



Guru Pembimbing Khusus (GPK) di Sekolah Inklusi Palangka Raya
Shadow Teacher of Inclusive School in Palangka Raya

^{1*}Gerry Olvina Faz & ²Istiqamah Hafid

¹IAIN Palangka Raya, Jl. G.Obos Islamic Centre, Palangka Raya, Indonesia

²Universitas Muhammadiyah Palangkaraya, Jl. RTA.Milono, Palangka Raya, Indonesia

ARTIKEL INFO

Diterima
Mei 2023

Dipublikasi
Juni 2023

ABSTRAK

Sekolah inklusi memberikan kesempatan kepada Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) untuk belajar di sekolah umum, dan Guru Pembimbing Khusus (GPK) menjadi bagian penting dalam pelaksanaan program sekolah inklusi ini. Tugas GPK adalah membantu ABK untuk adaptif, dan situasi kelas tetap kondusif. Penelitian ini dilakukan untuk menganalisis peran dan implementasi GPK di Palangka Raya. Hasil penelitian ini mampu diterapkan dalam sistem sekolah inklusi dan mengoptimalkan GPK dalam menjalankan tugasnya di kelas. Metodologi penelitian yang digunakan adalah penelitian kualitatif dan analisis data menggunakan analisis tematik dengan pendekatan induktif. Hasil dari penelitian ini adalah, pertama peran GPK meliputi proses pembelajaran dan mendorong penerimaan sosial di kelas. Kedua, pola interaksi antara GPK, sekolah, dan orang tua mempengaruhi optimalisasi pembelajaran ABK di sekolah. Ketiga, GPK memiliki keterikatan emosional dan empati terhadap ABK dan orang tua. Kesimpulan dari penelitian ini adalah belum adanya standar prosedur bagi GPK untuk menjalankan tugasnya, namun secara umum GPK mampu melakukan tugasnya dengan dukungan sumber daya yang dimilikinya. Selain itu, pola interaksi antara GPK, orang tua dan sekolah pada dasarnya mempengaruhi pelaksanaan pendidikan inklusi di sekolah.

Kata kunci: Anak Berkebutuhan Khusus, Guru Pendamping Khusus, Sekolah Inklusi

ABSTRACT

Inclusive schools provide opportunities for Children with Special Needs/ Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) to study in public schools, and Shadow Teacher/ Guru Pembimbing Khusus (GPK) are an important part of implementing this inclusive school program. GPK helps ABK to be adaptive and the class situation remains conducive as well. This research was conducted to analyze the role and implementation of GPK in Palangka Raya. The results of this study able to applied in inclusive school system and optimize GPK in carrying out their duties in class. The research methodology used is qualitative research and data analysis uses thematic analysis with an inductive approach. The results of this study are, first the role of GPK includes the learning process and encourages social acceptance in the classroom. Second, the pattern of interaction between GPK, schools, and parents influences the optimization of ABK learning at school. Third, GPK has emotional attachment and empathy towards ABK and parents. The conclusion of this study is that there is no standardized procedure for GPK to carry out their duties, but in general GPK is able to do their tasks with the support of their resources. In addition, the pattern of interaction between GPK, parents, and schools basically influence the implementation of inclusive education in schools.

Keywords: Special Need Children, Shadow Teacher, Inclusive School

© Universitas Muhammadiyah Palangkaraya

Anak berkebutuhan khusus atau disingkat dengan ABK merupakan anak yang memiliki kondisi menyimpang atau berbeda dari anak-anak pada umumnya (normal), yang dinilai dari ciri-ciri fisik, mental, sensorik dan neuromuskular, perilaku sosio-emosional, dan kemampuan berkomunikasi (Suharsiwi, 2017). Beberapa kondisi ABK yang cukup dikenal adalah tuna daksa atau cacat fisik akibat kecelakaan atau bawaan lahir, ada pula ABK disebabkan gangguan perkembangan neurologis seperti *Autistic Spectrum Disorder* atau *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*.

Jika diamati lebih lanjut, istilah ABK pada dasarnya menggambarkan anak dengan disabilitas tertentu sehingga membutuhkan penanganan yang disesuaikan dengan kondisinya. Berdasarkan UU No. 8 Tahun 2016 disabilitas sendiri dibagi menjadi disabilitas fisik, mental, intelektual, dan sensorik. Kondisi tersebut pada akhirnya berpengaruh pada bagaimana anak menjalani kehidupannya sehari-hari dan belajar dari lingkungannya. Dengan kondisi tersebut maka ABK memerlukan tindakan khusus dalam proses stimulasi agar mereka dapat berkembang secara optimal.

Di Indonesia, pada tahun 2021 jumlah anak disabilitas berusia 5-19 tahun yang membutuhkan penanganan khusus sebesar 3,3% atau setara dengan 2.197.833 jiwa (Novrizaldi, 2022). Usia tersebut merupakan usia dimana anak berhak mendapatkan pendidikan yang layak, dan negara bertanggung jawab menyelenggarakan pendidikan untuk anak-anak tersebut. Hal ini sesuai dengan yang tertuang dalam pembukaan UUD RI tahun 1945 dimana negara terlibat penuh dalam peran mencerdaskan kehidupan bangsa. Sayangnya, persoalan pendidikan bagi (ABK) masih memiliki banyak tantangan di Indonesia seperti keterbatasan daya tampung sekolah

luar biasa, hingga kekurangan tenaga pengajar yang kompeten (Hanifah et al., 2022).

Di Indonesia sendiri skema pendidikan yang tersedia untuk anak ABK yaitu melalui Sekolah Luar Biasa (SLB), Sekolah Inklusi, dan *Home Schooling* (Ismiulya et al., 2021). SLB merupakan sekolah formal yang menyelenggarakan pendidikan khusus untuk ABK, yang biasanya digolongkan sesuai kategori disabilitasnya (Pramartha, 2015). Sementara sekolah inklusi adalah pendidikan formal yang menerima ABK dengan kondisi berat, sedang, dan ringan di dalam sistem pendidikan reguler (Nugraheni et al., 2022). Sementara itu, *home schooling* merupakan pendidikan nonformal yang memungkinkan anak didiknya memilih kurikulum sesuai dengan level kemampuannya masing-masing dan dapat dilakukan di mana saja (tidak harus di lembaga pendidikan) (Al Mufti, 2018).

Di Palangka Raya terdapat dua skema pendidikan untuk ABK, yaitu Sekolah Luar Biasa dan Sekolah Inklusi. Berbeda dengan sekolah luar biasa dimana guru-guru sudah terlatih dalam berbagai kondisi kekhususan anak, di dalam sekolah inklusi sebagian besar guru tidak memahami persis mengenai beragam ABK. Sekolah inklusi sendiri menjadi sebuah upaya pemerintah untuk mengatasi keterbatasan daya tampung SLB. Selain itu, masih banyak daerah-daerah kecil tidak semua sekolah memiliki SLB sementara sekolah umum hampir tersedia hingga pelosok.

Di Palangka Raya, terdapat beberapa sekolah yang ditunjuk menjadi sekolah inklusi seperti SDN 4 Palangka dan SDN 3 Langkai (Bedha Tamela et al., 2020). Hanya saja, harus diakui bahwa terdapat beberapa persoalan yang kerap dihadapi di sekolah inklusi seperti lemahnya kompetensi pengajar, kurangnya kepedulian orang tua, jumlah ABK yang kurang ideal di kelas, hingga persoalan kerjasama antar sekolah, profesional, dan pemerintahan (Tarnoto, 2016).

Idealnya sekolah inklusi merupakan wadah yang aman dan nyaman bagi anak-anak berkebutuhan khusus dalam mengakses pembelajaran serta mengembangkan potensi bersama dengan anak-anak yang normal/ tipikal lainnya. Dalam pembelajaran di kelas dimana guru bertugas mengajar siswa secara umum, biasanya kerap membutuhkan bantuan untuk menghadapi ABK. Hal ini untuk menjaga agar kelas tetap kondusif, karena beberapa kondisi ABK dapat membuat pembelajaran di kelas menjadi kurang kondusif jika tanpa pengawasan (Zakia, 2015).

Berkaitan dengan hal itu, maka sesungguhnya sekolah inklusi tidak dapat dipisahkan dengan adanya Guru Pembimbing Khusus (GPK) atau disebut juga dengan *Shadow Teacher* (Guru Bayangan). GPK merupakan salah satu penyangga dalam pelaksanaan sekolah inklusi karena tanpa GPK maka program khusus (Program Pembelajaran Individual/ PPI) tidak dapat terpenuhi. Pada akhirnya, ketiadaan GPK berpengaruh pada optimalisasi layanan belajar di sekolah inklusi (Widodo & Umar, 2020)

Menurut PP No. 17 Tahun 2010 tentang Pengelolaan dan Penyelenggaraan Pendidikan pasal 171, GPK adalah pendidik profesional membimbing, mengajar, menilai, dan mengevaluasi peserta didik berkelainan pada satuan pendidikan umum, satuan pendidikan kejuruan, dan/atau satuan pendidikan keagamaan. Dalam praktik di lapangan GPK biasanya mendampingi siswa ABK di dalam kelas reguler selama proses pembelajaran. Hanya saja yang kerap menjadi persoalan adalah tidak semua GPK memiliki kompetensi yang sesuai untuk membantu para ABK di ruang kelas. Lemahnya kompetensi tersebut pada akhirnya dapat menambah persoalan dalam proses pembelajaran karena membuat ABK tertekan dan enggan belajar di dalam kelas (Qiftiyah & Calista, 2021).

Para GPK yang ada di Palangka Raya sendiri, tidak ada yang memiliki latar belakang

pendidikan luar biasa. Rentang pendidikan GPK yang menjadi subjek dalam penelitian ini pun terdiri dari lulusan SMK dan SI (Sosial dan Pendidikan). Menurut salah satu subjek penelitian, bahkan baru tahun inilah ia sebagai GPK mendapatkan pelatihan dari Kemendikbud terkait pembuatan Program Pembelajaran Individual (PPI). Artinya selama ini, para GPK tidak pernah memiliki standar yang sama dalam pelaksanaan pembimbingan ABK di dalam kelas. Berdasarkan situasi ini, maka kajian ini dilakukan untuk menganalisis lebih dalam terkait peran dan pelaksanaan pembimbingan GPK di Palangka Raya. Hal ini untuk menjadi data yang dapat digunakan untuk perbaikan sistem sekaligus penyelesaian persoalan dalam pelaksanaan tugas GPK di ruang kelas.

METODOLOGI PENELITIAN

Penelitian menggunakan metode kualitatif, yaitu cara untuk mendapatkan gambaran realitas sosial melalui penafsiran dan pemahaman atas pengalaman orang-orang yang terlibat di situasi tersebut (Mohajan, 2018). Metode ini menjadi relevan dalam kajian ini karena jumlah GPK yang sangat terbatas di Palangka Raya, sehingga penggalian pengalaman melalui metode kualitatif dapat membuat data yang didapatkan menjadi lebih mendalam. Sementara itu, jenis penelitian ini adalah fenomenologi yaitu menekankan kesadaran individu atas pengalamannya (Mohajan, 2018). Dalam hal ini, sumber informasi utama berada pada subjek penelitian yang mengalami dan menghayati secara langsung peran sebagai GPK. Melalui pendekatan ini, maka realitas dapat dipahami dari sudut pandang subjek penelitian.

Adapun teknik pengumpulan data adalah melalui wawancara semi terstruktur yaitu dengan penggunaan panduan wawancara yang sudah disiapkan sebelumnya, namun dapat dikembangkan seiring proses wawancara

(Alamri, 2019). Pertanyaan yang diberikan berhubungan dengan pemahaman mereka atas tugas yang mereka jalankan (kognitif), perasaan yang muncul saat mendampingi ABK (afeksi), dan tindakan-tindakan yang mereka sudah jalankan sebagai GPK (perilaku). Subjek penelitian pada studi ini terdiri dari empat orang GPK di Palangka Raya yang mendampingi siswa TK dan SD.

Subjek	Usia	Lama Pengalaman	Tingkat Pendidikan
A	38	7 tahun	SMK
B	25	11 bulan	SI Sosial
C	25	10 bulan	SI Sosial
D	27	5 tahun	SI Pendidikan

Tabel 1. Data Demografis Subjek Penelitian

Sementara itu metode analisis data menggunakan analisis tematik dengan pendekatan induktif yaitu analisis dimulai dari data temuan tanpa harus mencocokkan konseptual awal dari peneliti (Gupta et al., 2019). Dalam hal ini maka data dari hasil wawancara pada empat subjek penelitian dikumpulkan dan mulai dikategorisasi, kemudian dibahas lebih mendalam per kategori temuan tersebut. Secara umum, alur penelitian ini dimulai dari melihat realitas pendidikan sekolah inklusi di Palangka Raya yang melibatkan GPK. Kemudian mengumpulkan data melalui wawancara mendalam kepada GPK yang bersedia menjadi subjek penelitian. Sesudahnya adalah melakukan analisis dari data yang ada, dan menarik kesimpulan dari hasil analisa tersebut. Kesimpulan dari penelitian ini kemudian diolah untuk menjadi umpan balik dalam pelaksanaan sekolah inklusi yang melibatkan GPK di Palangka Raya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Terdapat beberapa temuan berdasarkan hasil dari wawancara kepada GPK terkait

pemahaman, perasaan, dan tindakan yang mereka alami selama menjadi GPK. Secara umum dapat diketahui bahwa terdapat perbedaan pengalaman dalam sistem setiap GPK.

1. Peran GPK

Adapun tanggung jawab GPK secara umum memiliki kesamaan meskipun mereka tidak pernah memiliki pedoman atau petunjuk tertulis. Tugas mereka selama ini adalah mendampingi ABK di dalam kelas untuk memastikan ABK tetap adaptif dan kondisi kelas menjadi kondusif, mendorong interaksi ABK dengan teman sebaya serta mengedukasi kondisi ABK dengan teman-temannya, berkomunikasi aktif kepada pihak sekolah dan orang tua mengenai kebutuhan ABK, dan membantu ABK dalam proses pembelajaran di kelas.

Seluruh GPK belum membuat Program Pembelajaran Individual (PPI) karena tidak pernah mendapatkan pelatihan mengenai hal tersebut, dan hanya satu orang yang baru saja mendapatkan pelatihan mengenai PPI, namun belum sempat mengaplikasikannya. Di tengah keterbatasan kompetensi tersebut, secara inisiatif seluruh GPK mampu menyesuaikan beban belajar sesuai kemampuan ABK. Penanganan setiap GPK berbeda karena disesuaikan dengan masing-masing sistem di sekolah dan kondisi ABK. Misalnya saja, ada GPK yang harus mendampingi ABK di luar kelas lebih dulu karena sistem sekolah demikian sehingga mengajari ABK terpisah. Selain itu ada pula GPK yang menyederhanakan soal ujian sesuai level kemampuan ABK.

Seluruh GPK tidak memiliki latar belakang pendidikan luar biasa sehingga secara inisiatif mereka mencari informasi secara pribadi melalui internet, namun ada pula GPK yang memiliki sekolah mendukung sehingga GPK dapat berdiskusi dengan sesama guru maupun terapis sekolah.

Meskipun GPK sudah berusaha menjalankan tugas namun tidak dapat dibantah

bahwa persoalan kompetensi dapat mempengaruhi efektifitas dalam pelaksanaan (Wardah, 2019). Seperti halnya saat GPK belum mampu membuat PPI maka rencana dan pencapaian pembelajaran menjadi tidak dapat terdokumentasi dengan baik. Di tengah keterbatasan GPK, harus diakui GPK tidak hanya berperan sebagai pendidik namun juga pembelajar, karena minimnya pengetahuan yang mereka miliki.

Meski demikian adanya inisiatif pencarian informasi secara mandiri melalui internet merupakan tindakan yang sangat positif dalam menambah wawasan mereka. Penggunaan teknologi sendiri saat memiliki kaitan yang erat dengan kemampuan seseorang dalam belajar secara mandiri (Rashid & Asghar, 2016). Kemudahan teknologi membuat GPK dapat secara mandiri mencari tahu langkah-langkah yang dapat mereka terapkan dalam menjalankan tugas.

2. Hubungan antara GPK, Orangtua, dan Sekolah

Di Palangka Raya terdapat dua sistem perekrutan GPK. Pertama melalui sekolah, dan yang kedua langsung melalui orang tua. Sistem penggajian pun melalui kedua sistem tersebut dan seluruh pembayaran dibebankan kepada orang tua, dengan rentang gaji GPK per bulan Rp. 300.000-Rp.750.000.

Birokrasi yang terjadi jika GPK dipekerjakan orang tua, maka GPK lebih intens berkomunikasi dengan orang tua, sebaliknya pelibatan sekolah sangat lemah bahkan tidak mau tahu. Sementara itu, bagi GPK yang dipekerjakan oleh sekolah maka pengaruh sekolah sangat kuat. Hanya saja ada GPK yang mendapatkan dukungan penuh dalam pelaksanaan, ada pula GPK yang hanya mendapatkan tuntutan tugas yang tinggi dari pihak sekolah.

Perbedaan sikap tersebut didasarkan pada perbedaan kekuatan pemahaman sekolah dalam konsep sekolah inklusi. Semakin lemah pengetahuan pihak sekolah maka, tentu saja

berdampak pada implementasi penerapan program inklusi yang tidak optimal (Wijaya et al., 2023). Hal itulah yang pada akhirnya pelimpahan tanggung jawab ABK hanya membebankan kepada GPK saja entah dalam konteks tuntutan ekspektasi yang tinggi dan tidak realistis, atau justru tidak peduli sama sekali.

Kondisi tersebut menjadi tekanan tersendiri bagi para GPK. Bagi sekolah yang memberikan perhatian penuh pada kemajuan anak, biasanya memberikan dukungan kepada GPK seperti memberikan ruang diskusi bersama guru senior atau terapis yang didatangkan di sekolah. Selain itu sekolah mendorong aktif keterlibatan orang tua. Hal ini didasarkan atas kesadaran bahwa kemajuan ABK tidak dapat terjadi tanpa perbaikan dalam pola pengasuhan di rumah. Kolaborasi antara sekolah dan orang tua sendiri pada dasarnya adalah hal yang sangat esensial dalam pendidikan inklusi dan berpengaruh pada kemajuan perkembangan akademik dan kesejahteraan emosional anak (Paccaud et al., 2021).

Dalam proses menjalankan tugas para GPK mengungkapkan harapan dari orang tua dan sekolah merupakan salah satu beban yang cukup membuat stres. Salah satu GPK berasal dari sekolah yang memiliki aturan ketat, sejak awal sudah menyamakan persepsi dengan orang tua terkait harapan yang realistis. Hal ini membuat tugas GPK menjadi lebih ringan. Sementara itu ada pula GPK yang justru ditekan dari pihak sekolah agar ABK dapat menunjukkan kemajuan namun di sisi lain sekolah tidak benar-benar memahami kondisi ABK. Sebaliknya ada pula sekolah yang tidak peduli sama sekali dengan ABK, harapan murni dirasakan dari orang tua.

Dalam proses pendidikan di sekolah inklusi maka sangat penting membuat harapan sesuai dengan kondisi kekhasan anak. Harapan yang tinggi memang berpengaruh pada peningkatan motivasi. Hanya saja jika ekspektasi terlalu

tinggi dan selalu gagal dicapai, maka hal ini akan berdampak pada penurunan motivasi. Kegagalan merupakan pengalaman yang tidak menyenangkan yang dapat mempengaruhi motivasi seseorang dalam menjalankan tugas (Lap & Thao, 2021). Oleh sebab itulah, penting untuk dapat membuat harapan yang realistis agar target pembelajaran dapat dicapai dan memberikan motivasi bagi GPK, orang tua, dan sekolah.

3. Kelekatan dan Empati

Seluruh GPK menunjukkan kelekatan yang sangat baik pada ABK yang mereka dampingi. Bahkan setelah mereka sudah tidak menjadi GPK untuk ABK tersebut, secara emosional mereka merasakan kelekatan. Kedekatan itu tumbuh karena GPK menyaksikan kemajuan setiap ABK, hingga pengalaman tidak menyenangkan selama proses adaptasi ABK di sekolah. Secara umum para GPK menunjukkan empati yang kuat kepada ABK, seperti saat mereka melihat ABK yang dijauhi temannya, maka secara aktif memberikan penjelasan pada teman-temannya untuk memahami kondisi ABK yang mereka tangani. Dalam pelaksanaan sekolah inklusi sendiri empati para guru memegang peranan yang sangat penting dalam proses pembelajaran di sekolah inklusi (Makoelle, 2019)

Kelekatan secara emosi ini, membuat GPK menunjukkan upaya yang kuat dalam membantu ABK dalam beradaptasi di sekolah. Hubungan yang kuat antara guru dan siswa sendiri berpengaruh pada penyesuaian diri, perkembangan pembelajaran, dan kesiapan sekolah siswa (Sharma & Singh, 2012). Berdasarkan data para ABK menunjukkan kelekatan emosional yang serupa dengan GPK dan menunjukkan kemajuan, seperti ada yang mengucapkan kata pertamanya adalah nama GPK, atau saat merasa sedih di kelas maka akan langsung mendatangi GPK, menjadi lebih tenang saat GPK ada di dekat mereka, dan bertambahnya kemampuan akademik.

Empati yang kuat juga dirasakan para GPK kepada orang tua ABK, khususnya bagi GPK yang memiliki kontak langsung dengan orang tua. Empati sendiri erat hubungannya dengan interaksi langsung dimana seseorang dapat mempersepsikan ekspresi dan mengekspresikan kehangatan dalam interaksi (Ringwald & Wright, 2021). Hal inilah yang menyebabkan, kedalaman empati para GPK sangat dipengaruhi dari intensitas pertemuan dan komunikasi dengan orang tua. Bagi GPK yang dibatasi pihak sekolah berkomunikasi langsung dengan orang tua pada akhirnya membuat GPK mudah memunculkan prasangka terkait dengan sikap orang tua.

KESIMPULAN

Kesimpulan dari penelitian ini adalah bahwa dalam mendampingi ABK di kelas reguler pada sekolah inklusi, GPK di Palangka Raya tidak memiliki pakem yang sama dalam menjalankan tugas. Meski demikian, secara umum GPK berusaha menjalankan peran dengan dukungan sumber daya yang mereka punya, seperti mengakses informasi dari internet, belajar para ahli dan guru berpengalaman yang tersedia di sekolah, dan mengikuti pelatihan yang relevan. Seluruh GPK menunjukkan kemelekatan dengan ABK yang mereka bimbing, namun di sisi lain akibat perbedaan sistem yang mereka jalani, pada akhirnya mempengaruhi pola interaksi antara GPK dengan orang tua dan guru. Hal ini kemudian menjadi salah satu tantangan yang perlu diatasi di masa yang akan datang, Oleh sebab itu, berdasarkan hasil riset ini maka terdapat tiga hal penting yang harus diperhatikan dalam penyelenggaraan sekolah inklusi yang melibatkan GPK di Palangka Raya yaitu, 1) Perlu adanya standarisasi mengenai perekrutan, tugas fungsi pokok, hingga upah GPK yang seharusnya disusun oleh dinas terkait karena hal ini akan berpengaruh pada pola interaksi antara orang tua dan sekolah; 2) Penting untuk dapat melakukan peningkatan kompetensi GPK, para guru, hingga orang tua

dalam membantu ABK di sekolah inklusi agar memiliki cara pandang yang sama dan ekspektasi yang realistis; 3) Komunikasi antara GPK, Guru Kelas, dan Orang Tua harus terjalin dengan rutin dan efektif agar setiap pihak dapat terlibat dalam proses perkembangan ABK sesuai dengan porsinya masing-masing.

DAFTAR PUSTAKA

- Al Mufti, A. Y. (2018). Komparasi Hasil Prestasi Belajar Siswa Sekolah Dasar Inklusi dan Homeschooling. *Journal Educative : Journal of Educational Studies*, 3(2), 188. <https://doi.org/10.30983/educative.v3i2.547>
- Alamri, W. A. (2019). Effectiveness of Qualitative Research Methods: Interviews and Diaries. *International Journal of English and Cultural Studies*, 2(1), 65. <https://doi.org/10.11114/ijecs.v2i1.4302>
- Bedha Tamela, Joni Bungai, & Wawan Kartiwa. (2020). Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Anak Berkebutuhan Khusus (Studi Multi Situs di SDN-4 Palangka dan SDN-3 Langkai Kota Palangka Raya). *Journal of Environment and Management*, 1(2), 134–142. <https://doi.org/10.37304/jem.v1i2.1750>
- Gupta, M., Shaheen, M., & Reddy, K. P. (Eds.). (2019). *Qualitative Techniques for Workplace Data Analysis*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5366-3>
- Hanifah, D. S., Haer, A. B., Widuri, S., & Santoso, M. B. (2022). Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Dalam Menjalani Pendidikan Inklusi di Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat (JPPM)*, 2(3), 473. <https://doi.org/10.24198/jppm.v2i3.37833>
- Ismiulya, F., Putroe, K. Z., & Rezioka, D. G. (2021). Model Pendidikan Bagi Anak Abk: Home Schooling. *Bunayya : Jurnal Pendidikan Anak*, 7(2), 63. <https://doi.org/10.22373/bunayya.v7i2.10426>
- Lap, T. Q., & Thao, L. T. (2021). An Analysis of EFL Teachers' Fear of Failure as Their Motivation for Pursuing Graduate Studies. *FOSTER: Journal of English Language Teaching*, 2(4), 438–455. <https://doi.org/10.24256/foster-jelt.v2i4.60>
- Makoelle, T. M. (2019). Teacher Empathy: A Prerequisite for an Inclusive Classroom. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1–6). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1
- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23. <https://doi.org/10.26458/jedep.v7i1.571>
- Novrizaldi, N. (2022, June 6). *Pemerintah Wajib Penuhi Hak Pendidikan Inklusif Bagi Penyandang Disabilitas*. <https://www.kemendiknas.go.id/pemerintah-wajib-penuhi-hak-pendidikan-inklusif-bagi-penyandang-disabilitas>
- Nugraheni, D., Rosida, L., & Iliandri, O. (2022). *Pendidikan Inklusi Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus*.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, 6, 646878. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>

- Pramartha, I. N. B. (2015). Sejarah dan Sistem Pendidikan Sekolah Luar Biasa Bagian A Negeri Denpasar Bali. *HISTORIA*, 3(2), 67. <https://doi.org/10.24127/hj.v3i2.274>
- Qiftiyah, M., & Calista, W. (2021). Shadow Teacher for Special Needs Students: Case Study Class VI Taman Muda Ibu Pawiyatan Yogyakarta. *EduHumaniora | Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru*, 13(1), 26–35. <https://doi.org/10.17509/eh.v13i1.26273>
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>
- Ringwald, W. R., & Wright, A. G. C. (2021). The Affiliative Role of Empathy in Everyday Interpersonal Interactions. *European Journal of Personality*, 35(2), 197–211. <https://doi.org/10.1002/per.2286>
- Sharma, Y. P., & Singh, A. V. (2012). *The Role of Emotional Attachment of Teachers in the Development of Self-confidence, Learning Habits and Social Adjustment of Children in the Primary Schools*. 3(10).
- Suharsiwati, S. (2017). *Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. https://repository.umj.ac.id/2329/1/BUKU%20ABK_SW.pdf
- Tarnoto, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang Dihadapi Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi pada Tingkat SD. *HUMANITAS*, 13(1), 50. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v13i1.3843>
- Wardah, E. Y. (2019). 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. <https://doi.org/10.26740/inklusi.v2n2.p93-108>
- Widodo, A., & Umar, U. (2020). Inclusive Primary Schools Without Shadow Teachers: Can Learning Services be Optimal? *Jurnal Educative: Journal of Educational Studies*, 5(2), 149. <https://doi.org/10.30983/educative.v5i2.3196>
- Wijaya, S., Supena, A., & Yufiarti. (2023). Implementasi Program Pendidikan Inklusi Pada Sekolah Dasar di Kota Serang. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 9(1), 347–357. <https://doi.org/10.31949/educatio.v9i1.4592>
- Zakia, D. L. (2015). Guru Pembimbing Khusus (GPK): Pilar Pendidikan Inklusi. *Prosiding Ilmu Pendidikan*, 1(2). <https://jurnal.fkip.uns.ac.id/index.php/pip/article/view/7529>