

Peran *Learning Agility* Guru Pendamping Khusus Non-PLB & Psikologi dalam Pendidikan Inklusif

Nadia Masfufatul Islamiyah¹, Hapsari Puspita Rini², Kurrota Aini³

^{1,2,3}Universitas Trunodjoyo Madura, Indonesia

Article Info

Article history:

Received 01-08-2026

Accepted 11-09-2026

Published 25-09-2026

Keywords:

Learning Agility

Children With Special Needs

Shadow Teacher

ABSTRACT

This study aims to describe learning agility in shadow teachers in the implementation of inclusive education, using a descriptive phenomenological qualitative approach. There were two participants with the following criteria: shadow teachers who did not come from special education or psychology and had worked for more than two years. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed using the Descriptive Phenomenological Analysis (DPA) method. Six thematic syntheses were identified, including: (1) challenges in performing the role of shadow teacher, (2) emotional dynamics in performing the role of shadow teacher, (3) self-development and competency in performing the role of shadow teacher, (4) efforts to build interpersonal relationships in carrying out the role of shadow teacher, (5) support in improving the role and strengthening of shadow teachers, and (6) assistance strategies and problem solving in the process of assisting students with special needs. The results showed that learning agility developed through assistance experiences and social support. In the early stages, participants experienced limitations in competence, doubts, and confusion in dealing with the needs of students with special needs. Over time, participants demonstrated initiative in learning, sought support, were open to feedback, demonstrated reflective skills, and adjusted their mentoring strategies according to the circumstances of their students. Social support from fellow teachers, parents, and the school environment further strengthened the participants' motivation and confidence.

This is an open access article under the [CC BY-SA](#) license.



*Corresponding Author:

Nadia Masfufatul Islamiyah

Program Studi Psikologi, Universitas Trunodjoyo Madura, Indonesia

Email: nadiamasfufatul@gmail.com

PENDAHULUAN

Pendidikan yang merata dan ramah terhadap keberagaman merupakan salah satu pilar penting dalam membangun masyarakat yang inklusif. Upaya ini menuntut adanya sistem sekolah yang mampu mengakomodasi kebutuhan setiap peserta didik tanpa adanya diskriminasi. Pendidikan inklusif memiliki empat makna utama, yaitu sebagai proses yang

terus berkembang dalam mencari cara merespons keberagaman individu, sebagai upaya mengatasi berbagai hambatan dalam proses belajar anak, memastikan semua anak yang hadir di sekolah dapat berpartisipasi aktif, serta menjamin mereka memperoleh hasil belajar yang bermakna dalam kehidupannya (Liliyah & Jihan, 2020). Kebijakan terkait pendidikan inklusif merupakan langkah positif yang perlu terus diperkuat melalui dukungan nyata berbagai pihak, karena pembelajaran inklusif tidak boleh berhenti hanya pada tataran kebijakan, melainkan juga harus diimplementasikan dalam praktik di setiap sekolah agar setiap anak berkebutuhan khusus merasakan manfaat dari lingkungan belajar yang adil dan ramah.

Pendidikan inklusif bukan sekadar memberikan akses belajar bagi anak berkebutuhan khusus, tetapi juga menciptakan lingkungan pendidikan yang berorientasi pada kebutuhan dan potensi setiap anak. Dengan demikian, pendidikan inklusif menjadi wujud nyata dari keadilan sosial dalam dunia pendidikan yang tidak hanya menekankan pencapaian akademik, namun juga pengembangan karakter, kemandirian, serta menghargai keberagaman. Implementasi sekolah inklusi bertujuan untuk memastikan bahwa setiap anak berkebutuhan khusus memperoleh kesempatan belajar yang setara dengan peserta didik lainnya. Karakteristik anak berkebutuhan khusus yang sangat beragam menuntut sekolah memahami kebutuhan belajar setiap anak, mengidentifikasi tantangan yang dihadapi, serta menyediakan layanan pendidikan, strategi pembelajaran, dan lingkungan belajar yang sesuai agar dapat mengoptimalkan prestasi seluruh siswa.

Implementasi pendidikan inklusif juga sangat dipengaruhi oleh keberadaan guru pendamping khusus, yang menjadi elemen kunci dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif sekaligus pendukung utama dalam pemenuhan hak pendidikan anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. Menurut Haniifah dan Efendi (2022) tanpa adanya guru pendamping khusus, pelaksanaan pembelajaran di sekolah inklusi cenderung kurang efektif karena tidak adanya fasilitator dan mediator dalam mengembangkan potensi dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Selain itu, latar belakang pendidikan guru pendamping khusus juga menjadi faktor penting. Menurut Habibah et al. (2024), guru pendamping khusus yang tidak berasal dari bidang Pendidikan Luar Biasa (PLB) atau psikologi memerlukan waktu lebih lama untuk mengenali serta beradaptasi dengan kebutuhan, kemampuan, dan karakteristik anak. Sejalan dengan hal tersebut, Wardah (2019) menyatakan bahwa guru pendamping khusus dengan latar belakang non-PLB atau non-psikologi umumnya masih memiliki keterbatasan pengetahuan dan pemahaman terkait praktik pembelajaran inklusif. Hal ini berdampak pada perencanaan, pelayanan, serta langkah penanganan yang belum optimal dalam memenuhi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus.

Namun, dalam studi lapangan yang dilakukan peneliti pada bulan Agustus-September 2025, ditemukan bahwa masih banyak sekolah inklusi yang memiliki guru pendamping khusus dengan latar belakang non Pendidikan Luar Biasa (PLB) maupun Psikologi. Sehingga, guru pendamping khusus belum memiliki kompetensi dan kemampuan yang cukup untuk menangani anak berkebutuhan khusus. Akibatnya, identifikasi anak berkebutuhan khusus seringkali hanya dilakukan berdasarkan pengamatan guru, tanpa melalui asesmen profesional yang tepat. Guru juga mengalami kesulitan dalam memberikan penanganan atau merespon siswa berkebutuhan khusus. Kondisi ini terungkap melalui wawancara yang dilakukan peneliti pada bulan September 2025 dengan kepala sekolah dan guru kelas di salah satu SD X yang merupakan sekolah inklusi di Kabupaten Bangkalan.

Studi lapangan juga menunjukkan bahwa guru pendamping khusus yang berlatar pendidikan non-PLB atau non-psikologi seringkali dihadapkan pada berbagai tantangan dan kebingungan dalam menangani anak berkebutuhan khusus, terutama saat pertama kali

menjadi seorang guru pendamping khusus. Keterbatasan pengetahuan dan kompetensi juga membuat guru pendamping khusus non-PLB atau non-psikologi merasa ragu dan tidak yakin saat mendampingi dan memberikan strategi pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus yang didampingi. Sehingga guru hanya menilai perbedaan siswa berdasarkan pengamatan subjektif. Selain pada proses identifikasi, keterbatasan ini berdampak pada bb dari pengalaman serta menerapkannya dalam situasi-situasi baru yang penuh tantangan. *Learning agility* juga dapat membuat individu tetap terlibat aktif dalam berbagai aktivitas meskipun dihadapkan pada berbagai tekanan dan hambatan.

Dalam konteks guru pendamping khusus non-PLB atau non psikologi, *learning agility* menjadi faktor penting yang membantu mereka untuk terus belajar meskipun dihadapkan pada berbagai tantangan dan keterbatasan kompetensi maupun keilmuan yang berpotensi menimbulkan *burnout* dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus. Dengan adanya *learning agility*, guru pendamping khusus mampu mencari strategi baru, dalam meningkatkan pengetahuan dan kompetensi, serta beradaptasi dengan keberagaman siswa berkebutuhan khusus, sehingga peran pendampingan tetap berjalan optimal (Jeon, 2022). Dengan demikian, *learning agility* membantu guru pendamping khusus meminimalisir kesenjangan antara kompetensi yang dibutuhkan dengan pembelajaran yang tersedia, sekaligus meningkatkan efektivitas kinerja di tengah dinamika lingkungan kerja yang terus berkembang. Selain itu, *learning agility* pada guru pendamping khusus non PLB dan Psikologi merupakan hal yang penting untuk dikaji, bukan hanya karena berkaitan dengan kemampuan individu, tetapi juga berimplikasi langsung terhadap kualitas kinerja, khususnya dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologi deskriptif (PFD). Amadeo Giorgi mengartikan PFD sebagai penelitian yang menekankan pada proses mendeskripsikan pengalaman partisipan dan menemukan esensi atau inti dari pengalaman (Kahija, 2017). Penelitian ini bertujuan untuk menggali bagaimana pengalaman subjektif mengenai *learning agility* guru pendamping khusus dengan latar belakang non PLB atau Psikologi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Penggalan data dalam penelitian ini menggunakan wawancara semi terstruktur dan observasi nonpartisipan kepada dua guru pendamping khusus di sekolah X Kabupaten Bangkalan. Kedua partisipan dipilih menggunakan teknik *purposive sampling*, yakni teknik pengambilan sampel sumber data dengan pertimbangan tertentu, dalam hal ini menggunakan beberapa kriteria seorang guru pendamping khusus yang bukan berasal dari latar belakang pendidikan luar biasa maupun psikologi dan telah bekerja selama lebih dari dua tahun.

Analisis data dilakukan dengan metode *descriptive phenomenological analysis* (DPA) melalui beberapa tahapan, yaitu: (1) membaca transkrip wawancara secara berulang dalam keadaan *epoche* untuk memahami pengalaman partisipan secara mendalam; (2) mengidentifikasi unit makna dengan memilah transkrip ke dalam satuan-satuan makna dan mendeskripsikannya kembali dengan bahasa peneliti tanpa menghilangkan makna dari partisipan; (3) menyusun deskripsi psikologis dengan mengeliminasi unit yang tidak relevan serta menggabungkan unit yang memiliki kesamaan makna; (4) membuat deskripsi struktural dengan menggali makna yang lebih dalam dari pengalaman partisipan; (5) mengeksplorasi tema dari deskripsi tersebut; (6) sintesis tema-tema yang muncul untuk menemukan pola umum pengalaman partisipan; (7) merumuskan esensi (*eidos*), yaitu inti pengalaman partisipan yang dirangkum dalam bentuk tema-tema esensial (Kahija, 2017).

Uji *credibility* dilakukan melalui teknik triangulasi teknik, sumber, dan *membercheck*. Triangulasi teknik dilakukan dengan menggunakan beberapa metode pengumpulan data, yaitu wawancara, observasi, dan dokumentasi, untuk memperoleh data

yang saling melengkapi dan memperkuat keabsahan temuan penelitian. Triangulasi sumber yang dilakukan dengan membandingkan dan mengecek kembali data yang diperoleh dari berbagai informan yang berbeda, sehingga dapat diketahui konsistensi informasi yang diberikan. Sementara, *membercheck* dilakukan dengan cara mengonfirmasi kembali hasil wawancara atau temuan penelitian kepada informan guna memastikan bahwa data yang diperoleh sesuai dengan pengalaman dan maksud yang disampaikan oleh informan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan analisis yang telah dilakukan terhadap kedua subjek, yaitu NH dan AN maka ditemukan enam tema sintesis

Tabel 1 Sintesis Tema

Tema		Sintesis Tema
Partisipan NH	Partisipan AN	
1. Tantangan dalam menjalani peran GPK	1. Tantangan dalam menjalankan peran GPK	Tantangan dalam menjalani peran sebagai guru pendamping khusus
2. Dinamika emosional sebagai GPK	2. Dinamika emosional dan regulasinya dalam menjalani peran sebagai GPK	Dinamika emosional dalam menjalankan peran sebagai GPK
3. Peningkatan kompetensi setelah menjadi GPK	3. Upaya pengembangan diri dalam menjalankan peran sebagai GPK	Pengembangan diri dan kompetensi dalam menjalankan peran GPK
4. Pengembangan diri sebagai adaptasi atas tuntutan tugas GPK		
5. Upaya membangun kolaborasi untuk mengoptimalkan pendampingan	4. Membangun kolaborasi untuk mengoptimalkan pendampingan	Upaya membangun hubungan interpersonal dalam menjalankan peran sebagai guru pendamping khusus
6. Upaya membangun relasi dan dukungan sosial dalam membangun afeksi positif sebagai GPK		
7. Afeksi dan penerimaan dua arah sebagai dasar proses pendampingan		
8. Dukungan dan penguatan peran sebagai guru pendamping khusus	5. Dukungan dalam meningkatkan kompetensi guru pendamping khusus	Dukungan dalam meningkatkan peran dan penguatan guru pendamping khusus
9. Langkah untuk optimalisasi proses pendampingan	6. Eksplorasi strategi pendampingan siswa berkebutuhan khusus	Strategi pendampingan dan pemecahan masalah dalam proses pendampingan siswa berkebutuhan khusus
	7. Penyesuaian strategi dalam pendampingan siswa berkebutuhan khusus	
	8. Proses pendampingan terhadap siswa berkebutuhan khusus	

Berdasarkan tabel hasil analisis data diatas, ditemukan enam sintesis tema yang merepresentasikan pengalaman kedua partisipan selama menjalankan peran sebagai guru

pendamping khusus. Berikut ini pembahasan mengenai hasil analisis data dari kedua partisipan dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif.

1. Tantangan dalam Menjalani Peran sebagai Guru Pendamping Khusus

Sintesis tema ini mencakup berbagai pengalaman tantangan dan keterbatasan yang dirasakan oleh partisipan selama menjalankan peran sebagai guru pendamping khusus, mulai dari masa awal menjalani peran hingga kondisi yang dialami saat ini. Partisipan pertama pada awalnya merasa kesulitan karena tidak memiliki rekan diskusi dan mendapatkan perhatian dari pihak sekolah, ia juga menjadi satu-satunya guru pendamping di sekolah pada saat itu. Hal ini tercermin dalam wawancara yang dilakukan peneliti dengan partisipan NH:

“ternyata tantangannya berat setelah pas dampingin anaknya” (NH, 23 Oktober 2025)

“Karena disitu yang jadi guru pendamping itu sebenarnya saya sendiri yang awal-awal masuk sini, jadi saya juga bingung disini mau sharing ke siapa, karena memang gak ada ini teman” (NH, 23 Oktober 2025)

Latar belakang pendidikan NH yang tidak berasal dari bidang psikologi maupun pendidikan luar biasa menyebabkan partisipan pertama hanya mengandalkan kemampuan dan pengetahuan yang dimilikinya dalam melakukan pendampingan. Keterbatasan kompetensi dan pengetahuan dalam memahami karakteristik serta kebutuhan siswa berkebutuhan khusus berdampak pada kesulitan dalam mengidentifikasi tipe dan kebutuhan siswa secara tepat. Kondisi ini juga diperparah oleh belum tersedianya hasil asesmen yang jelas dari pihak sekolah.

Lain halnya dengan partisipan kedua, ia menghadapi tantangan berupa tidak adanya pedoman tertulis dari sekolah terkait strategi pendampingan, sehingga ia menjalankan perannya berdasarkan pengetahuan dan pengalaman pribadi. Keterbatasan pemahaman dan pengalaman juga berdampak pada munculnya kebingungan pada masa awal menjalani peran sebagai guru pendamping khusus. hal ini tergambar dalam pernyataan berikut:

“Ya itu masih kebingungan juga, soalnya kan masih baru juga, masih beradaptasi, juga masih tanya-tanya juga soal prosedur yang lama seperti apa.” (AN, 24 Oktober 2025)

Selain itu, dalam menjalankan perannya sebagai guru pendamping khusus, AN juga tidak memperoleh pedoman tertulis maupun panduan formal yang dapat dijadikan acuan dalam melakukan pendampingan. Ketiadaan standar prosedur atau strategi pendampingan yang terstruktur menyebabkan proses pendampingan lebih banyak dilakukan secara spontan dan alami, bergantung pada intuisi serta pengalaman pribadi AN. Hal ini tercermin dari pernyataan AN, yakni:

“sebenarnya tidak ada metode yang tertulis satu harus apa gitu, gak ada kayak natural aja” (AN, 24 Oktober 2025)

“Gak dari mana-mana sih, cuma kayak pengalaman selama ini aja” (AN, 28 November 2025)

Terkait dengan kondisi tersebut, Haniza et al. (2021) menyebutkan bahwa dalam menjalankan suatu pekerjaan penting adanya standar operasional prosedur untuk membantu guru menjalankan perannya secara konsisten dan maksimal. Selain itu, kedua partisipan juga menghadapi keterbatasan pengetahuan mengenai peran guru pendamping

khusus serta karakteristik anak berkebutuhan khusus. Latar belakang pendidikan yang bukan berasal dari bidang psikologi maupun pendidikan luar biasa membuat mereka belum memiliki kompetensi yang memadai. Keterbatasan kompetensi dan pengetahuan ini membuat kedua partisipan merasa khawatir dan ragu terkait pendampingan yang ia lakukan. Hal ini sejalan dengan temuan Rasam et al. (2019) yang menyatakan bahwa keterbatasan kompetensi seorang guru dapat memengaruhi kinerja dalam menjalankan peran profesionalnya.

2. Dinamika Emosional dalam Menjalankan Peran Sebagai Guru Pendamping Khusus

Dalam menjalankan peran sebagai guru pendamping khusus, kedua partisipan mengalami berbagai dinamika emosional. Pada awal bekerja, partisipan pertama merasa senang karena berhasil memperoleh pekerjaan berharap dapat memberikan kontribusi positif dalam pendampingan anak berkebutuhan khusus. Namun, saat proses pendampingan ia juga merasakan emosi negatif seperti bingung, kaget, dan ragu akibat keterbatasan pengetahuan dan pengalaman dalam mendampingi siswa berkebutuhan khusus, kondisi ini menunjukkan adanya ketidaksiapan emosional yang dapat memengaruhi pendampingan yang dilakukan. Hal ini tercermin dalam pernyataan NH sebagai berikut:

“Antara senang dan bimbang sebenarnya. Khawatir, takut nggak bisa anaknya itu berubah-ubah setelah saya pegang, karena memang belum punya pengalaman untuk pegangan anak seperti ini” (NH, 23 Oktober 2025)

“kaget, kok beda... nah ternyata anak istimewa ini selain dia punya keistimewaan, ternyata juga punya sisi apa ya, sisi jelek dikit-dikit aja. Kayak dia tuh punya kebiasaan kayak ngupil, kayak gitu ngupilnya itu ditaruhnya ke guru pendampingnya, ditaruh di baju, kayak gitu. Jadi, ya apa ya, shock banget lah. Awal awal juga gak tahu seperti apa, dan langsung dikasih siswa yang seperti itu.” (NH, 23 Oktober 2025)

Partisipan pertama juga mengalami keterbatasan dan kesulitan dalam mengendalikan emosi, terutama ketika menghadapi perilaku siswa pada situasi-situasi tertentu, seperti tantrum dan kesulitan komunikasi yang dapat memicu respons emosional berupa rasa kesal dan kelelahan. Namun seiring berjalannya waktu, ia berusaha mengembangkan regulasi emosi melalui refleksi diri, belajar dari pengalaman, serta memanfaatkan dukungan dari lingkungan kerja sehingga mampu menghadapi situasi dengan lebih tenang.

Sementara itu, partisipan kedua merasakan kelelahan dan kejenuhan serta memandang bahwa peran guru pendamping khusus memiliki ruang pengembangan karier yang lebih terbatas dibandingkan profesi guru lainnya. Sebagaimana diungkapkan berikut:

“jadi kalau lihat temen misalnya temen ya kayak kok grow banget ya misalnya dia sekarang kerja ini itu besoknya kesini kesini kayak kayak kok grow ya, kok kayak stuck ya di situ kadang kayak lelahnya tuh disitu kadang pikiran” (AN, 24 Oktober 2025)

“Iya, cuma karena emang capek kerja aja gitu. Paling kadang kan, wah lo bosan gitu. Paling dia lihat kayak, oh gini-gini aja gitu pastinya ada” (AN, 24 oktober 2025)

Dalam mengatasi berbagai tekanan emosional tersebut, kedua partisipan melakukan berbagai strategi regulasi emosi seperti melakukan aktivitas positif, healing, serta menjalin interaksi dengan rekan kerja. Temuan ini sejalan dengan pendapat yang menyatakan bahwa kestabilan emosi dipengaruhi oleh dukungan sosial, lingkungan dan penerimaan diri individu. Dukungan sosial dari rekan kerja membantu mereka berbagi pengalaman dan mendapatkan pemahaman emosional sehingga mampu mengurangi tekanan yang dirasakan. Selain itu, dukungan sosial juga dapat membantu meringankan beban psikologis individu (Shafiira & Nofriza, 2025; Rofina et al., 2023). Selain itu, aktivitas positif dan healing juga membantu memulihkan kondisi psikologis dan menjaga motivasi kerja, sebagaimana dikemukakan oleh Hikmah et al. (2022) bahwa healing merupakan salah satu strategi coping untuk memberikan ketenangan dan pemulihan emosional.

3. Pengembangan Diri dan Kompetensi dalam Menjalankan Peran Guru Pendamping Khusus

Dalam menjalankan peran sebagai guru pendamping khusus, kedua partisipan melakukan berbagai upaya pengembangan diri dan kompetensi. Partisipan pertama mengembangkan diri melalui diskusi dengan rekan kerja, baik sesama guru pendamping maupun wali kelas, sehingga memperoleh tambahan wawasan, berbagi praktik baik dalam proses pendampingan, serta mendapat masukan terkait strategi pendampingan yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Selain itu, partisipan pertama juga mengikuti pelatihan yang diselenggarakan oleh pihak sekolah guna meningkatkan pemahaman, teknik pendampingan, serta pengelolaan perilaku siswa berkebutuhan khusus. Hal ini tercermin dalam pernyataan NH berikut:

“adanya hanya Bu Y, dan Bu Y kebetulan sudah pernah jadi shadow, tapi waktu saya masuk dia sudah jadi guru kelas. Jadi hanya sharingnya sama Bu Y saja, karena deketnya sama beliau. Jadi ya dari situ belajar, saya belajar gitu kayak mendampingi siswa yang berkebutuhan khusus” (NH, 23 Oktober 2025)

“pelatihannya kita ke SD Z disana itu ada juga ada guru inklusi jadi kita sering disana belajar bagaimana cara menangani anak-anak jadi langsung ketemu sama guru pendampingnya jadi kayak sharing gitu ya” (NH, 23 Oktober 2025)

Partisipan kedua juga berupaya meningkatkan kompetensi melalui berbagai inisiatif belajar. Ia menunjukkan keterbukaan terhadap masukan dari rekan kerja serta secara aktif mencari pengetahuan melalui diskusi, pembelajaran mandiri, dan pengalaman langsung di lapangan. Hal ini ditunjukkan melalui pernyataan:

“oh lihat di youtube, iya inisiatif sendiri soalnya kan sebelum apapun itu sebelum kerja dan nanganin anak ABK itu ya. Misalnya mau pergi ke kota apa, naik kereta apa, nah itu kan perlu nyari tahu ya keretanya kayak apa. Jadi ya inisiatif sendiri sebelum kerja, cara cara nanganin ABK gimana, kayak gitu aja sih” (AN, 28 November 2025)

“Jadi semenjak saat itu inisiatif kalau ada mapel yang memang dibutuhkan gambar diprintkan. Soalnya kalau cuma kayak gajah, itu dia cuma kayak gajah gitu. Kalau ada gambarnya dia science. Itu kan banyak gambar hewan, jadi dia buka sendiri, dia bicara sendiri “Ice cream, telur”, gitu sendiri dia.” (AN, 24 Oktober 2025)

“Jadi kadang ya inisiatif sendiri, misalnya dia di buku paket lihat misalnya ada gambar harimau, dia bisa nyebut harimau gitu cuma kalau tulisan hari mau dia gak bisa” (AN, 28 November 2025)

Hal ini menunjukkan adanya orientasi belajar yang kuat, inisiatif, serta keterbukaan terhadap ide dan perspektif baru yang merupakan indikator adanya learning agility yang baik (Syahchari et al. 2021). Bentuk learning agility yang ditunjukkan kedua partisipan ialah result agility yaitu kemampuan individu untuk mencapai tujuan meskipun menghadapi berbagai tantangan (Eichinger & Lombardo, 2000). Selain itu, kedua partisipan juga melakukan evaluasi melalui observasi terhadap proses pendampingan untuk mengidentifikasi respons siswa, efektivitas strategi, serta hambatan yang muncul. Hasil observasi tersebut kemudian digunakan sebagai bahan refleksi untuk menyesuaikan pendekatan pendampingan agar lebih sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik siswa berkebutuhan khusus. Hal ini tercermin dalam pernyataan kedua partisipan:

“dilihat dari perkembangannya” (NH, 23 Oktober 2025)

“soalnya anaknya pintar ya jadi cuma prnya saya di N ini yang tadi itu yang sering tantrum-tantrum. Kalau sekarang ini saya pegang itu kayak dia bisa di akademiknya, misalnya lah kayak belajaran bahasa Indonesia bisa. Cuma satu di mengajinya itu, PRnya saya mengajinya itu masih belum bisa. Tapi kalau untuk mengenal huruf dia sudah bisa” (NH, 23 Oktober 2025)

“kan anak ABK misalnya main kesana biar dia balik lagi tuh kan harus kita takut takutin ya sedangkan M itu enggak takut apa-apa kata orang tuanya itu PR ya itu PR sendiri gitu kayak mencari tahu sendiri gimana ya caranya biar dia balik kebetulan dia kan suka makan jadi pas dia lari-lari ke masjid dicobain M makan makan ternyata dia ikut, oh berarti kalau dipanggil makan dia ikut. Jadi semenjak itu jadi tahu kayak berjalannya waktu gitu jadi kayak belajar sendiri” (AN, 24 Oktober 2025)

“Iya, coba-coba sendiri” (AN, 24 Oktober 2025)

Kemampuan untuk menyesuaikan strategi pendampingan ini menunjukkan adanya indikator dari aspek change agility, yaitu kemampuan individu untuk beradaptasi terhadap perubahan serta terus mengembangkan ide dan keterampilan baru (Eichinger & Lombardo, 2000). Sejalan dengan itu, De Meuse et al. (2010) menyatakan bahwa individu dengan tingkat learning agility yang tinggi cenderung memiliki kemampuan melakukan introspeksi dan evaluasi terhadap pengalaman yang telah dijalani.

4. Upaya Membangun Hubungan Interpersonal dalam Menjalankan Peran Sebagai Guru Pendamping Khusus

Dalam menjalankan peran sebagai guru pendamping khusus, kedua partisipan menjalin hubungan sosial yang aktif dengan rekan guru dan orang tua siswa sebagai bagian dari upaya mendukung proses pendampingan. Partisipan pertama membangun hubungan dengan orang tua melalui komunikasi yang intens untuk mengeksplorasi informasi mengenai kondisi, kebutuhan, serta perkembangan siswa. Melalui komunikasi terbuka tersebut, guru dan orang tua dapat saling bertukar informasi mengenai perilaku dan kemajuan siswa di sekolah maupun di rumah, sehingga tercipta kesamaan pemahaman dan kerja sama dalam menerapkan strategi pendampingan secara lebih terarah dan konsisten. Selain itu, partisipan pertama juga berusaha mencari dukungan sosial dari sesama guru pendamping melalui interaksi, berbagi pengalaman, dan diskusi mengenai berbagai tantangan yang dihadapi selama proses pendampingan. Hal ini tercermin dalam pernyataan sebagai berikut:

“Sharing. Sharing dengan teman-teman, cari solusinya. Kalau sendiri itu mumet, Mbak. Bingung harus gimana. Kalau kita kumpul-kumpul, sharing, kan di situ ketemu solusinya. Kalaupun tidak ketemu, kan paling tidak mengurangi beban, gitu ya.” (NH, 2 Desember 2025)

Dukungan dari rekan kerja ini membantu meringankan beban emosional sekaligus memberikan dukungan profesional sehingga partisipan tetap termotivasi dalam menjalankan perannya. Upaya mencari bantuan tersebut menunjukkan adanya *help seeking behavior*, yaitu perilaku individu dalam mencari bantuan dari orang lain sebagai strategi adaptif dalam menghadapi tekanan dan tantangan (Rickwood et al., 2005). Perilaku ini juga mencerminkan bentuk regulasi diri yang menunjukkan kesadaran individu terhadap keterbatasan personal dan kebutuhan akan dukungan eksternal (Meriana, 2025).

Partisipan kedua juga melakukan kolaborasi dengan berbagai pihak, seperti orang tua siswa dan rekan guru, dalam proses pendampingan. Selain itu, ia juga melibatkan teman sebaya siswa sebagai bagian dari strategi pendampingan, terutama pada situasi tertentu seperti ketika menjalankan tugas lain atau saat siswa menolak didampingi secara langsung. Partisipan kedua meyakini bahwa keterlibatan teman sebaya dapat membantu meningkatkan kemampuan sosial, interaksi, serta empati siswa berkebutuhan khusus. Kolaborasi dan dukungan dari rekan kerja tersebut membantu partisipan dalam meningkatkan kompetensi, kinerja, serta meringankan beban kerja yang dirasakan. Hal ini tercermin pada:

“Meskipun guru shadow itu kan juga manusia biasa ya, kayak sabarnya itu pasti ada limitnya juga. Kalau udah kayak udah udah gemes banget itu kadang minta tolong temennya” (AN, 28 November 2025)

“Iyaa, lebih penting sama temen-temennya kalau misalnya temen-temennya gak mau nemenin ini jadi kan gimana jadi mau gak mau guru pendamping itu harus akrab banget sama temen-temennya” (AN, 28 November 2025)

Hal ini sejalan dengan Zamzabila et al. (2022) yang menyatakan bahwa dukungan rekan kerja berperan penting dalam membantu proses adaptasi dan meningkatkan kinerja individu sehingga tugas dapat diselesaikan secara optimal. Dukungan sosial juga membantu individu mengurangi tekanan pekerjaan melalui dukungan emosional, informasi, penilaian positif, dan dukungan instrumental (Mubdiyah et al., 2023). Selain itu, kedua partisipan juga berupaya membangun hubungan yang erat dan penuh kepercayaan dengan siswa yang didampinginya melalui pendekatan yang berfokus pada pemahaman karakteristik, kebutuhan, dan kondisi emosional siswa. Pendekatan ini membantu menciptakan kedekatan dan rasa aman dalam proses pendampingan. Hubungan yang dilandasi oleh kepercayaan dapat meningkatkan keterlibatan siswa, membantu siswa merasa lebih nyaman, serta berkontribusi pada kesejahteraan siswa dan guru di lingkungan sekolah (Hongwidjojo et al., 2018).

5. Dukungan dalam Meningkatkan Peran dan Penguatan Guru Pendamping Khusus

Dalam menjalankan peran sebagai guru pendamping khusus, kedua partisipan memperoleh berbagai bentuk dukungan dari lingkungan sosial yang berperan dalam penguatan serta peningkatan kompetensinya. Dukungan tersebut berasal dari rekan guru, baik sesama guru pendamping, wali kelas, maupun guru lainnya. Pada partisipan pertama, dukungan dari rekan guru dipersepsikan sebagai faktor yang memengaruhi kenyamanan dan kepuasan dalam menjalankan peran pendampingan. Hal ini tercermin dalam pernyataan NH sebagai berikut:

“Kalau dengan wali kelasnya sendiri enak juga, banyak membantu. Ketika saya kemarin juga gak masuk juga dibantu. Enak dibantu” (NH, 23 Oktober 2025)

Dengan adanya dukungan ini membantu partisipan menikmati proses pendampingan dan menumbuhkan rasa betah dalam menjalani perannya, meskipun sebelumnya dihadapkan pada berbagai tantangan, keterbatasan kompetensi, serta dinamika sosial yang kompleks. Dukungan tersebut menjadi sumber kekuatan psikologis yang membantu partisipan beradaptasi dan mengelola tekanan emosional selama proses pendampingan.

Sedangkan pada partisipan kedua, juga diperoleh dukungan yang signifikan dari rekan guru selama menjalankan peran sebagai guru pendamping khusus. Dukungan tersebut tidak hanya berupa bantuan praktis dalam proses pendampingan, tetapi juga penguatan pemahaman mengenai karakteristik dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Melalui diskusi dan interaksi dengan rekan guru, partisipan memperoleh wawasan baru mengenai istilah, strategi pendampingan yang lebih tepat, serta bantuan dalam menghadapi situasi sulit selama proses pembelajaran. Sebagaimana yang terungkap dalam wawancara:

“jadi lama-lama enjoy, kalau wali kelasnya sendiri mendukung atau membantunya” (AN, 28 November 2025)

“tapi Alhamdulillah waktu awal kelas satu ini sama Mbak M itu wali kelasnya juga enak dukung apa ya membantuin juga gitu jadi lama, terusan temen-temennya juga enak” (AN, 24 Oktober 2025)

Berbagai dukungan yang diterima kedua partisipan, baik dari rekan guru, orang tua, maupun teman sebaya siswa, membantu meningkatkan kualitas pendampingan serta mengurangi beban emosional yang dirasakan. Hal ini sejalan dengan temuan Hariyanti et al. (2020) yang menyatakan bahwa dukungan sosial berpengaruh positif terhadap kepuasan kerja karena mampu mengurangi stres kerja dan meningkatkan kesejahteraan psikologis individu. Selain itu, perkembangan siswa juga menjadi bentuk dukungan tersendiri bagi partisipan pertama dalam menjalankan pendampingan. Perubahan yang terlihat secara bertahap, seperti peningkatan kemampuan akademik, perilaku adaptif, maupun aspek sosial-emosional siswa, menjadi sumber penguatan emosional yang menumbuhkan perasaan senang, puas, serta memperkuat keyakinannya terhadap efektivitas strategi pendampingan yang diterapkan. Segala dukungan tersebut dapat berupa bantuan praktis, penguatan pengetahuan, serta dukungan emosional selama proses pendampingan. Hal ini sejalan dengan Mubdiyah et al. (2023) yang menyatakan bahwa dukungan sosial, baik berupa penilaian positif, dukungan informasi, dukungan emosional, maupun dukungan instrumental, dapat membantu individu mengurangi tekanan pekerjaan serta menjalankan perannya secara lebih optimal.

6. Strategi Pendampingan dan Pemecahan Masalah dalam Proses Pendampingan Siswa Berkebutuhan Khusus

Selama melakukan pendampingan, kedua partisipan menerapkan berbagai strategi sebagai upaya memecahkan permasalahan serta meningkatkan perkembangan siswa berkebutuhan khusus. Strategi tersebut disesuaikan dengan karakteristik, kondisi, dan kebutuhan siswa. Kedua partisipan menyusun target pendampingan berdasarkan hasil observasi dan perkembangan siswa, serta melakukan penyesuaian terhadap soal dan materi pembelajaran agar sesuai dengan kemampuan dan tingkat perkembangan siswa.

Penyesuaian ini bertujuan untuk mempermudah pemahaman siswa, meningkatkan partisipasi dalam pembelajaran, serta mendukung pencapaian target pendampingan yang telah ditetapkan. Hal ini tercermin dalam pernyataan sebagai berikut:

“...Kadang juga kami tambah dan modifikasi mbak disesuaikan dengan anaknya bagaimana” (NH, 2 Desember 2025)

“awalnya kita mengikuti guru kelas dulu, nah setelah itu kalau memang dikasih soalnya sesuai dengan walas N tidak mampu. saya turutin gradenya” (NH, 2 Desember 2025)

“Target-targetnya itu kita bikin sendiri juga. Kalau targetnya kita bikin sendiri itu menyesuaikan kebutuhan anaknya” (AN, 28 November 2025)

“Kalau ujian kebetulan masih dibantu, sebenarnya kalau Waktu kelas 1 itu guru shadow membuat soal yang berbeda. Jadi walas Ini buat anak biasa, kalau shadow untuk anak ABK. Jadi ada pilihan gandanya gak uraian jadi Pilihan nomor 1 ABC 1-15 dan full gambar kebanyakan” (AN, 24 Oktober 2025)

Selain itu, dalam menentukan strategi pendampingan, kedua partisipan melakukan konsultasi dan diskusi dengan rekan kerja sebagai upaya pemecahan masalah selama proses pendampingan. Melalui proses tersebut, partisipan memperoleh masukan, perspektif baru, serta alternatif solusi sehingga strategi yang diterapkan dapat disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Selain itu, partisipan juga secara aktif membuat dan menggunakan berbagai media pembelajaran yang disesuaikan dengan kemampuan serta karakteristik siswa. Pengalaman yang dimilikinya selama melakukan pendampingan juga dimanfaatkan sebagai dasar dalam merancang strategi dan media pembelajaran agar proses belajar dapat berlangsung lebih efektif. Hal ini tercermin dalam pernyataan berikut:

“jadi apa ya ya kalau ada kebingungan dikit tanya Bu Y, dikit-dikit konsultasi ke Bu Y sudah gitu aja, soalnya kepala sekolah yang dulu itu gak seing sekarang” (NH, 23 Oktober 2025)

“Tanya orang tua, konsultasi sama orang tua dulu yang pastinya dilakukan. Nah tanya-tanya gimana Kepribadian anak ini, terus kemudian mengamati sendiri setiap harinya bagaimana dan terus konsultasi ke walas terus nanti kita cari solusi bersama bagaimana cara menghadapi ini” (NH, 23 Oktober 2025)

Hal ini menunjukkan bahwa berbagai strategi pendampingan, seperti diskusi, konsultasi, serta penyesuaian tujuan, materi, dan media pembelajaran dengan kebutuhan tiap siswa yang berbeda-beda itu menunjukkan adanya kemampuan *learning agility* pada aspek *change agility*. Aspek ini terkait dengan kemampuan individu untuk beradaptasi terhadap perubahan serta terus mengembangkan keterampilan dan ide-ide baru (Eichinger dan Lombardo, 2000). Santoso dan Yuzarion (2021) juga menyatakan bahwa salah satu indikator *change agility* adalah kemampuan individu dalam mengembangkan keterampilan dan pengetahuan yang dimiliki.

KESIMPULAN

Kedua partisipan menunjukkan proses *learning agility* yang berkembang secara bertahap dan tumbuh dari adanya keterbatasan, terutama dalam merespons keterbatasan kompetensi awal. *Learning agility* pada kedua partisipan Nampak dari adanya kesiapan untuk belajar dari situasi baru yang tercermin dari inisiatif untuk belajar mandiri, keterbukaan terhadap masukan, kemampuan merefleksikan pengalaman, evaluasi serta kesediaan untuk menyesuaikan strategi pendampingan berdasarkan hasil observasi,

pengalaman, dan perkembangan siswa. Kedua partisipan secara aktif melakukan diskusi, konsultasi, dan kolaborasi dengan rekan guru, orang tua. Fleksibilitas dan adaptabilitas partisipan terlihat dari kemampuan menyusun, mengevaluasi, dan menyesuaikan target serta strategi pendampingan. Secara keseluruhan dukungan sosial menjadi faktor penting yang mendukung berkembangnya *learning agility* kedua partisipan.

Berdasarkan hasil pembahasan, disarankan agar guru pendamping khusus yang berlatar belakang non-PLB dan non-Psikologi terus berupaya mengembangkan empat aspek *learning agility* disertai dukungan nyata dari *stake holder* yang berperan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi.

DAFTAR PUSTAKA

- Asari, Umi Afifah Yeni., & Hapsari, M. T. B. (2023). Learning Agility Guru Pendamping Khusus ABK (Studi Fenomenologi: Sekolah Menengah Al Firdaus). *Jurnal ISLAMIKA*, 5(2), 30–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.37859/jsi.v5i2.4608>
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321–329. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Habibah, N., Abduh, M., & Nizaar, M. (2024). Penguatan Guru Pendamping Khusus Non Pendidikan Luar Biasa dalam menangani Siswa Berkebutuhan Khusus. 6(1), 61–75. <https://doi.org/10.23917/bkkndik.v6i1.23652>
- Haniifah, Hanaa., & Efendi, M. 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/https://doi.org/10.26740/jrpd.v8n3.p167-171>
- Haniza, N. (2021). Pengembangan Standar Operasional Prosedur (Sop) Untuk Mengembangkan Karakter Anak Usia Dini Di Tk Islam Kota Mataram Tahun 2021. *Indonesian Journal of Elementary and Childhood Education*, 2(4), 343–348.
- Hariyanti & Laily (2020). Dukungan Sosial Dan Kepuasan Kerja Pada Guru Kelompok Bermain (KB). *Psikosains*, 15(1), 64–75. <https://doi.org/10.30587/psikosains.v15i1.2002>
- Hikmah, N. (2022). Healing Sebagai Strategi Coping Stress Melalui Pariwisata. *Indonesian Journal of Tourism and Leisure*, 03(2), 113–124. <https://doi.org/10.36256/ijtl.v3i2.308>
- Hongwidjojo, M. P., Monika, & Wijaya, E. (2018). Relation of Student-Teacher Trust with School Well-Being to High School Students. *Journal Psikodimensia*, 17(2), 162–167. <https://doi.org/10.24167/psidim.v17i2.1664>
- Jeon, Mi-Kyeong., et al. (2022). The Multiple Mediating Effects of Grit and Learning Agility on Academicburnout and Learning Engagement Among Korean University Students:A Cross-Sectional Study. *Taylor & Francis Group*, 54(1), 2698–2712. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07853890.2022.2122551>
- Kahija, Y. L. (2017). Penelitian Fenomenologis: Jalan Memahami Pengalaman Hidup. PT Kanisius.
- Lailiyah, N., & Jihan, F. (2020). Peranan Guru Kelas dan Guru Pendamping Khusus dalam Memberikan Bimbingan Belajar pada Siswa Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif (Studi Kasus di MI Sekolah Alam Indramayu). *Counselia: Jurnal Bimbingan Konseling Pendidikan Islam*, 1(1), 42–51. <https://doi.org/10.31943/counselia.v1i1.6>

- Meriana, T. (2025). Fenomena Kesehatan Mental Mahasiswa di Tahun 2025 : Urgensi Help-Seeking Behavior Sebagai Strategi Adaptif. *JOURNAL SYNTAX IDEA*, 7(9), 1102–1112. <https://doi.org/10.46799/syntaxidea.v7i9.13548>
- Meuse, K. P. De, Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning Agility : A Construct Whose Time Has Come. *Consulting Psychology Journal: Practice And Research*, 62(2), 119–130. <https://doi.org/10.1037/a0019988>
- Miles, A. (2013). Agile Learning: Living With the Speed of Change. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 27(2), 20–22. <https://doi.org/10.1108/14777281311302058>
- Mitchinson & Morris, R. (2014). Learning About Learning Agility.
- Mubdiyah, R. A., Aini, N., Rahmawati, D., & Ramadhan, Y. (2023). Dukungan Sosial pada Mahasiswa Kerja yang Mengalami Burnout. *Parade Riset*, 1(1), 197–208.
- Rasam, F., Interdiana, A., Sari, C., Karlina, E., & Ekonomi, P. (2019). Peran Kompetensi Dalam Meningkatkan Kinerja Guru Di Sma Jakarta Selatan. *Research and Development Journal Of Education*, 6(1), 41–52. <http://dx.doi.org/10.30998/rdje.v6i1.4371>
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., Ciarrochi, J., Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian E-Journal for the Advancement of Mental Health (AeJAMH)*, 4(3), 218–251. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>
- Rini, H. P. (2023). Urgensi Learning Agility Guru sebagai Ujung Tombak Pendidikan. *Journal of Education for All (Edu FA)*, 1(2), 163–169. <https://doi.org/10.61692/edufa.v1i2.42>
- Rofina, M. H. (2023). Pengaruh Beban Kerja Dan Dukungan Sosial Terhadap Kinerja Perawat Igd Pada (Rsud Dr.T.C. Hillers Maumere). *PROJEMEN: Jurnal Program Studi Manajemen*, 10(3), 127–138. <https://doi.org/10.59603/projemen.v10i3.159>
- Shafiira, A. T., & Nofriza, F. (2025). Analisis Kestabilan Emosi Mahasiswa Yang Berlatar Belakang Keluarga Broken Home. 4(1), 1326–1332. <https://doi.org/10.31004/jerkin.v4i1.1743>
- Susilowati, A. Y., & Susanto, A. (2020). Strategi penyelesaian konflik dalam keluarga di masa pandemi covid-19. *Hasanuddin Journal of Sociology (HJS)*, 88-97.
- Syahchari, D. H. (2021). The Influence o f Digital Employee Experience And Employee Agility : Do They Boost Firm ' s Effectiveness ? *International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)*, 1, 67–71. 10.1109/ICIMTech53080.2021.9534976
- 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>
- Zamzabila, B. et al. (2022). Pengaruh Dukungan Rekan Kerja terhadap Kualitas Pekerjaan pada Karyawan: A Systematic Literature Review. *Inovbiz: Jurnal Inovasi Bisnis*, 2, 162–166. 10.35314/inovbizmik.v2i1.2262