

Studi Kasus Profesionalisme GPK dalam Peningkatan Sosial Emosional Siswa Sekolah Dasar

Julianor Vatika Putri^{1*}, Ahmad Suriansyah², Arta Mulya Budi Harsono³

^{1,2,3}Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Lambung Mangkurat
julia.putri28.jp@gmail.com*



e-ISSN: 2987-811X

MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin

<https://ejournal.lambungpare.org/index.php/maras>

Vol. 3 No. 4 Desember 2025

Page: 1552-1562

Article History:

Received: 04-12-2025

Accepted: 10-12-2025

Abstrak : Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui dampak profesionalisme Guru Pendamping Khusus (GPK) terhadap sosial-emosional siswa sekolah dasar. Metode yang digunakan adalah studi kasus kualitatif pada SDN Pasar Lama 3 pada Kamis 23 Oktober 2025 dengan tiga GPK dan tiga siswa ABK. Data dihimpun melalui wawancara semi-terstruktur, observasi non-partisipatif pada pembelajaran dan transisi kegiatan, serta studi dokumen pendampingan, dianalisis memakai kerangka Miles-Huberman secara iteratif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa profesionalisme GPK terwujud sebagai tata kelola keseharian yang konsisten. Praktik tersebut menurunkan frekuensi eskalasi, mempercepat pemulihan emosi, meningkatkan partisipasi kooperatif, dan menguatkan respons prososial. Mekanisme dampak bergerak berantai dari kesadaran diri menuju regulasi emosi, berlanjut pada interaksi yang lebih sehat dan empati yang lebih matang, lalu bermuara pada pengambilan keputusan yang lebih bertanggung jawab. Studi ini memperjelas jalur yang mengaitkan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian GPK dengan capaian sosial-emosional. Implikasi praktis mencakup standarisasi protokol mikro SEL harian, RDI selaras rumah-sekolah, serta pelatihan berkelanjutan bagi GPK dan guru kelas untuk memastikan implementasi inklusi yang konsisten dan berdampak.

Kata Kunci : GPK; Profesionalisme; Sekolah Dasar; Sosial Emosional

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif menegaskan hak setiap anak untuk belajar bersama di lingkungan yang aman, setara, dan bebas diskriminasi. Kerangka nasional seperti Permendiknas No. 70/2009 menempatkan layanan adaptif sebagai prasyarat, dengan GPK berperan memastikan akses dan partisipasi bermakna di jenjang sekolah dasar (Nisrina *et al.*, 2025). Saat ini banyak peserta didik berkebutuhan khusus yang

mempunyai masalah pada perkembangan emosionalnya. Perkembangan emosional anak harus dibentuk sebaik mungkin agar dapat mencapai tahap perkembangan (Amaliah *et al.*, 2025). GPK memiliki peran sebagai fasilitator interaksi, penyusun PPI, penghubung orang tua–guru, dan perancang strategi pembelajaran adaptif. Peran ini berkorelasi dengan meningkatnya partisipasi dan pemahaman sosial siswa (Fitri *et al.*, 2025). Profesionalisme guru GPK sangat menentukan perkembangan sosial-emosional peserta didik berkebutuhan khusus. Guru yang memiliki profesionalitas yang baik, memiliki kemampuan mengenali emosi, mengelola tekanan, serta merespons secara empatik akan lebih mampu menciptakan interaksi yang aman dan suportif bagi anak (Abdan *et al.*, 2024). Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan profesional guru tidak hanya membantu menjaga hubungan positif dengan siswa, tetapi juga menjadi model bagi anak dalam mempelajari keterampilan regulasi emosi (Calandri *et al.*, 2025).

Praktik di sekolah SDN Pasar Lama 3 menunjukkan variasi kualitas implementasi, baik dari sisi kejelasan peran, dukungan sarana, maupun strategi dukungan sosial emosional. Observasi lapang memperlihatkan kebutuhan kuat pada regulasi emosi, keterlibatan sosial, dan pengambilan keputusan yang konsisten dari hari ke hari. GPK merespons melalui pengulangan instruksi yang terarah, penyederhanaan bahasa instruksional, teguran yang terstruktur dan menenangkan, pemberian penguatan positif yang segera, serta sentuhan lembut untuk membantu pemusatan perhatian. Pada sekolah SDN Pasar Lama 3 sebagian besar siswa sudah menunjukkan kemampuan sosial-emosional yang relatif baik sehingga kondisi tersebut dapat dipandang sebagai salah satu contoh praktik pendampingan GPK yang cukup berhasil dalam mendukung perkembangan sosial-emosional siswa di lingkungan sekolah dasar inklusif.

Kajian terdahulu banyak membahas peran GPK serta pengelolaan emosi dalam tugas keprofesian. Salah satu contoh adalah penelitian Saskia *et al.*, (2024) mengeksplorasi peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam mendukung pendidikan inklusi di sekolah dasar. Bukti keterkaitan yang sistematis antara dimensi profesionalisme GPK yang meliputi pelatihan, strategi diferensiasi dan pengelolaan kelas, serta kolaborasi sekolah dan keluarga dengan capaian sosial emosional siswa sekolah dasar masih terbatas. Publikasi yang ada cenderung mendeskripsikan tugas, prosedur, atau teknik intervensi tanpa memerinci proses yang menjelaskan bagaimana kombinasi unsur profesionalisme tersebut menghasilkan perubahan pada kesadaran diri, regulasi emosi, empati, interaksi sosial, dan pengambilan keputusan siswa.

Penelitian ini menawarkan kebaruan berupa studi kasus yang memetakan praktik profesional GPK dan keterkaitannya dengan peningkatan sosial emosional siswa sekolah dasar. Fokus ditempatkan pada dokumentasi rinci tindakan profesional GPK di kelas, pola kolaborasi dengan guru kelas dan orang tua, serta perubahan perilaku sosial emosional siswa yang teramati dari waktu ke waktu. Penelitian ini juga menawarkan mekanisme kerja profesionalisme GPK yang menjelaskan bagaimana kompetensi, sosial, dan emosional guru berkontribusi terhadap peningkatan aspek sosial-emosional, sehingga memberikan perspektif baru yang lebih operasional bagi praktik pendidikan inklusif.

Urgensi penelitian berangkat dari masalah regulasi emosi, hubungan sosial, dan perilaku adaptif siswa SD berkebutuhan khusus makin banyak ditemukan di

kelas, sementara intervensi yang terstruktur masih terbatas dan cenderung berfokus pada capaian akademik. Peran GPK di sekolah inklusif sering direduksi hanya sebagai pendamping belajar, padahal secara potensial GPK yang profesional dapat menjadi kunci terciptanya iklim kelas yang suportif dan ramah emosi. Kajian ilmiah yang secara spesifik menelaah bagaimana praktik profesionalisme GPK berkontribusi pada perkembangan sosial-emosional siswa SD masih sangat terbatas. Haniifah & Efendi, (2022) menyatakan bahwa untuk mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusif, maka dibutuhkan dukungan (*supporting*) dari ahli khusus yang profesional di bidang pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus (PKH) yaitu peran dari Guru Pembimbing Khusus (GPK).

Berdasarkan uraian di atas beserta hasil temuan di lapangan, maka dengan ini penelitian ini bertujuan untuk menjelaskan kontribusi profesionalisme GPK terhadap peningkatan sosial emosional siswa sekolah dasar. Temuan ini memberikan gambaran mengenai realitas profesionalisme GPK di lapangan terhadap sosial-emosional anak berkebutuhan khusus yang selanjutnya dikaji secara mendalam melalui studi kasus ini.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk menjawab pertanyaan bagaimana dan mengapa profesionalisme GPK berkontribusi pada peningkatan sosial emosional siswa dalam kelas nyata. Pemilihan studi kasus karena berfokus menggali fenomena secara mendalam di konteks yang terbatas satu kasus pada satu sekolah tanpa pemberian perlakuan, dengan pendekatan kualitatif yang menyajikan kondisi lapangan secara rinci apa adanya (Ilhami *et al.*, 2024). Lokasi penelitian di SDN Pasar Lama 3 pada Kamis 23 Oktober 2025. Partisipan terdiri dari tiga GPK aktif dan satu di antaranya ketua inklusi, serta tiga siswa ABK sebagai fokus pengamatan. Fenomena yang diamati mencakup praktik profesional GPK di kelas dan respons sosial emosional siswa pada momen sosialisasi dan empati, tanpa mencakup asesmen akademik atau layanan klinis di luar kelas.

Teknik pengumpulan data yakni meliputi wawancara semi terstruktur dilakukan pada tiga GPK satu kali per orang. Observasi nonpartisipatif berlangsung selama pembelajaran dan saat transisi kegiatan untuk mencatat partisipasi sosial, inisiatif interaksi, dan respons empatik siswa. Studi dokumen mencakup pedoman kelas, catatan pendampingan harian, dan arsip koordinasi inklusi yang tersedia. Analisis data mengikuti model Miles & Huberman yakni reduksi data melalui pengodean dan penelusuran tema dari wawancara, observasi, dan dokumen, penyajian data dalam tampilan ringkas untuk menonjolkan pola, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi yang berlangsung iteratif selama pengumpulan data. Langkah inti ini diringkas pada tiga jalur yaitu reduksi, penyajian, dan penarikan kesimpulan (Sofwatillah *et al.*, 2024).

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Profesionalisme Guru Pendamping Khusus (GPK)

Pada dimensi pelatihan, profesionalisme GPK tampak dari partisipasi berkelanjutan dalam bimbingan teknis dan penguatan kapasitas sebelum serta selama tahun ajaran. Berdasarkan hasil wawancara, pelatihan bimbingan teknis

(bimtek) inklusi dilaksanakan setahun sekali sebagai upaya peningkatan kompetensi GPK. Materi pelatihan antara lain strategi penanganan perilaku tantrum namun dalam praktiknya GPK menekankan prinsip individualisasi, di mana intervensi selalu disesuaikan dengan kebutuhan tiap anak dan kondisi nyata di lapangan. Situasi di lokasi sering kali tidak sepenuhnya sejalan dengan skenario pelatihan, GPK mengambil keputusan profesional secara adaptif agar dukungan yang diberikan tetap aman, etis, dan efektif bagi anak. Pola ini selaras dengan temuan Septya *et al.*, (2025) bahwa keberhasilan pendidikan inklusi juga bergantung pada kompetensi guru. Guru harus menguasai beberapa kompetensi pedagogik, sosial, dan profesional untuk menangani kebutuhan siswa secara efektif. Kompetensi pedagogik mencakup pemahaman tentang karakteristik siswa berkebutuhan khusus dan kemampuan untuk mengelola proses pembelajaran yang inklusif. Penggunaan teknologi informasi dalam pembelajaran juga menjadi elemen penting untuk meningkatkan keterlibatan siswa.

Pada ranah strategi pengelolaan kelas dan pembelajaran berdiferensiasi, berdasarkan hasil wawancara dan observasi, pengelolaan kelas, tidak diterapkan strategi khusus yang secara spesifik ditujukan bagi peserta didik inklusi karena anak berkebutuhan khusus di kelas cenderung kooperatif dan mengikuti arahan dengan baik. Fokus strategi manajemen kelas lebih banyak diarahkan kepada siswa reguler agar suasana tetap kondusif dan mendukung proses belajar bersama. Dukungan guru terhadap anak ketika mengalami kesulitan emosi atau sosial di kelas umumnya diberikan melalui nasihat. Guru memberikan penyelesaian berbeda tergantung pada siswa, salah satunya memberikan nasihat terarah, sedangkan kepada siswa lain guru memberikan sentuhan ringan berupa tepukan lembut untuk menarik perhatian ketika ia kehilangan fokus atau respons. Hasil penelitian ini berbeda dengan penelitian Hisbollah *et al.*, (2022) yang menerapkan pengelolaan kelas yang relatif komprehensif melalui kombinasi pendekatan pengajaran dan modifikasi perilaku, penetapan aturan dan prosedur, serta komunikasi guru dan siswa yang sederhana dan suportif untuk membangun iklim belajar positif. Kebijakan penghargaan dan hukuman digunakan secara edukatif melalui pujian, hadiah/token, dan konsekuensi verbal untuk mengatur tingkah laku, menjaga kedisiplinan, dan mendukung keterlibatan belajar peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus.

GPK sesekali menggunakan suara yang sedikit lebih tegas untuk mengingatkan dan memberi nasihat bahwa perilakunya kurang tepat serta membantu siswa memahami situasi yang sedang terjadi. Sikap teman sekelas pada dasarnya baik, namun karena memiliki teman ABK sesekali muncul ejekan bercanda. Pada kondisi tersebut GPK menegur teman yang mengganggu, respons anak biasanya mengadu kepada GPK, sedangkan beberapa siswa cenderung mengingat kejadian tersebut dalam waktu lama. Adaptasi kurikulum dan materi diterapkan untuk mendukung proses pembelajaran anak melalui beberapa bentuk modifikasi. Pada siswa yang sebenarnya dapat mengikuti pembelajaran dengan baik, GPK menyederhanakan kalimat atau kata yang sulit dipahami serta memberikan penjelasan tambahan. Pada siswa yang sering kehilangan fokus GPK mengulangi instruksi atau pada siswa yang tidak aktif, GPK juga melakukan pengulangan dan penyederhanaan. GPK memberikan dukungan tambahan berupa

sentuhan fisik lembut agar perhatiannya tetap terarah pada kegiatan pembelajaran.

Beberapa bentuk praktik pengajaran inklusif telah diidentifikasi dan dapat ditelusuri kembali pada diferensiasi serta individualisasi. Penerapan praktik-praktik tersebut memerlukan lingkungan khusus dengan penggunaan sumber daya yang memadai dan fleksibel, fleksibilitas kurikulum, kompetensi dan pengetahuan guru, serta pemahaman tentang pendidikan inklusif sebagai peluang untuk memberikan pengalaman belajar yang bermanfaat bagi setiap siswa (Lindner & Schwab, 2020).

Correia *et al.*, (2021) menyatakan bahwa kolaborasi sekolah dan rumah meningkatkan ketepatan asesmen, penempatan, dan perumusan rencana pembelajaran individual (*learning plan*/IEP), asalkan komunikasi berlangsung dua arah dan peran tiap pihak jelas. Kemitraan antara orang tua dan sekolah memperkuat kebermaknaan pembelajaran inklusif dan memfasilitasi intervensi sosial-emosional yang konsisten.

Keterkaitan antara pelatihan, strategi kelas yang terdiferensiasi, dan kolaborasi rumah dan sekolah berimplikasi langsung pada indikator sosial-emosional peserta didik. Guru yang terlatih dan reflektif, strategi yang adaptif, serta komunikasi rumah dan sekolah yang konsisten, peserta didik cenderung lebih cepat memasuki kondisi belajar, lebih terkontrol dalam bereaksi terhadap pemicu frustrasi, dan lebih mampu mempraktikkan keterampilan relasional sederhana, seperti meminta bantuan dengan sopan atau menunggu giliran. Oktriani *et al.*, (2025) menempatkan peran guru sebagai katalis keberhasilan SEL di sekolah dasar, baik melalui pengintegrasian nilai-nilai emosional dalam pembelajaran reguler maupun lewat kegiatan eksplisit yang terstruktur.

2. Dampak Profesionalisme Guru Pendamping Khusus GPK Terhadap Sosial Emosional Siswa

Profesionalisme GPK berdampak langsung pada lima ranah kompetensi sosial-emosional (sosem) siswa adalah kesadaran diri, regulasi emosi, empati, interaksi sosial, dan pengambilan keputusan. Fokusnya bukan semata pada teknik mengajar, melainkan pada mekanisme kerja sehari-hari seperti rutinitas kelas, komunikasi sekolah-rumah, dan keteladanan emosi guru yang secara terpadu membentuk iklim belajar aman, terstruktur, dan suportif (Prijambodo & Punggeti, 2025).

Pertama, terkait kesadaran diri, berdasarkan wawancara GPK secara konsisten memulai sesi dengan *check-in* emosi, menyederhanakan instruksi, serta memberi umpan balik reflektif yang menuntun siswa menamai perasaan dan mengenali kekuatan serta keterbatasan akademiknya. Strategi ringkas namun berulang ini membuat konsep diri belajar lebih terarah dari hari ke hari. Sejalan dengan itu, Murtiningsih (2025) menjelaskan bahwa Pembelajaran Sosial-Emosional (PSE) yang dikemas sebagai rutinitas kelas terbukti memperkuat identifikasi emosi dan kesadaran diri pada jenjang dasar/inklusi.

Pada dimensi regulasi emosi, berdasarkan hasil wawancara menunjukkan bahwa profesionalisme GPK berkontribusi pada stabilitas iklim kelas melalui penerapan protokol de-eskalasi yang terstruktur. Protokol tersebut meliputi penggunaan intonasi tegas namun hangat, pemberian jeda terencana sebelum respons, penegasan ulang aturan secara konsisten, serta penyediaan dukungan sensori yang relevan dengan kebutuhan siswa. Intervensi di kelas ini dikaitkan

secara sistematis dengan koordinasi sekolah dan rumah untuk mengidentifikasi dan mengelola pemicu perilaku (misalnya ritme tidur, asupan, dan rutinitas harian), sehingga strategi pendampingan di sekolah selaras dengan praktik di rumah. Secara empiris, kombinasi langkah tersebut menurunkan frekuensi dan intensitas ledakan emosi sekaligus memperpendek waktu pemulihan, yang tercermin pada peningkatan pengendalian diri, kepatuhan terhadap aturan, dan keberlanjutan keterlibatan pada tugas belajar. Sejalan dengan pola itu Kurnianingrum & Darsinah, (2023) menyatakan bahwa penguatan kapasitas GPK melalui bimbingan teknis, disertai keterampilan regulasi emosi guru dalam konteks inklusif, berkorelasi dengan perbaikan indikator *self-management* siswa, antara lain bertambahnya penggunaan strategi koping adaptif, menurunnya perilaku mengganggu, dan meningkatnya konsistensi partisipasi akademik. Pengelolaan emosi siswa tidak semata bergantung pada teknik pengajaran sesaat, melainkan pada tata kelola keseharian yang profesional dan terkoordinasi, yang menegakkan kelas sebagai lingkungan belajar yang aman, terstruktur, dan suportif.

Pada dimensi empati, hasil wawancara menunjukkan bahwa profesionalisme GPK beroperasi melalui pemodelan bahasa empatik, validasi afek, serta pemberian konteks sosial terhadap perilaku sebaya. Rangkaian strategi tersebut berfungsi sebagai *scaffolding* perspektif yakni mengarahkan siswa untuk melakukan *perspective-taking* dan memahami alasan di balik emosi orang lain, sehingga respons prososial meningkat, antara lain berupa inisiatif menenangkan rekan, menawarkan bantuan fungsional, dan menghindari perilaku yang berpotensi menyakiti. Efek ini juga tercermin pada menurunnya intensitas konflik kecil di kelas dan meningkatnya kualitas keterlibatan kooperatif dalam tugas kelompok. Alonso-tapia & Ruiz-díaz, (2025) menyatakan bahwa GPK berperan sebagai mediator interaksi sebaya sekaligus penggerak iklim kelas inklusif, iklim yang aman dan suportif secara konsisten dikaitkan dengan peningkatan kepekaan sosial (kesadaran sosial) dan partisipasi belajar siswa berkebutuhan khusus. Penguatan empati tidak berdiri sendiri sebagai teknik sesaat, melainkan lahir dari tata kelola keseharian yang profesional, konsisten, dan terkoordinasi di dalam serta di luar kelas.

Pada dimensi interaksi sosial, hasil wawancara menunjukkan GPK menata kesempatan bergiliran, pertukaran peran, dan negosiasi aturan kelompok secara konsisten, serta melakukan koreksi tepat ketika muncul perilaku mengejek. Dampaknya, kerja sama meningkat dan konflik lebih cepat terselesaikan. Calandri *et al.*, (2025) menegaskan bahwa iklim kelas yang positif terbentuk dari kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian guru berkaitan dengan kenaikan keterlibatan sosial siswa dan peningkatan efektivitas pembelajaran pada *setting* inklusif. Pada dimensi pengambilan keputusan yang bertanggung jawab, hasil wawancara menunjukkan bahwa GPK secara konsisten menyediakan pilihan yang terstruktur, memfasilitasi penimbangan konsekuensi tindakan, dan memandu refleksi pasca keputusan. Rangkaian strategi tersebut menumbuhkan agensi serta kemandirian siswa dalam memilih aktivitas yang selaras dengan tingkat kesiapan. Paridah *et al.*, (2025) menjelaskan bahwa penerapan pembelajaran sosial-emosional dan program kelas yang memberikan otonomi terarah mendorong fokus belajar, kenyamanan emosional, kapasitas berinteraksi, serta keberanian menyampaikan

pendapat, yang keseluruhannya merefleksikan pengambilan keputusan yang lebih bertanggung jawab.

Hasil wawancara menunjukkan keterkaitan antar ranah, di mana kesadaran diri berfungsi sebagai fondasi bagi regulasi emosi. Regulasi emosi menstabilkan mutu interaksi di kelas. Interaksi yang aman dan terarah memfasilitasi tumbuhnya empati. Rangkaian proses tersebut bermuara pada pengambilan keputusan yang lebih bertanggung jawab. Dampak paling kuat muncul ketika profesionalisme GPK hadir secara terpadu melalui kompetensi pedagogik berupa diferensiasi tugas dan *prompting* terstruktur, kompetensi profesional berupa manajemen perilaku dan pembelajaran sosial emosional, kompetensi sosial berupa kolaborasi antara guru dan orang tua, serta kompetensi kepribadian berupa keteladanan dalam regulasi emosi. Bimbingan teknis dan kapasitas regulasi emosi guru meningkatkan mutu layanan inklusi. Iklim kelas yang positif mendorong partisipasi sosial. Implementasi pembelajaran sosial emosional pada jenjang sekolah dasar memperkuat capaian sosial emosional utama (Husna *et al.*, 2025).

3. Peran Keluarga dan Sekolah

Hasil wawancara menunjukkan keterkaitan peran keluarga dan sekolah tampak langsung pada kualitas dukungan harian yang diterima anak. Komunikasi orang tua dengan guru pendamping khusus berjalan aktif pada sebagian kasus sehingga strategi pengelolaan emosi dan penyesuaian rutinitas rumah selaras dengan intervensi di kelas. Pada sisi lain, keterlibatan keluarga yang terbatas karena faktor waktu mengurangi konsistensi penerapan strategi di rumah sehingga guru perlu mengulang arahan dan menyediakan *prompting* ekstra di sekolah. Pola ini memperlihatkan bahwa kolaborasi yang terencana antara orang tua dan GPK menjadi prasyarat bagi kestabilan emosi, partisipasi sosial, dan keterlibatan akademik anak di lingkungan belajar sehari-hari.

Hasil observasi menunjukkan bentuk kolaborasi yang paling berdampak adalah pertukaran informasi dua arah dan penyeragaman strategi. Guru pendamping menyampaikan pemicu perilaku, langkah de-eskalasi, dan adaptasi instruksi yang efektif di kelas, sementara orang tua memberi umpan balik mengenai pola makan, tidur, dan kebiasaan rumah tangga yang relevan untuk pengelolaan emosi anak. Amalia *et al.*, (2024) menyatakan bahwa keselarasan kedua ranah menurunkan frekuensi eskalasi, mempercepat penyelesaian konflik, dan meningkatkan keberanian anak untuk terlibat dalam kerja kelompok. Komunikasi yang sporadis serta strategi yang tidak terstandar di rumah membuat guru menanggung beban penguatan sendiri di sekolah sehingga kemajuan sosial emosional berlangsung tidak merata.

Hasil penelitian Zuhri & Afriani, (2025) memperkuat arah tersebut. Studi tentang kolaborasi orang tua dan guru pada pendidikan inklusif menegaskan bahwa keterlibatan orang tua yang terstruktur melalui komunikasi rutin, pembagian peran yang jelas, dan rencana dukungan individual meningkatkan partisipasi sosial serta efektivitas pembelajaran anak berkebutuhan khusus. Koordinasi orang tua dan guru berdampak pada keberhasilan praktik inklusi meskipun masih ditemukan hambatan budaya, pemahaman orang tua, dan dukungan institusional yang perlu diperbaiki.

Anazia *et al.*, (2025) dalam penelitiannya menggarisbawahi bahwa kemitraan rumah–sekolah yang fungsional berkontribusi pada ekosistem belajar yang aman,

suportif, dan efektif bagi siswa dengan kebutuhan khusus. Kajian tentang kemitraan rumah–sekolah dan kebutuhan khusus menempatkan komunikasi yang jelas, tanggung jawab bersama, serta perencanaan berbasis kebutuhan individual sebagai faktor kunci yang menghubungkan keluarga dan pendidik dalam meningkatkan kesejahteraan dan capaian siswa. Rekomendasi riset terbaru juga mendorong peningkatan pelatihan guru dan literasi orang tua tentang peran mereka dalam kemitraan agar konsistensi strategi di rumah dan di sekolah semakin kuat.

Kolaborasi yang efektif membutuhkan kesepakatan kerja yang terdokumentasi agar strategi di rumah selaras dengan strategi di sekolah. Praktik yang paling realistis ialah menyusun dan memperbarui Rencana Dukungan Individual atau format setara IEP yang memuat identifikasi kebutuhan, target perilaku dan akademik, pemicu dan strategi respons, serta cara memonitor kemajuan (Syifa *et al.*, 2025). Keterlibatan keluarga yang terstruktur berdampak langsung pada perkembangan sosial-emosional dan keterlibatan belajar anak. *Family involvement* berasosiasi dengan peningkatan *engagement* dan perkembangan sosial-emosional, sementara tinjauan berbasis bukti menegaskan kemitraan rumah–sekolah yang berkualitas membawa manfaat akademik dan non-akademik lintas latar belakang keluarga. Panduan praktik dari ekosistem SEL juga menekankan pentingnya kemitraan keluarga yang responsif budaya agar penguatan empati, regulasi emosi, dan relasi sebaya di kelas memperoleh dukungan konsisten di rumah (Martinez- Yarza *et al.*, 2024).

4. Implikasi

Temuan penelitian ini memperjelas bahwa profesionalisme GPK bekerja melalui tata kelola keseharian yang konsisten di kelas dan di rumah, bukan hanya melalui teknik pengajaran sesaat. Konsekuensinya bagi praktik pendidikan dasar adalah perlunya menstandarkan protokol mikro yang dapat dijalankan pada setiap sesi pembelajaran. Protokol tersebut mencakup check-in emosi singkat, penegasan aturan dan ekspektasi perilaku, *prompting* terstruktur untuk partisipasi sosial, serta refleksi pascakegiatan yang menautkan pengalaman emosi dengan pilihan tindakan. Rangkaian prosedur ini memberi landasan operasional untuk menguatkan kesadaran diri, regulasi emosi, empati, interaksi sosial, dan pengambilan keputusan siswa secara serempak sehingga iklim belajar lebih stabil dan aman.

Kontribusi berikutnya terletak pada pemadatan kolaborasi sekolah–rumah sebagai syarat mutu layanan inklusif. Hasil wawancara dan observasi menunjukkan bahwa keselarasan strategi antara GPK dan keluarga menurunkan frekuensi eskalasi emosi, mempercepat resolusi konflik, serta meningkatkan keberanian siswa terlibat dalam kerja kelompok. Implikasi praktisnya adalah kebutuhan akan rencana dukungan individual yang ringkas namun operasional, berisi pemicu perilaku yang teridentifikasi, strategi de-eskalasi yang disepakati, pilihan aktivitas yang disesuaikan dengan kesiapan, dan format umpan balik berkala dari orang tua. Dokumen kerja bersama ini membantu menjaga konsistensi intervensi di dua lingkungan utama anak, meminimalkan beban penguatan yang hanya bertumpu pada sekolah, dan mempercepat kemajuan sosial emosional.

Kontribusi ilmiah penelitian terletak pada penegasan keterkaitan antar ranah sosial-emosional melalui lensa profesionalisme GPK. Bukti lapangan memperlihatkan bahwa peningkatan kesadaran diri mempermudah regulasi emosi, regulasi emosi menstabilkan kualitas interaksi, interaksi yang aman menumbuhkan empati, dan keempatnya menopang pengambilan keputusan yang lebih bertanggung jawab. Rangkaian hubungan ini menawarkan kerangka kerja praktis bagi sekolah untuk memprioritaskan intervensi yang berdampak ganda, misalnya menegakkan rutinitas refleksi emosi bukan hanya untuk mengurangi eskalasi tetapi juga untuk memperkuat partisipasi kooperatif dan kepemimpinan siswa dalam kelompok.

KESIMPULAN DAN SARAN

Studi kasus ini menyimpulkan bahwa profesionalisme GPK beroperasi melalui tata kelola keseharian yang konsisten di sekolah dan di rumah. Praktik terarah menguatkan lima ranah sosial-emosional. Dampak berlangsung secara berurutan dimulai dari penguatan kesadaran diri, diikuti peningkatan kemampuan regulasi emosi, kemudian perbaikan kualitas interaksi dan kematangan empati, dan pada akhirnya bermuara pada pengambilan keputusan yang lebih bertanggung jawab.

Keterbatasan penelitian ini terletak pada penggunaan desain studi kasus tunggal di satu sekolah dengan jumlah partisipan yang terbatas serta rentang waktu pengamatan yang relatif singkat, sehingga temuan belum dapat digeneralisasikan ke sekolah dasar inklusif yang lebih luas. Selain itu, fokus penelitian hanya pada ranah sosial-emosional tanpa mengaitkannya secara langsung dengan capaian akademik atau asesmen klinis yang lebih komprehensif. Oleh karena itu, disarankan agar penelitian selanjutnya mengintegrasikan data sosial-emosional dengan indikator akademik dan asesmen profesional.

DAFTAR PUSTAKA

- [1] Abdan, S., Suriansyah, A., Mulya, A., Harsono, B., Prastitasari, H., & Ferdiyansyah, A. (2024). Profesionalisme Guru SD Dalam Meningkatkan Disiplin Siswa Melalui Pendekatan Emosional Dan Kognitif. *Journal Educational Research And Development Vol.*, 01(02), 166–171.
- [2] Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2025). Classroom Climate: Empirical Validation And Educational Implications Of A Conceptual Model. A Multilevel Study. *Psicología Educativa*, 31(12), 129–139.
- [3] Amalia, F., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Peran Orang Tua Dalam Pendidikan Anak: Membangun Kolaborasi Efektif Dengan Sekolah. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisplin*, 2(4), 2217–2227.
- [4] Amaliah, N., Salsabil, S., Aripin, N., Aminah, S., & Cinantya, C. (2025). Analisis Pelaksanaan Pendidikan Inklusi ABK Autisme Di SDN Sungai Andai 3. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisplin*, 3(1), 136–143.
- [5] Anazia, I. U., Skinner, B., & Woods, C. (2025). Home-School Partnerships: Values And Expectations Of Rural Teachers And Parents ABSTRACT. *Educational Research*, 67(2), 170–189. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2492143>

- [6] Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence For Inclusive Education: A Systematic Review. *Behav. Sci*, 15(3), 1–18.
- [7] Correia, A., Teixeira, V., & Forlin, C. (2021). Home – School Collaboration In Assessment , Placement , And Individual Education Plan Development For Children With Special Education Needs In Macao: The Views Of Parents. *School Community Journal*, 31(1), 205–231.
- [8] Fitri, N., Adri, Z., Psikologi, D., Psikologi, F., & Padang, U. N. (2025). Dinamika Regulasi Emosi Pada Guru Pendamping Khusus (GPK): Studi Pada Tiga Latar Sekolah Berbeda. *Edusociata Jurnal Pendidikan Sosiologi*, 8(1), 235–243.
- [9] Haniifah, H., & Efendi, M. E. (2022). Peran Penting Guru Pembimbing Khusus Dalam Pendidikan Inklusi Di SDI Al-Muttaqin. 8(3), 167–171.
- [10] Hisbollah, Budiyanto, & Mudjito. (2022). MODEL PENGELOLAAN KELAS DI SEKOLAH DASAR INKLUSI KABUPATEN BOJONEGORO. *GRAB KIDS: Journal Of Special Education Need*, 2(1), 010–020.
- [11] Husna, F., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2025). Strategi Guru Dalam Mendukung Pendidikan Pada Siswa Down Syndrome Di Sekolah Dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisplin*, 3(1), 19–27.
- [12] Ilhami, M. W., Nurfajriani, W. V., Mahendra, A., Sirodj, R. A., & Afgani, M. W. (2024). Penerapan Metode Studi Kasus Dalam Penelitian Kualitatif. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 10(9), 462–469.
- [13] Kurnianingrum, D., & Darsinah. (2023). Pengaruh BIMTEK Guru Pembimbing Khusus Terhadap Kinerja Guru Pembimbing Khusus TK Inklusi. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 3935–3945. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4807>
- [14] Lindner, K., & Schwab, S. (2020). Differentiation And Individualisation In Inclusive Education: A Systematic Review And Narrative Synthesis. *International Journal Of Inclusive Education*, 0(0), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- [15] Martinez- Yarza, N., Solabarrieta- Eizaguirre, J., & Santibáñez- Gruber, R. (2024). The Impact Of Family Involvement On Students ' Social - Emotional Development: The Mediational Role Of School Engagement. In *European Journal Of Psychology Of Education* (Vol. 39, Issue 4). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/S10212-024-00862-1>
- [16] Munawir, Septya, N. M., Amalia, R., & Muallifa, Z. (2025). Tantangan Dan Strategi Guru Profesional Dalam Menangani Keberagaman Siswa Di Pendidikan Inklusif. *Ainara Journal (Jurnal Penelitian Dan PKM Bidang Ilmu Pendidikan)*, 6(2), 275–283.
- [17] Murtiningsih, D. R. (2025). Pembelajaran Sosial Emosional Di Sekolah Dasar. *JURNAL PENDIDIKAN TUNTAS*, 3(1), 12–16.
- [18] Nisrina, N., Sa'adah, M. A., & Mulyani. (2025). OPTIMALISASI PERAN GURU PENDAMPING KHUSUS (GPK) DALAM MENERAPKAN PERMAINAN KOOPERATIF UNTUK MENINGKATKAN KETERAMPILAN SOSIAL ANAK

DENGAN AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) DI SD ISLAM AL MADANI BANJARBARU. *Jurnal Pendidikan Dan Keguruan*, 3(6), 540–551.

- [19] Oktriani, N., Andaryani, E. T., Sumartiningsih, S., & Yuwono, A. (2025). Teachers ' Strategies In Implementing Social Emotional Learning To Improve Student ' S Wellbeing. *Journal Of English Language And Education*, 10(3), 315–321.
- [20] Paridah, M., Azizah, A., & Arsanti, M. (2025). PEMBELAJARAN SOSIAL EMOSIONAL SEBAGAI BENTUK PENDIDIKAN YANG BERPIHAK PADA PESERTA DIDIK. *ASAS : JURNAL SASTRA*, 14(2), 807–821.
- [21] Prijambodo, R. F. N., & Punggeti, R. N. (2025). SOCIAL EMOTIONAL LEARNING (SEL) UNTUK MENINGKATKAN PARTISIPASI BELAJAR SISWA SD. *MUBTADI: Jurnal Pendidikan Ibtidaiyah*, 7(1), 64–86.
- [22] Saskia, Y., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) Dalam Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisplin*, 2(4), 2203–2209.
- [23] Sofwatillah, Risnita, Jailani, M. S., & Saksitha, D. A. (2024). Teknik Analisis Data Kuantitatif Dan Kualitatif Dalam Penelitian Ilmiah. *Journal Genta Mulia*, 15(2), 79–91.
- [24] Syifa, N. F., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2025). Implementasi Media Pembelajaran Visual Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Anak Tunalaras Kelas Tinggi Di Sekolah Dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisplin*, 3(1), 84–93.
- [25] Zuhri, & Afriani, G. (2025). Collaboration Of Parents And Teachers In Supporting The Success Of Inclusive Education In Senior High Schools. *Global Education Journal*, 3(2), 533–540. <https://doi.org/10.59525/Gej.V3i2.726>