Copyright © 2026 The Author(s)
Didaktika: Jurnal Kependidikan Vol. 15 No. 4, November 2026

# Pemetaan Persepsi Diri GPK tentang Kompetensi Kerja dan Hambatan Pelaksanaan Tugas di Sekolah Dasar Inklusif Kota Makassar

**Mustafa[1], Faizal[2], Nurazizah Rahmi R[3], Awayundu Said[4]**
[1,2,3,4]Universitas Negeri Makassar, Indonesia

[1]mustafa@unm.ac.id
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5005

**Abstrak**

Guru Pembimbing Khusus (GPK) memegang peran sentral dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif, tetapi pemetaan kompetensi kerja dan hambatan yang mereka alami masih jarang tersedia untuk Kota Makassar. Penelitian ini bertujuan untuk memetakan persepsi diri GPK tentang kompetensi kerja dan hambatan pelaksanaan tugas di sekolah dasar inklusif Kota Makassar. Penelitian menggunakan survei daring satu tahap terhadap delapan GPK yang direkrut secara convenience sampling. Satu formulir memuat 30 butir kompetensi (pedagogik, profesional, sosial, kepribadian) dan 10 butir hambatan kerja berskala Likert 1 sampai 4, serta dua pertanyaan terbuka. Butir tertutup dianalisis secara deskriptif dan jawaban terbuka secara tematik, lalu keduanya dibandingkan. Data berupa penilaian diri tanpa observasi kelas atau penilaian pihak lain, sehingga tidak menggambarkan kinerja aktual. Persepsi kompetensi tertinggi ada pada domain kepribadian (M = 3,52) dan terendah pada domain profesional (M = 3,00). Butir dengan skor terendah adalah koordinasi dengan psikolog atau terapis (M = 2,38), disusul pemanfaatan teknologi bantu dan keterlibatan komunitas (masing-masing M = 2,75). Hambatan yang paling banyak disetujui adalah kurangnya dukungan manajerial kepala sekolah (M = 2,88) dan tekanan emosional atau risiko burnout (M = 2,88). Jawaban terbuka memberi konteks tambahan, dengan keselarasan yang hanya sebagian terhadap skor responden yang sama. Pelatihan berkelanjutan, kolaborasi, serta sarana atau teknologi asistif masing-masing disebut empat dari delapan responden. Seluruh responden bertugas di SD dan berstatus non-ASN, sehingga temuan hanya berlaku bagi responden ini dan menjadi indikasi awal bagi penelitian dengan sampel yang lebih besar.

**Kata kunci**: guru pembimbing khusus, pendidikan inklusif, persepsi diri, kompetensi guru, hambatan kerja

## Pendahuluan

Pendidikan inklusif menempatkan anak berkebutuhan khusus (ABK) dalam satu ruang belajar bersama peserta didik reguler, dengan asumsi bahwa keberagaman dapat dikelola tanpa mengorbankan hak belajar siapa pun. Asumsi ini hanya berjalan jika sekolah memiliki tenaga pendukung yang kompeten, salah satunya Guru Pembimbing Khusus (GPK), guru dengan latar belakang pendidikan khusus atau pelatihan setara yang bertugas mendampingi ABK dalam asesmen, penyusunan program pembelajaran individual, pendampingan, hingga evaluasi berkala terhadap perkembangan peserta didik (Rahmaniar, 2016). Di banyak sekolah, kehadiran GPK menjadi penentu apakah pendidikan inklusif berjalan sebagai praktik substantif atau sekadar kebijakan penempatan (Faz & Hafid, 2023).

Penelitian terdahulu mengenai GPK di Indonesia umumnya berangkat dari dua sudut yaitu efektivitas pelatihan atau bimbingan teknis terhadap kinerja GPK dan deskripsi kualitatif atas peran GPK di satu sekolah atau kota tertentu (Hanaa & Evani, 2022; Wardah, 2018). Kurnianingrum & Darsinah (2023), misalnya, mendapati bahwa GPK yang mengikuti bimbingan teknis (BIMTEK) mencatat skor kinerja lebih tinggi dibandingkan yang tidak, meski selisihnya tidak besar, mengindikasikan bahwa pelatihan formal berkontribusi, namun bukan satu-satunya faktor yang membentuk kinerja GPK di lapangan. Studi Faz & Hafid (2023) di Palangka Raya menggunakan pendekatan kualitatif tematik dan menemukan bahwa GPK belum memiliki prosedur baku dalam menjalankan tugasnya, sehingga pola interaksi antara GPK, sekolah, dan orang tua sangat menentukan optimalisasi layanan bagi ABK. Studi-studi tersebut secara konsisten menemukan kesenjangan antara tuntutan peran GPK yang luas, mencakup kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian sekaligus (Sari, 2020) dengan dukungan struktural yang mereka terima, termasuk soal kejelasan status kepegawaian dan akses pelatihan berkelanjutan. Jesslin dan Kurniawati (2019) menunjukkan bahwa persepsi dan keterlibatan orang tua ABK sangat menentukan keberhasilan kolaborasi rumah dan sekolah yang menjadi salah satu tugas inti GPK, sementara Juntak dkk. (2023) mencatat bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia secara umum masih menghadapi tantangan pada tingkat kesiapan sumber daya manusia, bukan hanya kebijakan di atas kertas. Riyadi dkk. (2023) menambahkan bahwa optimalisasi pengelolaan sumber daya manusia, termasuk penempatan dan pengembangan kompetensi tenaga pendidik khusus, menjadi salah satu kunci keberhasilan pendidikan inklusif di tingkat sekolah.

Kesenjangan yang belum banyak terisi adalah pemetaan persepsi GPK tentang kompetensi kerja dan hambatan yang mereka alami di kota-kota di luar Jawa, termasuk Kota Makassar, tempat pertumbuhan sekolah penyelenggara pendidikan inklusif tidak selalu diiringi pemetaan kondisi kerja GPK secara sistematis. Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak menegaskan kewajiban satuan pendidikan menyediakan tenaga pendidik khusus dan mengintegrasikan teknologi bantu dalam layanan bagi peserta didik penyandang disabilitas. Sejauh mana kewajiban normatif ini tercermin pada pengalaman kerja harian GPK, termasuk GPK berstatus non-ASN, belum banyak dipetakan.

Status kepegawaian juga jarang disinggung secara eksplisit dalam literatur GPK di Indonesia. Sebagian besar kajian berfokus pada kompetensi dan peran pedagogis, sementara status non-ASN (Honorer atau Kontrak) yang dialami banyak GPK jarang dicatat sebagai bagian dari konteks kerja. Dari sudut pandang sosiologi pendidikan, kondisi kerja seperti kepastian status, akses terhadap pengembangan profesional, dan pengakuan institusional layak dicermati sebagai konteks tempat kompetensi dijalankan. Penelitian ini hanya mencatat status kepegawaian sebagai karakteristik responden, bukan sebagai variabel yang diuji hubungannya dengan kompetensi.

Berangkat dari kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk memetakan persepsi diri GPK tentang kompetensi kerja dan hambatan pelaksanaan tugas di sekolah dasar inklusif Kota Makassar, serta menangkap pandangan mereka mengenai kebutuhan dan strategi peningkatan kapasitas. Tiga pertanyaan penelitian diajukan: (1) bagaimana persepsi diri GPK tentang kompetensi kerja pada empat domain kompetensi guru; (2) hambatan kerja apa yang paling menonjol menurut responden, dengan latar belakang pendidikan dan status kepegawaian dicatat sebagai konteks dan tidak diuji hubungannya; dan (3) tema apa yang muncul dari jawaban terbuka mengenai hambatan lain dan strategi yang diperlukan. Data berupa penilaian diri tanpa observasi kelas atau penilaian pihak lain, sehingga penelitian ini tidak mengukur kinerja aktual GPK. Penelitian ini juga bukan survei representatif, sebab jumlah dan cara perekrutan respondennya tidak memungkinkan klaim tersebut. Kebaruannya terletak

Copyright © 2026 The Author(s)


pada pemetaan awal persepsi GPK di Kota Makassar, wilayah yang belum banyak terwakili dalam literatur GPK yang selama ini didominasi kajian di Pulau Jawa dan Kalimantan.

## Metode

Penelitian ini menggunakan desain survei satu tahap dengan pendekatan studi kasus eksploratif. Data kuantitatif dan kualitatif dikumpulkan bersamaan melalui satu formulir daring (*Google Form*), tanpa tahap pengumpulan data kualitatif lanjutan. Butir tertutup dianalisis secara deskriptif dan dua pertanyaan terbuka dianalisis secara tematik. Kedua rangkaian hasil dianalisis terpisah, lalu dibandingkan pada tahap interpretasi untuk melihat bagian yang selaras dan yang tidak selaras, pendekatan yang dalam kepustakaan mixed-methods dikenal sebagai desain konvergen (Creswell & Plano Clark, 2018; Hendrayadi dkk., 2023). Jawaban terbuka karena itu memberi konteks dari responden yang sama dan tidak berfungsi sebagai konfirmasi dari sumber yang independen. Studi kasus eksploratif dipilih karena pemahaman awal atas fenomena yang masih jarang diteliti lebih penting pada tahap ini daripada generalisasi statistik (Ilhami dkk., 2024).

Subjek dalam penelitian ini yaitu 8 orang GPK yang seluruhnya bertugas di sekolah dasar di Kota Makassar, didapatkan melalui tautan kuesioner *Google Form* yang disebarluaskan secara daring pada Mei–Juli 2026. Teknik penarikan subjek bersifat *convenience sampling*, dimana peneliti tidak memiliki kerangka sampel (*sampling frame*) resmi jumlah keseluruhan GPK aktif di Kota Makassar, sehingga responden yang terjaring adalah mereka yang bersedia dan memiliki akses terhadap tautan survei. Karakteristik subjek relatif homogen karena seluruh delapan responden bertugas di jenjang SD, dengan masa kerja sebagai GPK antara 0–8 tahun (median 1,5 tahun) dan jumlah PDBK yang didampingi antara 1–12 orang. Seluruh subjek berstatus kepegawaian non-ASN, terbagi rata antara Honorer (empat orang) dan Kontrak (empat orang). Homogenitas dan ukuran sampel ini menjadi keterbatasan yang dibahas secara eksplisit pada bagian Pembahasan.

Instrumen penelitian berupa kuesioner tertutup dengan skala Likert 4 poin. Pada blok kompetensi, skor diberikan berdasarkan tingkat persetujuan (1 = sangat tidak setuju hingga 4 = sangat setuju), sedangkan pada blok hambatan, skor menggunakan urutan terbalik (1 = sangat setuju hingga 4 = sangat tidak setuju), dengan interpretasi skor disesuaikan berdasarkan arah pernyataan. Kuesioner disusun berdasarkan kerangka empat kompetensi guru menurut Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen serta Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 16 Tahun 2007 Tentang Standar Kualifikasi Akademik Dan Kompetensi Guru: kompetensi pedagogik (8 item, mencakup asesmen, penyusunan Program Pembelajaran Individual, modifikasi kurikulum, dan penggunaan media), kompetensi profesional (7 item, mencakup pemahaman regulasi dan pemanfaatan teknologi bantu), kompetensi sosial (7 item, mencakup koordinasi lintas pihak dan advokasi), dan kompetensi kepribadian (8 item, mencakup ketahanan kerja dan integritas). Rentang rerata 1,00 sampai 4,00 dibagi menjadi empat interval sama lebar (0,75). Interval ini bersifat konvensional dan tidak divalidasi secara empiris.

Tabel 1. Kategori Skor

| Rentang rerata | Kategori |
|---|---|
| 1,00 sampai 1,75 | Sangat rendah |
| 1,76 sampai 2,50 | Rendah |
| 2,51 sampai 3,25 | Tinggi |
| 3,26 sampai 4,00 | Sangat tinggi |

Instrumen penelitian diuji coba (*try-out*) pada 30 responden sebelum pengumpulan data utama. Validitas butir diuji menggunakan korelasi Pearson (*product moment*) dengan IBM SPSS versi 29, pada df = n − 2 = 28 dan r tabel = 0,361 (taraf signifikansi 5%). Seluruh butir dinyatakan valid, dengan nilai r hitung berkisar antara 0,646–0,956. Reliabilitas berdasarkan koefisien Cronbach's alpha pada masing-masing domain menunjukkan hasil yang baik, yaitu pedagogik (α = 0,765), profesional (α = 0,871), sosial (α = 0,767), dan kepribadian (α = 0,863). Dua pertanyaan terbuka disertakan untuk mengidentifikasi hambatan lain yang belum tercakup dalam instrumen serta strategi yang dianggap paling diperlukan.

Butir tertutup dianalisis secara deskriptif dengan Microsoft Excel, berupa rerata dan simpangan baku per domain dan per butir. Jumlah responden yang kecil tidak memungkinkan uji inferensial, sehingga tidak ada uji statistik yang dilakukan. Seluruh angka yang dilaporkan menggambarkan delapan responden yang diteliti dan tidak dibaca sebagai estimasi populasi GPK Kota Makassar.

Jawaban terbuka dianalisis secara tematik induktif oleh peneliti pada seluruh delapan jawaban yang terkumpul, melalui lima tahap: (1) seluruh jawaban dibaca berulang; (2) setiap pernyataan bermakna diberi kode awal; (3) kode yang serupa dikelompokkan menjadi tema; (4) frekuensi tema dihitung berdasarkan jumlah responden yang menyebutnya, bukan jumlah pernyataan, agar jawaban yang panjang tidak menggelembungkan frekuensi; dan (5) tema dibandingkan dengan skor butir terkait pada responden yang sama. Jawaban yang singkat maupun yang panjang dan terstruktur diperlakukan setara sebagai data primer. Peneliti tidak menilai keaslian atau cara penyusunan jawaban karena tidak tersedia instrumen untuk memverifikasinya secara meyakinkan. Variasi panjang dan gaya penulisan dibaca sebagai variasi kemampuan dan preferensi menulis, bukan sebagai dasar untuk mengecualikan data.

Penelitian ini tidak mengumpulkan data identitas yang dapat mengidentifikasi PDBK yang didampingi responden, dan nama sekolah maupun inisial GPK yang tercantum pada data mentah tidak ditampilkan dalam pelaporan hasil untuk menjaga kerahasiaan responden, mengingat jumlah GPK di setiap sekolah yang kecil membuat identifikasi individual relatif mudah dilakukan meski nama disamarkan.

# Hasil

### *Kompetensi Kerja GPK pada Empat Domain di Kota Makassar*

Tabel 2 menyajikan rerata persepsi kompetensi pada empat domain dengan skala 1 sampai 4. Domain kepribadian memperoleh rerata tertinggi (M = 3,52; SD = 0,47), diikuti domain pedagogik (M = 3,38; SD = 0,52), sosial (M = 3,07; SD = 0,55), dan profesional (M = 3,00; SD = 0,67). Rerata seluruh 30 butir adalah 3,25 (SD = 0,45). Menurut kategori pada bagian Metode, domain kepribadian dan pedagogik berada pada kategori sangat tinggi, sedangkan domain sosial dan profesional pada kategori tinggi. Rerata per responden berkisar 2,80 sampai 4,00, dan satu responden (R2) menjawab 4 pada seluruh 30 butir.

**Tabel 2**. Rerata Skor Kompetensi GPK per Domain

| Domain Kompetensi | Jumlah Item | Rerata (M) | Simpangan Baku (SD) |
|---|---|---|---|
| Pedagogik | 8 | 3,38 | 0,52 |
| Profesional | 7 | 3,00 | 0,67 |
| Sosial | 7 | 3,07 | 0,55 |
| Kepribadian | 8 | 3,52 | 0,47 |

Copyright © 2026 The Author(s)


| | | | |
|---|---|---|---|
| Rerata Keseluruhan | 30 | 3,25 | 0,45 |

Pada level item, indikator dengan skor terendah seluruhnya berasal dari domain profesional dan sosial: koordinasi dengan psikolog/terapis dalam merancang layanan terpadu (M = 2,38), pemanfaatan teknologi bantu/*assistive technology* (M = 2,75), keterlibatan komunitas dan pihak luar sekolah (M = 2,75), disusul catatan perkembangan PDBK dan pemahaman-penerapan regulasi pendidikan inklusif termasuk Permendikbudristek No. 48 Tahun 2023 yang keduanya berada pada M = 2,88. Sebaliknya, tiga indikator dengan skor tertinggi berasal dari domain kepribadian dan berada pada nilai yang sama (M = 3,62): kehadiran dan tanggung jawab penuh dalam pendampingan, sikap sabar dan empati, serta integritas dan etika profesi.

***Hambatan Pelaksanaan Tugas yang Dipersepsikan GPK***

Butir hambatan pada formulir memakai urutan jangkar yang dibalik dibanding blok kompetensi (1 = sangat setuju, 4 = sangat tidak setuju). Untuk pelaporan, skor hambatan dibalik sehingga skor lebih tinggi berarti responden lebih kuat menyetujui bahwa hambatan itu ada. Rerata keseluruhan 10 butir adalah 2,55 (kategori tinggi, dekat batas bawah kategori). Tabel 3 menyajikan rerata, simpangan baku, dan jumlah responden yang setuju atau sangat setuju pada setiap butir. Enam butir berada pada kategori tinggi, tiga pada kategori rendah, dan satu (ketidaksesuaian latar belakang pendidikan) pada kategori sangat rendah.

Tabel 3. Skor Hambatan Kerja yang Dipersepsikan GPK (N = 8, skala 1–4)

| Item Hambatan Kerja | M | SD | Setuju (n) |
|---|---|---|---|
| Kurang dukungan manajerial kepala sekolah | 2,88 | 0,83 | 7 |
| Tekanan emosional atau risiko burnout | 2,88 | 0,64 | 6 |
| Keterlibatan dan dukungan orang tua kurang | 2,75 | 0,89 | 6 |
| Kesempatan pelatihan dan pengembangan terbatas | 2,75 | 1,28 | 5 |
| Koordinasi dan pembinaan Dinas Pendidikan lemah | 2,75 | 1,39 | 4 |
| Alat bantu, media adaptif, dan fasilitas terbatas | 2,62 | 1,30 | 4 |
| Beban kerja melebihi kapasitas ideal | 2,50 | 0,93 | 4 |
| Kerja sama dan pemahaman guru reguler rendah | 2,38 | 0,74 | 4 |
| Penghargaan tidak sebanding dengan beban tugas | 2,25 | 1,28 | 3 |
| Ketidaksesuaian latar belakang pendidikan dengan kebutuhan PDBK | 1,75 | 1,16 | 2 |

Berdasarkan tabel 3 di atas, terdapat dua hambatan yang memperoleh skor tertinggi, yaitu kurangnya dukungan manajerial kepala sekolah (M = 2,88; tujuh dari delapan responden setuju) dan tekanan emosional atau risiko burnout (M = 2,88; enam dari delapan). Tiga

hambatan berikutnya berskor sama, yaitu keterlibatan orang tua yang kurang, kesempatan pelatihan yang terbatas, dan koordinasi Dinas Pendidikan yang lemah (masing-masing M = 2,75). Pada dua butir terakhir, rerata menyembunyikan perbedaan antar responden karena sebaran jawabannya lebar (SD 1,28 untuk pelatihan dan 1,39 untuk Dinas). Tiga responden sangat setuju bahwa kesempatan pelatihan terbatas dan empat responden sangat setuju bahwa pembinaan Dinas lemah, sedangkan dua responden sangat tidak setuju pada kedua butir. Ketidaksesuaian latar belakang pendidikan menjadi hambatan dengan skor terendah (M = 1,75), dan hanya dua responden yang setuju. Hasil ini sejalan dengan komposisi sampel, karena tujuh dari delapan responden berlatar belakang PLB atau Pendidikan Khusus. Satu-satunya responden berlatar Teknik Elektro tidak setuju bahwa latar belakangnya menjadi hambatan, tetapi satu responden tidak memungkinkan kesimpulan apa pun. Butir penghargaan (M = 2,25) dan beban kerja (M = 2,50) berada pada kategori rendah.

Pertanyaan terbuka pertama menanyakan faktor penghambat lain. Dua responden tidak menambahkan hambatan baru. Tiga responden menyebut rendahnya kerja sama atau kesadaran pihak lain, misalnya "orang tua terkadang masih kurang kerjasama", "kesadaran guru serta orang tua masih sangat kurang tentang apa yang sebenarnya dibutuhkan oleh anak itu sendiri", dan "kurangnya kerja sama dengan guru di sekolah". Pola ini juga dilaporkan Chomza (2017) pada kolaborasi guru reguler dan GPK di Yogyakarta. Tiga hambatan lain masing-masing ditulis satu responden. Hambatan itu adalah peran rangkap sebagai guru kelas atau guru mata pelajaran, kesulitan menangani anak saat tantrum, dan, oleh satu responden yang sama, status kepegawaian, kebutuhan instrumen dan rapor yang baku, serta kepastian karier. Pada hambatan terakhir, responden menulis bahwa status GPK "belum jelas" dan hak serta kewajibannya "masih jauh dari kata layak jika dibandingkan dengan guru-guru yang lain".

***Analisis Kualitatif: Kebutuhan dan Strategi Peningkatan Kapasitas GPK***

Pertanyaan terbuka kedua menanyakan strategi yang paling diperlukan untuk meningkatkan kapasitas dan efektivitas GPK. Pengodean menghasilkan delapan tema. Tabel 4 menyajikan jumlah responden yang menyebut setiap tema beserta kutipan yang mewakili. Tiga tema masing-masing disebut empat dari delapan responden, yaitu pelatihan atau peningkatan kompetensi berkelanjutan, kolaborasi dengan guru kelas, orang tua, atau sesama GPK, dan sarana, media, atau teknologi asistif. Karena frekuensinya sama, penelitian ini tidak dapat menyatakan salah satunya paling sering disebut.

Tabel 4. Tema Jawaban Terbuka tentang Strategi Peningkatan Kapasitas GPK (N = 8)

| Tema | Responden yang menyebut (n dari 8) | Kutipan yang mewakili |
|---|---|---|
| Pelatihan atau peningkatan kompetensi berkelanjutan | 4 (R2, R4, R6, R8) | "Pelatihan dan workshop berkelanjutan" (R4); "Bukan hanya teori, tapi praktik langsung di kelas." (R2) |
| Kolaborasi dengan guru kelas, orang tua, atau sesama GPK | 4 (R2, R6, R7, R8) | "GPK tidak bisa bekerja sendiri." (R2); "Adanya kolaborasi yang pas dengan guru2" (R7) |
| Sarana, media, atau teknologi asistif | 4 (R2, R5, R6, R8) | "Media serta sarana dan prasarana yang dibutuhkan ABK di skolah tersebut belum memadai" (R5) |

Copyright © 2026 The Author(s)


| | | |
|---|---|---|
| Kebijakan, insentif, dan kepastian karier | 2 (R2, R6) | "Pemerintah daerah perlu memberi penghargaan, insentif, serta kejelasan karier bagi GPK" (R2) |
| Forum atau komunitas praktik GPK | 2 (R2, R6) | "Membentuk forum GPK di Makassar untuk saling berbagi pengalaman" (R2) |
| Supervisi atau mentor profesional | 1 (R2) | "Adanya mentor atau supervisor" (R2) |
| Rasio GPK dan peserta didik yang proporsional | 1 (R2) | "Jumlah GPK perlu disesuaikan dengan jumlah siswa berkebutuhan khusus" (R2) |
| Kemitraan dengan psikolog atau terapis untuk asesmen multidisiplin | 1 (R6) | "Menjalin kerja sama formal antara sekolah dengan psikolog, terapis, atau dokter spesialis" (R6) |

Satu responden (R1) mengajukan pandangan yang berbeda yaitu terkait pendampingan penuh yang sesuai untuk hambatan sedang dan berat, sedangkan untuk hambatan ringan lebih baik diberi perlakuan, terapi, dan strategi khusus di ruang sumber karena peserta didik dapat merasa malu dan bergantung pada GPK. Pandangan ini dilaporkan sebagai pendapat satu responden dan tidak dikategorikan sebagai tema. Dibandingkan dengan skor, tema sarana, media, atau teknologi asistif disebut empat responden yang skor butir teknologi bantunya beragam (R2: 4; R5: 1; R6: 2; R8: 3), dan kemitraan dengan psikolog atau terapis, yang berkaitan dengan butir berskor terendah, hanya disebut eksplisit oleh satu responden (R6).

## Pembahasan

### *Persepsi Kompetensi: Domain Kepribadian dan Domain Profesional*

Pola skor kompetensi pada sampel ini menunjukkan kompetensi kepribadian tertinggi dan kompetensi profesional terendah. Responden menilai diri kuat pada aspek disposisional seperti kesabaran, integritas, dan ketahanan kerja, tetapi lebih rendah pada aspek teknis-profesional seperti pemahaman regulasi, teknologi bantu, dan koordinasi dengan psikolog atau terapis. Data hambatan memberi satu kemungkinan pembacaan yaitu lima dari delapan responden menyetujui bahwa kesempatan pelatihan dan pengembangan terbatas (M = 2,75). Dalam kondisi tersebut, kompetensi yang menuntut pembaruan pengetahuan berkelanjutan dapat lebih sulit berkembang, sedangkan kompetensi yang bertumpu pada karakter personal dapat terbentuk melalui pengalaman langsung. Pembacaan ini bersifat dugaan karena penelitian ini tidak menguji hubungan antara akses pelatihan dan skor kompetensi. Temuan ini searah dengan Sari (2020) pada GPK di Surakarta (N = 40), yang mendapati kompetensi kepribadian dan sosial GPK terbentuk lebih banyak melalui pengalaman lapangan dan penghayatan pribadi daripada pelatihan formal. Maziyyah (2019) membandingkan GPK berlatar PLB dan non-PLB di Surakarta dan melaporkan bahwa pemahaman kompetensi berkaitan dengan kesesuaian latar belakang pendidikan. Perbandingan serupa tidak dapat dilakukan di sini karena hanya satu responden berlatar non-PLB (Teknik Elektro).

Responden dengan skor kompetensi tertinggi pada seluruh domain (skor sempurna 4,00) adalah salah satu dari tujuh responden berlatar PLB, dengan pengalaman kerja relatif singkat dan jumlah PDBK yang didampingi sedikit (dua orang). Namun demikian, tidak ditemukan pola yang konsisten antara jumlah PDBK yang didampingi atau lama masa kerja dengan skor kompetensi keseluruhan pada sampel ini, responden dengan jumlah PDBK terbanyak (12 orang) justru mencatat skor kompetensi di atas rerata kelompok, sementara responden dengan masa kerja terlama (delapan tahun) mencatat skor kompetensi profesional yang relatif rendah. Ketiadaan pola yang jelas ini kemungkinan besar disebabkan oleh ukuran sampel yang terlalu kecil untuk menangkap hubungan semacam itu, dan sebaiknya tidak ditafsirkan sebagai bukti bahwa beban kerja tidak memengaruhi kompetensi, melainkan sebagai indikasi bahwa hubungan tersebut, jika ada, memerlukan sampel yang jauh lebih besar untuk diuji secara meyakinkan.

***Hambatan yang Dipersepsikan: Dukungan Kepala Sekolah, Tekanan Emosional, dan Pelatihan***

Hambatan dengan skor tertinggi, yaitu dukungan manajerial kepala sekolah dan tekanan emosional atau risiko burnout, berkaitan dengan faktor yang dibahas dalam literatur GPK. Wardani dkk. (2018) melaporkan bahwa keterampilan manajerial kepala sekolah, budaya organisasi, dan motivasi berprestasi memengaruhi kinerja GPK SD inklusi, dan Muqarrama dan Hatimah (2024) melaporkan gambaran burnout pada guru pendamping anak berkebutuhan khusus di TK Madania. Hasil penelitian ini sejalan secara umum dengan arah temuan tersebut, tetapi karena data berupa penilaian diri dari delapan responden, penelitian ini tidak dapat menunjukkan bahwa faktor-faktor itu memengaruhi kinerja. Rendahnya skor koordinasi dengan psikolog atau terapis dan pemanfaatan teknologi bantu pada blok kompetensi sejalan dengan temuan Faz dan Hafid (2023) di Palangka Raya bahwa GPK belum memiliki prosedur baku dalam menjalankan tugasnya, yang dapat menyulitkan koordinasi formal dengan tenaga ahli.

Dua butir hambatan berskor rendah perlu dibaca sesuai komposisi sampel. Seluruh responden berstatus non-ASN, sehingga penelitian ini tidak dapat membandingkan GPK menurut status kepegawaian dan tidak dapat menguji hubungan status dengan kompetensi. Butir penghargaan berskor rendah secara rerata (M = 2,25) tetapi sebarannya lebar (SD 1,28): tiga responden setuju dan lima tidak. Responden yang menyebut status dan hak GPK belum layak pada jawaban terbuka (R6) memberi skor 1 (sangat setuju) pada butir ini. Butir ketidaksesuaian latar belakang pendidikan berskor paling rendah, yang masuk akal karena tujuh dari delapan responden berlatar PLB atau Pendidikan Khusus. Maziyyah (2019) membandingkan GPK berlatar PLB dan non-PLB, tetapi perbandingan semacam itu tidak mungkin dilakukan dengan satu responden non-PLB. Dalam kerangka pendidikan inklusif dan GEDSI (*Gender Equality, Disability, and Social Inclusion*), kondisi kerja tenaga pendidik yang melayani peserta didik penyandang disabilitas layak menjadi bagian dari kajian inklusi. Penelitian ini hanya memberi gambaran awal dari delapan responden dan belum dapat menunjukkan hubungan antara kondisi kerja GPK dan mutu layanan inklusi.

***Keterkaitan Temuan Kualitatif dan Kuantitatif***

Tema lemahnya kerja sama orang tua sejalan secara umum dengan Jesslin dan Kurniawati (2019), yang melaporkan variasi pemahaman dan keterlibatan orang tua anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif, dan dengan Niswati (2021), yang membahas kerja sama orang tua dan GPK. Keselarasan antara jawaban terbuka dan skor pada responden yang sama hanya sebagian (lihat bagian Hasil). Karena data kuantitatif dan kualitatif berasal dari responden dan formulir yang sama, jawaban terbuka tidak dapat dibaca sebagai konfirmasi independen atas skor. Perbedaan penelitian ini dengan sebagian besar studi terdahulu terletak pada metode: kajian GPK di Indonesia banyak memakai wawancara atau observasi pada satu

Copyright © 2026 The Author(s)


hingga beberapa subjek (Faz & Hafid, 2023; Wardah, 2018), sedangkan penelitian ini memakai kuesioner satu tahap dengan jawaban terbuka singkat, sehingga kedalaman datanya lebih terbatas dan tidak dapat menggantikan wawancara atau observasi kelas.

Temuan ini hanya berlaku bagi delapan responden dan dibaca sebagai indikasi awal, bukan dasar kebijakan. Indikasi tersebut ada dua. Pertama, butir kompetensi berskor rendah (koordinasi dengan psikolog atau terapis, teknologi bantu, dan keterlibatan komunitas) serta kebutuhan pelatihan berkelanjutan yang disebut empat responden menunjukkan area yang dapat diuji lebih lanjut untuk pelatihan, termasuk oleh LPTK dan program studi Pendidikan Khusus. Kedua, hambatan yang paling banyak disetujui, yaitu dukungan manajerial kepala sekolah (tujuh dari delapan responden) dan tekanan emosional (enam dari delapan), menunjukkan area yang perlu dikaji pada sampel yang lebih besar, termasuk peran sekolah dan pengelola pendidikan, sebelum diterjemahkan menjadi rekomendasi kebijakan. Pembedaan antara hambatan yang dapat didekati lewat pelatihan dan hambatan yang bersifat kelembagaan masih berupa hipotesis kerja bagi penelitian lanjutan.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, ukuran sampel (N = 8) dan teknik *convenience sampling* membuat temuan tidak representatif bagi GPK di Kota Makassar dan tidak memungkinkan uji inferensial atau uji hubungan antara status kepegawaian, latar belakang pendidikan, dan kompetensi; angka bersifat deskriptif bagi delapan responden. Kedua, seluruh responden bertugas di SD dan berstatus non-ASN, sehingga GPK di jenjang lain dan GPK berstatus ASN tidak terwakili; formulir juga tidak menyediakan pilihan PPPK. Ketiga, data berupa penilaian diri tanpa observasi kelas atau penilaian pihak lain, sehingga tidak menggambarkan kinerja aktual dan dapat dipengaruhi kecenderungan menilai diri; kategori skor memakai interval konvensional dan bukan batas yang divalidasi. Keempat, data kuantitatif dan kualitatif berasal dari responden dan formulir yang sama, sehingga jawaban terbuka bukan sumber yang independen. Kelima, jawaban terbuka tidak diikuti wawancara lanjutan.

Penelitian lanjutan dengan sampel yang lebih besar dan representatif, idealnya menjangkau seluruh atau sebagian besar GPK aktif di Kota Makassar melalui kerja sama dengan Dinas Pendidikan, diperlukan untuk menguji apakah pola yang ditemukan di sini bertahan pada skala lebih luas. Penelitian lanjutan juga perlu menambahkan ukuran kinerja yang lebih langsung, misalnya observasi kelas atau penilaian oleh kepala sekolah dan guru kelas, menyeragamkan arah skala pada seluruh blok kuesioner, serta memakai wawancara untuk menggali dukungan kepala sekolah, tekanan emosional, dan jenis kebutuhan khusus yang didampingi. Studi komparatif antara GPK berstatus ASN dan non-ASN baru dapat dilakukan jika sampel memuat kedua kelompok.

## Kesimpulan

Penelitian ini memetakan persepsi diri delapan GPK di sekolah dasar inklusif Kota Makassar tentang kompetensi kerja dan hambatan pelaksanaan tugas. Responden menilai kompetensi kepribadian dan pedagogik lebih tinggi daripada kompetensi profesional dan sosial, dengan skor terendah pada koordinasi dengan psikolog atau terapis dan pemanfaatan teknologi bantu. Hambatan yang paling banyak disetujui adalah kurangnya dukungan manajerial kepala sekolah (tujuh dari delapan responden) dan tekanan emosional atau risiko burnout (enam dari delapan), diikuti keterlibatan orang tua, kesempatan pelatihan, dan koordinasi Dinas Pendidikan. Ketidaksesuaian latar belakang pendidikan paling sedikit disetujui (dua dari delapan). Jawaban terbuka memberi konteks dengan keselarasan sebagian, dan pelatihan berkelanjutan, kolaborasi, serta sarana atau teknologi asistif masing-masing disebut empat dari delapan responden. Temuan hanya berlaku bagi responden yang diteliti, bukan

gambaran seluruh GPK di Kota Makassar, dan tidak menggambarkan kinerja aktual karena data berupa penilaian diri. Implikasi yang dapat ditarik masih berupa indikasi awal. Penelitian lanjutan memerlukan sampel yang lebih besar dengan variasi jenjang dan status kepegawaian, serta ukuran yang lebih langsung seperti observasi kelas atau penilaian pihak lain.

## References

Chomza, N. (2017). Kolaborasi Guru Reguler Dengan Guru Pendamping Khusus Dalam Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusi Kelas 1 SD Taman Muda Yogyakarta. *WIDIA ORTODIDAKTIKA*, *6*(3), 267–279.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.)*. SAGE.

Faz, G. O., & Hafid, I. (2023). Guru Pembimbing Khusus (GPK) di Sekolah Inklusi Palangka Raya: Shadow Teacher of Inclusive School in Palangka Raya. *Tunas: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, *8*(2), 47–54. https://doi.org/10.33084/tunas.v8i2.5148

Hanaa, H., & Evani, E. M. (2022). Peran Penting Guru Pembimbing Khusus Dalam Pendidikan Inklusi Di SDI Al-Muttaqin. *Jurnal Review Pendidikan Dasar : Jurnal Kajian Pendidikan Dan Hasil Penelitian*, *8*(3), 167–171. https://doi.org/10.26740/jrpd.v8n3.p167-171

Hendrayadi, H., Kustati, M., & Sepriyanti, N. (2023). Mixed Method Research. *Jurnal Review Pendidikan Dan Pengajaran*, *6*(4), 2402–2410. https://doi.org/10.31004/jrpp.v6i4.21905

Ilhami, M. W., Nurfajriani, W. V., Mahendra, A., Sirodj, R. A., & Afgani, M. W. (2024). *Penerapan Metode Studi Kasus Dalam Penelitian Kualitatif*. https://doi.org/10.5281/zenodo.11180129

Jesslin, J., & Kurniawati, F. (2019). Perspektif Orang Tua Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif. *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, *3*(2), 72–91. https://doi.org/10.26740/inklusi.v3n2.p72-91

Juntak, J. N. S., Rynaldi, A., Sukmawati, E., Arafah, M., & Sukomardojo, T. (2023). Mewujudkan Pendidikan Untuk Semua: Studi Implementasi Pendidikan Inklusif di Indonesia. *Ministrate: Jurnal Birokrasi Dan Pemerintahan Daerah*, *5*(2), 205–214. https://doi.org/10.15575/jbpd.v5i2.26904

Kurnianingrum, D., & Darsinah, D. (2023). Pengaruh BIMTEK Guru Pembimbing Khusus terhadap Kinerja Guru Pembimbing Khusus TK Inklusi. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *7*(4), 3935–3945. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4807

Maziyyah, M. (2019). *Hubungan antara Pemahaman Kompetensi dengan Kinerja Guru Pendamping Khusus di Sekolah Inklusi di Surakarta Dilihat Dari Latar Belakang Pendidikan PLB dan non PLB*. digilib.uns.ac.id. https://digilib.uns.ac.id/dokumen/detail/69148/

Muqarrama, R., & Hatimah, N. (2024). Gambaran Burnout pada Guru Pendamping untuk Anak Berkebutuhan Khusus di TK Madania. *Sulawesi Tenggara Educational Journal*. http://jurnal-unsultra.ac.id/index.php/seduj/article/view/623

Niswati, U. (2021). *Kerja Sama Orang Tua Dan Guru Pendamping Khusus dalam Pembimbingan Anak Pada Kesulitan Belajar dan Pengendalian Emosi Siswa Di Sekolah Dasar Negeri Sumbersari 2 Kota Malang* [Undergraduate, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim]. http://etheses.uin-malang.ac.id/32198/

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru (2007). https://peraturan.bpk.go.id/Details/216104/permendikbud-no-16-tahun-2007

Copyright © 2026 The Author(s)


Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi (2023). http://peraturan.bpk.go.id/Details/285711/permendikbudriset-no-48-tahun-2023

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.

Riyadi, S., Nuswantoro, P., Merakati, I., Sihombing, I., Isma, A., & Abidin, D. (2023). Optimalisasi Pengelolaan Sumber Daya Manusia Dalam Konteks Pendidikan Inklusif di Sekolah. *Jurnal Review Pendidikan Dan Pengajaran*, *6*(3), 130–137. https://doi.org/10.31004/jrpp.v6i3.18731

Sari, F. F. (2020). *Kompetensi Kepribadian dan Sosial Guru Pembimbing Khusus (GPK) Di Sekolah Dasar Inklusi Kota Surakarta: Usaha Dan Aktualisasinya* [Skripsi, Universitas Negeri Sebelas Maret]. https://scholar.google.com/scholar?cluster=10582381751426363026&hl=en&oi=scholarr

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen (2005).

Wardah, E. Y. (2018). Peranan Guru Pembimbing Khusus Lulusan Non-Pendidikan Luar Biasa (PLB) Terhadap Pelayanan Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusi Kabupaten Lumajang. *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, *2*(2), 93–108. https://doi.org/10.26740/inklusi.v2n2.p93-108

Wardani, E. S., Sowiyah, S., & Ambarita, A. (2018). Kinerja Guru Pendamping Khusus SD Inklusi. *Jurnal Manajemen Mutu Pendidikan*, *6*(1). https://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/JMMP/article/view/15343

---Halaman ini sengaja dikosongkan---