



Department of Digital Business

Journal of Artificial Intelligence and Digital Business (RIGGS)

Homepage: <https://journal.ilmudata.co.id/index.php/RIGGS>

Vol. 5 No. 2 (2026) pp: 12733-12744

P-ISSN: 2963-9298, e-ISSN: 2963-914X

Pendampingan Kolaboratif Antara Guru Pendamping Khusus (GPK) dan Guru Kelas di Sekolah Dasar Inklusi

Hayati Mida Rongan¹, Siti Nugraheni², Minsih³

Magister Pendidikan Dasar dan Universitas Muhammadiyah Surakarta

¹q200250029@student.ums.ac.id, ²q200250031@student.ums.ac.id, ³min139@ums.ac.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis bentuk, proses, dan efektivitas pendampingan kolaboratif antara Guru Pendamping Khusus (GPK) dan guru kelas dalam pembelajaran di sekolah dasar inklusif. Pendekatan penelitian yang digunakan adalah deskriptif kualitatif dengan teknik pengumpulan data melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Subjek penelitian meliputi GPK, guru kelas, dan peserta didik di sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusi. Analisis data dilakukan melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara triangulatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendampingan kolaboratif masih berada pada tahap dasar dengan dominasi model one teach, one assist. Proses kolaborasi belum optimal terutama pada tahap perencanaan pembelajaran (co-planning), di mana guru kelas masih mendominasi penyusunan perangkat pembelajaran. GPK lebih banyak berperan pada tahap pelaksanaan sebagai pendamping siswa berkebutuhan khusus. Faktor pendukung kolaborasi meliputi komunikasi yang baik dan dukungan sekolah, sedangkan faktor penghambat meliputi keterbatasan waktu, minimnya pelatihan, serta belum adanya kebijakan kolaborasi yang terstruktur. Pembahasan menunjukkan bahwa kolaborasi yang belum setara antara GPK dan guru kelas berdampak pada belum optimalnya efektivitas pembelajaran inklusif. Meskipun demikian, kolaborasi yang ada tetap memberikan dampak positif terhadap peningkatan partisipasi dan interaksi sosial siswa. Penelitian ini menyimpulkan bahwa diperlukan model pendampingan kolaboratif yang sistematis melalui co-planning, co-teaching, dan evaluasi bersama untuk meningkatkan kualitas pendidikan inklusi di sekolah dasar.

Kata Kunci: Pendampingan Kolaboratif, Guru Pendamping Khusus (GPK), Guru Kelas, Sekolah Dasar Inklusi.

1. Latar Belakang

Pendidikan inklusi merupakan pendekatan pendidikan yang menekankan pada pemenuhan hak belajar seluruh peserta didik tanpa diskriminasi, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), dalam satu lingkungan belajar yang sama. Implementasi pendidikan inklusi di sekolah dasar menjadi krusial karena fase ini merupakan fondasi perkembangan akademik, sosial, dan emosional peserta didik. Dalam konteks ini, keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi elemen penting dalam menjembatani kebutuhan belajar siswa dengan karakteristik yang beragam. GPK tidak hanya berfungsi sebagai fasilitator pembelajaran, tetapi juga sebagai mediator antara siswa, guru kelas, dan lingkungan sekolah inklusif (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). Model Pendidikan inklusif merupakan terobosan model pendidikan yang layak dan ramah pada kebutuhan siswa yang beragam (Minsih, 2021) yang dalam pelaksanaannya tidak membedakan perkembangan anak dan kemampuan anak baik dalam aspek kognitif dan kehidupan sosialnya (Pasaribu dkk., 2023; Smith, 2012).

Namun demikian, keberhasilan pendidikan inklusi tidak semata-mata ditentukan oleh peran individual GPK, melainkan sangat dipengaruhi oleh kualitas kolaborasi antara GPK dan guru kelas. Kolaborasi ini mencakup perencanaan pembelajaran bersama, pelaksanaan strategi diferensiasi, serta evaluasi perkembangan siswa secara berkelanjutan. Studi terbaru menunjukkan bahwa hubungan kolaboratif antara guru reguler dan GPK masih berada pada tahap awal, ditandai dengan komunikasi yang terbatas, minimnya perencanaan bersama, serta belum adanya kebijakan sekolah yang secara sistematis mengatur pola kolaborasi tersebut (Friend et al., 2021; Strogilos et al., 2020). Secara konseptual, kolaborasi dalam pendidikan inklusi dipandang sebagai praktik profesional yang melibatkan berbagi tanggung jawab, keahlian, dan pengambilan keputusan untuk mengakomodasi kebutuhan belajar siswa secara optimal. GPK memiliki peran strategis dalam melakukan asesmen kebutuhan individu, memodifikasi materi pembelajaran, serta memberikan dukungan akademik dan sosial-emosional kepada siswa berkebutuhan khusus. Di sisi lain, guru kelas memiliki tanggung jawab utama dalam pengelolaan kelas dan

penyampaian kurikulum. Sinergi antara keduanya menjadi kunci dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif dan efektif (King-Sears et al., 2021; Florian, 2019).

Keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi sangat penting. GPK merupakan tenaga profesional yang memiliki latar belakang pendidikan luar biasa dan berperan memberikan layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah umum. Hanaa dan Mia Evani (2022) menjelaskan bahwa GPK merupakan tenaga inti dalam sistem pendidikan inklusif yang memiliki misi sebagai pendidik sekaligus fasilitator layanan khusus bagi peserta didik berkebutuhan khusus. GPK memberikan informasi, strategi, serta pendampingan kepada guru kelas agar proses pembelajaran dapat berjalan secara optimal. kolaborasi antar guru merupakan elemen penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran inklusif. Riyadi et al. (2023) menegaskan bahwa guru perlu bekerja sama dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran agar kebutuhan setiap peserta didik dapat terpenuhi secara optimal. Ansari et al. (2021) juga menambahkan bahwa kolaborasi dapat diwujudkan melalui perencanaan bersama, berbagi sumber belajar, serta diskusi strategi pengajaran yang efektif.

Namun demikian, keberadaan GPK tidak dimaksudkan untuk menggantikan tanggung jawab guru kelas. Barlian et al. (2023) menegaskan bahwa tanggung jawab pembelajaran tetap berada pada guru kelas, termasuk dalam menangani peserta didik berkebutuhan khusus. GPK berperan sebagai mitra kolaboratif yang membantu merancang dan melaksanakan Program Pembelajaran Individual (PPI). Program ini tidak dapat berjalan optimal tanpa keterlibatan aktif GPK, sehingga keterbatasan jumlah GPK sering berdampak pada kurang optimalnya kesempatan belajar di sekolah inklusif (Faz & Hafid, 2023).

Selain faktor ketersediaan tenaga pendamping, keberhasilan pembelajaran inklusif juga dipengaruhi oleh sikap guru terhadap peserta didik berkebutuhan khusus, kemampuan pengelolaan kelas, serta kualitas komunikasi antara guru kelas dan GPK. Lailiyah dan Jihan (2020) menyatakan bahwa komunikasi efektif antara guru kelas dan GPK menjadi faktor kunci dalam pengembangan pembelajaran inklusif. Kolaborasi yang baik memungkinkan kedua guru berbagi informasi terkait kebutuhan belajar peserta didik, strategi pembelajaran, serta evaluasi perkembangan siswa secara berkelanjutan. Meskipun demikian, tanpa model kolaborasi yang terstruktur, proses kerja sama tersebut belum mampu memberikan dampak optimal terhadap peningkatan kualitas.

Meskipun demikian, berbagai penelitian mengidentifikasi adanya tantangan signifikan dalam implementasi kolaborasi tersebut, seperti keterbatasan waktu, kurangnya pelatihan profesional, serta belum optimalnya dukungan institusional. Selain itu, ketidaksesuaian latar belakang pendidikan GPK dengan bidang pendidikan luar biasa juga menjadi hambatan dalam memberikan layanan yang maksimal (Sharma & Sokal, 2020; OECD, 2021). Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara konsep ideal pendidikan inklusi dengan praktik di lapangan. Lebih lanjut, studi empiris menegaskan bahwa pola interaksi antara GPK, guru kelas, dan pihak lain (termasuk orang tua) berpengaruh langsung terhadap keberhasilan pembelajaran siswa berkebutuhan khusus. Kolaborasi yang efektif dapat meningkatkan kualitas interaksi sosial siswa, memperkuat penerimaan di lingkungan kelas, serta mendukung pencapaian hasil belajar yang lebih optimal (King-Sears et al., 2021; Widodo & Suryani, 2022). Oleh karena itu, diperlukan model pendampingan kolaboratif yang sistematis dan kontekstual untuk memperkuat praktik pendidikan inklusi di sekolah dasar.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini menjadi penting untuk mengkaji secara mendalam bagaimana bentuk, proses, serta efektivitas pendampingan kolaboratif antara GPK dan guru kelas dalam konteks sekolah dasar inklusi. Kajian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis dalam pengembangan model kolaborasi pendidikan inklusi, serta kontribusi praktis bagi peningkatan kualitas layanan pendidikan bagi siswa berkebutuhan khusus di Indonesia.

2. Metode Penelitian

Metode penelitian ini menggunakan metode deskriptif kualitatif dengan data yang dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dokumentasi, dan analisis deskriptif kualitatif (Moleong, dalam Rozhana, 2018). Subjek penelitian meliputi Guru Pendamping Khusus (GPK), guru kelas, dan peserta didik pada sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui: (1) Observasi pembelajaran inklusi, (2) Wawancara mendalam dengan guru dan GPK, dan (3) Dokumentasi. Analisis data menggunakan teknik reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara triangulatif.

3. Hasil dan Diskusi

Hasil Penelitian

1. Bentuk Pendampingan Kolaboratif antara GPK dan Guru Kelas

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendampingan kolaboratif antara Guru Pendamping Khusus (GPK) dan guru kelas telah dilaksanakan, namun masih berada pada tahap kolaborasi dasar. Bentuk kolaborasi yang ditemukan meliputi: (1) diskusi informal terkait kondisi peserta didik berkebutuhan khusus, (2) pendampingan GPK saat proses pembelajaran berlangsung, serta (3) pemberian bantuan individual kepada siswa yang mengalami kesulitan belajar. Dalam praktiknya, model kolaborasi yang dominan adalah *one teach, one assist*, di mana guru kelas berperan sebagai pengajar utama, sedangkan GPK memberikan dukungan individual. Model ini memang umum terjadi pada tahap awal implementasi *co-teaching*, namun belum mencerminkan kolaborasi yang setara (Friend et al., 2021; King-Sears et al., 2021). Penelitian lain juga menunjukkan bahwa praktik kolaborasi awal cenderung bersifat asistif dan belum berkembang ke arah *team teaching* yang lebih efektif (Strogilos et al., 2020).

2. Proses Kolaborasi dalam Pembelajaran

Hasil penelitian menunjukkan bahwa: 1) Perencanaan pembelajaran masih dilakukan secara mandiri oleh guru kelas, 2) GPK lebih banyak terlibat pada tahap pelaksanaan dan, 3) Kolaborasi dalam bentuk *co-planning* belum optimal. Kondisi ini menunjukkan bahwa kolaborasi belum berjalan secara sistematis, khususnya pada tahap perencanaan yang seharusnya menjadi bagian penting dalam pembelajaran inklusif (Strogilos et al., 2020; Florian, 2019).

3. Peran Guru Pendamping Khusus (GPK)

GPK berperan dalam: 1) Asesmen kebutuhan siswa, 2) Pendampingan individual, 3) Membantu pengelolaan kelas dan, 4) Memberikan strategi pembelajaran. Namun, GPK masih cenderung diposisikan sebagai asisten guru. Fenomena ini menunjukkan adanya ketimpangan peran dalam praktik kolaborasi (King-Sears et al., 2021).

4. Faktor Pendukung dan Penghambat

Faktor pendukung: 1) Komunikasi yang baik, 2) Sikap terbuka antar guru dan, 3) Dukungan sekolah. Faktor-faktor ini merupakan elemen penting dalam membangun kolaborasi yang efektif dalam pendidikan inklusif (OECD, 2021).

Faktor penghambat: 1) Keterbatasan waktu, 2) Jumlah GPK terbatas, 3) Minim pelatihan dan, 4) Tidak ada kebijakan kolaborasi. Hambatan tersebut menunjukkan kurangnya dukungan struktural dan profesional dalam implementasi pendidikan inklusif (Sharma & Sokal, 2020; Ainscow, 2020).

5. Dampak Kolaborasi terhadap Siswa

Kolaborasi memberikan dampak: 1) Meningkatkan partisipasi siswa, 2) Meningkatkan interaksi sosial dan 3) Membantu pemahaman materi. Namun dampaknya belum optimal karena kolaborasi belum terstruktur. Temuan ini sejalan dengan penelitian bahwa kualitas kolaborasi sangat menentukan keberhasilan pembelajaran inklusif (King-Sears et al., 2021; Widodo & Suryani, 2022).

Pembahasan

Pelaksanaan pendidikan inklusi di sekolah dasar merupakan upaya strategis untuk memastikan setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang setara tanpa diskriminasi. Pendidikan inklusi tidak hanya menempatkan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler, tetapi juga menuntut adanya perubahan paradigma pembelajaran menuju praktik kolaboratif antara tenaga pendidik. Salah satu faktor kunci keberhasilan implementasi sekolah inklusi adalah pendampingan kolaboratif antara Guru Pendamping Khusus (GPK) dan guru kelas. Kolaborasi ini berfungsi sebagai mekanisme profesional dalam merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman peserta didik.

Berdasarkan hasil observasi di sekolah dasar inklusi, ditemukan bahwa praktik kolaborasi antara GPK dan guru kelas berlangsung melalui beberapa tahapan utama, yaitu perencanaan pembelajaran bersama, pelaksanaan pembelajaran kolaboratif, penanganan kebutuhan individual peserta didik, serta refleksi pembelajaran secara berkala. Hasil ini sejalan dengan pandangan bahwa pendidikan inklusif menuntut kerja tim profesional yang saling melengkapi kompetensi pedagogik dan kompetensi khusus pendidikan luar biasa (Florian, 2019).

Pada tahap perencanaan pembelajaran, guru kelas dan GPK melakukan diskusi sebelum kegiatan belajar berlangsung. Berdasarkan hasil wawancara dengan guru kelas, dinyatakan bahwa:

“Kami biasanya berdiskusi terlebih dahulu dengan GPK untuk menyesuaikan materi agar semua anak bisa mengikuti pembelajaran, terutama anak dengan hambatan belajar.” (Wawancara Guru Kelas)

Temuan ini menunjukkan bahwa kolaborasi tidak bersifat spontan, melainkan dirancang secara sistematis. Guru kelas berperan sebagai penanggung jawab kurikulum umum, sedangkan GPK memberikan rekomendasi strategi diferensiasi pembelajaran. Praktik tersebut mendukung konsep co-teaching yang menekankan pembagian tanggung jawab profesional dalam kelas inklusif (Friend et al., 2021).

Observasi kelas memperlihatkan bahwa diferensiasi pembelajaran dilakukan melalui modifikasi tugas, penyederhanaan instruksi, penggunaan media visual, serta pemberian waktu tambahan bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Pendekatan ini sejalan dengan penelitian Strogilos et al. (2020) yang menyatakan bahwa diferensiasi kurikulum merupakan elemen fundamental dalam pembelajaran inklusif berbasis kolaborasi guru. Peran GPK dalam tahap perencanaan juga terlihat dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI). Berdasarkan wawancara dengan GPK, diperoleh pernyataan:

“Kami membuat PPI berdasarkan hasil asesmen awal, kemudian guru kelas membantu menyesuaikan kegiatan belajar supaya anak tidak merasa berbeda dengan teman lainnya.” (Wawancara GPK).

Temuan ini memperkuat hasil penelitian Wulandari dan Hendriani (2023) bahwa GPK berfungsi sebagai fasilitator utama dalam adaptasi pembelajaran individual sekaligus mitra profesional guru kelas. Kolaborasi tersebut memungkinkan pembelajaran tetap inklusif tanpa mengisolasi peserta didik berkebutuhan khusus.

Dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas, model kolaborasi yang paling sering digunakan adalah *one teach–one assist* dan *team teaching*. Guru kelas menyampaikan materi utama, sementara GPK memberikan pendampingan individual kepada peserta didik yang membutuhkan bantuan tambahan. Observasi menunjukkan bahwa GPK membantu menjelaskan ulang instruksi, mengelola perilaku belajar, serta meningkatkan fokus peserta didik.

Kondisi ini sesuai dengan konsep co-teaching yang dikemukakan Villa, Thousand, dan Nevin (2021), di mana keberhasilan pembelajaran inklusif bergantung pada keterlibatan aktif kedua guru dalam proses pembelajaran. Kolaborasi yang efektif terbukti meningkatkan partisipasi belajar peserta didik serta mengurangi hambatan akademik dan sosial.

Hasil wawancara juga menunjukkan bahwa keberadaan GPK memberikan dukungan emosional signifikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Salah satu guru menyampaikan:

“Anak-anak lebih percaya diri ketika didampingi GPK karena merasa ada yang memahami kondisi mereka.”
Temuan ini selaras dengan penelitian Ansari, Barsihanor, dan Nirmala (2021) yang menegaskan bahwa GPK berperan penting dalam pengembangan aspek emosional dan sosial peserta didik, khususnya anak dengan kebutuhan khusus seperti autisme. Pendampingan emosional membantu peserta didik beradaptasi dengan lingkungan sosial kelas reguler.

Selain mendukung peserta didik, kolaborasi juga berdampak pada peningkatan kompetensi profesional guru kelas. Guru kelas mengaku memperoleh pemahaman baru mengenai karakteristik kebutuhan khusus, strategi manajemen perilaku, serta teknik pembelajaran diferensiatif. Hal ini memperkuat temuan Sharma dan Sokal (2020) bahwa pelatihan dan pengalaman kolaboratif meningkatkan sikap positif guru terhadap pendidikan inklusi.

Dari hasil observasi, terlihat adanya perubahan budaya sekolah menuju praktik inklusif yang lebih terbuka. Guru tidak lagi bekerja secara individual, melainkan membangun komunitas belajar profesional. Ainscow (2020) menyatakan bahwa transformasi menuju pendidikan inklusi membutuhkan perubahan sistem sekolah secara kolektif, bukan hanya perubahan individu guru.

Kolaborasi GPK dan guru kelas juga berkontribusi pada optimalisasi pengelolaan sumber daya manusia di sekolah inklusi. Berdasarkan diskusi kelompok guru, pembagian tugas dilakukan secara fleksibel sesuai kebutuhan peserta didik. Temuan ini relevan dengan penelitian Riyadi et al. (2023) yang menyebutkan bahwa pengelolaan sumber daya manusia menjadi faktor penting dalam keberhasilan layanan inklusif.

Namun demikian, hasil penelitian juga menemukan beberapa tantangan implementasi pendampingan kolaboratif. Salah satu kendala utama adalah keterbatasan waktu koordinasi antara guru kelas dan GPK. Guru kelas menyatakan:

“Kadang sulit mencari waktu khusus untuk berdiskusi karena jadwal mengajar padat.”

Kendala ini menunjukkan bahwa kolaborasi membutuhkan dukungan manajerial sekolah. OECD (2021) menegaskan bahwa kebijakan sekolah harus menyediakan waktu kolaborasi profesional agar praktik inklusif dapat berjalan optimal.

Selain itu, jumlah GPK yang terbatas menyebabkan satu GPK harus menangani beberapa kelas sekaligus. Kondisi ini membuat pendampingan belum maksimal di setiap sesi pembelajaran. Temuan tersebut sejalan dengan hasil penelitian Faz dan Hafid (2023) yang menunjukkan bahwa keterbatasan tenaga GPK masih menjadi persoalan umum di sekolah inklusi Indonesia.

Meskipun menghadapi berbagai hambatan, observasi menunjukkan adanya strategi adaptif yang dilakukan guru, seperti komunikasi informal melalui pesan daring, refleksi mingguan, dan diskusi kasus peserta didik. Praktik ini memperlihatkan bahwa kolaborasi tidak selalu formal, tetapi dapat berkembang melalui budaya kerja sama profesional.

Dalam konteks hubungan interpersonal, keberhasilan kolaborasi dipengaruhi oleh sikap saling menghargai antara GPK dan guru kelas. Wawancara menunjukkan bahwa kedua pihak memandang diri sebagai mitra setara, bukan hubungan hierarkis. Temuan ini sesuai dengan meta-sintesis penelitian King-Sears et al. (2021) yang menekankan pentingnya relasi profesional berbasis kepercayaan dalam co-teaching.

Pendampingan kolaboratif juga berdampak pada peningkatan partisipasi sosial peserta didik berkebutuhan khusus. Observasi menunjukkan bahwa siswa lebih aktif berinteraksi dengan teman sebaya ketika pembelajaran dirancang secara inklusif. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusi bertujuan menciptakan rasa memiliki (sense of belonging) bagi semua peserta didik.

Guru kelas dalam penelitian ini juga mengembangkan strategi pembelajaran kooperatif untuk meningkatkan interaksi sosial. Peserta didik ditempatkan dalam kelompok heterogen sehingga terjadi saling membantu antar siswa. Pendekatan ini memperkuat temuan Widodo dan Suryani (2022) bahwa praktik kolaboratif guru berdampak langsung pada terciptanya lingkungan belajar inklusif yang suportif.

Peran GPK tidak hanya terbatas pada pembelajaran akademik, tetapi juga mencakup konsultasi dengan orang tua peserta didik. Berdasarkan wawancara, GPK secara rutin memberikan laporan perkembangan anak serta strategi pendampingan di rumah. Hal ini mendukung pendapat Hanaa dan Mia Evani (2022) bahwa GPK menjadi penghubung antara sekolah dan keluarga dalam pendidikan inklusi.

Dalam perspektif kebijakan pendidikan, hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa sekolah inklusi membutuhkan dukungan sistemik berupa pelatihan berkelanjutan, kebijakan kolaborasi, serta penyediaan sumber daya. Ainscow (2020) menekankan bahwa keberhasilan pendidikan inklusi sangat dipengaruhi oleh komitmen institusi pendidikan dalam menciptakan budaya inklusif.

Lebih lanjut, praktik pendampingan kolaboratif menunjukkan adanya integrasi antara pendidikan khusus dan pendidikan umum. Florian (2019) menjelaskan bahwa pendidikan inklusi tidak menghapus pendidikan khusus, melainkan mengintegrasikan keduanya dalam kerangka kerja kolaboratif.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pendampingan kolaboratif antara GPK dan guru kelas memberikan dampak positif pada tiga aspek utama, yaitu peningkatan kualitas pembelajaran, penguatan kompetensi guru, serta perkembangan akademik dan sosial peserta didik berkebutuhan khusus. Kolaborasi memungkinkan pembelajaran lebih adaptif, fleksibel, dan berpusat pada kebutuhan individu.

Hasil observasi juga menunjukkan bahwa keberhasilan kolaborasi dipengaruhi oleh kepemimpinan kepala sekolah yang mendukung praktik inklusi. Kepala sekolah berperan dalam mengatur jadwal kolaborasi, memberikan ruang refleksi, serta membangun budaya sekolah yang menerima keberagaman. Hal ini sesuai dengan rekomendasi OECD (2021) mengenai pentingnya kepemimpinan inklusif dalam sistem pendidikan.

Diskusi hasil penelitian ini menegaskan bahwa pendampingan kolaboratif bukan sekadar kerja bersama, tetapi proses profesional berkelanjutan yang memerlukan komunikasi efektif, refleksi bersama, serta komitmen terhadap nilai inklusi. Ketika GPK dan guru kelas bekerja sebagai tim, hambatan belajar dapat diminimalkan dan potensi peserta didik berkembang secara optimal.

Dengan demikian, pendampingan kolaboratif antara GPK dan guru kelas menjadi praktik esensial dalam penyelenggaraan sekolah dasar inklusi. Kolaborasi ini mencerminkan paradigma pendidikan modern yang menempatkan keberagaman sebagai kekuatan pembelajaran, bukan sebagai hambatan. Implementasi yang konsisten, didukung kebijakan sekolah dan peningkatan kompetensi guru, akan memperkuat keberlanjutan pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar.

Implikasi dan Keterbatasan Penelitian

1. Implikasi Teoretis terhadap Pengembangan Model Kolaborasi Inklusif

Temuan penelitian ini memperkuat sekaligus memperluas kerangka teoretis tentang kolaborasi dalam pendidikan inklusif yang selama ini banyak dibangun dari konteks negara maju. Model *one teach, one assist* yang dominan dalam penelitian ini menegaskan bahwa tahapan awal kolaborasi pada konteks sekolah dasar di Indonesia memiliki karakteristik yang sejalan dengan tahapan perkembangan *co-teaching* sebagaimana dikemukakan oleh Friend dkk. (2021), namun dengan kecepatan transisi menuju model yang lebih setara seperti *team teaching* yang relatif lebih lambat. Kondisi ini mengindikasikan bahwa faktor sosial-budaya, struktur birokrasi sekolah, dan ketersediaan sumber daya turut membentuk lintasan perkembangan kolaborasi, sehingga model tahapan kolaborasi yang bersifat universal perlu dimaknai secara kontekstual.

Secara teoretis, penelitian ini juga menggarisbawahi pentingnya memandang kolaborasi GPK dan guru kelas tidak sekadar sebagai relasi fungsional antara dua individu, melainkan sebagai sistem aktivitas yang melibatkan banyak elemen, antara lain kebijakan sekolah, budaya organisasi, beban kerja, serta dukungan orang tua. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan Florian (2019) bahwa pendidikan inklusif merupakan integrasi sistemik antara pendidikan khusus dan pendidikan umum, bukan sekadar penempatan administratif peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler. Dengan demikian, model kolaboratif yang dikembangkan ke depan perlu memperhitungkan keterkaitan antarfaktor tersebut secara holistik.

Implikasi teoretis lain yang dapat ditarik dari penelitian ini adalah perlunya memperluas konsep *co-planning* agar tidak hanya dipahami sebagai aktivitas teknis penyusunan perangkat pembelajaran, tetapi juga sebagai ruang negosiasi profesional antara dua bidang keahlian yang berbeda, yaitu pedagogi umum dan pendidikan luar biasa. Ketimpangan peran yang ditemukan dalam penelitian ini, di mana guru kelas mendominasi tahap perencanaan, menunjukkan bahwa kesetaraan profesional dalam kolaborasi tidak terbentuk secara otomatis, melainkan harus dibangun melalui mekanisme yang secara sengaja memberi ruang bagi kontribusi GPK sejak tahap awal (King-Sears dkk., 2021).

2. Implikasi Praktis bagi Guru Kelas dan Guru Pendamping Khusus

Bagi guru kelas, hasil penelitian ini menegaskan pentingnya membuka ruang kolaborasi yang lebih luas kepada GPK, tidak hanya pada tahap pelaksanaan pembelajaran tetapi juga pada tahap perencanaan. Guru kelas perlu menyadari bahwa keahlian GPK dalam asesmen kebutuhan khusus dan strategi diferensiasi merupakan sumber daya profesional yang dapat memperkaya kualitas perangkat pembelajaran, bukan sekadar pelengkap administratif. Penjadwalan waktu diskusi rutin, meskipun singkat, dapat menjadi langkah praktis untuk mendorong *co-planning* yang lebih bermakna.

Bagi GPK, penelitian ini menyarankan perlunya peningkatan keberanian profesional untuk mengambil peran lebih aktif dalam forum perencanaan pembelajaran, bukan hanya menunggu arahan dari guru kelas. Penguatan kompetensi komunikasi profesional dan advokasi kebutuhan siswa menjadi keterampilan penting yang perlu terus dikembangkan, mengingat GPK seringkali berada pada posisi yang secara struktural lebih lemah dibandingkan guru kelas dalam hierarki sekolah (Hanaa & Mia Evani, 2022).

Pada tataran praktis lainnya, kedua pihak perlu mengembangkan instrumen sederhana berupa catatan kolaborasi mingguan yang mendokumentasikan kesepakatan strategi pembelajaran, perkembangan siswa, serta evaluasi bersama. Dokumentasi semacam ini tidak hanya berfungsi sebagai alat akuntabilitas, tetapi juga sebagai dasar refleksi berkelanjutan yang dapat memperkuat budaya kolaborasi profesional di sekolah, sejalan dengan rekomendasi Riyadi dkk. (2023) tentang pentingnya pengelolaan sumber daya manusia yang terdokumentasi dengan baik dalam layanan inklusif.

3. Implikasi bagi Kebijakan dan Manajemen Sekolah

Temuan mengenai keterbatasan waktu koordinasi dan minimnya kebijakan kolaborasi yang terstruktur menegaskan perlunya intervensi pada level manajemen sekolah. Sekolah penyelenggara pendidikan inklusif perlu mengalokasikan waktu khusus dalam jadwal mingguan yang secara eksplisit diperuntukkan bagi pertemuan kolaboratif antara guru kelas dan GPK, sebagaimana direkomendasikan oleh OECD (2021) terkait pentingnya kebijakan sekolah yang mendukung waktu kolaborasi profesional.

Selain alokasi waktu, kebijakan sekolah juga perlu mengatur secara jelas pembagian peran dan tanggung jawab antara guru kelas dan GPK, termasuk mekanisme pelaporan perkembangan siswa berkebutuhan khusus kepada kepala sekolah dan orang tua. Tanpa kebijakan yang eksplisit, kolaborasi cenderung bergantung pada inisiatif individual yang rentan terhenti ketika terjadi pergantian guru atau perubahan beban kerja, sebagaimana ditemukan dalam penelitian ini di mana sebagian besar bentuk kolaborasi masih bersifat informal.

Pada level yang lebih luas, dinas pendidikan dan lembaga penyelenggara pelatihan guru perlu mempertimbangkan penyediaan program pelatihan kolaboratif yang melibatkan guru kelas dan GPK secara bersamaan, bukan secara terpisah. Pelatihan bersama memungkinkan kedua pihak membangun pemahaman yang sama mengenai prinsip co-teaching, sehingga implementasi di lapangan tidak hanya bergantung pada kemauan baik individu, tetapi juga pada kompetensi kolaboratif yang terlatih (Sharma & Sokal, 2020).

4. Peran Kepemimpinan Kepala Sekolah dan Budaya Organisasi Inklusif

Kepemimpinan kepala sekolah terbukti menjadi salah satu faktor penentu keberhasilan kolaborasi GPK dan guru kelas. Kepala sekolah yang memiliki komitmen terhadap nilai-nilai inklusi cenderung lebih proaktif dalam menyediakan ruang refleksi bersama, memfasilitasi pertemuan rutin, serta memberikan apresiasi terhadap praktik kolaboratif yang berjalan baik. Hal ini sejalan dengan pandangan Ainscow (2020) bahwa transformasi menuju sekolah inklusif memerlukan perubahan pada level sistem, termasuk gaya kepemimpinan yang mendukung kerja kolektif guru.

Budaya organisasi sekolah yang terbuka terhadap keberagaman turut memengaruhi sejauh mana guru kelas dan GPK merasa nyaman untuk saling memberikan masukan secara terbuka. Pada sekolah dengan budaya kolaboratif yang kuat, guru cenderung memandang perbedaan pendapat sebagai bagian dari proses profesional, bukan sebagai ancaman terhadap otoritas masing-masing. Sebaliknya, pada sekolah dengan budaya hierarkis yang kaku, GPK cenderung enggan menyampaikan pandangan berbeda kepada guru kelas, sehingga kolaborasi berjalan pasif.

Penguatan budaya organisasi inklusif dapat dilakukan melalui forum guru berkala yang membahas studi kasus peserta didik berkebutuhan khusus secara kolektif, melibatkan tidak hanya guru kelas dan GPK tetapi juga guru mata pelajaran lain serta tenaga kependidikan. Forum semacam ini berpotensi memperluas tanggung jawab inklusi dari sekadar tugas GPK menjadi tanggung jawab bersama seluruh warga sekolah, sebagaimana ditekankan oleh UNESCO (2020) dalam konsep pendidikan inklusif yang menyeluruh.

5. Peran Orang Tua dan Keterlibatan Keluarga dalam Kolaborasi

Penelitian ini juga menemukan bahwa peran GPK tidak terbatas pada interaksi di dalam kelas, tetapi meluas hingga komunikasi dengan orang tua peserta didik berkebutuhan khusus. Keterlibatan orang tua dalam proses pendampingan menjadi faktor pelengkap yang memperkuat konsistensi strategi pembelajaran antara sekolah dan rumah. GPK secara rutin menyampaikan informasi perkembangan anak serta memberikan saran strategi pendampingan di rumah, sehingga tercipta kesinambungan antara lingkungan belajar formal dan informal.

Namun demikian, intensitas keterlibatan orang tua dalam forum kolaborasi formal antara guru kelas dan GPK masih terbatas. Orang tua umumnya hanya dilibatkan pada momen tertentu, seperti pengambilan rapor atau ketika muncul permasalahan tertentu, belum menjadi bagian rutin dari siklus perencanaan dan evaluasi pembelajaran. Padahal, keterlibatan orang tua secara berkelanjutan dapat memperkaya pemahaman guru terhadap karakteristik anak di luar konteks sekolah, sekaligus memperkuat rasa kepemilikan bersama terhadap keberhasilan pendidikan inklusif.

Ke depan, sekolah perlu mempertimbangkan mekanisme yang lebih terstruktur untuk melibatkan orang tua dalam forum kolaboratif, misalnya melalui pertemuan tiga pihak antara guru kelas, GPK, dan orang tua secara berkala. Mekanisme ini sejalan dengan prinsip Program Pembelajaran Individual yang menekankan pentingnya

partisipasi keluarga dalam penyusunan dan evaluasi target belajar anak berkebutuhan khusus (Faz & Hafid, 2023).

6. Beban Kerja dan Aspek Psikososial Guru Pendamping Khusus

Salah satu temuan penting yang perlu mendapat perhatian lebih lanjut adalah beban kerja GPK yang harus menangani beberapa kelas sekaligus akibat keterbatasan jumlah tenaga. Kondisi ini berpotensi menimbulkan kelelahan profesional serta menurunkan kualitas pendampingan pada masing-masing kelas yang ditangani. Beban kerja yang tinggi juga membatasi waktu yang tersedia bagi GPK untuk terlibat dalam tahap perencanaan pembelajaran bersama guru kelas, sehingga memperkuat pola kolaborasi yang lebih berorientasi pada pelaksanaan dibandingkan perencanaan.

Selain beban kerja kuantitatif, aspek psikososial GPK juga perlu diperhatikan, mengingat peran ganda yang harus dijalankan, yaitu sebagai pendamping akademik, pendamping emosional siswa, sekaligus mitra profesional guru kelas. Tanpa dukungan sistem yang memadai, peran ganda ini berisiko menimbulkan tekanan kerja yang dapat memengaruhi kualitas layanan yang diberikan. Dukungan berupa supervisi profesional, forum berbagi pengalaman antar-GPK, serta pengakuan institusional terhadap kontribusi GPK menjadi penting untuk menjaga keberlanjutan motivasi kerja mereka.

Sekolah dan dinas pendidikan perlu mempertimbangkan rasio ideal antara jumlah GPK dan jumlah peserta didik berkebutuhan khusus, serta menyediakan mekanisme rotasi atau pembagian tugas yang lebih merata. Kebijakan rekrutmen GPK juga perlu memperhatikan kesesuaian latar belakang pendidikan dengan bidang pendidikan luar biasa, mengingat ketidaksesuaian tersebut telah diidentifikasi sebagai salah satu hambatan dalam pemberian layanan yang maksimal (Sharma & Sokal, 2020; OECD, 2021).

7. Perbandingan dengan Praktik Kolaborasi pada Konteks Lain

Apabila dibandingkan dengan temuan pada konteks internasional, pola kolaborasi yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan kemiripan sekaligus perbedaan. Kemiripan terlihat pada dominasi model one teach, one assist pada tahap awal implementasi co-teaching, sebagaimana juga ditemukan oleh Strogilos dkk. (2020) pada konteks sekolah inklusif di Eropa. Hal ini menunjukkan bahwa tahapan perkembangan kolaborasi bersifat relatif universal pada fase awal implementasi pendidikan inklusif, terlepas dari konteks negara.

Namun demikian, perbedaan signifikan terlihat pada aspek dukungan kebijakan dan struktur kelembagaan. Pada negara-negara dengan sistem pendidikan inklusif yang lebih mapan, sekolah umumnya telah memiliki kebijakan eksplisit mengenai alokasi waktu kolaborasi dan mekanisme evaluasi bersama, sebagaimana digambarkan dalam laporan OECD (2021). Sebaliknya, pada konteks penelitian ini, kolaborasi yang terjadi sebagian besar masih bergantung pada inisiatif individual guru, tanpa dukungan struktural yang memadai dari kebijakan sekolah maupun dinas pendidikan.

Perbandingan ini menegaskan bahwa adopsi model kolaborasi dari konteks internasional perlu dilakukan secara selektif dan disesuaikan dengan kondisi sumber daya, budaya kerja, serta struktur birokrasi pendidikan di Indonesia. Model team teaching yang ideal sebagaimana dijelaskan oleh Villa, Thousand, dan Nevin (2021) memerlukan prasyarat berupa kesetaraan beban kerja dan waktu kolaborasi yang belum sepenuhnya tersedia pada konteks sekolah dasar inklusif di Indonesia saat ini.

8. Rekomendasi Model Pendampingan Kolaboratif Sistematis

Berdasarkan temuan dan pembahasan di atas, penelitian ini merekomendasikan pengembangan model pendampingan kolaboratif yang sistematis melalui tiga tahapan utama, yaitu co-planning, co-teaching, dan co-assessment, yang dilaksanakan secara siklis dan berkelanjutan. Tahap co-planning menekankan pentingnya pertemuan terjadwal antara guru kelas dan GPK sebelum pembelajaran berlangsung, dengan agenda yang jelas mencakup identifikasi kebutuhan siswa, penyesuaian materi, serta penetapan strategi diferensiasi yang akan digunakan.

Tahap co-teaching menekankan variasi model pengajaran bersama yang tidak terbatas pada one teach, one assist, melainkan juga mencakup model station teaching, parallel teaching, dan team teaching sesuai dengan karakteristik materi dan kebutuhan siswa di kelas. Variasi model ini memungkinkan GPK memiliki peran yang lebih setara dalam penyampaian materi, bukan hanya sebagai pendamping pasif, sejalan dengan rekomendasi Friend dkk. (2021) mengenai pentingnya fleksibilitas model co-teaching.

Tahap co-assessment menekankan evaluasi bersama terhadap perkembangan belajar siswa, baik dari aspek akademik maupun sosial-emosional, yang dilakukan secara berkala oleh guru kelas dan GPK. Hasil evaluasi bersama ini kemudian menjadi dasar untuk merevisi Program Pembelajaran Individual serta strategi pembelajaran pada siklus berikutnya. Pendekatan siklus semacam ini memastikan bahwa kolaborasi tidak berhenti pada tahap pelaksanaan, tetapi terus berkembang melalui refleksi dan penyesuaian berkelanjutan.

Model ini juga perlu didukung oleh instrumen pendokumentasian sederhana berupa lembar kolaborasi yang memuat catatan pertemuan, kesepakatan strategi, serta evaluasi perkembangan siswa. Instrumen ini berfungsi ganda, yaitu sebagai alat bantu komunikasi profesional antara guru kelas dan GPK, sekaligus sebagai bahan pelaporan kepada kepala sekolah dan orang tua mengenai perkembangan layanan pendidikan inklusif yang diberikan.

9. Strategi Penguatan Kapasitas Guru Kelas dan Guru Pendamping Khusus

Penguatan kapasitas profesional menjadi prasyarat penting bagi keberhasilan model kolaborasi yang direkomendasikan. Bagi guru kelas, pelatihan mengenai prinsip dasar pendidikan luar biasa, karakteristik anak berkebutuhan khusus, serta strategi diferensiasi pembelajaran perlu diberikan secara berkelanjutan, tidak hanya sebagai pelatihan satu kali pada awal penugasan di sekolah inklusif. Hal ini penting mengingat sebagian besar guru kelas dalam penelitian ini memperoleh pemahaman mengenai kebutuhan khusus secara informal melalui interaksi dengan GPK, bukan melalui pelatihan formal yang terstruktur.

Bagi GPK, penguatan kapasitas perlu diarahkan pada peningkatan keterampilan kepemimpinan instruksional dan komunikasi profesional, mengingat peran mereka yang semakin kompleks sebagai mediator antara siswa, guru kelas, dan orang tua. Pelatihan mengenai teknik fasilitasi diskusi profesional, advokasi kebutuhan siswa, serta pengelolaan konflik interpersonal dapat membantu GPK berperan lebih aktif dalam forum kolaborasi, tidak hanya sebagai pelaksana instruksi dari guru kelas.

Selain pelatihan formal, pengembangan komunitas praktik antar-sekolah inklusif dapat menjadi sarana berbagi pengalaman dan strategi kolaborasi yang efektif. Melalui komunitas semacam ini, guru kelas dan GPK dari berbagai sekolah dapat saling belajar mengenai praktik baik dalam co-planning dan co-teaching, sekaligus membangun jaringan dukungan profesional yang memperkuat keberlanjutan implementasi pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar.

10. Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu diperhatikan dalam memaknai temuan yang diperoleh. Pertama, penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dengan cakupan subjek yang terbatas pada satu konteks sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif, sehingga generalisasi temuan terhadap konteks sekolah lain perlu dilakukan secara hati-hati. Karakteristik sekolah, ketersediaan sumber daya, serta kebijakan daerah yang berbeda berpotensi menghasilkan pola kolaborasi yang berbeda pula.

Kedua, pengumpulan data melalui observasi dan wawancara dilakukan dalam rentang waktu yang relatif terbatas, sehingga belum sepenuhnya menangkap dinamika kolaborasi yang mungkin berubah seiring waktu, misalnya akibat pergantian guru, perubahan kebijakan sekolah, atau perkembangan kebutuhan siswa. Penelitian dengan desain longitudinal diperlukan untuk memahami secara lebih mendalam bagaimana pola kolaborasi berkembang dari waktu ke waktu.

Ketiga, penelitian ini lebih banyak menggali perspektif guru kelas dan GPK, sementara perspektif peserta didik berkebutuhan khusus dan orang tua belum digali secara mendalam melalui wawancara langsung. Padahal, perspektif kedua kelompok tersebut berpotensi memberikan data tambahan mengenai efektivitas kolaborasi dari sudut pandang penerima layanan, yang dapat memperkaya pemahaman holistik mengenai dampak pendampingan kolaboratif terhadap pengalaman belajar siswa.

11. Saran bagi Penelitian Selanjutnya

Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian selanjutnya disarankan untuk memperluas cakupan subjek penelitian pada beberapa sekolah dasar inklusif dengan karakteristik yang beragam, baik dari segi lokasi geografis, status sekolah negeri atau swasta, maupun tingkat kematangan implementasi pendidikan inklusif. Perluasan cakupan ini akan memungkinkan perbandingan pola kolaborasi antar-konteks serta identifikasi faktor kontekstual yang memengaruhi keberhasilan model pendampingan kolaboratif.

Penelitian selanjutnya juga disarankan untuk menggunakan desain longitudinal guna mengamati perkembangan kolaborasi GPK dan guru kelas dari waktu ke waktu, termasuk efektivitas intervensi berupa pelatihan bersama atau kebijakan alokasi waktu kolaborasi terhadap perubahan pola interaksi profesional. Selain itu, penelitian kuantitatif atau mixed methods dapat digunakan untuk mengukur secara lebih terukur dampak kolaborasi terhadap hasil belajar akademik dan perkembangan sosial-emosional peserta didik berkebutuhan khusus, sehingga melengkapi temuan deskriptif kualitatif yang dihasilkan oleh penelitian ini.

Terakhir, penelitian mendatang perlu melibatkan perspektif peserta didik dan orang tua secara lebih mendalam, baik melalui wawancara maupun observasi partisipatif, guna memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai pengalaman dan persepsi mereka terhadap praktik pendampingan kolaboratif di sekolah dasar inklusif. Kajian mengenai model pelatihan kolaboratif bagi guru kelas dan GPK secara bersamaan juga menjadi area penelitian yang penting untuk dikembangkan guna mendukung implementasi pendidikan inklusif yang lebih berkualitas di Indonesia.

12. Pengembangan Indikator Keberhasilan Kolaborasi

Untuk memastikan keberlanjutan model pendampingan kolaboratif yang direkomendasikan, sekolah perlu mengembangkan indikator keberhasilan yang dapat diukur secara berkala. Indikator tersebut dapat mencakup frekuensi pertemuan co-planning, tingkat keterlibatan GPK dalam penyusunan perangkat pembelajaran, variasi model co-teaching yang digunakan, serta perkembangan capaian belajar peserta didik berkebutuhan khusus baik dari aspek akademik maupun sosial-emosional. Penyusunan indikator yang jelas akan membantu kepala sekolah dan pengawas pendidikan dalam melakukan monitoring dan evaluasi terhadap kualitas implementasi pendidikan inklusif secara lebih objektif.

Indikator keberhasilan ini sebaiknya tidak hanya berorientasi pada aspek administratif, seperti kelengkapan dokumen Program Pembelajaran Individual, tetapi juga mencakup aspek kualitatif berupa perubahan sikap guru kelas terhadap keberagaman, peningkatan rasa percaya diri GPK dalam menyampaikan pandangan profesional, serta peningkatan partisipasi sosial peserta didik berkebutuhan khusus di lingkungan kelas reguler. Pendekatan evaluasi yang komprehensif semacam ini sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif yang menekankan keberhasilan tidak semata diukur dari pencapaian akademik, tetapi juga dari kualitas pengalaman belajar yang dirasakan oleh peserta didik (UNESCO, 2020).

Pengembangan indikator keberhasilan kolaborasi sebaiknya melibatkan partisipasi guru kelas dan GPK secara langsung, bukan ditetapkan secara sepihak oleh manajemen sekolah. Keterlibatan kedua pihak dalam proses penyusunan indikator akan meningkatkan rasa kepemilikan terhadap target yang ditetapkan, sekaligus memastikan bahwa indikator yang dikembangkan relevan dengan kondisi nyata di lapangan, bukan sekadar formalitas administratif yang tidak mencerminkan praktik kolaborasi yang sesungguhnya terjadi di kelas.

13. Refleksi Penutup

Pendampingan kolaboratif antara Guru Pendamping Khusus dan guru kelas pada hakikatnya merupakan cerminan dari komitmen bersama terhadap prinsip keadilan dalam pendidikan, yaitu memastikan bahwa setiap peserta didik, tanpa memandang kondisi dan kebutuhannya, memperoleh kesempatan belajar yang bermakna. Penelitian ini menunjukkan bahwa meskipun praktik kolaborasi di lapangan masih berada pada tahap dasar, terdapat fondasi positif berupa komunikasi yang terbuka, sikap saling menghargai, serta dukungan sekolah yang dapat menjadi modal sosial untuk mengembangkan model kolaborasi yang lebih matang.

Perjalanan menuju kolaborasi yang setara antara GPK dan guru kelas bukanlah proses yang dapat dicapai secara instan, melainkan memerlukan komitmen jangka panjang dari berbagai pihak, mulai dari guru di tingkat kelas hingga pengambil kebijakan di tingkat dinas pendidikan. Penguatan kapasitas profesional, penyediaan waktu dan sumber daya yang memadai, serta pengembangan kebijakan yang eksplisit menjadi prasyarat penting agar transformasi dari model one teach, one assist menuju team teaching yang setara dapat terwujud secara berkelanjutan.

Pada akhirnya, keberhasilan pendidikan inklusif di sekolah dasar tidak hanya bergantung pada keberadaan GPK semata, tetapi pada kualitas relasi profesional yang dibangun antara GPK dan guru kelas, didukung oleh kepemimpinan sekolah yang inklusif, keterlibatan orang tua yang aktif, serta kebijakan pendidikan yang berpihak pada keberagaman. Penelitian ini diharapkan dapat menjadi titik tolak bagi pengembangan model

pendampingan kolaboratif yang lebih sistematis, sehingga cita-cita pendidikan inklusif sebagai ruang belajar yang ramah bagi semua anak dapat terwujud secara nyata di sekolah dasar di Indonesia.

14. Pemanfaatan Teknologi dalam Mendukung Kolaborasi

Perkembangan teknologi informasi membuka peluang baru bagi penguatan kolaborasi antara GPK dan guru kelas, terutama dalam mengatasi kendala keterbatasan waktu pertemuan tatap muka. Pemanfaatan grup percakapan daring, dokumen bersama berbasis komputasi awan, serta aplikasi pencatatan perkembangan siswa secara digital memungkinkan kedua pihak tetap berkoordinasi meskipun tidak selalu dapat bertemu secara langsung dalam jadwal mengajar yang padat. Praktik komunikasi informal melalui pesan daring yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan potensi tersebut, meskipun pemanfaatannya masih bersifat spontan dan belum terintegrasi dalam sistem dokumentasi sekolah secara formal.

Sekolah dapat mempertimbangkan pengembangan sistem informasi sederhana yang memuat profil kebutuhan belajar setiap peserta didik berkebutuhan khusus, riwayat strategi pembelajaran yang telah diterapkan, serta catatan perkembangan dari waktu ke waktu. Sistem semacam ini akan memudahkan transfer informasi ketika terjadi pergantian guru kelas atau GPK, sekaligus menjadi basis data yang berguna bagi evaluasi kebijakan pendidikan inklusif di tingkat sekolah maupun dinas pendidikan. Namun demikian, pemanfaatan teknologi perlu diimbangi dengan perhatian terhadap kerahasiaan data pribadi peserta didik berkebutuhan khusus, mengingat sensitivitas informasi yang terkandung di dalamnya.

15. Kontribusi Penelitian bagi Pengembangan Ilmu dan Praktik

Secara akademik, penelitian ini memberikan kontribusi pada pengayaan literatur mengenai praktik kolaborasi pendidikan inklusif di konteks sekolah dasar Indonesia, yang selama ini masih relatif terbatas dibandingkan kajian pada konteks pendidikan menengah atau konteks internasional. Data empiris mengenai bentuk, proses, faktor pendukung, dan faktor penghambat kolaborasi yang dihasilkan dalam penelitian ini dapat menjadi rujukan bagi peneliti lain yang tertarik mengembangkan kajian serupa pada konteks yang lebih luas, baik dari segi jenjang pendidikan maupun wilayah geografis.

Secara praktis, model pendampingan kolaboratif berbasis co-planning, co-teaching, dan co-assessment yang direkomendasikan dalam penelitian ini dapat menjadi acuan bagi sekolah penyelenggara pendidikan inklusif dalam menyusun pedoman internal mengenai mekanisme kolaborasi antara guru kelas dan GPK. Dinas pendidikan dan lembaga pelatihan guru juga dapat memanfaatkan temuan penelitian ini sebagai bahan pertimbangan dalam merancang program peningkatan kapasitas yang lebih relevan dengan kebutuhan riil di lapangan, sehingga investasi pelatihan yang dilakukan dapat memberikan dampak yang lebih signifikan terhadap kualitas layanan pendidikan inklusif bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

4. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan bahwa pendampingan kolaboratif antara Guru Pendamping Khusus (GPK) dan guru kelas di sekolah dasar inklusif masih berada pada tahap dasar. Bentuk kolaborasi yang terjadi didominasi oleh model *one teach, one assist*, di mana GPK berperan sebagai pendamping siswa berkebutuhan khusus, sedangkan guru kelas tetap menjadi aktor utama dalam pembelajaran. Proses kolaborasi belum berjalan secara optimal, terutama pada tahap perencanaan pembelajaran (*co-planning*) yang masih dilakukan secara mandiri oleh guru kelas. GPK lebih banyak terlibat pada tahap pelaksanaan pembelajaran sehingga kolaborasi yang terbentuk belum mencerminkan kemitraan yang setara dan terstruktur. Meskipun demikian, kolaborasi yang telah berlangsung tetap memberikan dampak positif terhadap peningkatan partisipasi siswa, interaksi sosial, dan pemahaman materi pembelajaran. Faktor pendukung kolaborasi meliputi komunikasi yang baik, sikap terbuka, serta dukungan sekolah, sedangkan faktor penghambat meliputi keterbatasan waktu, minimnya pelatihan profesional, keterbatasan jumlah GPK, serta belum adanya kebijakan kolaborasi yang terstruktur. Secara keseluruhan, penelitian ini menegaskan bahwa masih terdapat kesenjangan antara konsep ideal pendidikan inklusif dan praktik kolaborasi di lapangan. Oleh karena itu, diperlukan pengembangan model pendampingan kolaboratif yang lebih sistematis melalui *co-planning*, *co-teaching*, dan evaluasi bersama agar kualitas pembelajaran inklusif di sekolah dasar dapat meningkat secara optimal.

Referensi

1. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

2. Ansari, M. I., Barsihanor, B., & Nirmala, N. (2021). Peran Guru Pendamping Khusus Dalam Mengembangkan Emosional Anak Autisme di Kelas 1 A SDIT Al-Firdaus Banjarmasin. *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 6(1), 21. <https://doi.org/10.35931/am.v6i1.418>
3. Barlian, U. C., Wulandari, R. P., Said, M., & Brilianti, N. L. (2023). Peran Guru Kelas Dan Guru Pendamping Khusus Dalam Meningkatkan Layanan Pendidikan Inklusi Di TK Ibnu Sina. *AL-AFKAR: Journal for Islamic Studies*, 6(2), 625-634. <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v6i2.648>
4. Faz, G. O., & Hafid, I. (2023). Guru Pembimbing Khusus (GPK) di Sekolah Inklusi Palangka Raya. *Tunas: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 8(2), 47–54. <https://doi.org/10.33084/tunas.v8i2.5148>
5. Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
6. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2021). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1853265>
7. Hanaa, H., & Mia Evani, E. (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>
8. King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., & Strogilos, V. (2021). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Remedial and Special Education*, 42(6), 341–353. <https://doi.org/10.1177/0741932520942137>
9. Minsih, (2021). Pendidikan Inklusif Sekolah Dasar. Surakarta: MUP Pres
10. OECD. (2021). *Inclusive education at school: A policy perspective*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c9593d-en>
11. Riyadi, S., Nuswantoro, P., Merakati, I., Sihombing, I., Isma, I., & Abidin, D. (2023). Optimalisasi Pengelolaan Sumber Daya Manusia Dalam Konteks Pendidikan Inklusif Di Sekolah. *Jurnal Review Pendidikan Dan Pengajaran (JRPP)*, 6(2), 270–278.
12. Sharma, U., & Sokal, L. (2020). The impact of teacher education on teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103002. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103002>
13. Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2020). Curriculum differentiation and co-teaching in inclusive classrooms: Teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 453–467. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1641150>
14. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.
15. Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2021). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin Press.
16. Widodo, A., & Suryani, N. (2022). Collaborative practices between general teachers and special assistant teachers in inclusive primary schools. *Journal of Inclusive Education Research*, 6(2), 115–126.
17. Wulandari, R., & Hendriani, W. (2023). Peran guru pendamping khusus dalam pembelajaran inklusif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 19(1), 45–56.