

KESEJAHTERAAN GURU PENDAMPING ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS: DINAMIKA, TANTANGAN, DAN FAKTOR-FAKTOR YANG MEMBENTUKNYA

Sarlin Ampuno¹, Carolina Pusparani²

Fakultas Psikologi, Universitas Sanata Dharma^{1,2}

Email: 249122009@student.usd.ac.id & 249122001@student.usd.ac.id

ABSTRACT

This study aims to explore the well-being of Special Needs Support Teachers (SNSTs) by examining the dynamics, challenges, and contributing factors. Using a qualitative design with an interpretative phenomenological approach, the study involved three SNSTs from three inclusive schools in Yogyakarta. Data were collected through semi-structured interviews, which were analyzed thematically through familiarization, coding, theme development, interpretation, and narrative construction. The findings reveal that SNSTs' well-being arises from complex interactions between internal and external factors. From the perspective of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, well-being is influenced by five interrelated systems, namely: (1) the microsystem, which encompasses positive emotional relationships with students, colleagues, and family; (2) the mesosystem, which reflects collaboration between institutions and cross-contextual support that strengthen professional identity; (3) the exosystem, which includes family support, school policies, and access to training and professional communities; (4) the macrosystem, which relates to social and cultural values that shape perceptions of the SNST profession; and (5) the chronosystem, which reflects the temporal dimension and ongoing personal and professional development through experience.

Keywords: *Well-being of Special Needs Support Teachers, Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner)*

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi kesejahteraan Guru Pendamping Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), dengan menyoroti dinamika, tantangan, serta faktor-faktor yang membentuknya. Studi ini bersifat kualitatif dengan pendekatan fenomenologi interpretatif, melibatkan tiga informan yang bekerja sebagai Guru Pendamping ABK di tiga sekolah inklusi yang berbeda di Yogyakarta. Data dikumpulkan melalui wawancara semi terstruktur dan dianalisis menggunakan analisis tematik, mencakup tahap familiarisasi, pemberian kode, pengelompokan tema, interpretasi, dan penyusunan narasi. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa kesejahteraan Guru Pendamping ABK terbentuk dari interaksi yang kompleks antara faktor internal dan eksternal. Berdasarkan perspektif *Ekological System Theory* dari Bronfenbrenner, kesejahteraan Guru Pendamping dipengaruhi oleh lima sistem yang saling berinteraksi, yaitu: (1) mikrosistem, berupa hubungan emosional yang positif dengan ABK, rekan kerja, dan keluarga; (2) mesosistem, berupa kolaborasi antara lembaga dan dukungan lintas konteks yang memperkuat identitas profesional; (3) eksosistem, mencakup dukungan keluarga Guru Pendamping itu sendiri, kebijakan sekolah, serta akses terhadap pelatihan dan komunitas profesional; (4) makrosistem, yang berkaitan dengan nilai sosial dan budaya yang membentuk persepsi terhadap profesi Guru Pendamping; dan (5) kronosistem, yang menggambarkan proses waktu dan transformasi diri melalui pengalaman profesional dan personal yang berkelanjutan.

Kata Kunci: Kesejahteraan Guru Pendamping ABK, Teori Sistem Ekologi (Bronfenbrenner)

PENDAHULUAN

Kebijakan inklusi merupakan pendekatan progresif dalam dunia pendidikan yang bertujuan mengakomodasi keberagaman peserta didik di satuan pendidikan formal. Pendekatan ini menekankan pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang setara, adil, serta mendukung setiap kebutuhan peserta didik, termasuk kebutuhan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Adapun prinsip utama pendidikan inklusif adalah pengakuan terhadap hak setiap anak untuk belajar bersama dalam suasana yang ramah, terbuka, dan saling mendukung satu sama lain mendukung (Zega et al., 2025).

Keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kesiapan sarana prasarana dan kurikulum, tetapi juga pada kuantitas sumber daya manusia yang terlibat secara langsung dalam proses pendidikan. Dalam konteks ini, Guru Pendamping ABK atau yang dikenal juga dengan sebutan *shadow teacher* memiliki peran sangat penting yang bertugas untuk memastikan kebutuhan edukatif ABK terpenuhi dalam proses pembelajaran di kelas reguler (Mulyana & Restendi, 2022). Tugas Guru Pendamping meliputi pendampingan akademik, dukungan emosional, penyusunan strategi pembelajaran yang adaptif, serta kolaborasi intensif dengan guru kelas dan orangtua ABK itu sendiri. Kompleksitas tanggung jawab ini menuntut kompetensi pedagogis, stabilitas emosional, serta sensitivitas dalam menghadapi dinamika di ruang kelas ataupun di lingkungan sekolah (Binolombangan, 2024).

Namun, di balik peran penting tersebut, realitas di lapangan menunjukkan bahwa Guru Pendamping masih menghadapi tantangan yang cukup berat, baik secara struktural maupun profesional. Dalam penelitian yang dilakukan oleh Habibah et al. (2024) mengungkapkan bahwa sebagian dari Guru Pendamping bekerja tanpa kontrak resmi dan masih ada beberapa di antaranya belum menerima pelatihan khusus sebelum menjalankan tugas pendampingan. Kemudian, tidak sedikit dari Guru Pendamping harus mendampingi lebih dari satu anak dengan jenis kebutuhan khusus yang berbeda, yang pada akhirnya meningkatkan beban kerja secara signifikan. Berdasarkan temuan penelitian yang dilakukan oleh Musyafira dan Hendriani (2022), sebagian besar Guru Pendamping mengalami tingkat

stress kerja pada kategori sedang yang dipengaruhi oleh beban kerja tinggi, ketidakjelasan status profesional, minimnya penghargaan, serta kurangnya dukungan dari instansi tempat mereka bekerja.

Meskipun demikian, beberapa penelitian menunjukkan bahwa Guru Pendamping masih mampu menemukan bentuk kesejahteraan psikologis tertentu di tengah tekanan tersebut. Sebagai contoh, penelitian Wiratmaja et al. (2025) menunjukkan bahwa meskipun menghadapi ketidakpastian karier, namun rasa syukur, dukungan dari kolega, terpenuhinya kebutuhan hidup dasar, tetap menjadi sumber ketahanan psikologis para Guru Pendamping. Fu et al. (2022) juga mencatat bahwa Guru Pendamping tetap menunjukkan efikasi diri yang tinggi, sehingga berdampak pada penerimaan diri, hubungan sosial yang positif, dan kemandirian dalam bekerja. Namun, temuan-temuan tersebut masih bersifat kontekstual dan belum mencerminkan adanya jaminan kesejahteraan jangka panjang, terutama dalam hal dukungan institusional dan pengembangan profesional berkelanjutan.

Lebih jauh lagi, konsep kesejahteraan Guru Pendamping perlu dilihat secara menyeluruh. Sholehah dan Hairina (2025) menegaskan bahwa kesejahteraan tidak hanya terkait aspek material seperti gaji, tetapi juga mencakup dimensi emosional, hubungan sosial yang konstruktif, serta lingkungan kerja yang mendukung. Ketika Guru Pendamping merasa dihargai secara emosional, diberikan ruang untuk mengekspresikan pendekatan pengajaran, serta didukung oleh keluarga, rekan kerja, dan pihak sekolah, maka Guru Pendamping akan merasa puas dan bangga terhadap profesinya. Hal ini pada gilirannya dapat meningkatkan kualitas pendampingan pada ABK.

Namun demikian, kondisi ideal tersebut belum sepenuhnya menjadi realitas bagi sebagian besar Guru Pendamping. Berbagai hambatan praktis masih menjadi isu yang berulang dalam studi lapangan, seperti ketidakjelasan status kerja, tekanan emosional, beban kerja yang tidak seimbang dengan kapasitas, serta keterbatasan dalam pemenuhan kebutuhan dasar. Keterbatasan yang dimaksud mencakup aspek ekonomi seperti gaji yang tidak layak atau tidak tetap, tidak adanya jaminan sosial dan kesehatan, serta kurangnya akses terhadap pelatihan atau pengembangan profesional secara berkelanjutan (Rizqianti

et al., 2022). Apabila permasalahan ini tidak ditangani secara sistemik, maka hal tersebut berpotensi menghambat efektivitas penyelenggaraan pendidikan inklusif.

Berdasarkan kondisi tersebut, penting untuk menelusuri secara mendalam bagaimana Guru Pendamping ABK memaknai kesejahteraan dalam konteks peran professional yang dijalankan. Kesejahteraan yang dimaksud dalam penelitian ini tidak hanya terbatas pada aspek psikologis, tetapi juga mencakup dimensi sosial, emosional, professional, dan struktural. Pemahaman yang komprehensif ini diperlukan untuk menangkap kompleksitas pengalaman Guru Pendamping ABK dalam menghadapi dinamika kerja, tekanan emosional, interaksi sosial, serta berbagai kondisi sistemik yang mempengaruhi kesejahteraan mereka di lingkungan sekolah inklusi.

Untuk menganalisis pengalaman tersebut, penelitian ini menggunakan Teori Sistem Ekologi (*Ecological System Theory*) dari Bronfenbrenner. Dalam kerangka teori ini, Bronfenbrenner (1979, sebagaimana dikutip dalam Tong & An, 2024), mengidentifikasi lima sistem lingkungan utama yang membentuk kesejahteraan individu, di antaranya, (1) mikrosistem, merupakan lingkungan terdekat tempat individu berinteraksi secara langsung, (2) mesosistem, mencakup hubungan timbal balik antara berbagai elemen dalam mikrosistem. (3) eksosistem, lingkungan yang tidak berinteraksi secara langsung dengan individu, tetapi memberikan pengaruh signifikan terhadap kesejahteraan. (4) makrosistem, merupakan sistem nilai, ideologi, dan norma sosial yang berlaku dalam masyarakat. (5) kronosistem, berkaitan dengan dimensi waktu, yaitu perubahan yang berlangsung sepanjang kehidupan individu.

Kelima sistem yang dijabarkan dalam teori ini menawarkan perspektif analisis terhadap beragam dinamika yang memengaruhi kesejahteraan Guru Pendamping ABK, mulai dari relasi langsung di lingkungan kerja, hingga pengaruh kebijakan sekolah dan nilai-nilai sosial yang lebih luas. Dengan demikian, teori ini digunakan sebagai kerangka analisis utama dalam artikel ini untuk memahami berbagai faktor yang saling berinteraksi dan membentuk pengalaman kesejahteraan Guru Pendamping secara utuh dan kontekstual.

METODE PENELITIAN

Studi ini bersifat kualitatif dengan pendekatan fenomenologi interpretatif untuk memahami makna secara mendalam tentang kesejahteraan Guru Pendamping ABK. Informan dipilih melalui *purposive sampling* berdasarkan relevansi pengalaman Guru Pendamping. Data diperoleh melalui wawancara semi terstruktur yang memungkinkan eksplorasi narasi secara fleksibel namun tetap terarah. Proses analisis dilakukan menggunakan analisis tematik, yang mencakup tahap familiarisasi, pemberian kode, pengelompokan tema, interpretasi, dan penyusunan narasi. Pendekatan ini dipilih karena mampu menggali makna subjektif kesejahteraan Guru Pendamping, baik dalam konteks sosial maupun emosional pekerjaan mereka (Willig, 2008; Eatough & Smith, 2017).

HASIL

Berdasarkan hasil wawancara mendalam dengan tiga informan yang bekerja sebagai Guru Pendamping ABK di sekolah inklusi, ditemukan beragam aspek yang mencerminkan kesejahteraan dari setiap masing-masing Guru Pendamping. Aspek-aspek ini tidak hanya terkait dengan faktor materil seperti gaji bulanan, dan pelatihan atau status kerja, tetapi juga menyentuh dimensi emosional, sosial, dan spiritual. Temuan ini menunjukkan bahwa kesejahteraan Guru Pendamping ABK dibentuk oleh pengalaman kerja yang begitu kompleks.

Tabel 1. *Aspek Kesejahteraan Guru Pendamping ABK Berdasarkan Hasil Wawancara dengan Informan FU, IH, dan II*

Inisial Informan	Aspek Kesejahteraan	Deskripsi Temuan
FU (31 Tahu)	Hubungan Interpersonal	Menyapa ABK setiap pagi serta aktif mendampingi kegiatan belajar mengajar di kelas dan kegiatan ekstrakurikuler dapat menciptakan hubungan yang dekat dan saling percaya antara Guru Pendamping dan ABK.

	Pendekatan Humanis	Guru Pendamping memberi pelukan, afirmasi positif, dan menerima setiap emosi yang hadir pada ABK secara empatik untuk membangun suasana emosional yang aman.
	Emosional	Guru Pendamping pernah mengalami perilaku agresif dari ABK, namun guru tersebut merespon dengan tenang dan reflektif, menunjukkan tingkat resiliensi yang tinggi.
	Sosial (Persepsi Keluarga Guru Pendamping)	Keluarga sempat menyarankan untuk berhenti kerja sebagai Guru Pendamping ABK karena menganggap pekerjaan tersebut melelahkan, tetapi informan (Guru Pendamping) memilih bertahan dan pada akhirnya mendapat dukungan penuh dari keluarga.
	Internal (Motivasi dan Pendidikan)	Latar belakang pendidikan psikologi dan tertarik dengan dunia anak-anak, termasuk ABK menjadi dasar kuat dalam menjalani peran sebagai Guru Pendamping.
	Eksternal (Dukungan Sekolah dan Orangtua ABK)	Sekolah menyediakan pelatihan untuk Guru Pendamping, dan orangtua ABK menunjukkan apresiasi, yang memperkuat rasa bermakna dalam profesi.
	Spiritual dan Makna Hidup	Merasa dibutuhkan oleh ABK dan menemukan bahwa pekerjaan ini adalah bagian dari hidup, bukan sekadar tugas formal.
IH (31 Tahu)	Sosial (Kolaborasi dan Support)	IH merasa sangat didukung oleh pihak sekolah, seperti adanya psikolog ABK, kolaborasi antar guru, ruang diskusi, pelatihan, dan penyelesaian konflik bersama. Hal ini menciptakan rasa aman dan keberdayaan bagi Guru Pendamping.
	Profesional dan Makna Hidup	IH memaknai perannya sebagai Guru Pendamping ABK dengan penuh rasa syukur. Baginya, profesi ini bukan sekadar pekerjaan, melainkan ruang untuk terus belajar, berbagi, dan berkontribusi dalam kehidupan anak-anak berkebutuhan khusus, meski berasal dari latar belakang pendidikan Arkeologi UGM, IH merasa peran ini sangat bermakna dan membentuk identitas profesinya.

	Emosional (Resiliensi dan Empati)	IH terus belajar menghadapi dinamika perilaku ABK, seperti tantrum, dengan pendekatan sabar dan empatik (memeluk, menemani, dan lain-lain). IH menyebut dirinya sebagai “ <i>life time learner</i> ”.
	Penerimaan Diri	Meskipun berasal dari latar belakang pendidikan Arkeologi, IH merasa diterima dan mampu menggabungkan keunikannya dalam proses belajar/pendampingan ABK. IH mendapat pengakuan atas cara mendampinginya yang tematik yang menyenangkan bagi ABK.
	Relasi Positif	Hubungan IH dengan ABK, rekan guru, orangtua ABK sangat harmonis. Lingkungan kerja di sekolah inklusi tempat IH menjalankan profesinya sebagai Guru Pendamping dinilai suportif dan empatik, memperkuat keterikatan emosional dalam bekerja.
	Aktualisasi Diri	IH aktif mengembangkan pengetahuan dan keterampilannya dalam mendampingi ABK melalui berbagai cara, seperti mencari informasi di internet, membaca buku, berdiskusi dengan rekan guru, serta mengikuti pelatihan dan seminar. Meski tidak memiliki latar belakang pendidikan formal di bidang psikologi atau Pendidikan Luar Biasa (PLB), IH menunjukkan inisiatif tinggi dan motivasi kuat untuk terus belajar secara mandiri.
II (38 Tahun)	Emosional	II menyadari pentingnya regulasi emosi saat menghadapi ABK, khususnya ketika menghadapi perilaku manipulatif. Dalam menjaga kestabilan emosinya, II mengandalkan berbagai strategi <i>coping</i> , seperti jalan-jalan, diskusi dengan orang terdekat, serta melakukan aktivitas relaksasi. Strategi ini membantunya untuk tetap tenang dan responsif dalam situasi yang menantang.
	Sosial	II merasakan dukungan yang kuat dari sekolah, rekan sejawat, dan keluarga. II menekankan pentingnya komunikasi terbuka, terutama dalam menjalankan keharmonisan rumah tangga, mengingat peran gandanya sebagai Guru Pendamping ABK dan ibu rumah tangga, II berusaha menyeimbangkan kedua peran tersebut melalui pembagian tugas yang sehat dan saling pengertian di lingkungan keluarga.

	Profesional	II merasa diberikan ruang untuk berkembang dan mengaktualisasi diri selama bekerja sebagai Guru Pendamping ABK di sekolah inklusi tersebut. II aktif mengikuti pelatihan dan merasa tumbuh bersama rekan sejawat. Namun, tantang tetap ada, terutama saat berhadapan dengan orangtua ABK yang kurang kooperatif. Meski demikian, II tetap berusaha menjaga komunikasi yang baik dan mengedepankan pendekatan yang etis dan empatik.
	Spiritual dan Nilai Kehidupan	II mengaku semakin terbuka terhadap keberagaman. Pengalamannya sebagai Guru Pendamping ABK membentuk cara pandangnya dalam memperlakukan sesama dengan lebih bijak dan penuh kasih, II juga merasakan bahwa nilai-nilai yang ia terapkan di sekolah memberi pengaruh positif terhadap keharmonisan dan nilai-nilai dalam keluarganya sendiri.
	Emosional dan Psikososial	Informan II menangani anak yang menunjukkan perilaku seksual yang tidak sesuai konteks sosial (memeluk lawan jenis secara tiba-tiba) dengan pendekatan yang edukatif, komunikatif, dan etis. Pendekatan ini mencerminkan upaya menjaga rasa aman, harga diri, serta martabat anak. II membangun komunikasi terbuka dengan orangtua ABK, sekaligus mendampingi anak dalam memahami perubahan yang terjadi pada dirinya dengan cara yang penuh empati dan menjunjung tinggi nilai-nilai kemanusiaan.

Sumber: *Data dikumpulkan dari wawancara dengan informan dalam penelitian “Kesejahteraan Guru Pendamping Anak Berkebutuhan Khusus: Dinamika, Tantangan, dan Faktor yang Membentuknya”, oleh Sarlin Ampuno dan Carolina Pusparani, 2024.*

PEMBAHASAN

Mikrosistem: Relasi Personal dan Penguatan Dimensi Emosional

Dalam teori ekologi Bronfenbrenner (1979, sebagaimana dikutip dalam Tong & An, 2024), mikrosistem merujuk pada lingkungan terdekat di mana individu berinteraksi secara langsung dan intens, seperti keluarga, sekolah, atau tempat kerja. Mikrosistem ini membentuk dasar pengalaman psikologis dan emosional individu melalui hubungan sehari-

hari yang bersifat langsung dan personal. Dalam konteks Guru Pendamping ABK, mikrosistem mencakup interaksi langsung dengan ABK, rekan kerja, orangtua ABK dan keluarga Guru Pendamping itu sendiri. Berdasarkan data lapangan, ketiga informan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa hubungan interpersonal yang kuat menjadi fondasi utama dalam membangun kesejahteraan psikologis Guru Pendamping.

Sebagai contoh, informan FU menjalin hubungan dekat dengan ABK melalui sapaan hangat setiap pagi dan keterlibatannya dalam kegiatan sekolah, baik intrakurikuler maupun ekstrakurikuler. Sementara itu, informan IH menerapkan pendekatan empatik dalam menghadapi ABK yang mengalami tantrum, serta menyebut dirinya sebagai seorang *life time learner*, yang mencerminkan resiliensi dan keterbukaan terhadap pembelajaran emosional yang berkelanjutan.

Dimensi emosional dalam mikrosistem ini tampak jelas melalui kemampuan Guru Pendamping dalam mengelola situasi menantang secara adaptif. Salah satu contoh yang dilakukan oleh II, yang menghadapi perilaku ABK berupa tindakan memeluk lawan jenis secara tiba-tiba, sebuah perilaku yang tidak sesuai dengan norma sosial yang berlaku. Dalam menghadapi situasi tersebut, informan II tidak menunjukkan respon reaktif, melainkan memilih pendekatan yang edukatif dan empatik. Penanganan dilakukan melalui komunikasi terbuka dengan orangtua ABK untuk menjelaskan konteks perilaku anak secara objektif, serta membangun kerja sama dalam memberikan pemahaman yang sesuai kepada anak. Strategi ini tidak hanya bertujuan untuk mengoreksi perilaku yang muncul, tetapi juga untuk membentuk pola perilaku yang lebih tepat secara sosial dalam jangka Panjang. Pendekatan tersebut mencerminkan kemampuan regulasi emosi yang baik (Jennings & Greenberg, 2009, sebagaimana dikutip dalam Vogl et al., 2025), yang menekankan pentingnya *self-regulation* guru dalam menghadapi dinamika kelas.

Hal ini juga sejalan dengan konsep kesejahteraan psikologis yang dikemukakan oleh Ryff (1989, sebagaimana dikutip dalam Tibubos et al., 2025), di mana aspek seperti *self-acceptance*, *personal growth*, dan *positive relation with others* menjadi indikator kesejahteraan individu. Selain itu, penelitian oleh Day dan Gu (2014, sebagaimana dikutip

dalam Wijaya, 2021)) menunjukkan bahwa resiliensi guru menjadi fakto kunci dalam mempertahankan professional di lingkungan sekolah yang kompleks, termasuk sekolah inklusi. Dengan demikian, mikrosistem berkontribusi penting terhadap kesejahteraan Guru Pendamping ABK, terutama melalui relasi interpersonal yang intens dan respon emosional yang adaptif. Interaksi harian yang dijalani tidak hanya menjadi wadah bagi aktualisasi nilai-nilai empati dan resiliensi, tetapi juga berfungsi sebagai ruang pertumbuhan psikologis yang memperkuat rasa kebermaknaan dalam menjalankan peran profesional. Hal ini menunjukkan bahwa kesejahteraan tidak diartikan sebagai ketiadaan stress semata, melainkan sebagai kemampuan untuk menghadapi dinamika pekerjaan dengan kesadaran penuh, kasih sayang, serta keterlibatan emosional yang sehat dan reflektif.

Mesosistem: Kolaborasi Anarlembaga dan Penguatan Identitas Profesional

Dalam teori ekologi Bronfenbrenner (1979, sebagaimana dikutip dalam Tong & An, 2024), mesosistem menggabungkan hubungan aktif antar berbagai konteks dalam kehidupan individu, seperti hubungan antar sekolah, keluarga, dan lingkungan profesional antarlembaga. Dalam konteks Guru Pendamping ABK, mesosistem tercermin dari kolaborasi antar lembaga yang berkontribusi terhadap pertumbuhan dan penguatan identitas profesional Guru Pendamping. Berdasarkan data lapangan, informan IH dan FU menunjukkan bagaimana dukungan lintas konteks memperkuat peran masing-masing sebagai Guru Pendamping. IH, meskipun berlatar belakang pendidikan non-PLB, non-Psikologi, dan non-Pendidikan, merasa terbantu oleh keberadaan psikolog anak yang telah disiapkan oleh sekolah, ruang diskusi, serta pelatihan yang diselenggarakan secara rutin di sekolah. Peran sebagai Guru Pendamping dimaknai sebagai sarana aktualisasi diri sekaligus proses pembentukan identitas profesional. Sementara itu, FU yang memiliki latar belakang pendidikan psikologi, juga merasakan hal yang sama. Dukungan dari orangtua ABK, serta pelatihan internal yang diselenggarakan oleh sekolah menjadi faktor penguat dalam mempertahankan motivasi dan semangat untuk terus berkembang dalam menjalankan peran sebagai Guru Pendamping ABK.

Selain dukungan institusional yang bersifat struktural, penguatan identitas profesional juga tampak dari keterlibatan aktif Guru Pendamping dalam pelatihan, diskusi, dan adaptasi metode pembelajaran yang kreatif serta tematik. Ini menunjukkan bahwa lingkungan kolaboratif antar lembaga memberikan kontribusi penting terhadap rasa percaya diri, kemampuan mengevaluasi diri, serta pengakuan sosial terhadap profesi Guru Pendamping itu sendiri.

Hal ini sejalan dengan pemikiran Wenger tentang komunitas praktik, di mana identitas profesional berkembang melalui partisipasi aktif dalam komunitas yang memiliki tujuan bersama, saling belajar dan saling berbagi pengalaman. Selain itu, kolaborasi lintas lembaga mendukung mesosistem Guru Pendamping ABK, sesuai teori ekologi dari Bronfenbrenner (1979, sebagaimana dikutip dalam Tong & An, 2024), yang menekankan pentingnya interaksi antar konteks dalam mempengaruhi perkembangan dan kesejahteraan individu. Dengan demikian, melalui kolaborasi yang erat antara sekolah, rekan kerja, keluarga, serta orangtua ABK, Guru Pendamping tidak hanya mendapatkan dukungan struktural, tetapi juga pengakuan sosial yang mempertegas nilai dan kontribusi profesi ini dalam pendidikan inklusif. Interaksi antar konteks tersebut menciptakan lingkungan yang mendukung pertumbuhan profesional yang berkelanjutan, memperkaya praktik pendampingan, dan memperkuat kesejahteraan emosional serta psikologis para pendamping. Pada akhirnya, hal ini berdampak positif pada proses pembelajaran dan perkembangan ABK.

Eksosistem: Struktur yang Tidak Langsung Berpengaruh, namun Krusial

Dalam kerangka teori ekologi Bronfenbrenner (1979, sebagaimana dikutip dalam Tong & An, 2024), eksosistem merujuk pada konteks yang tidak secara langsung melibatkan individu dalam interaksi sehari-hari, namun tetap memberikan pengaruh signifikan terhadap kesejahteraan. Dalam konteks Guru Pendamping ABK, eksosistem mencakup sistem dukungan seperti kebijakan sekolah, opini keluarga, pelatih profesional, dan akses terhadap komunitas pembelajaran, yang meskipun tidak hadir secara langsung dalam interaksi, namun mempengaruhi peran Guru Pendamping dalam menjalankan profesinya.

Berdasarkan data lapangan, ketiga informan dalam penelitian ini memberikan gambaran yang kuat mengenai peran ekosistem dalam mendukung kesejahteraan Guru Pendamping. Hal ini terlihat pada FU yang mengalami dilemma ketika keluarganya sempat menyarankan untuk berhenti bekerja karena melihat peran sebagai Guru Pendamping ABK sebagai sesuatu yang melelahkan secara fisik dan emosional. Namun seiring berjalannya waktu, perubahan sikap keluarga menjadi bentuk dukungan penuh dan telah menjadi fondasi psikososial yang memperkuat komitmennya dalam menjalankan profesi sebagai Guru Pendamping.

Demikian pula II, yang menekankan pentingnya keharmonisan dalam rumah tangga sebagai elemen yang memperkuat stabilitas emosi dalam menjalankan peran ganda sebagai Guru Pendamping ABK dan ibu rumah tangga. Strategi seperti komunikasi terbuka dengan pasangan, pembagian tugas rumah secara adil, serta dukungan emosional dari keluarga besar menjadi penopang tidak langsung namun sangat krusial dalam menjaga keseimbangan antara kehidupan professional dan personal. Di sisi lain, dukungan dari lembaga dan tenaga profesional sekolah, seperti keberadaan Psikolog ABK, forum diskusi, serta ruang-ruang kolaborasi antar guru berfungsi sebagai jaringan pendukung yang mendorong pertumbuhan dan aktualisasi diri. Sebagai contoh, IH yang berasal dari latar belakang pendidikan Arkeologi, mampu membentuk identitas professional sebagai Guru Pendamping karena adanya ekosistem sekolah yang inklusif dan suportif. Ini memperlihatkan bahwa lingkungan kerja yang responsif dan terbuka terhadap keberagaman latar belakang dapat menjadi sarana penting dalam meningkatkan kesejahteraan dan efektivitas Guru Pendamping dalam menjalankan perannya.

Di samping itu, akses terhadap komunitas belajar dan sumber daya eksternal juga memperkuat aspek ekosistem. IH dan II secara aktif mencari informasi dari luar lingkungan sekolah, seperti membaca buku, mengikuti seminar, dan berdiskusi dengan komunitas professional lain untuk memperkaya pendekatan mereka dalam mendampingi ABK. Upaya ini menunjukkan bahwa keberadaan sumber daya dan jaringan di luar konteks pekerjaan turut menentukan rasa percaya diri dan kompetensi profesional Guru Pendamping. Ini

sejalan dengan konsep *perceived organizational support* dari Eisenberger et al. (2020), yang menekankan bahwa dukungan organisasi dan lingkungan kerja, baik bersifat formal maupun informal, dapat meningkatkan kepuasan kerja, keterlibatan, dan kesejahteraan individu dalam profesinya.

Dengan demikian eksosistem berfungsi sebagai struktur pendukung yang tidak langsung namun memperkuat ketahanan, motivasi, dan makna dalam profesi Guru Pendamping ABK. Dukungan dari keluarga, sekolah, komunitas profesional, serta akses terhadap sumber daya eksternal membentuk fondasi struktural yang memungkinkan para pendamping untuk bertahan, berkembang, dan terus memberikan kontribusi bermakna dalam pendidikan inklusif. Meski berada di luar interaksi langsung, unsur-unsur dalam eksosistem ini berperan penting dalam memperkuat keseimbangan psikologis, membentuk identitas profesional, serta memperkuat ruang belajar bagi Guru Pendamping ABK.

Makrosistem: Nilai Sosial dan Pergulatan Identitas

Dalam teori ekologi Bronfenbrenner (1979, sebagaimana dikutip dalam Tong & An, 2024), makrosistem merujuk pada sistem nilai, norma, budaya, dan ideologi yang berlaku di masyarakat luas dan memengaruhi cara individu memahami peran dan identitasnya. Makrosistem tidak bekerja secara langsung seperti mikrosistem atau mesosistem, namun membentuk kerangka berpikir, kepercayaan, dan persepsi masyarakat terhadap individu dan profesinya. Dalam konteks Guru Pendamping ABK, makrosistem terrepresentasi melalui pandangan masyarakat terhadap profesi tersebut.

Pemahaman ini menjadi semakin relevan ketika dengan pengalaman nyata para Guru Pendamping ABK. Data di lapangan menunjukkan bahwa ketiga informan dalam penelitian ini tidak hanya berhadapan dengan tantangan teknis dalam pendampingan ABK, tetapi juga dengan tantangan nilai dan identitas yang terbentuk dalam konteks masyarakat yang lebih luas. Dengan kata lain, Guru Pendamping tidak hanya menghadapi tantangan di tingkat internal langsung, tetapi juga harus mengelola persepsi dan harapan sosial yang melekat pada profesinya. Sebagaimana terlihat dalam pengalaman FU yang menghadapi penolakan awal dari keluarganya karena menganggap pekerjaan sebagai Guru Pendamping ABK terlalu

melelahkan dan kurang mendapat perhatian sosial. Kasus ini menunjukkan bagaimana makrosistem dapat membentuk cara pandang masyarakat terhadap profesi pendamping ABK sebagai pekerjaan yang berat namun kurang bergensi dalam struktur sosial yang lebih luas.

Meskipun menghadapi penolakan, para informan menunjukkan dinamika internal yang menarik, yakni upaya untuk menafsirkan ulang makna peran mereka secara mandiri dan mendalam. FU bukan satu-satunya yang mengalami tekanan nilai, IH dan II pun melakukan refleksi terhadap peran mereka dalam konteks yang serupa. Sebagai contoh, IH yang berasal dari latar belakang pendidikan Arkeologi, justru menemukan ruang pertumbuhan identitas profesional dalam peran sebagai Guru Pendamping ABK. Profesi ini dipandang sebagai bentuk kontribusi nyata dalam kehidupan, bukan sekedar pekerjaan teknis. Lebih jauh lagi, II yang memperlihatkan dimensi tambahan dari pengaruh makrosistem, yakni keterbukaan terhadap keberagaman nilai dan perluasan pemahaman tentang kemanusiaan. Pengalamannya dalam menangani ABK dengan perilaku menyimpang yang tidak sesuai dengan norma sosial, direspon melalui pendekatan yang etis, empatik, dan edukatif. Hal ini memperlihatkan bagaimana inklusivitas dan penghormatan terhadap martabat manusia menjadi bagian dari sistem keyakinan yang dibangun melalui pengalaman profesional.

Dari penjelasan di atas dapat dilihat bahwa ketiga informan menunjukkan adanya pergulatan identitas dalam kerangka makrosistem. Dari posisi yang awalnya mungkin dianggap marginal oleh masyarakat, menuju internalisasi makna dan kebanggaan terhadap profesi yang dijalani. Mereka tidak hanya menjalankan peran secara fungsional, tetapi juga secara ideologis dan spiritual, sebagai bentuk kontribusi perubahan nilai-nilai sosial yang lebih inklusif dan manusiawi.

Temuan ini sejalan dengan pemikiran Freire (1974, sebagaimana dikutip dalam Bethari, 2024) mengenai *conscientization*, yaitu proses menjadi sadar secara kritis terhadap realitas sosial dan peran individu dalam mengubahnya. Dalam konteks ini Guru Pendamping

ABK tidak hanya bertahan dalam sistem nilai yang ada, tetapi juga menjadi agen perubahan nilai, baik dalam komunitas sekolah, keluarga, maupun masyarakat secara luas.

Dengan demikian, makrosistem berperan dalam membentuk identitas Guru Pendamping ABK. Nilai-nilai sosial, norma budaya, dan persepsi publik menjadi medan kontestasi para pendamping dalam membangun makna, memperjuangkan pengakuan, serta meneguhkan kontribusi mereka dalam dunia pendidikan inklusif. Pergulatan identitas ini menjadi bagian tak terpisahkan dari kesejahteraan psikososial mereka, di mana pekerjaan tidak lagi hanya menjadi aktivitas rutin, tetapi juga menjadi jalan hidup yang sarat dengan nilai dan pengabdian.

Kronosistem: Proses Waktu dan Transformasi Diri

Dalam teori ekologi Bronfenbrenner (1979, sebagaimana dikutip dalam Tong & An, 2024), kronosistem merujuk pada dimensi waktu yang mencakup perubahan dan transisi dalam kehidupan individu seiring berjalannya waktu, baik perubahan yang bersifat historis maupun perubahan personal yang berlangsung secara bertahap. Kronosistem menyortir bagaimana peristiwa dan pengalaman yang terjadi dalam kurun waktu tertentu dapat memengaruhi kesejahteraan dan identitas individu secara langsung. Dalam konteks Guru Pendamping ABK, kronosistem terlihat dalam proses transformasi diri yang dialami para informan melalui pengalaman-pengalaman pendampingan ABK dari waktu ke waktu bertugas. Pengalaman ini tidak hanya membentuk kompetensi profesional, tetapi juga membentuk makna hidup, identitas diri, dan ketangguhan emosional yang lebih dalam.

Informan FU misalnya, menunjukkan bahwa ketekunan dalam menjalani profesi sebagai Guru Pendamping ABK selama bertahun-tahun telah membentuk ikatan emosional yang kuat dengan anak-anak dan memunculkan perasaan bahwa pekerjaan ini bukan hanya sekadar tugas formal, melainkan bagian dari panggilan hidup. Proses waktu membuat FU merasa untuk terus bertumbuh, bahkan ketika menghadapi tantangan seperti mendapatkan perilaku agresif dari ABK itu sendiri, yang kemudian direspon oleh Guru Pendamping dengan ketenangan dan refleksi mendalam, sebuah bentuk resiliensi yang terbentuk melalui akumulasi pengalaman. Di sisi lain, II menggambarkan kronosistem

sebagai proses untuk menyeimbangkan peran ganda antara kehidupan profesional dan kehidupan personal sebagai ibu rumah tangga. Dalam perjalanannya, II menggambarkan strategi *coping* untuk menjaga kesehatan mental, seperti relaksasi, diskusi, dan manajemen waktu yang sehat. Transformasi juga tampak pada cara II menghadapi dinamika perilaku ABK yang kompleks, termasuk perilaku yang melanggar norma sosial, dengan pendekatan edukatif dan penuh empati. Waktu menjadi ruang untuk refleksi, adaptasi, dan pengamatan cara pandang terhadap peran dan nilai hidup.

Kronosistem juga memengaruhi cara keluarga dan lingkungan sosial merepresentasikan profesi Guru Pendamping. Misalnya, FU yang pada awalnya kurang mendapat dukungan dari keluarga karena dianggap pekerjaan terlalu berat, akhirnya memperoleh dukungan penuh setelah waktu menunjukkan bahwa peran tersebut memiliki dampak sosial dan emosional yang penting. Hal ini menunjukkan bahwa perubahan persepsi dan penerimaan sosial juga merupakan bagian dari proses waktu yang berdampak pada kesejahteraan psikologis. Transformasi ini selaras dengan dimensi *personal growth* dan *purpose in life* dalam kerangka *psychological well-being* (Ryff, 1989, sebagaimana dikutip dalam Tibubos et al., 2025). Proses waktu memungkinkan individu mengalami pertumbuhan yang bermakna, membentuk identitas profesional yang utuh, dan menumbuhkan rasa kebermaknaan terhadap peran yang dijalani.

Kesejahteraan dalam konteks kronosistem bukan hanya dilihat dari kestabilan emosi semata, tetapi juga dari bagaimana individu menavigasi transisi, menyesuaikan diri terhadap perubahan, dan mengevaluasi ulang makna serta arah hidup secara berkala. Dengan demikian, kronosistem berperan sebagai ruang refleksi dan pertumbuhan yang dinamis bagi Guru Pendamping ABK. Melalui akumulasi pengalaman, tantangan, dan pembelajaran sepanjang waktu, mereka mengalami proses transformasi yang memperkuat daya tahan psikologi, memperluas makna hidup, dan membentuk integritas profesional yang mendalam. Waktu bukan hanya sebagai penanda perjalanan, tetapi sebagai medium utama dalam membentuk identitas dan kesejahteraan yang berkelanjutan.

KESIMPULAN

Berdasarkan Teori Sistem Ekologi (*Ecological System Theory*) dari Bronfenbrenner, kesejahteraan Guru Pendamping ABK tidak dapat dipahami secara tunggal, melainkan sebagai hasil dari hubungan timbal balik antara individu dan lingkungan. Pada tingkat mikrosistem, kesejahteraan Guru Pendamping muncul dari relasi interpersonal yang hangat dengan ABK, rekan kerja, dan keluarga, yang memperkuat rasa empati, serta resiliensi dalam bekerja. Mesosistem memperlihatkan bahwa kolaborasi antar lembaga dan dukungan sekolah menjadi kunci penguatan identitas profesional. Di tingkat eksosistem, dukungan keluarga, kebijakan sekolah, serta akses terhadap pelatihan berperan penting dalam membangun rasa aman dan keberdayaan Guru Pendamping. Sementara itu, pada tingkat makrosistem, guru bertransformasi menjadi agen perubahan yang menanamkan nilai-nilai inklusif dan kemunusiaan. Terakhir, kronosistem menunjukkan bahwa waktu dan pengalaman menjadi faktor penting dalam membentuk ketangguhan psikologis, pertumbuhan pribadi, dan integritas profesional.

Dengan demikian, kesejahteraan Guru Pendamping ABK merupakan proses yang holistik dan berlapis, melibatkan aspek psikologis, sosial, spiritual, dan struktural. Upaya peningkatan kesejahteraan perlu diarahkan tidak hanya pada pemenuhan kebutuhan ekonomi, tetapi juga pada pemberian dukungan emosional, pengembangan profesional berkelanjutan, serta pengakuan sosial terhadap kontribusi mereka dalam pendidikan inklusif. Dukungan kebijakan dan lingkungan kerja yang humanis menjadi elemen esensial untuk menjaga keberlanjutan peran Guru Pendamping ABK sebagai pilar penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- Bethari, R. A. (2024). Eksistensi dan kebebasan dalam pemikiran Paulo Freire: Menuju humanisasi melalui kesadaran kritis. *Paradigma: Jurnal Filsafat, Sains, Teknologi, Dan Sosial Budaya*, 30(3), 1–12.
- Binolombangan, P. (2024). Peran guru pendamping dalam membantu proses pembelajaran pada TK Satap Bunong. *Indonesian Journal of Early Childhood Education (IJECE)*, 04(02), 32–42.

- Eatough, V., & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. In *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Eisenberger, R., Shanock, L. R., & Xueqi Wen. (2020). Perceived organizational support: Why caring about employees counts. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 101–124.
- Fu, W., Wang, L., He, X., Che, H., & He, J. (2022). Subjective well-being of special education teachers in China: The relation of social support and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13(802811), 1–11.
- Guy-Evans, O. (2024). *Bronfenbrenner's chronosystem theory*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner-chronosystem.html>
- Habibah, N., Abduh, M., Hendri, & Nizaar, M. (2024). Penguatan Guru Pendamping Khusus Non Pendidikan Luar Biasa dalam menangani siswa berkebutuhan khusus. *Buletin KKN Pendidikan*, 6(1), 61–75.
- Mulyana, Y., & Restendi, D. (2022). Meninjau implementasi kebijakan pendidikan inklusif. *Journal of Education, Administration, Training, and Religion*, 3(1), 44–52.
- Musyafira, I. D., & Hendriani, W. (2022). Fenomena stres pada guru pendidikan khusus. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Psikologi Universitas Airlangga: Pemulihan Psikososial Dan Kesehatan Mental Pasca Pandemi*, 114–121.
- Rizqianti, N. A., Ningsih, P. K., Ediyanto, E., & Sunandar, A. (2022). Implementasi tugas guru pembimbing khusus serta kendala sebagai tenaga pendidik profesional di sekolah inklusi Kota Surabaya. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus*, 6(1), 67–75.
- Sholehah, I., & Hairina, Y. (2025). Tingkat kebersyukuran pada guru pendamping anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Al Husna*, 6(1), 37–48.
- Tibubos, A. N., Reinwarth, A. C., Reiner, I., Werner, A. M., Wild, P. S., Münzel, T., König, J., Lackner, K. J., Pfeiffer, N., & Beutel, Manfred. E. (2025). Psychological indicators for healthy aging: Validation of the German short version of Ryff's scales of psychological well-being (SPWB). *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 9(25), 2–11.
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14(1233925), 1–17.

- Vogl, P., Methlagl, M., & Hanfstingl, B. (2025). A systematic review of strategies, contexts and outcomes of emotion regulation in teaching. *Discover Psychology*, 5(74), 3–29.
- Wijaya, K. F. (2021). Exploring teachers' resilience in Indonesian EFL learning contexts. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 11(1), 1–19.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Wiratmaja, F. A., Musslifah, A. R., & Ernawati, S. (2025). Strategi coping guru SLB dalam menghadapi tantangan mengajar anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus*, 9(2), 176–184.
- Zega, D. C. F. K., Ginting, E. S. B. Br., Gaol, Jessica Y. L., Hutagalung, M. G., Jawak, N. A. P., Simorangkir, S. D., Tiurma Sania V M Munthe, & Tansliova, L. (2025). Tantangan dan solusi pendidikan inklusi di Sumatera Utara: Mewujudkan kesetaraan pendidikan untuk semua anak. *Morfologi: Jurnal Ilmu Pendidikan, Bahasa, Sastra Dan Budaya*, 3(2), 222–238.