



ALTRUISTIK
Jurnal Konseling dan Psikologi Pendidikan

Journal Homepage: <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/altruistik>



Challenges and Opportunities of Special Needs Teachers in Inclusive Schools: A Thematic Qualitative Study on Teachers' Psychological Well-Being

Yuliana Anggreany^{*)1}, Dicky Sugianto², Yenika Mariani Sitepu³, Eleanora Cristabelle⁴

^{1,3} Fakultas Psikologi, Universitas Pelita Harapan, Indonesia

² Peneliti Independen

⁴ Universitas Pelita Harapan, Indonesia

ARTICLE INFO

Keywords:

challenges; opportunities;
teacher well-being; inclusive
education in Indonesia,
psychological intervention

ABSTRACT

This research explores the challenges and opportunities experienced by teachers of students with special needs (TSSN) in inclusive schools, as well as the impact on their psychological well-being (stress and relationship with others). Students with special needs (SSN) possess the same right to education as their peers without special needs, and the implementation of inclusive education in Indonesia places teachers at the forefront of addressing student diversity. The research employed a descriptive qualitative method with thematic analysis of data obtained from open-ended online questionnaires completed by 58 inclusive school teachers (81% female, mean age 36.38 years, with varying teaching experience). The findings indicate that the primary challenges faced by teachers include a lack of in-depth understanding of TSSNs, inadequate facilities, difficulties in managing learning and classroom dynamics, and the need to respond to a wide range of student behaviors and emotions. Nevertheless, teachers also identified opportunities to improve their competencies and build meaningful relationships with students. The discussion highlights the necessity for more comprehensive support from schools and the government, encompassing training, adequate facilities, adaptive curricula, and professional support teams. In conclusion, this research highlights the importance of psychological interventions and systemic support to improve the well-being of inclusive school teachers, which will ultimately positively impact the quality of education for SSNs. This finding is useful for designing school-based interventions and public policies that support the well-being of inclusive education teachers.

ABSTRAK

Kata Kunci:

tantangan; peluang;
kesejahteraan guru;
pendidikan inklusif di
Indonesia; intervensi
psikologis

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi tantangan dan peluang yang dialami oleh guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah inklusi, serta dampaknya terhadap kondisi kesejahteraan psikologis mereka (tekanan emosional dan relasi dengan orang lain). ABK memiliki hak pendidikan yang sama dengan non-ABK dan implementasi pendidikan inklusi di Indonesia menempatkan guru sebagai garda terdepan dalam mengakomodasi keberagaman siswa. Metode penelitian yang digunakan adalah kualitatif deskriptif dengan analisis tematik terhadap data yang diperoleh dari kuesioner daring terbuka yang diisi oleh 58 guru sekolah inklusi (81% perempuan, rerata usia 36,38 tahun, dengan pengalaman mengajar bervariasi). Hasil penelitian menunjukkan bahwa tantangan utama guru meliputi kurangnya pemahaman mendalam tentang ABK, keterbatasan fasilitas pendukung, kesulitan dalam manajemen pembelajaran dan kelas, serta penanganan perilaku dan emosi siswa yang beragam. Meskipun demikian, guru juga merasakan adanya peluang untuk meningkatkan kompetensi dan mengembangkan relasi yang positif dengan siswa. Pembahasan menyoroti perlunya dukungan yang lebih komprehensif dari sekolah dan pemerintah, termasuk pelatihan, fasilitas yang memadai, kurikulum yang adaptif, serta tim pendukung profesional. Kesimpulan penelitian ini menggarisbawahi pentingnya intervensi psikologis dan dukungan sistemik untuk meningkatkan kesejahteraan guru sekolah inklusi, yang pada akhirnya akan berdampak positif pada kualitas pendidikan ABK. Temuan ini berguna untuk merancang intervensi berbasis sekolah dan kebijakan publik yang mendukung kesejahteraan guru inklusi.

^{*)}Corresponding author, ✉e-mail: yuliana.anggreany@uph.edu

E-ISSN: 2798-3773, P-ISSN: 2798-3765

<https://doi.org/10.24114/altruistik.v5i1.65471>



This is an open access article distributed under the Creative Commons 4.0 Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited © 2025 by author(s)

PENDAHULUAN

Undang-Undang Dasar 1945 tahun 1945 pasal 31 ayat 1 menyatakan bahwa pendidikan adalah hak setiap warga negara ([Undang Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945, 2002](#)). Anak-anak berkebutuhan khusus juga memiliki hak yang sama dalam hal pendidikan, yaitu untuk dapat mengenyam pendidikan. Oleh karena itu, untuk dapat melaksanakan hal tersebut, pemerintah mengeluarkan kebijakan tentang pendidikan inklusi bagi siswa berkebutuhan khusus yang diatur dalam Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional ([Farah et al., 2022](#)). Adapun tujuan dari pendidikan inklusi adalah untuk dapat memberikan kesempatan kepada semua siswa yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial, atau memiliki potensi kecerdasan dan/ atau bakat istimewa untuk memperoleh pendidikan yang bermutu sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya. Selain itu, tujuan pendidikan inklusi lainnya adalah untuk mewujudkan penyelenggaraan pendidikan yang menghargai keanekaragaman, dan tidak diskriminatif bagi semua siswa.

Siswa-siswa berkebutuhan khusus merupakan anak-anak yang mengalami keterlambatan perkembangan, memiliki kondisi medis maupun kondisi psikologis, dan/atau kondisi kondisi bawaan tertentu ([Apriliyanti, 2023](#)). Mereka membutuhkan perhatian dan penanganan khusus untuk dapat mencapai potensi maksimal mereka. Anak-anak berkebutuhan khusus memiliki tantangan yang tidak dialami oleh anak lainnya. Oleh karena itu, mereka membutuhkan bantuan lebih dari orang-orang di sekitarnya.

Guru memiliki peran yang besar dalam pendidikan, oleh karena itu setiap guru harus memiliki kompetensi yang dapat membantu mengakomodasi kebutuhan belajar siswa-siswinya ([Kartini & Aprilia, 2022](#)). Guru sekolah inklusi akan mengajar siswa-siswa berkebutuhan khusus serta siswa-siswa lainnya pada saat yang bersamaan. Tugas tersebut merupakan tugas tambahan yang harus diemban para guru yang berhadapan langsung dengan siswa dan kegiatan mengajar di lapangan ([Putra et al., 2024](#)). Guru memiliki keinginan untuk mencerdaskan seluruh siswa, akan tetapi di sisi lain, guru seringkali tidak memiliki kompetensi pedagogis inklusif (seperti menyampaikan pelajaran, menciptakan situasi kelas yang kondusif. Selain itu, faktor lainnya yang juga menantang dalam pelaksanaan pendidikan inklusi adalah sarana maupun prasarana di sekolah dimana belum tersedia aksesibilitas untuk siswa-siswa berkebutuhan khusus. Anak berkebutuhan khusus juga seringkali mengalami kesulitan belajar dan kesulitan belajar yang dialami tiap anak dapat berbeda-beda ([Fitriana et al., 2024](#)). Hal ini dapat terjadi karena kebutuhan khusus yang satu dengan kebutuhan khusus yang lainnya dapat memiliki karakteristik yang berbeda-beda.

Guru terkadang belum diberikan pelatihan ataupun bekal untuk menyelenggarakan proses pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus sehingga guru mengajar sesuai dengan kondisinya apa adanya ([Fitriana et al., 2024](#)). Oleh karena itu, guru yang menghadapi siswa berkebutuhan khusus menghadapi beberapa bentuk permasalahan terkait pelaksanaan program pendidikan, yaitu masalah dalam membuat Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), masalah dalam menyampaikan materi pembelajaran ([Kurniawati et al., 2024](#)). Selain itu, guru juga memiliki masalah dalam menentukan metode pembelajaran, mengajak anak berkebutuhan khusus untuk bekerja sama dalam kelompok, serta dalam pengaturan waktu. Oleh karena itu, tidak semua guru kompeten dan memiliki pandangan yang positif terhadap siswa berkebutuhan khusus ([Ngadni et al., 2023](#)). Pada akhirnya kendala-kendala yang dialami oleh guru akan dapat berdampak buruk pada siswa-siswa berkebutuhan khusus. Mereka tidak dapat mencapai potensi maksimal

(sebagaimana fungsi pendidikan seharusnya) meskipun sudah memperoleh pendidikan seperti anak-anak lainnya.

Penelitian sebelumnya banyak yang membahas dari sudut pandang Pendidikan sehingga lebih menggali dinamika serta kompetensi guru secara pedagogis, dibanding psikologis. Penelitian ini ingin menjawab: Apa saja tantangan dan peluang psikologis yang dihadapi guru dalam mengajar ABK di sekolah inklusi?. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengidentifikasi dan menganalisis tantangan-tantangan psikologis yang dialami oleh guru dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi, termasuk stres kerja, tekanan emosional, dan kesulitan dalam pengelolaan kelas yang beragam. Selain itu, penelitian ini juga mengeksplorasi berbagai bentuk dukungan yang dirasakan penting oleh guru. Temuan dari penelitian ini diharapkan dapat menjadi dasar bagi penyusunan rancangan intervensi psikologis terhadap kebutuhan guru, serta berkontribusi pada peningkatan kesejahteraan dan kualitas pengajaran dalam konteks pendidikan inklusif.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif untuk mengetahui pengalaman guru mengajar anak berkebutuhan khusus di kelas atau sekolah inklusi, dalam hal ini kesulitan yang dihadapi dan sumber daya yang mereka miliki. Selain itu, penelitian ini juga hendak mengamati kondisi psikologis guru ABK dan bagaimana mereka berespon terhadap stres. Hal ini dapat mengungkap peluang dan tantangan yang dimiliki oleh guru yang mengajar ABK di sekolah inklusi. Penelitian ini menggunakan teknik analisis tematik untuk memetakan tema-tema yang muncul dari data penelitian. Penelitian ini menggunakan validasi tematik melalui triangulasi peneliti, di mana hasil analisis data diperiksa dan disepakati oleh seluruh anggota tim peneliti. Analisis tematik memungkinkan identifikasi pola makna secara sistematis dalam data kualitatif, dan validitas temuan dapat ditingkatkan melalui proses triangulasi peneliti untuk memastikan bahwa tema yang dihasilkan tidak bersifat subjektif, melainkan telah melalui proses verifikasi bersama (Nowell et al., 2017).

Sebanyak 58 orang guru direkrut untuk penelitian ini dengan menggunakan teknik pengambilan sampel purposif. Kriteria inklusi partisipan penelitian ini adalah guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus di sekolah atau kelas inklusi. Empat puluh tujuh orang guru (81%) berjenis kelamin perempuan, dengan rerata usia (*mean*) 36,38 tahun. Lama mengajar para partisipan terentang dari kurang dari satu tahun sampai dengan 40 tahun. Data demografi lengkap dari partisipan penelitian ini dapat dilihat pada Tabel 1.

Penelitian ini menggunakan kuesioner daring yang terdiri dari pertanyaan demografis (usia, jenis kelamin, domisili, lama mengajar, dan latar belakang pendidikan) serta 12 pertanyaan terbuka untuk mengeksplorasi tantangan dan pengalaman positif guru dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus. Pertanyaan terbuka mencakup pemahaman guru tentang ABK, tantangan pembelajaran, perilaku siswa, relasi kerja dan sosial, pengalaman negatif dan positif, persepsi terhadap kemampuan diri, serta dukungan yang dibutuhkan dari sekolah dan pemerintah.

Sebelum penelitian, peneliti menyiapkan kuisisioner daring berisi informed consent, deskripsi penelitian, potensi risiko dan manfaat, data demografis, serta kuisisioner terbuka. Partisipan diberi tahu bahwa mereka dapat mundur kapan saja tanpa konsekuensi. Kuisisioner dibagikan melalui jejaring peneliti.

Tabel 1. Demografi Partisipan (N = 58)

Variabel		Frekuensi	Persentase
Jenjang Mengajar	TK	8	13,79
	SD	24	41,38
	SMP-SMA-SMK	26	44,83
Latar Belakang Pendidikan	Sarjana Pendidikan	30	51,72
	Sarjana Pendidikan Luar Biasa	1	1,72
	Magister Pendidikan	4	6,89
	Mahasiswa Rumpun Pendidikan	3	5,17
	Sarjana Psikologi	10	17,24
	Sarjana lainnya (Teologi, Musik Gereja, Hukum, Ekonomi, Komputer)	9	15,5
	Magister lainnya (Marketing)	1	1,72
	DKI Jakarta (Jakarta Barat, Jakarta Timur, Jakarta Selatan)	13	22,41
	Banten	22	37,93
	Jawa Barat (Bogor, Depok)	7	12,07
Domisili	Sumatera	9	15,51
	Bali	2	3,45
	Nusa Tenggara Timur (Kota Kupang, Kupang Timur)	2	3,45
	Sulawesi	3	5,17

HASIL PENELITIAN

Literasi Anak Berkebutuhan Khusus

Tantangan. Pemahaman guru-guru mengenai anak berkebutuhan khusus ada yang sudah cukup baik dan cukup mengetahui mengenai macam-macam anak berkebutuhan khusus.

“Anak berkebutuhan khusus adalah anak yang memiliki kebutuhan yang berbeda dengan anak-anak lainnya secara general. Tipe-tipe anak berkebutuhan khusus terdapat banyak, ada yang memiliki gangguan belajar, ada yang memiliki kelainan secara *developmental*, disabilitas fisik, gangguan sosial, kecerdasan yang lebih, *etc.* Anak-anak berkebutuhan khusus ini secara general memerlukan perawatan dan pendidikan yang berbeda dengan anak lainnya.” (18)

“Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) adalah anak-anak yang mengalami penyimpangan, kelainan atau ketunaan dalam segi fisik, mental, emosi dan sosial, atau gabungan dari hal-hal tersebut sedemikian rupa sehingga mereka memerlukan pelayanan pendidikan yang khusus, yang disesuaikan dengan penyimpangan, kelainan, atau ketunaan mereka. ABK sangat beragam tipenya: Tunanetra, tunarungu, tunalaras, tunadaksa, tunagrahita, cerebral palsy, gifted, autisme, asperger, Rett's' Disorder, ADHD, Slow Learner, Kesulitan Belajar.” (50)

Namun, ada juga guru-guru yang tidak mengetahui, ada guru yang mengetahui tetapi pemahamannya masih terbatas. Guru dengan pemahaman yang terbatas dapat melihat anak berkebutuhan khusus terbatas hanya pada anak dengan gangguan neurodevelopmental saja dan tidak melibatkan kebutuhan khusus terkait fisik, ada juga yang melihat kebutuhan khusus hanya terbatas pada satu area saja, misalnya kebutuhan khusus dilihat merupakan autisme atau kebutuhan khusus merupakan anak dengan kapasitas inteligensi yang terbatas.

“Daya pikir sangat rendah dibawah anak yang normal” (33)

“Berbicara tidak jelas, kurang dalam mengingat pelajaran, tidak bisa ikut dalam olahraga” (24)

Guru-guru juga melihat bahwa anak-anak berkebutuhan khusus adalah anak-anak dengan kendala/hambatan di berbagai area: perkembangan, inteligensi, kognitif, sosial, motorik, mengekspresikan diri, belajar, berinteraksi dengan lingkungan sekitar, komunikasi.

“ ... Kebutuhan khusus yang dimiliki, menghambat mereka dalam beraktivitas sehari-hari, bersekolah, bersosialisasi, dan lain-lain. ...” (30)

“ABK adalah anak yang memiliki keterbatasan baik secara fisik, intelektual, mental, komunikasi, sosial yang berbeda dengan anak seusianya dan berpengaruh pada perkembangan dirinya atau memiliki kemampuan yang lebih daripada anak usianya.” (46)

Oleh karena itu, guru-guru juga mempersepsikan bahwa anak-anak berkebutuhan khusus memiliki kebutuhan yang berbeda (lebih) dibanding anak-anak lainnya sehingga memerlukan penanganan yang berbeda ataupun perhatian khusus.

“Anak berkebutuhan khusus adalah anak yang membutuhkan pendidikan dan pelayanan secara khusus untuk mengendalikan diri sendiri dan mengembangkan potensi yang ada dalam diri anak tersebut.” (17)

“ ... Mereka mungkin memerlukan perhatian khusus, metode pembelajaran yang disesuaikan, serta dukungan medis, terapi, atau perawatan lainnya agar dapat berkembang dengan optimal. ...” (35)

Peluang. Guru-guru melihat adanya kebutuhan untuk dapat lebih memiliki pemahaman mendalam mengenai siswa berkebutuhan khusus serta strategi untuk dapat berespon dengan lebih sesuai.

“Memberikan pelatihan bagi guru untuk bisa lebih mengenal dan memberikan perlakuan yang tepat kepada setiap anak ABK sesuai dengan pribadi anaknya, ...” (17)

“Pelatihan khusus dalam mengajar ABK: *how to deal, how to give appropriate response for them*, membuat kurikulum tersendiri yang disesuaikan dengan diagnosa tiap ABK.” (52)

Fasilitas

Tantangan. Guru-guru merasakan kurangnya fasilitas yang mendukung untuk proses belajar mengajar siswa berkebutuhan khusus sehingga ruangan kelas perlu disesuaikan, ruang kelas akan lebih baik jika aman dan minim distraksi.

“Penyesuaian di ruang kelas inklusif untuk dapat mengikuti pembelajaran” (13)

“ruang sensori khusus, *special needs teacher*” (47)

Selain ruang kelas, guru-guru juga merasa membutuhkan fasilitas seperti alat peraga, media, sumber daya pembelajaran, pendampingan, kelompok khusus, fasilitas yang mendukung lainnya, termasuk akses ke layanan profesional.

“Menyediakan alat peraga dan berbagai fasilitas yang memadai.” (3)

“Penyesuaian kurikulum, fasilitas yang cukup dan jumlah pengajar dan terapis yang cukup, serta kerjasama dengan psikolog.” (12)

Guru-guru juga merasakan adanya kebutuhan untuk dapat dilakukan pemeriksaan oleh profesional terhadap siswa berkebutuhan khusus ataupun adanya dukungan dari profesional (psikolog anak, dokter, dan lainnya) untuk dapat membantu jalannya pembelajaran.

“Mengidentifikasi jenis kebutuhannya sehingga dapat memberikan fasilitas penunjang.” (34)

“Punya psikolog anak yang full time menangani ABK tsb di sekolah. Juga fasilitas fisik yg kudu dilengkapi.” (50)

Peluang. Guru-guru merasakan pentingnya dukungan fasilitas yang memadai untuk dapat mengajar siswa berkebutuhan khusus dengan efektif, khususnya kebutuhan atas pelatihan khusus yang lebih bersifat praktis, terfokus dan relevan dengan kondisi di kelas.

“Sekolah harus menyediakan pelatihan untuk guru dan staf, pengembangan kurikulum yang inklusif.” (10)

“Pelatihan, belajar langsung dari orang yang pernah mengalami (sharing), turun langsung dalam menangani, kerja sama dari orang tua, guru lain, dan sekolah” (46)

Para guru juga melihat adanya kebutuhan akan fasilitas ruangan yang dapat mendukung siswa berkebutuhan khusus dalam belajar. Ada guru yang melihat pentingnya ruang kelas yang minim distraksi, ramah bagi siswa berkebutuhan khusus, dan mampu memberikan suasana yang kondusif untuk belajar. Selain itu, kebutuhan akan ruang terapi, ruang sensori, dan *learning support room* menjadi perhatian utama untuk membantu siswa mengelola emosi, fokus, dan perkembangan motorik serta sensorik mereka. Ada juga guru yang melihat perlunya ruang atau jalur khusus di lingkungan sekolah maupun tempat umum yang ramah disabilitas, seperti jalur berjalan yang aman, permukaan dinding dengan tekstur berbeda untuk stimulasi sensori, dan area yang menunjang pelatihan keterampilan sehari-hari.

“Sekolah hrs siap memfasilitasi ruang khusus juga bila diperlukan. ...” (38)

“... menyiapkan fasilitas di tempat umum. Contoh: untuk melatih motorik anak di tempat umum disediakan tempelan kasar dan halus di dinding, menyiapkan jalan/ruang khusus untuk penyandang disabilitas secara fisik. ...” (46)

Guru-guru merasakan pentingnya kehadiran tenaga pendidik tambahan yang kompeten dan berempati, khususnya guru pendamping (*shadow teacher*) atau guru pendidikan khusus, yang memiliki kemampuan untuk mendampingi siswa secara individual, memodifikasi materi pembelajaran, serta bekerja sama dengan guru kelas. Selain itu, terdapat kebutuhan akan keterlibatan profesional lainnya seperti psikolog anak, terapis, dan tim inklusi khusus yang dapat merancang program pembelajaran individual (*Individualized Education Program/IEP*), melakukan asesmen, serta memberikan intervensi yang tepat. Kolaborasi antara guru, orang tua, dan tenaga ahli dinilai sangat penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang optimal dan terintegrasi bagi siswa.

“Punya psikolog anak yang *full time* menangani ABK tsb di sekolah.” (50)

“... Adanya satu 'tim khusus inklusi' yang memegang ABK dan bersama-sama membuat program belajar khusus untuk mereka.” (52)

Guru-guru menilai bahwa pemerintah memiliki peran penting dalam menciptakan sistem pendidikan inklusi melalui kebijakan dan regulasi yang jelas, tegas, dan mendukung. Mereka menekankan pentingnya undang-undang dan kurikulum yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus, serta perlunya perlindungan hukum bagi guru yang menjalankan tugas mendampingi siswa ABK. Oleh karena itu, dibutuhkan juga pengawasan pelaksanaan kebijakan secara menyeluruh, terutama kepada pihak yayasan atau lembaga pendidikan, agar kebijakan inklusi tidak hanya bersifat administratif tetapi benar-benar diterapkan di lapangan tanpa menekan sumber daya manusia yang terlibat. Selain itu, pemerintah dapat juga mengadakan kampanye kesadaran publik terkait pentingnya pendidikan inklusif guna mengurangi stigma dan meningkatkan dukungan dari seluruh lapisan masyarakat.

“Menyiapkan undang2 dan kurikulum yang sesuai dan mendukung ABK” (2)

“... Mengembangkan kebijakan pendidikan yang lebih inklusif dan mengawasi pelaksanaannya di setiap sekolah.... Mengadakan kampanye kesadaran publik tentang pentingnya pendidikan inklusif agar semua pihak lebih mendukung siswa berkebutuhan khusus. ...” (59)

Guru-guru juga melihat pentingnya andil pemerintah dalam pengembangan kurikulum yang inklusif dan adaptif, yang mampu menaungi kebutuhan dan potensi siswa berkebutuhan khusus secara adil dan proporsional. Kurikulum ini diharapkan fleksibel dan disesuaikan dengan kondisi, kemampuan, dan gaya belajar siswa, sehingga memungkinkan mereka untuk berkembang secara optimal tanpa dipaksa mengikuti standar yang tidak relevan dengan kondisi mereka.

“Membuat kurikulum yang dapat menaungi siswa berkebutuhan khusus” (6)

“Membuat kurikulum yang disesuaikan untuk special needs, pelatihan untuk pengajar dan sosialisasi ke masyarakat ttg kebutuhan khusus sehingga tidak disalah artikan sebagai ODGJ.” (12)

Manajemen Guru Mengajar

Tantangan. Guru-guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus menemui berbagai tantangan dalam mengajar anak berkebutuhan khusus yang meliputi perlunya ada pembelajaran khusus untuk mengajar anak berkebutuhan khusus di kelas inklusi. Oleh karena itu, guru perlu membuat materi pembelajaran khusus dan penilaian yang berbeda untuk anak berkebutuhan khusus. Selain itu juga diperlukan manajemen waktu yang baik karena guru merasakan kesulitan untuk membagi waktunya untuk dapat membimbing secara khusus siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, guru juga merasakan adanya beban kerja tambahan tersebut menyita waktu dan tenaganya dan mempengaruhi kondisi psikologis guru.

“Harus membuat rencana belajar yang berbeda dengan anak-anak reguler lainnya dan sesuai dengan tingkat kemampuannya. Harus mempersiapkan lebih daripada anak yang lain (*worksheet*, alat & bahan, metode mengajar yang menarik). ... Contoh: Bahasa Indonesia belajar mengenai teks naratif, maka ABK ini perlu tugas yang menunjukkan

penggambaran, yaitu observasi. Selain itu, memang perlu ada sistem *pull out* dan *pull in*, sehingga tugas mereka berbeda dan butuh bimbingan tersendiri. Ini membuat ia juga melihat perbedaan itu dengan temannya. ...” (46)

“Sangat sulit karena mengajar kelas reguler saja cukup sulit untuk beberapa konsep matematika (kecepatan berbeda-beda), dan harus ditambah anak ABK (baik *social behavior* ataupun *low academic*) yang notabene tidak bisa dipegang oleh 1 guru di kelas. Apalagi jika harus membuat IEP, jujur untuk membuat LP reguler saja cukup menyita waktu (supaya mudah diikuti oleh teman sejawat yg mengajar di grade level yang sama), nah pembuatan IEP sangat menyita waktu dan tenaga. Belum guru harus menyelesaikan tugas-tugas administrasi yang lain (buat soal, koreksi, menangani tingkah polah siswa yang kadang aneh-aneh) Jika memang harus ada ABK di kelas reguler WAJIB ADA GURU PENDAMPING (*shadow teacher*). Karena kalau sendiri, pasti tidak damai sejahtera gurunya.” (44)

Tantangan lainnya yang dialami guru adalah terkait manajemen kelas, termasuk kesulitan untuk mendapatkan fokus dari anak serta sulitnya manajemen kelas (karena selain siswa berkebutuhan khusus, masih ada siswa-siswa lainnya). Sehingga, guru menjadi khawatir akan penyerapan materi oleh siswa-siswa yang ada di kelas tersebut.

“... Kemudian, membuat perasaan ABK ini tidak terasingkan di dalam kelas walaupun ia memiliki tugas yang berbeda. ... Kemudian ketika, ABK berada pada kelas reguler yang sedang dibimbing oleh anak reguler, ini terkadang membuat teman yang lain terganggu karena ia tiba-tiba tertawa-tepuk tangan, bersuara dengan keras” (46)

“Siswa lain bisa dirugikan waktu pembelajaran ,karena habiskan waktu mengurus anak yang perlu kebutuhan khusus ini” (24)

Peluang. Guru-guru menyadari adanya kebutuhan di sekolah terkait media pembelajaran yang dapat menunjang pembelajaran siswa berkebutuhan khusus, yaitu pentingnya penggunaan media pembelajaran yang variatif, kreatif, dan sesuai dengan kebutuhan individual siswa. Selain itu, diperlukan juga diferensiasi pembelajaran, termasuk melalui proyek, aktivitas verbal, permainan edukatif, musik, dan cerita. Media seperti video, alat bantu literasi, dan materi multisensori juga dapat membantu pembelajaran siswa. Mereka juga melihat pentingnya media yang dapat mendukung perkembangan motorik dan sensorik siswa, serta kurikulum yang dirancang khusus untuk siswa berkebutuhan khusus.

“Pemberian waktu lebih banyak kepada guru dalam perencanaan pembelajaran dan pembuatan materi ajar agar guru dapat memaksimalkan terhadap pemberian pembelajaran berdiferensiasi bagi siswa.” (23)

“pengetahuan, alat-alat/instrumen-instrumen, rekan kerja, counselor atau learning support, ortu yang kooperatif, sekolah yang support, situasi lingkungan yang mendukung, siswa-siswa lain yang kondusif, kelas yang kondusif, dll. “ (51)

Manajemen Kognisi, Perilaku Dan Emosi Siswa Berkebutuhan Khusus

Tantangan. Tantangan berikutnya yang juga dialami oleh guru anak berkebutuhan khusus adalah emosi siswa berkebutuhan khusus seperti tantrum, marah, tidak stabil, dan sulit mengendalikan emosi.

“Kadang meledak ledak tanpa ada sebab.” (11)

“Seringnya anak itu susah diatur dan suka marah” (33)

Guru juga harus berhadapan dengan perilaku siswa berkebutuhan khusus di kelas, seperti melakukan aktivitas yang berbeda dengan aktivitas di kelas, merusak properti kelas, agresif seperti mengganggu/ menyakiti diri sendiri ataupun siswa lain, berbicara sendiri, serta berteriak.

“Perilaku siswa berkebutuhan khusus yang sulit untuk ditebak membuat saya perlu untuk terus waspada supaya ia tidak menyakiti diri atau teman baik secara sengaja ataupun tidak. Kemudian, apabila siswa memiliki perilaku repetitif yang mengganggu proses pembelajaran atau bermain, saya perlu untuk terus mengingatkan dan mencari cara untuk mengganti perilaku tersebut dengan perilaku yang tidak mengganggu.” (21)

“... Saya juga sudah sering mengalami hal negatif secara fisik seperti ditendang, dipukul, dicubit, dicakar, ditampar, tangan saya dijilat, digigit, diremas, dan muka saya diludahi dan dipukul dengan kepalanya.” (30)

Selain itu, siswa berkebutuhan khusus juga ada yang mengalami kesulitan terkait kemampuan kognitif sehingga mengganggu proses belajarnya seperti sulit untuk fokus.

Terkadang tidak fokus saat belajar dan mudah menyerah. Kesulitan memahami instruksi, harus diulang-ulang. (3)

“... hampir tidak bisa paham instruksi dan arahan walaupun sudah diulang2” (12)

Siswa berkebutuhan khusus yang sudah berusia remaja juga dapat menunjukkan perilaku yang berbeda, ia dapat saja memiliki perasaan suka terhadap orang lain dan mempengaruhi perilakunya, seperti tidak suka apabila ada teman yang mendekati orang yang disukainya.

“Karena ABK ini sudah remaja dan sudah di tahap suka, ini membuat ia ingin bersama orang yang disukainya dan terkadang sampai berlaku kasar kepada temannya yang mendekati orang disukainya. Ini yang masih susah untuk dinasehati karena ia pun ketika dinasehati akan menunjukkan tidak semangat dan ekspresi yang marah. Pernah juga mogok kerja, tidak mau melakukan yang diperintahkan” (46)

Peluang. Pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus meningkatkan keterampilan profesional para guru. Mereka menjadi lebih terampil dalam memahami karakter dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus, serta terdorong untuk melakukan riset dan menerapkan strategi pembelajaran yang lebih kreatif, efektif, dan tepat sasaran. Pengalaman ini juga memperluas pengetahuan mereka, terutama terkait kondisi siswa berkebutuhan khusus yang ada di kelas mereka. Selain itu, keterampilan lainnya yang juga berkembang adalah keterampilan bekerja sama dengan rekan sejawat untuk dapat mengajar siswa berkebutuhan khusus dengan lebih baik.

“Saya menjadi ... belajar memahami kebutuhan anak berkebutuhan khusus.” (10)

“Jadi banyak ilmu menghadapi siswa ABK meski tidak memiliki *background* pendidikan inklusi” (40)

Banyak guru merasa belum mampu/ memadai sebagai guru (khususnya pada guru yang tidak memiliki latar belakang pendidikan inklusi) sehingga merasa kurang maksimal dalam perannya sebagai guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus. Banyak dari mereka mengungkapkan masih mengalami kesulitan dalam mengelola kelas, merespon perilaku siswa, dan menerapkan

strategi pembelajaran yang efektif. Oleh karena itu, mereka bersikap terbuka untuk terus belajar dan berkembang, baik melalui pelatihan, umpan balik dari rekan kerja, maupun usaha pribadi dalam mencari pengetahuan tambahan.

“Saya merasa memiliki beberapa kesulitan dan kekurangan karena memang latar belakang saya bukan belajar sebagai pendidik inklusi. Saya melihat kekurangan itu membuat saya tidak maksimal dalam memberikan pembelajaran berdiferensiasi terhadap siswa ini.” (23)
 “Saya merasa saya perlu lebih lagi belajar menangani ABK ketika ia sedang tantrum atau mengembalikan mood mereka. Saya juga merasa masih kurang persiapan untuk mengajar dan memberikan tugas pada anak ini” (46)

Relasi Dengan Rekan Kerja

Tantangan. Beberapa guru juga melihat bahwa rekan kerja belum memiliki kompetensi yang dibutuhkan untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus, serta adanya perbedaan pandangan/pendapat mengenai siswa berkebutuhan khusus serta strategi untuk mengajar mereka.

“Rekan kerja sama seperti saya yang kurang memiliki kemampuan dan pengalaman dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus.” (27)
 “Tidak semua guru memahami atau memiliki keterampilan yang cukup dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus, sehingga kolaborasi antar guru kadang kurang efektif dan bisa menjadi tantangan dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif.” (56)

Berhadapan dengan rekan kerja, terkadang guru-guru memiliki perbedaan pendapat, oleh karena itu guru merasakan adanya kebutuhan untuk bekerja sama/ berkoordinasi/berkolaborasi dengan rekan kerja.

“Sering disudutkan, disalahkan bahkan banyak keluhan yang dilontarkan” (14)
“Different way in handling the special needs children. Some are very strict and rigid.” (22)

Peluang. Beberapa partisipan tidak merasakan adanya tantangan terkait dengan rekan kerja, serta beberapa partisipan lainnya juga merasa rekan kerja memberikan dukungan.

“Tidak ada, karena rekan juga mengalami hal yang sama jadi biasanya saling bertukar informasi untuk bisa mendampingi anak dengan maksimal.” (39)
 “Bertukar pengetahuan dan pengalaman “ (57)

Relasi Dengan Orang Lain

Tantangan. Pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus juga dapat membawa dampak negatif terhadap relasi guru dengan siswa berkebutuhan khusus tersebut (bisa menjadi tidak peduli, merasakan relasi tidak dekat karena kurang suka), ataupun orang lain, karena tantangan yang dialami dalam bekerja dapat mengganggu waktu dan perhatian terhadap relasi dengan orang lain. Selain itu, guru juga dapat mengalami penilaian negatif dari orang tua siswa berkebutuhan khusus.

“Adanya ketakutan atau kekhawatiran tertentu terhadap penilaian rekan kerja yang lain; komentar orang tua; serta perilaku ABK yang dapat menyakiti diri/orang lain” (13)
 “.... Kadang saya dibenci oleh ortu karena disalahartikan. ”(50)

Peluang. Guru-guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus juga merasakan relasi yang lebih baik dengan siswa berkebutuhan khusus tersebut.

“Relasi saya dengan anak-anak tersebut menjadi lebih baik. Saya belajar dari mereka terkait kasih. Mereka memerlukan kasih untuk bisa membantu mereka dalam berkembang. Sehingga saya pun berusaha untuk menunjukkan kasih kepada mereka dan anak-anak lain.” (30)

“Saya merasa senang bisa bertemu dan berelasi dengan mereka. Hal positif yang saya alami bahwa walaupun mereka berkebutuhan khusus tetapi mereka tidak menyerah untuk mengejar pendidikan mereka tetap semangat” (9)

Memiliki siswa berkebutuhan khusus di kelas dilihat oleh sebagian guru, tidak mempengaruhi relasi mereka dengan orang lain. Akan tetapi lebih banyak guru melihat pengalaman tersebut memberikan pengaruh pada relasi mereka dengan orang lain (termasuk relasi mereka dengan siswa berkebutuhan khusus tersebut). Pengaruh yang dirasakan guru-guru cenderung positif, karena mereka merasakan adanya relasi yang lebih luas karena berusaha mencari solusi untuk tantangan yang dihadapinya ketika mengajar siswa berkebutuhan khusus.

“Saya melihat sisi-sisi lain yang baik dari rekan-rekan kerja. Orang-orang yang sekilas nampak biasa saja seperti guru-guru pada umumnya, ternyata mereka orang-orang yang luar biasa sabar, *endure* dan penuh kasih. Saya bersyukur atas teman-teman sekerja saya.” (12)

“Bertambah relasi karena membantu mencari pertolongan . “ (34)

Pengalaman memiliki siswa berkebutuhan khusus juga mempengaruhi relasi beberapa guru dengan orang lain, seperti mempengaruhi cara pandang terhadap orang lain.

“Saya belajar untuk melihat POV orang lain karena menghadapi siswa ABK dengan keunikan mereka. Saya juga jadi lebih mudah menerima dan menghargai orang lain. Mengerti bahwa setiap orang itu unik dan tidak sama. Serta masing-masing memiliki cara yang berbeda ketika menghadapi persoalan.” (50)

“Membuat saya bisa lebih berelasi dengan orang lain” (7)

Kondisi Kesehatan Jiwa

Tantangan. Memiliki siswa berkebutuhan khusus di kelas, seringkali membuat guru merasakan adanya beban pekerjaan tambahan.

“Di kondisi tertentu dimana semua sedang hectic, gangguan tambahan atau perlu adanya melakukan perawatan yang berbeda untuk anak berkebutuhan khusus sedikit menambahkan beban.” (18)

“Secara umum menambah beban pikiran dan pekerjaan, tetapi bukan berarti saya tidak menjalani hal ini dengan semangat.” (19)

Beberapa guru juga memiliki pengalaman negatif baik secara fisik maupun psikologis dengan mengajar siswa berkebutuhan khusus.

“.... Saya juga sudah sering mengalami hal negatif secara fisik seperti ditendang, dipukul, dicubit, dicakar, ditampar, tangan saya dijilat, digigit, diremas, dan muka saya diludahi dan dipukul dengan kepalanya.” (30)

“Kadang saya jadi korban fisik ketika mereka tantrum. Kadang saya dibenci oleh orang tua karena disalahartikan. Kadang harus ketemu dengan *shadow teacher* yang justru menghambat kinerja saya.” (50)

Beberapa guru merasakan tidak adanya dampak dari pengalaman memiliki siswa berkebutuhan khusus terhadap kehidupan dan kesehatan jiwa mereka. Tetapi lebih banyak guru yang merasa bahwa pengalaman tersebut berdampak terhadap hidup/ kesehatan jiwa mereka. Ada guru yang merasa ketakutan, kecemasan, baik terhadap penilaian rekan kerja, komentar orang tua, serta kekhawatiran terhadap perilaku siswa berkebutuhan khusus.

“Adanya ketakutan atau kekhawatiran tertentu terhadap penilaian rekan kerja yang lain; komentar orang tua; serta perilaku ABK yang dapat menyakiti diri/orang lain” (13)

“Takut ketika anak² lain belum dapat memahami kondisi teman. Takut salah juga bingung apa lagi yang harus dilakukan.” (55)

Selain itu, ada juga guru yang merasakan tekanan psikologis (*distress*), dibebani, kewalahan, kehilangan semangat mengajar, tidak sabar, putus asa, dan lelah dengan memiliki siswa berkebutuhan khusus di kelas mereka.

“Tentunya rasa kesal, lelah, putus asa, dan merasa semua yang sudah diberikan itu tidak ada hasilnya karena perkembangan yang ditunjukkan sangat kecil.” (30)

“Bisa kehilangan semangat mengajar” (25)

Tantangan yang juga dirasakan oleh guru yang mengajar anak berkebutuhan khusus adalah manajemen emosi-emosi negatif yang dimiliki, sehingga guru merasa memerlukan kesabaran untuk menghadapi siswa berkebutuhan khusus. Guru juga merasa memerlukan kekuatan untuk menghadapi anak berkebutuhan khusus yang sedang tantrum.

“Terkadang kesabaran saya hilang ketika anak ini terus mengulang hal yang salah, seperti asal mengucap/ mengulang kata yang salah dan tidak mengikuti saya. ...” (46)

“Terkadang mampu mengendalikan emosi kadang tidak” (58)

Pada akhirnya beberapa guru memiliki penilaian negatif terhadap kemampuan mengajar yang mereka miliki, ketika mengajar siswa berkebutuhan khusus tidak dapat mengajar secara maksimal.

“Saya bisa bersosialisasi dengan mereka. Mengajak mereka berkomunikasi, tapi saya blm mampu mentransfer ilmu dengan maksimal kepada mereka.” (36)

“Terkadang merasa saya tdk bisa melaksanakan tugas saya sebagai seorang guru dengan baik” (39)

Peluang. Para guru menunjukkan rasa syukur dan sukacita yang mendalam atas pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus. Pengalaman ini tidak hanya memperkaya pengetahuan dan keterampilan mereka dalam menghadapi anak-anak berkebutuhan khusus, tetapi juga membentuk diri mereka menjadi pribadi yang lebih baik. Para guru juga merasa bangga dan terharu

menyaksikan kemajuan sekecil apa pun yang dicapai siswa, ketika melihat perkembangan yang dialami siswa berkebutuhan khusus.

“Merasa senang dan bersyukur akan perkembangan anak ini. Dari yang tidak bisa mengucap 1 kata utuh, menjadi tahu beberapa kata utuh, bisa melipat baju sendiri, memakai baju sendiri, memakai ikat pinggang, bangun tidur sendiri, dsb. Merasa bahwa anak ASD ini bisa kok melakukan aktivitas sehari-hari. Sehingga, ini juga menghilangkan stigma di masyarakat. Saya juga lebih banyak bersyukur dengan hidup saya. Ia pun jadi lebih senang dan ceria, tau berteman tersenyum dengan temannya.” (46)

“Hal-hal positif yang saya alami ketika mengajar siswa berkebutuhan khusus antara lain adalah melihat kemajuan kecil yang mereka capai setiap harinya, baik dari segi akademis maupun sosial. Saya merasa bangga ketika mereka berhasil menyelesaikan tugas yang sebelumnya sulit, atau saat mereka menunjukkan peningkatan dalam keterampilan sosial dan komunikasi. Selain itu, mengajar siswa berkebutuhan khusus juga memberi saya rasa kepuasan karena bisa memberikan dampak positif dalam hidup mereka, serta mengajarkan saya kesabaran dan empati” (56)

Disamping itu, ada juga guru-guru yang merasakan bahwa pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus membawa dampak mendalam terhadap pertumbuhan pribadi mereka. Guru merasa pengalaman tersebut membantu mereka untuk belajar bersyukur, mendapatkan makna hidup, empati, lebih sabar, lebih menghargai proses yang berbeda-beda, lebih tenang dalam menghadapi segala sesuatu, menghargai keunikan setiap orang, lebih bijaksana dan menjadi lebih peduli. Mereka belajar untuk memandang siswa dari sudut pandang yang lebih luas dan penuh kasih, bahkan mencerminkan kasih tanpa syarat sebagaimana yang mereka pahami dalam iman mereka.

“Membuat saya lebih bersyukur dan berperilaku baik kepada siapapun tanpa terkecuali, dan melihat individu berkebutuhan khusus sebagai manusia yang memiliki hak untuk hidup dan berkembang dengan maksimal.” (21)

“Mengajar siswa berkebutuhan khusus meningkatkan empati saya terhadap orang lain ... (Menjadi guru *learning support teacher*, saya menjadi lebih sabar, lebih menghargai setiap proses perkembangan, dan lebih peka terhadap perbedaan kebutuhan individu. Pengalaman ini juga memberi saya perspektif yang lebih luas dalam memahami tantangan hidup orang lain.” (56)

Selain kebutuhan terkait pengembangan kompetensi, guru-guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus juga menyadari adanya kebutuhan untuk dapat berefleksi dan meningkatkan manajemen emosi untuk dapat meningkatkan kualitas pengajaran yang diberikan.

“Saya masih banyak kekurangan dalam mengajar mereka. Saya perlu untuk berefleksi agar bisa meningkatkan kemampuan mengajar saya” (9)

“Saya merasa masih banyak yang perlu ditingkatkan secara pribadi, terutama dalam manajemen emosi dan perasaan saya ketika merespon perilaku siswa. Meskipun begitu di tahun ke-4 saya dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus saya merasa lebih berkembang terutama dalam hal kepekaan dan kesabaran.” (19)

Tema-tema yang ditemukan dalam hasil penelitian tersebut dirangkum dalam Tabel 2 dan divisualisasikan dalam Gambar 1.

Tabel 2. Tabulasi Tema Data Penelitian

Kategori	Identifikasi Tema	
	Tantangan	Kekuatan/Peluang
Literasi Anak Berkebutuhan Khusus	- Keterbatasan pemahaman mengenai ragam anak berkebutuhan khusus - Pemahaman adanya berbagai kendala/hambatan - Kebutuhan yang berbeda - Penanganan yang berbeda	- Kesadaran akan kebutuhan untuk meningkatkan literasi dan kompetensi pribadi
Fasilitas	- Kurangnya ruang khusus (termasuk ruang terapi) - Media pembelajaran - Pemeriksaan oleh tenaga profesional	- Kesadaran akan kebutuhan untuk meningkatkan fasilitas (ruang, pelatihan, media pembelajaran, kurikulum dalam mengajar anak berkebutuhan khusus - Kesadaran akan kebutuhan akan tenaga profesional - Kesadaran akan adanya kebutuhan Undang-Undang terkait pendidikan inklusi
Manajemen Guru Mengajar	- Kurang tersedianya kurikulum yang memadai - Kurang tersedianya bahan/materi ajar dan asesmen yang sesuai - Sulit mengelola kelas	- Adanya kebutuhan terkait kurikulum dan media pembelajaran yang sesuai (yang juga multisensori)
Manajemen Kognisi, Perilaku, dan Emosi Siswa Berkebutuhan Khusus	- Perilaku mengganggu, perilaku merusak, Membahayakan diri/ murid lain - Emosi yang sulit dikendalikan - Kesulitan untuk fokus dan memahami pelajaran	- Kesadaran akan perlunya menambah jumlah tenaga pengajar untuk pengelolaan kelas
Relasi dengan Rekan Kerja	- Persepsi rekan kerja kurang kompetensi - Rekan kerja dirasa tidak mendukung - Perbedaan opini dengan rekan kerja terkait penanganan/ pendidikan anak berkebutuhan khusus	- Adanya rekan kerja yang menyediakan dukungan
Relasi dengan Orang Lain	- tidak peduli atau tidak dekat dengan siswa berkebutuhan khusus - Relasi dengan keluarga maupun orang lain terganggu - Perhatian hanya terfokus pada anak berkebutuhan khusus sehingga kurang memerhatikan siswa lain - Dinilai negatif oleh orang tua	- Relasi yang baik dengan siswa berkebutuhan khusus - Mengembangkan jejaring sosial - Mendapatkan dukungan dari orang sekitar - Mengembangkan kapasitas berelasi dengan orang lain
Kondisi Kesehatan Jiwa	- Merasa ada beban kerja tambahan - Merasa tertekan, frustrasi karena berhadapan dengan siswa berkebutuhan khusus dan rekan kerja - Kehilangan motivasi mengajar - Merasa tidak mampu mengajar siswa berkebutuhan khusus	- Merasa bersyukur, sukacita atas pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus - Merasa bangga dan terharu atas perkembangan siswa berkebutuhan khusus - Bertumbuh secara pribadi (empati, kesabaran, ketenangan, menghargai keunikan, bijaksana, peduli) - Menyadari kebutuhan untuk meningkatkan manajemen emosi

PEMBAHASAN

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 5 Ayat 2, 3, dan 4 mendefinisikan anak berkebutuhan khusus (ABK) sebagai (1) anak yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial; (2) anak yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa; dan (3) anak di daerah terpencil atau terbelakang serta masyarakat adat yang terpencil sehingga mereka semua berhak memperoleh pendidikan layanan khusus (Farah et al., 2022). Definisi ABK ini belum seragam dipahami oleh guru-guru

yang menjadi partisipan penelitian. Guru-guru yang direkrut dalam penelitian ini ada yang sudah mengetahui dengan cukup baik, tetapi ada juga guru yang tidak tahu, dan lebih banyak lagi guru yang tahu tetapi masih terbatas dalam hal pemahamannya. Guru cenderung melihat kebutuhan khusus hanya terbatas pada satu atau beberapa area saja, seperti terbatasnya kapasitas inteligensi (kognitif), autisme, hiperaktif, dan masalah perilaku. Sedangkan berdasarkan definisinya, ABK dapat saja memiliki inteligensi yang tinggi, serta dapat juga mencakup anak yang berasal dari daerah terpencil atau terbelakang. Pemahaman guru yang terbatas tentang anak berkebutuhan khusus serta cara mengajarnya dapat menghambat implementasi pendidikan inklusif yang lebih efektif (Mensah et al., 2022).

Penelitian ini juga menemukan bahwa guru merasakan pengetahuan serta keterampilan/kompetensi yang dimiliki berkembang, guru menjadi lebih terampil dalam memahami karakter dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus, serta terdorong untuk melakukan riset dan menerapkan strategi pembelajaran yang lebih kreatif, efektif, dan tepat sasaran. Hasil penelitian juga mendukung temuan sebelumnya bahwa guru-guru ABK menghadapi tantangan dalam mengajar anak-anak, khususnya anak berkebutuhan khusus, tantangan tersebut meliputi kurangnya media pembelajaran (Lestari et al., 2023). Fitri dan Albina (Fitri & Albina, 2025) juga berpendapat bahwa banyak sekolah inklusi yang masih membutuhkan alat bantu belajar yang sesuai, seperti perangkat teknologi khusus, buku dalam format Braille, atau alat bantu pendengaran. Beberapa sekolah juga masih belum memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) yang mendampingi siswa berkebutuhan khusus ketika belajar.

Siswa dengan kebutuhan khusus memerlukan perhatian dan bantuan ekstra di kelas, sedangkan sumber daya untuk siswa berkebutuhan khusus di kelas inklusi masih terbatas (Ali et al., 2006). Guru-guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini dapat melihat bahwa siswa berkebutuhan khusus memiliki kebutuhan yang berbeda, dimana mereka memiliki lebih banyak kebutuhan dibandingkan anak-anak tanpa kebutuhan khusus, termasuk kebutuhan akan fasilitas. Guru-guru merasakan terbatasnya fasilitas yang ada di sekolah, khususnya dalam hal ruang kelas, ketersediaan media/ alat peraga, serta hasil pemeriksaan dari profesional (psikolog, dokter, dan lainnya) yang dapat menunjang siswa berkebutuhan khusus dalam belajar. Guru-guru merasakan adanya kebutuhan akan fasilitas yang memadai untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus, yang meliputi pelatihan khusus, media pembelajaran, ruang kelas, adanya tenaga pendidik tambahan yang kompeten, serta adanya keterlibatan profesional lainnya (seperti psikolog anak dan terapis). Selain itu, para guru juga menunjukkan kebutuhan akan media pembelajaran, seperti video pembelajaran, alat bantu literasi, dan multisensori untuk membantu pembelajaran. Tenaga pendidik tambahan yang dibutuhkan oleh guru siswa berkebutuhan khusus adalah guru pendamping (*shadow teacher*) ataupun guru dengan latar belakang pendidikan khusus. Kurangnya fasilitas dan sumber-sumber pembelajaran untuk meresponi kondisi siswa yang berkebutuhan khusus menghalangi institusi pendidikan untuk menerapkan strategi yang komprehensif guna memastikan setiap siswa memiliki kesempatan yang adil untuk dapat mencapai kesuksesan (Jardinez & Natividad, 2024). Selain kebutuhan akan fasilitas, guru-guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini juga menyatakan kebutuhan akan pelatihan yang lebih bersifat praktis, terfokus dan relevan dengan kondisi kelas inklusi.

Para guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini juga menunjukkan tantangan dan peluang dari sisi regulasi dari pemerintah. Guru-guru melihat bahwa pemerintah memiliki peran penting dalam menciptakan sistem pendidikan inklusi, yaitu melalui kebijakan dan regulasi, serta mengawasi pelaksanaannya. Pengembangan kurikulum inklusi juga dilihat memerlukan bantuan

dari Pemerintah agar pembelajaran dapat menggunakan kurikulum yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Guru sebagai pendidik harus menghadapi tantangan dalam mengajar ABK, tantangan tersebut meliputi hambatan dalam menyampaikan materi, karena harus menyampaikan materi dengan cara-cara yang berbeda (Lestari et al., 2023). Demikian juga dalam penelitian ini, para partisipan menyatakan bahwa tantangan yang dirasakan guru meliputi terbatasnya sumber-sumber yang dapat digunakan dalam mengajar seperti perlunya membuat materi pembelajaran dan penilaian khusus untuk siswa berkebutuhan khusus. Dengan demikian, manajemen waktu juga menjadi tantangan karena guru merasa kesulitan untuk membagi waktunya karena hal-hal tersebut menyita waktu dan tenaganya. Selain waktu, guru juga merasakan kesulitan dalam manajemen kelas karena selain siswa berkebutuhan khusus masih ada siswa lainnya, sehingga pembelajaran siswa lainnya dapat menjadi kurang optimal. Namun, guru tetap merasakan adanya kebutuhan untuk meningkatkan kompetensi yang dimiliki untuk dapat mengajar siswa berkebutuhan khusus dengan baik, yaitu dalam hal merespon perilaku siswa, mengelola kelas, dan menerapkan strategi pembelajaran yang efektif. Guru-guru dalam penelitian ini merasakan kurangnya kompetensi pedagogis inklusif yang dimiliki, yang dapat dipahami mengingat hanya 1 dari 58 guru (1.72%) yang memiliki latar belakang Pendidikan Luar Biasa.

Perlunya meningkatkan kemampuan manajemen kelas juga berkaitan dengan stres yang dirasakan oleh guru. Guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini juga melaporkan bahwa sulitnya memanajemen kelas serta perilaku ABK di kelas menimbulkan tekanan psikologis bagi para guru. Hal ini juga sesuai dengan temuan penelitian sebelumnya yang menyatakan bahwa sumber stres yang paling banyak dirasakan oleh partisipan guru anak berkebutuhan khusus adalah kesulitan waktu/sumber-sumber dan perilaku siswa yang tidak tepat (Anggreany & Matahari, 2022). Para guru dalam penelitian ini menyatakan tantangan dalam hal perilaku, emosi dan kognitif siswa berkebutuhan khusus yang diampu. Guru harus berhadapan dengan perilaku siswa seperti melakukan aktivitas yang berbeda, merusak properti di kelas, berbicara sendiri, berteriak, ataupun agresif baik terhadap diri sendiri maupun siswa lainnya. Sedangkan secara emosi, siswa berkebutuhan khusus dapat saja kesulitan untuk mengendalikan emosi yang mereka rasakan sehingga terlihat tidak stabil, marah, dan tantrum. Secara kognitif juga guru merasakan adanya tantangan, karena kurangnya fokus dan sulitnya siswa memahami materi yang diberikan meskipun sudah diulangi.

Tantangan lainnya yang juga dirasakan oleh guru adalah terkait relasi dengan orang lain, termasuk relasi dengan rekan kerja dan relasi dengan orang lain. Guru dapat memperoleh pandangan negatif karena adanya perbedaan pendapat/ pandangan terhadap cara mengajar yang tepat, serta merasa kurangnya waktu untuk berelasi dengan orang lain karena lebih banyak waktu yang dicurahkan untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus. Formanes dan Caliba (Ruben S. & Ian G., 2024) menyatakan bahwa tanpa adanya dukungan dan panduan yang jelas, guru dapat merasa tidak siap untuk menangani kompleksitas terkait pendidikan inklusi, yang akan menyebabkan kesenjangan pengalaman edukasi bagi siswa berkebutuhan khusus.

Semua tantangan tersebut pada akhirnya juga mempengaruhi guru secara psikologis, guru-guru merasa takut dan takut terhadap penilaian rekan kerja dan komentar dari orang tua. Selain itu, guru juga merasa khawatir terhadap perilaku siswa berkebutuhan khusus. Ada juga guru yang merasa tertekan, dibebani, kewalahan, kehilangan semangat mengajar, tidak sabar, putus asa, dan lelah dengan adanya siswa berkebutuhan khusus di kelas mereka. Menurunnya penilaian terhadap

kompetensi diri (*self-efficacy*) juga dapat dialami oleh guru-guru tersebut, mereka merasa gagal dan tidak dapat melaksanakan tugas sebagai guru dengan baik.

Mengajar siswa berkebutuhan khusus, terlepas dari berbagai tantangan yang muncul, masih dapat memberikan hal-hal positif bagi guru, yaitu berkembangnya relasi, meningkatnya kompetensi, dan timbulnya perasaan-perasaan positif serta makna hidup. Guru memiliki relasi yang lebih positif dengan siswa berkebutuhan khusus, juga memiliki relasi yang lebih luas karena mengenal banyak orang ketika berusaha mencari solusi untuk menghadapi tantangan mengajar siswa berkebutuhan khusus. Perasaan positif yang dirasakan guru adalah rasa syukur dan sukacita atas pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus, pengalaman tersebut memperkaya pengetahuan dan keterampilan mereka serta membentuk diri mereka menjadi pribadi yang lebih baik. Guru melihat pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus tersebut membantu mereka untuk belajar bersyukur, mendapatkan makna hidup, empati, lebih sabar, lebih menghargai proses yang berbeda-beda, lebih tenang dalam menghadapi segala sesuatu, menghargai keunikan setiap orang, lebih bijaksana dan menjadi lebih peduli.

Implikasi teoritis penelitian ini adalah kontribusi terhadap teori pendidikan inklusif, khususnya aspek psikologis, dengan menyoroti dinamika psikologis dan profesional guru yang kompleks dan belum banyak dibahas dalam studi sebelumnya. Berdasarkan hasil penelitian ini, terdapat beberapa rekomendasi yang dapat diberikan kepada para guru. Guru-guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus di kelas inklusi perlu diberikan pelatihan untuk meningkatkan literasi/pengetahuan mengenai siswa berkebutuhan khusus, serta strategi-strategi praktis yang dapat digunakan untuk membantu manajemen kelas serta manajemen perilaku dan emosi siswa. Guru juga perlu diberikan fasilitas yang dapat menunjang proses belajar mengajar di kelas, termasuk akses ke tenaga profesional (seperti psikolog anak). Kesehatan jiwa guru juga perlu dijaga dan ditingkatkan dengan program-program psikologis, misalnya melalui pelatihan manajemen emosi dan peningkatan *self-efficacy*. Penelitian selanjutnya diharapkan dapat melakukan eksplorasi terhadap intervensi (khususnya psikologis), sehingga dapat meneliti efektivitas program intervensi seperti pelatihan dalam meningkatkan kesejahteraan guru.

KESIMPULAN

Penelitian ini menemukan bahwa guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus di kelas inklusi menemui tantangan terkait kurangnya literasi; fasilitas (termasuk kurangnya pelatihan dan akses ke tenaga profesional); kurangnya kemampuan untuk manajemen kelas; kurangnya kemampuan untuk manajemen perilaku, emosi dan kognitif siswa; relasi baik dengan rekan kerja maupun orang lain; serta kondisi kesehatan jiwa. Guru merasa tertekan, frustrasi, kehilangan motivasi mengajar dan merasa tidak mampu mengajar siswa berkebutuhan khusus.

Namun demikian, pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus juga memperluas literasi yang dimiliki terkait anak berkebutuhan khusus, memperluas relasi karena mencari informasi, serta memberikan emosi-emosi positif. Guru mengalami pertumbuhan secara pribadi (guru merasa dengan mengajar siswa berkebutuhan khusus menjadikan diri mereka lebih sabar, bijaksana, dan lainnya), merasa bangga dan terharu dengan perkembangan siswa, dan merasa bersyukur atas pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus. Oleh karena itu, dibutuhkan intervensi yang terstruktur dan berkelanjutan, baik dalam bentuk pelatihan, pendampingan psikologis, maupun kebijakan institusional, guna membantu guru meresponi tantangan tersebut secara efektif dan berkelanjutan.

UCAPAN TERIMA KASIH

Para penulis mengucapkan terima kasih kepada Lembaga Penelitian dan Pengabdian Masyarakat (LPPM) Universitas Pelita Harapan yang telah memberikan dukungan atas penelitian ini dengan nomor proposal P-087-FPsi/XII/2024. Kami juga mengucapkan terima kasih untuk para partisipan yang telah terlibat dalam penelitian ini.

REFERENSI

- Ali, M. M., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An Empirical Study on Teachers' Perceptions towards Inclusive Education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21(3), 36–44. <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>
- Anggreany, Y., & Matahari, D. (2022). Stress dan coping stress guru anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Ilmiah Jendela Pendidikan*, 11(2), 223–233. <https://doi.org/https://doi.org/10.55129/jp.v11i2.1879>
- Apriliyanti, D. L. (2023). Teachers' Challenges in Teaching English to Students with Special Needs: How to cope with them? *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 3(2), 131–140. <https://doi.org/10.17509/ijcsne.v3i2.56869>
- Farah, A., Agustiyawati, Rizki, A., Widiyanti, R., Wibowo, S., Tulalessy, C., Herawati, F., & Maryanti, T. (2022). Panduan Pendidikan Inklusif. In *Kepala Pusat Kurikulum dan Pembelajaran Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi*. <http://repositori.kemendikdasmen.go.id/id/eprint/24970>
- Fitri, D. A., & Albina, M. (2025). Modifikasi perencanaan pembelajaran anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Psikologi Pendidikan Indonesia*, 2(2), 574–579. <https://doi.org/https://doi.org/10.62017/jppi.v2i2.3861>
- Fitriana, E. N., Shanie, A., Amilyasa, A., & Al Wildah, S. I. (2024). Upaya guru dalam mengatasi kesulitan belajar anak berkebutuhan khusus di mi nashrul fajar semarang. *Jurnal Review Pendidikan Dan Pengajaran (JRPP)*, 7(3), 8467–8477.
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Kartini, A., & Aprilia, I. D. (2022). Challenges and opportunities for regular teachers in the implementation of assessments for students with special needs in inclusive education provider school. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1), 29–38. <https://doi.org/https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.4>
- Kurniawati, E., Rahman, A., Kurniawati, D., & Andriani, O. (2024). Analisis problematika guru dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus (abk) terhadap implementasi program pendidikan inklusi. *Dharma Acariya Nusantara: Jurnal Pendidikan, Bahasa Dan Budaya*, 2(1), 21–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.47861/jdan.v2i1.728>
- Lestari, K., Fadlillah, M., & Wafiroh, N. (2023). Analysis of teacher challenges in the learning process for children with special needs. *Indonesian Journal of Basic Education*, 6(2), 147–154. <https://doi.org/https://doi.org/10.37728/ijobe.v6i2.706>

- Mensah, P. A., Gyamfi, A., & Agbezudor, T. (2022). The teacher's knowledge about special needs learners: a fundamental element for the implementation of inclusive education. *International Journal of Arts and Social Science*, 5(7), 1–10. <https://www.ijassjournal.com/2022/V5I7/414665790.pdf>
- Ngadni, I., Singh, G. K. S., Ahmad, I. Y. B., & Baharudin, S. N. A. (2023). Challenges faced by teachers in inclusive classrooms in Early Childhood Education (ECE) setting. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 1635–1649. <https://doi.org/https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17267>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917733847. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Putra, A. P., Qayyimah, L., Supiyanti, F., Prihatmi, E., & Astuti, M. (2024). Kesulitan guru melakukan kegiatan belajar mengajar anak berkebutuhan khusus (abk) dalam berbagai mata pelajaran. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 5(1), 39–43. <http://jurnal.umpwr.ac.id/index.php/jpd>
- Ruben S., F., & Ian G., C. (2024). Challenges and coping mechanisms of teachers teaching learners with special needs. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 20(1), 60–71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11221903>
- Undang Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945, Sekretariat Jenderal MPR RI (2002).