



STRATEGI GURU KELAS DALAM MENGELOLA PERILAKU ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SEKOLAH DASAR INKLUSIF

Husna Kamalia¹, Sri Nurhayati Selian²

¹ Fakultas Psikologi, Universitas Muhammadiyah Aceh

² Fakultas Psikologi, Universitas Muhammadiyah Aceh

E-mail: kamaliahusna83@gmail.com



ABSTRAK

Pendidikan inklusif menuntut guru kelas memiliki kemampuan dalam mengelola keberagaman perilaku anak berkebutuhan khusus (ABK) agar tercipta lingkungan pembelajaran yang mendukung perkembangan akademik, sosial, dan emosional peserta didik. Namun, strategi guru dalam menghadapi kompleksitas perilaku ABK di kelas inklusif masih perlu dipahami secara lebih mendalam berdasarkan pengalaman langsung guru sebagai pelaksana utama pembelajaran. Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi pengalaman guru kelas dalam mengelola perilaku ABK di sekolah dasar inklusif, termasuk strategi yang diterapkan, tantangan yang dihadapi, serta makna pengalaman profesional yang diperoleh guru. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA). Partisipan penelitian terdiri dari tiga orang guru kelas sekolah dasar inklusif yang dipilih melalui teknik *purposive sampling* berdasarkan kriteria pengalaman mendampingi ABK minimal satu tahun. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui tahapan pengkodean dan identifikasi tema. Hasil penelitian menunjukkan dua tema utama, yaitu pemahaman karakteristik perilaku ABK dan strategi guru dalam mengelola perilaku ABK. Penelitian ini menyimpulkan bahwa pengelolaan perilaku ABK tidak hanya berfokus pada pengendalian perilaku, tetapi juga pada pemahaman kebutuhan individual dan pembangunan hubungan suportif. Kontribusi penelitian ini memperkuat perspektif *positive behavior support* dalam pendidikan inklusif dengan menegaskan pentingnya kompetensi guru, kolaborasi lingkungan pendidikan, dan pendekatan berbasis kebutuhan individual dalam mendukung keberhasilan inklusi.

Kata kunci: Anak berkebutuhan khusus, Interpretative Phenomenological Analysis, pendidikan inklusif, pengelolaan perilaku, strategi guru.

ABSTRACT

Inclusive education requires classroom teachers to have the ability to manage the diverse behavior of children with special needs (ABK) to create a learning environment that supports the academic, social, and emotional development of students. However, teacher strategies in dealing with the complexity of ABK behavior in inclusive classrooms still need a deeper understanding based on the teachers' direct experiences as the main implementers of learning. This study aims to explore classroom teachers' experiences in managing ABK behavior in inclusive elementary schools, including the strategies implemented, challenges faced, and the meaning of professional experience gained by teachers. This study uses a qualitative approach with an Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) design. The research participants consisted of three inclusive elementary school classroom teachers selected through purposive sampling technique based on the criteria of having at least one year of experience assisting ABK. Data were collected through in-depth interviews,

observation, and documentation, then analyzed through coding and theme identification stages. The results of the study revealed two main themes: understanding the characteristics of ABK behavior and teacher strategies in managing ABK behavior. This study concludes that managing ABK behavior does not only focus on controlling behavior, but also on understanding individual needs and building supportive relationships. This research contribution strengthens the perspective of positive behavior support in inclusive education by emphasizing the importance of teacher competence, educational environment collaboration, and an individual needs-based approach in supporting the success of inclusion.

Keywords: *Children with special needs, Interpretative Phenomenological Analysis, inclusive education, behavior management, teacher strategies.*

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan paradigma pendidikan yang menempatkan keberagaman peserta didik sebagai bagian integral dalam proses pembelajaran. Melalui sistem pendidikan inklusif, anak berkebutuhan khusus (ABK) memperoleh kesempatan untuk belajar bersama peserta didik lainnya di sekolah reguler dengan memperoleh dukungan sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan individualnya. Namun, implementasi pendidikan inklusif pada tingkat sekolah dasar masih menghadapi berbagai tantangan, terutama dalam menciptakan lingkungan kelas yang mampu mengakomodasi keberagaman perilaku, kemampuan, dan kebutuhan peserta didik. Anak berkebutuhan khusus memiliki karakteristik yang beragam, seperti hambatan komunikasi, kesulitan regulasi emosi, perilaku repetitif, kesulitan mengikuti aturan kelas, maupun hambatan interaksi sosial yang dapat memengaruhi dinamika pembelajaran. Selian (2024) menjelaskan bahwa pemahaman terhadap karakteristik psikologis, sosial, dan perkembangan anak berkebutuhan khusus menjadi aspek penting agar layanan pendidikan yang diberikan tidak hanya berfokus pada hambatan anak, tetapi juga pada potensi

dan kemampuan yang dapat dikembangkan.

Dalam konteks sekolah dasar inklusif, guru kelas memiliki peran yang sangat kompleks karena tidak hanya bertanggung jawab terhadap pencapaian akademik seluruh peserta didik, tetapi juga menjadi pihak yang berinteraksi langsung dalam mengelola perilaku dan kebutuhan sosial-emosional ABK setiap hari. Pengelolaan perilaku menjadi salah satu kompetensi penting bagi guru karena perilaku yang muncul pada anak berkebutuhan khusus sering kali merupakan bentuk komunikasi terhadap kebutuhan tertentu, bukan sekadar perilaku yang harus dikoreksi. Oleh karena itu, guru perlu memiliki kemampuan untuk mengidentifikasi faktor penyebab perilaku, memahami karakteristik individual anak, serta menerapkan strategi pengelolaan yang fleksibel dan adaptif. Uspan et al. (2025) menunjukkan bahwa strategi guru dalam mengelola kelas inklusif membutuhkan kemampuan melakukan penyesuaian pembelajaran, membangun hubungan positif, serta menciptakan lingkungan kelas yang mendukung keterlibatan seluruh peserta didik.

Berbagai penelitian sebelumnya telah mengkaji aspek-aspek yang berkaitan dengan pengelolaan ABK dalam

pendidikan inklusif. Penelitian mengenai identifikasi dan asesmen menunjukkan bahwa pemahaman terhadap karakteristik anak menjadi dasar penting dalam menentukan bentuk layanan pendidikan yang tepat. Selian (2023) menegaskan bahwa proses asesmen ABK tidak hanya bertujuan mengidentifikasi hambatan, tetapi juga memahami kebutuhan, kemampuan, dan potensi anak sebagai dasar penyusunan intervensi pendidikan. Sejalan dengan hal tersebut, Kamalia dan Selian (2026) menemukan bahwa asesmen berbasis pendekatan humanistik membantu pendidik melihat anak secara lebih komprehensif dengan mempertimbangkan pengalaman, lingkungan, dan kekuatan individu anak. Sementara itu, Azis dan Selian (2026) menunjukkan bahwa pengalaman guru dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan disleksia memperlihatkan pentingnya pemahaman guru terhadap karakteristik individual sebelum menentukan strategi pembelajaran.

Selain aspek asesmen, beberapa penelitian telah membahas strategi guru dalam mendukung perkembangan dan perilaku ABK. Huwaidi dan Selian (2026) menemukan bahwa strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD) dilakukan melalui pemberian struktur aktivitas, dukungan emosional, dan penyesuaian respons terhadap kebutuhan anak. Temuan tersebut menunjukkan bahwa pengelolaan perilaku ABK tidak dapat dilakukan melalui pendekatan yang bersifat umum, tetapi membutuhkan strategi individual berdasarkan karakteristik masing-masing peserta didik. Penelitian Marlina et al. (2022) juga menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang dirancang sesuai

kebutuhan anak dapat meningkatkan keterampilan sosial ABK dalam lingkungan sekolah inklusif. Hal ini memperlihatkan bahwa strategi pembelajaran dan pengelolaan perilaku memiliki hubungan yang erat dalam menciptakan pengalaman belajar yang positif bagi anak.

Penelitian lain menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif juga dipengaruhi oleh kompetensi guru dan dukungan lingkungan sekolah. Mustika et al. (2025) menjelaskan bahwa guru memiliki peran strategis sebagai fasilitator, pendamping, dan pengembang lingkungan belajar yang mampu mendukung keberadaan ABK di kelas inklusif. Selanjutnya, Putri et al. (2026) menekankan bahwa optimalisasi pembelajaran ABK di sekolah dasar membutuhkan keterlibatan aktif guru dalam melakukan adaptasi pembelajaran dan memberikan dukungan individual. Zahira et al. (2026) juga menemukan bahwa adaptasi pedagogi guru menjadi faktor penting dalam implementasi pendidikan inklusif karena memungkinkan guru menyesuaikan metode, media, dan strategi pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik.

Di sisi lain, pengelolaan perilaku ABK tidak hanya menjadi tanggung jawab guru, tetapi juga membutuhkan kolaborasi antara sekolah dan keluarga. Indriyani et al. (2025) menemukan bahwa persepsi guru dan orang tua terhadap pengelolaan kelas inklusif menunjukkan pentingnya komunikasi dan kerja sama dalam memahami kebutuhan anak. Akram dan Selian (2026) juga menjelaskan bahwa keterlibatan orang tua dalam proses asesmen memberikan informasi penting mengenai kebiasaan, karakteristik, dan kebutuhan anak yang dapat membantu

guru menentukan strategi pendampingan yang lebih tepat. Hal tersebut diperkuat oleh Maulana dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa kolaborasi keluarga dan sekolah menjadi faktor penting dalam mendukung perkembangan anak dengan gangguan belajar spesifik.

Meskipun berbagai penelitian telah memberikan kontribusi penting mengenai asesmen, strategi pembelajaran, regulasi emosi, dan kolaborasi dalam pendidikan inklusif, masih terdapat keterbatasan dalam kajian mengenai bagaimana guru kelas secara langsung mengalami dan memaknai proses pengelolaan perilaku ABK dalam situasi pembelajaran sehari-hari. Sebagian besar penelitian terdahulu lebih berfokus pada aspek tertentu, seperti jenis kebutuhan khusus, strategi pembelajaran tertentu, atau proses asesmen, sedangkan pengalaman subjektif guru sebagai pelaksana utama pengelolaan perilaku di kelas inklusif belum banyak dieksplorasi secara mendalam. Padahal, guru kelas menghadapi berbagai variasi perilaku dari peserta didik dengan karakteristik kebutuhan yang berbeda dan harus mengambil keputusan secara langsung mengenai strategi yang paling sesuai dalam konteks kelas mereka.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi secara mendalam pengalaman guru kelas dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Kebaruan penelitian ini terletak pada fokus kajian terhadap pengalaman subjektif guru dalam memahami perilaku ABK, memilih strategi pengelolaan perilaku, melakukan adaptasi pembelajaran, serta membangun hubungan suportif dengan peserta didik dalam konteks kelas inklusif.

Berbeda dengan penelitian sebelumnya yang cenderung mengkaji aspek asesmen, karakteristik gangguan, atau strategi intervensi secara terpisah, penelitian ini memberikan pemahaman yang lebih holistik mengenai praktik nyata guru dalam mengelola perilaku ABK. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi ilmiah bagi pengembangan teori pendidikan inklusif dan manajemen perilaku, sekaligus menjadi dasar penguatan kompetensi guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) untuk memahami secara mendalam pengalaman subjektif guru kelas dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah dasar inklusif. Pendekatan IPA digunakan karena berorientasi pada eksplorasi pengalaman hidup individu serta bagaimana individu tersebut memberikan makna terhadap pengalaman yang dialaminya. Khalefa dan Selian (2021) menjelaskan bahwa IPA memungkinkan peneliti memahami pengalaman partisipan secara mendalam melalui proses interpretasi terhadap persepsi, pemaknaan, dan pengalaman personal yang muncul dalam suatu konteks tertentu. Oleh karena itu, desain IPA dianggap sesuai dengan penelitian ini karena fokus penelitian bukan hanya mengidentifikasi strategi yang digunakan guru, tetapi juga memahami bagaimana guru memaknai tantangan, proses adaptasi, serta pertimbangan yang

mendasari penerapan strategi pengelolaan perilaku ABK di kelas inklusif.

Penelitian dilaksanakan di salah satu sekolah dasar inklusif di Kota Banda Aceh. Pemilihan lokasi penelitian didasarkan pada pertimbangan bahwa sekolah tersebut menyelenggarakan layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus dalam lingkungan sekolah reguler, sehingga memungkinkan peneliti memperoleh pengalaman langsung dari guru kelas yang menghadapi dinamika pengelolaan perilaku ABK dalam proses pembelajaran sehari-hari. Informan penelitian dipilih menggunakan teknik *purposive sampling*, yaitu pemilihan partisipan berdasarkan karakteristik tertentu yang sesuai dengan tujuan penelitian. Kriteria partisipan meliputi: (1) guru kelas yang mengajar di sekolah dasar inklusif, (2) memiliki pengalaman mengajar peserta didik berkebutuhan khusus minimal satu tahun, (3) terlibat secara langsung dalam proses pembelajaran dan pengelolaan perilaku ABK di kelas, serta (4) bersedia berpartisipasi dalam penelitian.

Penelitian ini melibatkan tiga orang guru kelas sebagai partisipan. Jumlah tersebut ditentukan berdasarkan prinsip *information power*, yaitu semakin spesifik tujuan penelitian, semakin homogen karakteristik partisipan, serta semakin kaya informasi yang diberikan, maka jumlah partisipan yang dibutuhkan dapat lebih sedikit karena data yang diperoleh memiliki kedalaman informasi yang memadai. Dalam penelitian ini, partisipan memiliki karakteristik yang relatif homogen, yaitu sama-sama guru kelas pada sekolah dasar inklusif yang memiliki pengalaman langsung dalam mendampingi ABK. Selain itu, fokus penelitian yang spesifik pada pengalaman

guru dalam mengelola perilaku ABK memungkinkan eksplorasi pengalaman dilakukan secara mendalam melalui wawancara intensif. Kecukupan jumlah partisipan juga dipertimbangkan berdasarkan prinsip data saturation, yaitu ketika proses pengumpulan data menunjukkan tidak ditemukan lagi tema atau informasi baru yang signifikan dari partisipan tambahan (Khalefa & Selian, 2021). Dengan mempertimbangkan kedalaman data, kesesuaian karakteristik partisipan, serta keterulangan informasi yang diperoleh, tiga partisipan dinilai telah memenuhi kebutuhan penelitian fenomenologis ini.

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam (*in-depth interview*) menggunakan pedoman wawancara semi-terstruktur yang dikembangkan berdasarkan fokus penelitian, yaitu pengalaman guru dalam memahami perilaku ABK, strategi pengelolaan perilaku yang diterapkan, tantangan yang dihadapi, serta faktor pendukung dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Wawancara dilakukan secara individual agar partisipan memiliki ruang untuk mengungkapkan pengalaman, persepsi, dan refleksi personal secara lebih terbuka. Setiap sesi wawancara berlangsung selama 45–60 menit dan direkam setelah memperoleh persetujuan dari partisipan. Selain wawancara, penelitian ini juga menggunakan observasi proses pembelajaran di kelas serta analisis dokumen pendukung, seperti catatan perkembangan peserta didik dan perangkat pembelajaran yang berkaitan dengan strategi pengelolaan perilaku. Penggunaan beberapa teknik pengumpulan data dilakukan untuk memperoleh pemahaman yang lebih

menyeluruh sekaligus mendukung proses triangulasi data.

Analisis data dilakukan menggunakan tahapan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA). Proses analisis diawali dengan tahap *reading and re-reading*, yaitu peneliti membaca transkrip wawancara secara berulang untuk memahami keseluruhan pengalaman partisipan dan memperoleh pemahaman mendalam terhadap konteks data. Tahap berikutnya adalah *initial noting*, yaitu proses pemberian catatan awal terhadap bagian-bagian penting dalam transkrip, termasuk pernyataan yang berkaitan dengan pengalaman, emosi, persepsi, strategi, dan makna yang disampaikan partisipan. Setelah itu dilakukan tahap *development of emergent themes*, yaitu mengidentifikasi tema-tema awal yang muncul berdasarkan hasil interpretasi terhadap catatan sebelumnya.

Tahap selanjutnya adalah *searching for connections across emergent themes*, yaitu menghubungkan tema-tema yang memiliki kesamaan makna dan mengelompokkannya ke dalam kategori yang lebih luas. Setelah tema terbentuk, peneliti melakukan *moving to the next case*, yaitu menganalisis setiap transkrip partisipan secara individual sebelum melakukan perbandingan antarpartisipan. Tahap terakhir adalah *looking for patterns across cases*, yaitu menemukan pola pengalaman yang sama maupun perbedaan pengalaman antarpartisipan untuk menghasilkan tema-tema utama penelitian. Seluruh proses analisis dilakukan secara reflektif dengan mempertimbangkan posisi peneliti sebagai pihak yang menginterpretasikan pengalaman subjektif partisipan.

Keabsahan data dijaga melalui beberapa strategi *trustworthiness*, yaitu triangulasi, *member checking*, *peer debriefing*, dan *audit trail*. Triangulasi dilakukan melalui tiga prosedur. Pertama, triangulasi teknik dengan membandingkan informasi yang diperoleh melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Kedua, triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan pengalaman antarpartisipan untuk melihat konsistensi maupun variasi informasi yang muncul. Ketiga, triangulasi analisis dilakukan melalui diskusi hasil pengkodean dan penyusunan tema dengan peneliti lain untuk mengurangi subjektivitas interpretasi.

Proses *member checking* dilakukan dengan memberikan ringkasan hasil wawancara dan interpretasi awal kepada partisipan untuk memperoleh konfirmasi mengenai kesesuaian antara pengalaman yang disampaikan dengan hasil interpretasi peneliti. Apabila terdapat bagian yang kurang sesuai, peneliti melakukan klarifikasi dan revisi terhadap interpretasi tersebut. Selanjutnya, *peer debriefing* dilakukan melalui diskusi dengan rekan peneliti yang memiliki kompetensi dalam penelitian kualitatif untuk mengevaluasi proses analisis, pengembangan tema, serta konsistensi interpretasi data.

Selain itu, penelitian ini menerapkan *audit trail* dengan mendokumentasikan seluruh proses penelitian secara sistematis, mulai dari proses pemilihan partisipan, pedoman wawancara, rekaman dan transkrip wawancara, proses coding, pengembangan tema, catatan refleksi peneliti, hingga keputusan analisis yang diambil selama penelitian. Dokumentasi tersebut digunakan untuk memastikan bahwa proses penelitian

dapat ditelusuri dan dipertanggungjawabkan secara akademik. Sebagaimana dijelaskan oleh Rizkiyani dan Selian (2025), penerapan strategi *trustworthiness* menjadi bagian penting dalam penelitian kualitatif untuk meningkatkan kredibilitas, dependabilitas, konfirmabilitas, dan transferabilitas hasil penelitian.

Seluruh prosedur penelitian dilaksanakan dengan memperhatikan prinsip etika penelitian. Sebelum

pengumpulan data dilakukan, partisipan diberikan penjelasan mengenai tujuan penelitian, prosedur pengumpulan data, hak partisipan untuk memberikan atau menghentikan partisipasi, serta jaminan kerahasiaan informasi yang diberikan. Persetujuan partisipasi diperoleh melalui *informed consent*, dan identitas partisipan dijaga dengan menggunakan kode tertentu dalam proses transkripsi maupun penyajian hasil penelitian.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Tabel 1. Tema, Subtema, dan Kode Hasil Analisis

Tema Utama	Subtema	Kode Hasil Analisis
1. Memahami Karakteristik Perilaku Anak Berkebutuhan Khusus sebagai Dasar Pengelolaan Kelas	Mengenal karakteristik individual peserta didik	Observasi perilaku anak; memahami kebutuhan individu; mengenali kebiasaan anak; identifikasi pemicu perilaku
	Tantangan dalam memahami perilaku anak	Tantrum; kesulitan fokus; perilaku impulsif; perilaku repetitif; kesulitan mengikuti instruksi
2. Strategi Guru dalam Mengelola Perilaku Anak Berkebutuhan Khusus	Membangun komunikasi positif	Bahasa sederhana; komunikasi lembut; membangun kedekatan emosional; memberikan kesempatan anak mengekspresikan perasaan
	Memberikan penguatan positif (<i>positive reinforcement</i>)	Pujian verbal; penghargaan sederhana; stiker bintang; apresiasi terhadap usaha anak
	Menyesuaikan metode pembelajaran	Penggunaan media visual; instruksi singkat dan jelas; pembelajaran individual; aktivitas berbasis minat anak
	Mengendalikan perilaku bermasalah	Pendekatan persuasif; memberi waktu menenangkan diri;

Tema Utama	Subtema	Kode Hasil Analisis	
		pengalihan regulasi emosi guru	perhatian;

Berdasarkan hasil analisis menggunakan pendekatan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), ditemukan lima tema utama yang menggambarkan pengalaman guru kelas dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Proses analisis dilakukan melalui tahapan pengkodean awal (*initial coding*), pengelompokan kode yang memiliki kesamaan makna, hingga pembentukan tema yang merepresentasikan pengalaman subjektif partisipan. Lima tema tersebut meliputi: (1) memahami karakteristik perilaku anak berkebutuhan khusus sebagai dasar pengelolaan kelas, dan (2) strategi guru dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus.

Memahami Karakteristik Perilaku Anak Berkebutuhan Khusus sebagai Dasar Pengelolaan Kelas

1.1 Mengenali Karakteristik Setiap Peserta Didik

Hasil analisis menggunakan pendekatan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) menunjukkan bahwa pemahaman terhadap karakteristik individual anak berkebutuhan khusus menjadi pengalaman utama yang dimaknai oleh guru sebagai fondasi dalam menentukan strategi pengelolaan perilaku di kelas inklusif. Ketiga partisipan menggambarkan bahwa sebelum memberikan intervensi, menetapkan aturan kelas, atau merespons perilaku tertentu, guru terlebih dahulu berusaha memahami cara anak berkomunikasi, merespons lingkungan, mengekspresikan

emosi, serta faktor-faktor yang memengaruhi munculnya suatu perilaku. Dengan demikian, perilaku anak tidak dipahami secara sederhana sebagai bentuk ketidakpatuhan, tetapi sebagai informasi yang menggambarkan kebutuhan, keterbatasan, maupun cara anak beradaptasi terhadap lingkungan sekolah.

Guru pertama (G1) menjelaskan bahwa pemahaman terhadap perilaku anak dilakukan melalui proses observasi secara berulang terhadap pola perilaku yang muncul dalam berbagai situasi pembelajaran.

"Saya biasanya mengamati dulu bagaimana anak berinteraksi dengan teman-temannya, apa yang membuat dia nyaman, dan kapan biasanya perilaku sulit itu muncul. Setelah memahami itu baru saya menentukan cara mendampinginya." (G1)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru melakukan proses interpretasi terhadap perilaku anak melalui pengamatan terhadap konteks kemunculan perilaku, bukan hanya berdasarkan perilaku yang tampak secara langsung. Dalam perspektif IPA, pengalaman G1 menggambarkan proses *sense-making*, yaitu bagaimana guru membangun pemaknaan terhadap pengalaman profesionalnya dalam menghadapi perilaku ABK. Guru tidak langsung memberikan label negatif terhadap perilaku seperti menangis, menolak instruksi, menghindari aktivitas, atau kehilangan fokus, tetapi berusaha memahami fungsi dari perilaku tersebut sebagai bentuk komunikasi anak terhadap

kondisi internal maupun tuntutan lingkungan.

Pemaknaan tersebut sejalan dengan konsep asesmen anak berkebutuhan khusus yang menempatkan pemahaman terhadap karakteristik individu sebagai dasar utama dalam memberikan layanan pendidikan. Selian (2023) menjelaskan bahwa asesmen ABK tidak hanya bertujuan mengidentifikasi hambatan perkembangan, tetapi juga menggali kemampuan, kebutuhan, serta potensi anak sebagai dasar dalam menentukan bentuk dukungan yang sesuai. Dengan demikian, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa guru kelas secara praktis telah menerapkan prinsip asesmen berkelanjutan melalui observasi perilaku sehari-hari, meskipun dilakukan dalam konteks pembelajaran bukan dalam bentuk asesmen formal.

Pengalaman serupa juga terlihat pada guru kedua (G2) yang menekankan bahwa karakteristik anak tidak dapat disamakan hanya berdasarkan diagnosis yang dimiliki.

"Anak autis itu tidak semuanya sama. Ada yang mudah diarahkan, ada juga yang perlu waktu lebih lama. Jadi kami tidak bisa menyamaratakan perlakuannya." (G2)

Pernyataan tersebut menunjukkan adanya perubahan cara pandang guru dari pendekatan berbasis kategori diagnosis menuju pendekatan berbasis kebutuhan individual (*individualized approach*). Guru memahami bahwa diagnosis seperti *Autism Spectrum Disorder* tidak secara otomatis menentukan pola perilaku, kemampuan adaptasi, maupun kebutuhan intervensi anak. Setiap anak memiliki pengalaman perkembangan, kemampuan regulasi diri,

pola komunikasi, dan dukungan lingkungan yang berbeda.

Temuan ini memperkuat penelitian Huwaidi dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan *Autism Spectrum Disorder* harus mempertimbangkan karakteristik individual anak, termasuk pemicu emosi, kemampuan komunikasi, dan kebutuhan terhadap struktur lingkungan. Selain itu, Selian (2024) menjelaskan bahwa anak berkebutuhan khusus memiliki karakteristik psikologis, sosial, emosional, dan perkembangan yang beragam sehingga pendekatan pendidikan yang efektif perlu bersifat fleksibel dan adaptif.

Selain melakukan observasi langsung, guru juga memanfaatkan informasi dari pihak lain yang memiliki pengalaman dekat dengan anak, terutama orang tua dan guru pendamping khusus. Guru ketiga (G3) mengungkapkan:

"Kami banyak berdiskusi dengan orang tua dan guru pendamping supaya tahu kebiasaan anak di rumah. Informasi itu sangat membantu ketika mengelola perilakunya di sekolah." (G3)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa pemahaman guru terhadap perilaku anak tidak terbentuk secara individual, tetapi melalui proses kolaboratif dengan berbagai pihak. Informasi mengenai kebiasaan anak di rumah, pola komunikasi, respons terhadap situasi tertentu, serta strategi yang telah digunakan sebelumnya menjadi sumber penting bagi guru dalam menentukan pendekatan di sekolah.

Temuan ini sejalan dengan penelitian Akram dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam proses asesmen anak dengan

autisme memberikan informasi yang bermakna mengenai karakteristik, kebutuhan, dan pengalaman anak sehingga membantu profesional maupun pendidik menentukan dukungan yang lebih tepat. Hal serupa juga ditemukan oleh Maulana dan Selian (2026) bahwa kolaborasi antara keluarga dan sekolah menjadi faktor penting dalam mendukung perkembangan anak dengan gangguan belajar spesifik karena memungkinkan adanya konsistensi strategi antara lingkungan rumah dan sekolah.

Pemahaman terhadap karakteristik anak melalui proses observasi dan kolaborasi juga ditemukan dalam penelitian Azis dan Selian (2026), yang menunjukkan bahwa pengalaman guru dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan disleksia membutuhkan kemampuan guru dalam memahami profil kemampuan anak secara individual sebelum menentukan strategi pembelajaran. Dengan demikian, hasil penelitian ini memperluas pemahaman bahwa guru kelas tidak hanya berperan sebagai pelaksana pembelajaran, tetapi juga sebagai pengamat perkembangan yang secara aktif mengumpulkan informasi untuk menentukan respons pendidikan yang sesuai.

Temuan penelitian ini memiliki kesamaan dengan penelitian Kamalia dan Selian (2026) yang menekankan pentingnya asesmen berbasis pendekatan humanistik dalam memahami anak berkebutuhan khusus secara komprehensif. Namun, penelitian ini memperluas temuan tersebut dengan menunjukkan bagaimana pemahaman terhadap karakteristik anak diterjemahkan oleh guru kelas menjadi strategi pengelolaan perilaku dalam konteks pembelajaran sehari-hari. Jika penelitian

sebelumnya lebih banyak menyoroti proses asesmen sebagai tahap identifikasi kebutuhan, penelitian ini menunjukkan bahwa pemahaman tersebut menjadi dasar praktis bagi guru dalam menentukan cara berkomunikasi, memberikan dukungan emosional, mengatur lingkungan belajar, serta merespons perilaku yang muncul.

Secara teoritis, temuan ini memberikan implikasi bahwa pengelolaan perilaku dalam pendidikan inklusif perlu dipahami melalui paradigma *responsive behavior management*, yaitu pendekatan yang memandang perilaku anak sebagai informasi mengenai kebutuhan tertentu yang perlu dipahami sebelum diberikan respons. Perspektif ini sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif yang menempatkan anak sebagai individu yang memiliki karakteristik unik dan membutuhkan dukungan yang sesuai. Dalam konteks praktik pendidikan, guru tidak hanya berfungsi sebagai pengontrol perilaku, tetapi sebagai fasilitator perkembangan yang membantu anak membangun kemampuan regulasi diri melalui pemahaman, dukungan, hubungan positif, serta adaptasi lingkungan belajar.

1.2 Tantangan Guru dalam Memahami Perilaku Anak

Selain pengalaman dalam memahami karakteristik individual anak, guru juga memaknai proses pengelolaan perilaku anak berkebutuhan khusus (ABK) sebagai pengalaman profesional yang penuh tantangan. Hasil analisis menggunakan pendekatan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) menunjukkan bahwa tantangan yang dihadapi guru tidak hanya berkaitan dengan munculnya perilaku tertentu pada anak, tetapi juga berkaitan dengan

kemampuan guru dalam memberikan interpretasi, mengelola respons emosional, serta menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan anak. Ketiga partisipan menggambarkan bahwa perilaku seperti tantrum, kesulitan mempertahankan perhatian, perilaku impulsif, penolakan terhadap instruksi, dan perilaku repetitif sering muncul terutama ketika anak menghadapi perubahan lingkungan, tuntutan akademik, atau situasi sosial yang belum mampu dipahami secara optimal.

Guru pertama (G1) menjelaskan bahwa perubahan aktivitas pembelajaran yang tidak diprediksi menjadi salah satu faktor yang dapat memunculkan respons emosional pada anak.

"Kalau kegiatan berubah mendadak, biasanya anak langsung menangis atau marah. Di situ guru harus benar-benar tenang." (G1)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru tidak hanya berhadapan dengan perilaku anak, tetapi juga harus melakukan regulasi terhadap respons emosional dirinya sendiri. Dalam perspektif IPA, pengalaman G1 menggambarkan adanya kesadaran reflektif bahwa keberhasilan mengelola perilaku anak sangat dipengaruhi oleh kemampuan guru dalam memahami situasi dan mengontrol respons pribadi. Guru menyadari bahwa reaksi emosional yang diberikan terhadap perilaku anak dapat memperkuat atau memperburuk kondisi yang sedang terjadi.

Temuan ini sejalan dengan penelitian Huwaidi dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD) tidak hanya berfokus pada teknik menenangkan anak, tetapi juga

menciptakan lingkungan yang stabil melalui respons guru yang konsisten dan suportif. Dalam konteks penelitian ini, pengalaman guru menunjukkan bahwa regulasi emosi bukan hanya menjadi kebutuhan anak, tetapi juga kompetensi penting bagi guru dalam menjalankan fungsi pendampingan.

Tantangan lain yang dirasakan guru berkaitan dengan kemampuan anak dalam mempertahankan perhatian dan mengikuti aktivitas pembelajaran. Guru kedua (G2) menyampaikan:

"Ada anak yang baru lima menit belajar sudah berdiri lagi, berjalan ke sana ke mari, atau mengganggu teman." (G2)

Pengalaman tersebut menunjukkan bahwa guru menghadapi tantangan dalam menciptakan keseimbangan antara kebutuhan individual anak dengan tuntutan pengelolaan kelas secara keseluruhan. Perilaku berpindah tempat, sulit fokus, atau mengganggu teman tidak semata-mata dipandang sebagai masalah kedisiplinan, tetapi sebagai indikator bahwa anak membutuhkan pendekatan pembelajaran yang lebih adaptif.

Temuan ini mendukung penelitian Zahira et al. (2026) yang menjelaskan bahwa adaptasi pedagogi guru menjadi aspek penting dalam implementasi pendidikan inklusif karena karakteristik ABK membutuhkan fleksibilitas dalam metode, media, dan strategi pembelajaran. Selain itu, Said et al. (2026) menunjukkan bahwa strategi pembelajaran inklusif perlu mempertimbangkan kemampuan, hambatan, serta gaya belajar anak agar keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran dapat meningkat. Dengan demikian, tantangan perilaku yang muncul di kelas tidak dapat dilepaskan dari

kesesuaian antara karakteristik anak dan desain pembelajaran yang diterapkan.

Sementara itu, guru ketiga (G3) menggambarkan pengalaman menghadapi perilaku impulsif yang membutuhkan kemampuan mengambil keputusan secara cepat dan tepat.

"Kadang anak tiba-tiba berteriak atau mengambil barang temannya. Guru harus cepat menenangkan tanpa membuat anak merasa dimarahi." (G3)

Kutipan tersebut menunjukkan adanya dilema profesional yang dialami guru, yaitu kebutuhan untuk mempertahankan keteraturan kelas sekaligus tetap menjaga penghargaan terhadap kondisi psikologis anak. Guru berada pada posisi untuk menyeimbangkan dua tuntutan, yaitu memastikan proses pembelajaran berjalan efektif dan pada saat yang sama menghindari respons yang dapat meningkatkan tekanan emosional anak.

Pengalaman tersebut memperlihatkan bahwa guru tidak hanya berperan sebagai pengelola kelas, tetapi juga sebagai fasilitator perkembangan sosial dan emosional anak. Hal ini sejalan dengan Mustika et al. (2025) yang menjelaskan bahwa peran guru dalam kelas inklusif tidak terbatas pada penyampaian materi pembelajaran, tetapi mencakup kemampuan memberikan dukungan emosional, menciptakan rasa aman, dan membantu ABK beradaptasi dengan lingkungan sosialnya.

Selain faktor karakteristik anak, penelitian ini juga menunjukkan bahwa tantangan guru berkaitan dengan keterbatasan informasi dan dukungan sistem pendidikan. Guru membutuhkan pemahaman yang lebih mendalam mengenai penyebab perilaku, strategi intervensi yang sesuai, serta dukungan

kolaboratif dari keluarga dan tenaga pendukung lainnya. Indriyani et al. (2025) menemukan bahwa pengelolaan kelas inklusif dipengaruhi oleh kualitas komunikasi antara guru dan orang tua, karena informasi dari keluarga membantu guru memahami kebiasaan serta kebutuhan anak di luar lingkungan sekolah.

Hal tersebut juga diperkuat oleh Akram dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam proses asesmen anak dengan autisme memberikan kontribusi penting dalam memahami karakteristik anak secara lebih menyeluruh. Informasi mengenai pola perilaku anak di rumah, pemicu munculnya perilaku tertentu, serta strategi yang telah berhasil diterapkan sebelumnya dapat menjadi dasar bagi guru dalam menentukan pendekatan yang lebih efektif. Dengan demikian, tantangan guru dalam mengelola perilaku ABK tidak hanya membutuhkan kompetensi individual guru, tetapi juga sistem dukungan yang melibatkan keluarga dan sekolah.

Temuan penelitian ini juga memiliki keterkaitan dengan penelitian Azis dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa guru membutuhkan kemampuan observasi dan pemahaman karakteristik individual ketika melakukan asesmen terhadap anak dengan disleksia. Meskipun penelitian tersebut berfokus pada aspek kognitif, temuan tersebut memperkuat bahwa pemahaman terhadap profil individual anak merupakan dasar penting sebelum menentukan strategi pendidikan maupun intervensi perilaku.

Berbeda dengan penelitian terdahulu yang sebagian besar mengkaji tantangan berdasarkan jenis kebutuhan

husus tertentu atau strategi pembelajaran tertentu, penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman guru dalam menghadapi perilaku ABK bersifat multidimensional. Tantangan tersebut melibatkan aspek kognitif, emosional, pedagogis, dan relasional yang berlangsung secara bersamaan dalam konteks kelas nyata. Guru tidak hanya menghadapi perilaku anak sebagai fenomena individual, tetapi juga harus mempertimbangkan dinamika interaksi antara anak, teman sebaya, tuntutan pembelajaran, dan lingkungan sekolah.

Secara teoritis, hasil penelitian ini mendukung pendekatan *positive behavior support* (PBS) dalam pendidikan inklusif yang memandang perilaku anak sebagai bentuk komunikasi yang memiliki fungsi tertentu. Pendekatan ini menekankan bahwa perubahan perilaku tidak dilakukan melalui hukuman atau kontrol semata, tetapi melalui identifikasi penyebab perilaku, modifikasi lingkungan, pengajaran keterampilan adaptif, serta pemberian dukungan yang sesuai dengan kebutuhan anak. Dalam perspektif ini, tantangan guru bukan hanya bagaimana menghentikan perilaku yang dianggap mengganggu, tetapi bagaimana membantu anak mengembangkan kemampuan regulasi diri dan keterampilan sosial.

Implikasi praktis dari temuan ini menunjukkan bahwa program pengembangan kompetensi guru di sekolah inklusif perlu mencakup lebih dari sekadar pengetahuan mengenai karakteristik ABK. Guru juga membutuhkan pelatihan mengenai analisis perilaku fungsional, strategi regulasi emosi, komunikasi suportif, adaptasi pembelajaran, serta kolaborasi dengan keluarga. Dengan dukungan

tersebut, guru dapat menjalankan perannya sebagai fasilitator perkembangan yang mampu menciptakan lingkungan kelas inklusif yang aman, responsif, dan mendukung keberagaman kebutuhan peserta didik.

Strategi Guru dalam Mengelola Perilaku Anak Berkebutuhan Khusus

2.1 Membangun Komunikasi Positif dengan Peserta Didik

Hasil analisis menggunakan pendekatan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) menunjukkan bahwa komunikasi positif menjadi salah satu strategi utama yang dimaknai guru dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah dasar inklusif. Bagi ketiga partisipan, komunikasi tidak hanya dipahami sebagai proses penyampaian instruksi pembelajaran, tetapi sebagai proses membangun hubungan emosional, rasa aman, dan kepercayaan (*trust building*) antara guru dan peserta didik. Guru memaknai bahwa perilaku anak sering kali merupakan bentuk komunikasi yang menggambarkan kebutuhan emosional, ketidaknyamanan, atau kesulitan anak dalam memahami tuntutan lingkungan belajar.

Pengalaman guru menunjukkan adanya perubahan paradigma dalam memandang perilaku ABK. Perilaku seperti menangis, menolak instruksi, sulit mengikuti aturan, atau kehilangan fokus tidak lagi dipahami semata-mata sebagai perilaku bermasalah, tetapi sebagai sinyal yang perlu dipahami melalui komunikasi yang empatik. Dalam perspektif fenomenologis, pengalaman tersebut menunjukkan bahwa guru melakukan proses interpretasi terhadap perilaku anak dengan mempertimbangkan konteks,

kondisi emosional, serta kebutuhan individual anak sebelum memberikan respons.

Guru pertama (G1) menjelaskan bahwa pendekatan komunikasi yang tenang dan penuh penerimaan lebih efektif dibandingkan pendekatan yang bersifat mengontrol atau memberikan tekanan.

"Kalau kita berbicara dengan nada lembut dan tidak membentak, anak biasanya lebih cepat tenang. Kalau kita ikut marah, anak malah semakin sulit diarahkan." (G1)

Kutipan tersebut menggambarkan bahwa guru menyadari pentingnya regulasi emosi dalam proses interaksi dengan anak. Guru tidak hanya berusaha mengendalikan perilaku anak, tetapi juga mengelola respons dirinya agar tidak memperkuat ketegangan dalam situasi pembelajaran. Pengalaman G1 menunjukkan bahwa komunikasi positif menjadi strategi preventif yang membantu menciptakan kondisi emosional yang stabil sebelum proses pembelajaran berlangsung.

Temuan ini sejalan dengan penelitian Huwaidi dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD) membutuhkan respons yang konsisten, tenang, dan suportif. Guru berperan sebagai *co-regulator* yang membantu anak mengembangkan kemampuan mengelola emosi melalui lingkungan yang aman dan responsif. Dalam konteks penelitian ini, komunikasi positif menjadi bentuk nyata dari proses *co-regulation* tersebut karena guru membantu anak memahami dan mengelola respons emosionalnya melalui interaksi yang penuh penerimaan.

Pengalaman serupa disampaikan oleh G2 yang menekankan pentingnya konsistensi komunikasi dalam membangun kedekatan emosional dengan peserta didik.

"Saya selalu menyapa anak lebih dulu setiap pagi supaya mereka merasa nyaman ketika masuk kelas. Kadang anak belum siap belajar, tetapi ketika sudah merasa dekat dengan guru, mereka lebih mudah mengikuti arahan." (G2)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa hubungan interpersonal antara guru dan anak menjadi dasar penting dalam keberhasilan pengelolaan perilaku. Guru memandang kedekatan emosional bukan sebagai aspek tambahan dalam pembelajaran, tetapi sebagai kondisi yang memungkinkan anak menerima arahan dan terlibat dalam aktivitas kelas. Dengan kata lain, sebelum guru mengharapakan perubahan perilaku, guru terlebih dahulu membangun hubungan yang membuat anak merasa diterima.

Temuan ini mendukung pandangan Selian (2024) bahwa anak berkebutuhan khusus memiliki kebutuhan psikologis dan sosial yang perlu dipahami dalam proses pendidikan. Anak tidak hanya membutuhkan layanan akademik, tetapi juga membutuhkan pengalaman interaksi yang memberikan rasa aman, penghargaan, dan dukungan emosional. Oleh karena itu, hubungan positif antara guru dan anak menjadi bagian penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang sesuai dengan karakteristik perkembangan anak.

Selain itu, penelitian Mustika et al. (2025) menunjukkan bahwa peran guru dalam kelas inklusif tidak hanya berkaitan dengan penyampaian materi pembelajaran, tetapi juga mencakup kemampuan membangun hubungan

sosial yang mendukung perkembangan anak. Guru yang mampu menciptakan komunikasi positif lebih mudah memahami kebutuhan anak dan menentukan strategi pendampingan yang sesuai.

Selain membangun rasa aman, komunikasi positif juga diwujudkan melalui pemberian apresiasi terhadap proses perkembangan anak. Guru ketiga (G3) mengungkapkan:

"Ketika anak mau mencoba mengikuti instruksi, saya langsung memberikan pujian supaya dia lebih percaya diri. Walaupun perubahan kecil, bagi anak itu berarti dan harus dihargai."
(G3)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa guru memberikan makna khusus terhadap perubahan kecil yang ditunjukkan anak. Guru tidak hanya melihat keberhasilan berdasarkan pencapaian akademik, tetapi juga memperhatikan perkembangan perilaku adaptif seperti kemampuan mengikuti arahan, mengendalikan emosi, berinteraksi dengan teman, dan berpartisipasi dalam aktivitas kelas. Hal ini menunjukkan bahwa guru menggunakan perspektif perkembangan (*developmental perspective*) dalam mengevaluasi keberhasilan anak.

Temuan tersebut memiliki keterkaitan dengan penelitian Marlina et al. (2022) yang menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang memberikan kesempatan anak untuk berpartisipasi sesuai kemampuan individualnya dapat meningkatkan keterampilan sosial ABK di sekolah inklusif. Meskipun penelitian tersebut menggunakan pendekatan pembelajaran berbasis *station rotation* dan *tiered task*, temuan tersebut memperkuat bahwa dukungan positif dari

lingkungan belajar berperan penting dalam meningkatkan keterlibatan dan kemampuan sosial anak.

Komunikasi positif dalam penelitian ini juga menunjukkan adanya keterhubungan antara guru, keluarga, dan lingkungan sosial anak. Guru memahami bahwa strategi komunikasi yang diterapkan di sekolah perlu didukung oleh pemahaman terhadap karakteristik anak secara menyeluruh. Hal ini sejalan dengan Akram dan Selian (2026) yang menjelaskan bahwa keterlibatan orang tua dalam memahami karakteristik anak dengan autisme memberikan informasi penting bagi pendidik dalam menentukan pendekatan yang sesuai. Informasi mengenai cara anak berkomunikasi, respons terhadap situasi tertentu, serta kebutuhan emosional anak membantu guru membangun pola interaksi yang lebih efektif.

Selain itu, Maulana dan Selian (2026) menegaskan bahwa kolaborasi keluarga dan sekolah menjadi faktor penting dalam mendukung perkembangan anak berkebutuhan khusus karena memungkinkan adanya konsistensi strategi pendampingan antara lingkungan rumah dan sekolah. Dalam konteks pengelolaan perilaku, komunikasi positif yang dibangun guru akan menjadi lebih efektif apabila didukung oleh pola komunikasi yang serupa di lingkungan keluarga.

Temuan penelitian ini memiliki kesamaan dengan penelitian Selian (2024) yang menjelaskan bahwa hubungan interpersonal positif antara guru dan ABK berkontribusi terhadap perkembangan sosial-emosional dan keberhasilan proses pembelajaran. Namun, penelitian ini memperluas temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa

komunikasi positif tidak hanya berfungsi sebagai bentuk dukungan emosional, tetapi juga menjadi strategi manajemen perilaku yang bersifat preventif. Guru menggunakan komunikasi sebagai cara untuk mencegah munculnya perilaku bermasalah dengan menciptakan hubungan yang membuat anak merasa aman dan dipahami.

Secara teoritis, temuan ini memperkuat pendekatan *Positive Behavior Support* (PBS) dalam pengelolaan perilaku di pendidikan inklusif. Pendekatan PBS menekankan bahwa perubahan perilaku anak perlu diawali dengan pemahaman terhadap kebutuhan anak, pembangunan hubungan positif, serta penciptaan lingkungan yang mendukung. Berdasarkan temuan penelitian ini, komunikasi positif menjadi salah satu mekanisme utama dalam penerapan PBS karena memungkinkan guru memahami fungsi perilaku dan memberikan respons yang sesuai.

Implikasi penelitian ini menunjukkan bahwa pengembangan kompetensi guru dalam pendidikan inklusif tidak cukup hanya berfokus pada pemahaman karakteristik jenis kebutuhan khusus, tetapi juga perlu mencakup keterampilan komunikasi empatik, regulasi emosi guru, strategi membangun hubungan interpersonal, serta kemampuan melakukan pendekatan individual kepada peserta didik. Dengan demikian, guru dapat menjalankan perannya bukan hanya sebagai pengelola kelas, tetapi sebagai fasilitator perkembangan yang membantu anak berkebutuhan khusus membangun perilaku adaptif dalam lingkungan sekolah inklusif.

2.2 Memberikan Penguatan Positif (Positive Reinforcement)

Hasil analisis menggunakan pendekatan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) menunjukkan bahwa pemberian penguatan positif (*positive reinforcement*) menjadi salah satu strategi yang paling sering digunakan oleh seluruh partisipan dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus (ABK). Guru memaknai penguatan positif bukan hanya sebagai teknik untuk meningkatkan frekuensi perilaku tertentu, tetapi sebagai bentuk dukungan psikologis yang membantu anak merasakan keberhasilan, penghargaan, dan penerimaan dalam lingkungan kelas. Bagi guru, pengalaman positif yang diperoleh anak menjadi modal penting untuk membangun motivasi, kepercayaan diri, serta keterlibatan anak dalam aktivitas pembelajaran.

Dalam perspektif fenomenologis, pengalaman guru menunjukkan adanya perubahan orientasi dalam memandang perkembangan anak. Guru tidak hanya berfokus pada hasil akhir atau kesesuaian perilaku dengan standar kelas, tetapi memperhatikan proses perkembangan anak, termasuk usaha kecil yang menunjukkan adanya kemajuan. Dengan demikian, penguatan positif menjadi cara guru memberikan makna terhadap perkembangan individual anak sesuai dengan kemampuan dan tahap perkembangannya.

Guru pertama (G1) menjelaskan:

"Kalau anak berhasil menyelesaikan tugas, saya langsung memberikan pujian supaya dia semangat mengulang perilaku baiknya. Kadang hal sederhana seperti mengatakan 'bagus sekali' sudah membuat anak merasa dihargai." (G1)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa guru memahami pujian bukan hanya sebagai penghargaan terhadap

pencapaian, tetapi juga sebagai bentuk validasi terhadap usaha anak. Bagi ABK, pengalaman memperoleh apresiasi dapat menjadi pengalaman emosional yang memperkuat rasa mampu (*sense of competence*) dan meningkatkan kesiapan anak untuk mencoba kembali suatu aktivitas. Guru menyadari bahwa perkembangan anak berlangsung secara bertahap sehingga setiap perubahan kecil memiliki makna dalam proses pembentukan perilaku adaptif.

Temuan ini sejalan dengan pandangan Selian (2024) bahwa anak berkebutuhan khusus membutuhkan lingkungan pendidikan yang tidak hanya memberikan stimulasi akademik, tetapi juga dukungan psikologis yang mampu meningkatkan rasa percaya diri dan kemampuan adaptasi sosial. Dalam konteks pendidikan inklusif, keberhasilan anak tidak hanya diukur melalui pencapaian akademik, tetapi juga melalui perkembangan kemampuan sosial, emosional, dan kemandirian.

Guru kedua (G2) menjelaskan penggunaan sistem penghargaan sederhana untuk membantu anak memahami hubungan antara perilaku dan konsekuensi positif.

"Anak senang sekali kalau mendapat stiker. Biasanya mereka jadi lebih termotivasi mengikuti aturan kelas. Mereka mulai tahu kalau mengikuti aturan akan mendapatkan apresiasi." (G2)

Pengalaman G2 menunjukkan bahwa penguatan positif membantu anak memahami hubungan antara tindakan yang dilakukan dengan konsekuensi yang diterima. Namun, dalam konteks penelitian ini, sistem penghargaan tidak semata-mata digunakan untuk mengontrol perilaku anak, melainkan sebagai media pembelajaran agar anak

memahami ekspektasi sosial di lingkungan kelas. Guru menggunakan penghargaan sebagai sarana membangun pemahaman perilaku, bukan sebagai bentuk manipulasi terhadap anak.

Temuan ini memperkuat hasil penelitian Huwaidi dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan *Autism Spectrum Disorder* membutuhkan pendekatan yang konsisten, suportif, dan berorientasi pada penguatan perilaku adaptif. Anak dengan hambatan regulasi emosi membutuhkan pengalaman interaksi positif yang berulang agar mampu memahami tuntutan lingkungan dan mengembangkan kemampuan mengelola respons perilakunya.

Sementara itu, guru ketiga (G3) menunjukkan bahwa penguatan positif juga dilakukan melalui dukungan sosial dari teman sebaya.

"Ketika teman-temannya ikut memberikan tepuk tangan, anak terlihat lebih percaya diri. Dia merasa bahwa teman-temannya menerima dia." (G3)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa penguatan positif dalam kelas inklusif memiliki dimensi sosial yang lebih luas. Apresiasi tidak hanya diberikan oleh guru, tetapi juga melibatkan komunitas kelas sehingga anak merasakan adanya penerimaan dari lingkungan sosialnya. Hal ini menjadi penting karena salah satu tantangan pendidikan inklusif bukan hanya memastikan ABK mengikuti pembelajaran, tetapi juga memastikan mereka memiliki rasa memiliki (*sense of belonging*) dalam komunitas sekolah.

Temuan ini berkaitan dengan penelitian Maria Br Saragih dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa pengalaman negatif seperti bullying dapat

memberikan dampak terhadap konsep diri anak berkebutuhan khusus. Sebaliknya, lingkungan sosial yang memberikan penerimaan dan dukungan dapat membantu membangun konsep diri yang lebih positif. Dalam konteks penelitian ini, pemberian apresiasi sosial melalui teman sebaya menjadi salah satu strategi guru untuk menciptakan lingkungan kelas yang lebih inklusif dan mengurangi risiko keterasingan sosial ABK.

Selain itu, penelitian Marlina et al. (2022) menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada ABK untuk berpartisipasi sesuai kemampuan individual dapat meningkatkan keterampilan sosial anak di sekolah inklusif. Temuan tersebut mendukung hasil penelitian ini bahwa penguatan positif tidak hanya berdampak pada perilaku individual anak, tetapi juga berkontribusi terhadap keterlibatan sosial dan hubungan anak dengan lingkungan kelas.

Berdasarkan pengalaman ketiga partisipan, penguatan positif dalam penelitian ini tidak dapat dipahami hanya sebagai teknik modifikasi perilaku berbasis teori behavioristik, tetapi sebagai strategi pedagogis yang mengintegrasikan aspek perilaku, emosional, dan sosial. Guru menggunakan penguatan positif untuk membantu anak memahami perilaku yang diharapkan sekaligus membangun pengalaman keberhasilan yang meningkatkan motivasi dan kepercayaan diri.

Temuan ini juga sejalan dengan penelitian Mustika et al. (2025) yang menjelaskan bahwa guru dalam kelas inklusif memiliki peran strategis dalam memberikan dukungan yang sesuai

dengan kebutuhan anak, termasuk menciptakan pengalaman belajar yang positif. Guru tidak hanya bertugas mengoreksi perilaku yang kurang sesuai, tetapi juga mengembangkan potensi anak melalui strategi pendampingan yang menghargai proses perkembangan individu.

Berbeda dengan pendekatan disiplin tradisional yang lebih menekankan koreksi terhadap perilaku negatif melalui kontrol eksternal, strategi guru dalam penelitian ini menunjukkan orientasi pada *behavior support*, yaitu membantu anak mengembangkan perilaku adaptif melalui dukungan lingkungan, pengalaman positif, dan hubungan interpersonal yang mendukung. Pendekatan ini sesuai dengan prinsip pendidikan inklusif yang menempatkan anak sebagai individu yang memiliki potensi untuk berkembang apabila diberikan dukungan yang sesuai.

Secara teoritis, temuan ini memperkuat pendekatan *Positive Behavior Support* (PBS) yang menekankan bahwa perubahan perilaku anak perlu dilakukan melalui identifikasi kebutuhan, penguatan perilaku positif, serta penciptaan lingkungan yang mendukung perkembangan anak. Dalam konteks sekolah inklusif, penguatan positif menjadi strategi yang memungkinkan guru berpindah dari paradigma *behavior control* menuju *behavior support*, yaitu membantu anak membangun regulasi diri melalui pengalaman interaksi yang positif.

Implikasi praktis dari penelitian ini menunjukkan bahwa pelatihan guru dalam pendidikan inklusif perlu memasukkan keterampilan penerapan penguatan positif secara sistematis, termasuk kemampuan mengidentifikasi perilaku target, menentukan bentuk apresiasi yang sesuai, serta memastikan

bahwa penghargaan tidak hanya berorientasi pada kepatuhan anak, tetapi juga mendukung perkembangan kemandirian dan motivasi intrinsik. Dengan demikian, penguatan positif dapat menjadi strategi pengelolaan perilaku yang tidak hanya efektif secara praktis, tetapi juga selaras dengan nilai-nilai humanistik dalam pendidikan inklusif.

2.3 Menyesuaikan Metode Pembelajaran

Hasil analisis menggunakan pendekatan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) menunjukkan bahwa kemampuan guru dalam melakukan adaptasi pembelajaran menjadi salah satu pengalaman penting yang dimaknai sebagai strategi preventif dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus (ABK) di kelas inklusif. Ketiga partisipan memahami bahwa perilaku yang muncul selama proses pembelajaran tidak selalu menunjukkan ketidakmampuan anak untuk mengikuti aturan kelas, tetapi sering kali merupakan respons terhadap ketidaksesuaian antara tuntutan pembelajaran dengan kemampuan, kebutuhan, serta karakteristik perkembangan anak. Oleh karena itu, guru berupaya melakukan penyesuaian terhadap lingkungan belajar agar anak dapat berpartisipasi secara optimal.

Guru memaknai bahwa pembelajaran yang bersifat fleksibel dapat mengurangi munculnya perilaku yang menghambat proses belajar karena anak memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan kapasitasnya. Penyesuaian tersebut dilakukan melalui penggunaan media visual, instruksi yang singkat dan konkret, pembelajaran berbasis aktivitas, permainan edukatif, pemberian waktu tambahan, serta

pendampingan individual bagi anak yang membutuhkan dukungan lebih intensif. Strategi ini menunjukkan adanya perubahan paradigma guru dari pendekatan *child adjustment* menuju *environment adjustment*, yaitu bukan hanya menuntut anak untuk menyesuaikan diri dengan sistem pembelajaran yang telah tersedia, tetapi juga melakukan modifikasi lingkungan agar lebih responsif terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik.

Temuan ini sejalan dengan pandangan Selian (2023) yang menjelaskan bahwa proses pendidikan bagi ABK perlu diawali dengan pemahaman terhadap karakteristik individual anak melalui asesmen yang komprehensif. Hasil asesmen tersebut menjadi dasar bagi guru dalam menentukan strategi pembelajaran yang sesuai, karena setiap anak memiliki profil perkembangan, kemampuan, serta kebutuhan dukungan yang berbeda. Dengan demikian, adaptasi metode pembelajaran bukan sekadar bentuk variasi pedagogis, tetapi merupakan bagian dari proses pemberian layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan individual anak.

Pengalaman guru tersebut juga menunjukkan bahwa penyesuaian pembelajaran memiliki hubungan erat dengan pengelolaan perilaku. Ketika aktivitas pembelajaran dirancang sesuai dengan kemampuan anak, tingkat keterlibatan anak dalam kegiatan belajar meningkat sehingga potensi munculnya perilaku seperti menolak instruksi, kehilangan fokus, atau menghindari tugas dapat diminimalkan. Hal ini memperkuat temuan Huwaidi dan Selian (2026) yang menunjukkan bahwa strategi guru dalam mendukung regulasi emosi anak dengan

Autism Spectrum Disorder tidak hanya dilakukan melalui pengendalian respons emosional, tetapi juga melalui penciptaan lingkungan belajar yang terstruktur, dapat diprediksi, dan sesuai dengan kebutuhan anak.

Selain itu, hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa guru melakukan proses refleksi berkelanjutan dalam menentukan strategi pembelajaran. Guru tidak hanya menggunakan satu metode secara tetap, tetapi mengevaluasi efektivitas pendekatan berdasarkan respons perilaku anak. Dalam perspektif fenomenologis, pengalaman tersebut menunjukkan adanya proses *professional meaning making*, yaitu bagaimana guru membangun pemahaman profesional melalui interaksi langsung dengan anak. Guru belajar bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya diukur dari pencapaian akademik, tetapi juga dari kemampuan anak untuk mengikuti aktivitas, berkomunikasi, mengelola emosi, dan berpartisipasi dalam lingkungan sosial kelas.

Temuan penelitian ini memperkuat hasil penelitian Uspan et al. (2025) yang menunjukkan bahwa pengelolaan kelas inklusif membutuhkan strategi pembelajaran yang fleksibel, adaptif, dan mempertimbangkan karakteristik peserta didik. Penelitian Said et al. (2026) juga menegaskan bahwa strategi pembelajaran inklusif pada sekolah dasar perlu memberikan ruang bagi modifikasi metode, media, dan aktivitas belajar agar seluruh peserta didik dapat terlibat dalam proses pembelajaran. Namun, penelitian ini memperluas kajian tersebut dengan menunjukkan bahwa adaptasi pembelajaran tidak hanya berdampak pada aspek akademik, tetapi juga berfungsi sebagai strategi manajemen

perilaku karena mampu mencegah munculnya perilaku yang berkaitan dengan frustrasi, kebosanan, atau kesulitan memahami tuntutan pembelajaran.

Dalam konteks pendidikan inklusif, temuan ini mendukung prinsip *Universal Design for Learning* (UDL), yaitu pendekatan yang menekankan penyediaan berbagai cara bagi peserta didik untuk menerima informasi, terlibat dalam pembelajaran, serta mengekspresikan kemampuan mereka. Prinsip tersebut relevan dengan karakteristik ABK yang memiliki variasi dalam aspek kognitif, komunikasi, sosial, maupun regulasi emosi. Zahira et al. (2026) menjelaskan bahwa adaptasi pedagogi guru menjadi faktor penting dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusif karena guru perlu mampu mengembangkan strategi pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman peserta didik.

Secara teoritis, temuan ini memberikan implikasi bahwa pengelolaan perilaku ABK tidak dapat dipisahkan dari desain pembelajaran yang digunakan guru. Perilaku anak perlu dipahami dalam hubungan antara individu dan lingkungan, sehingga intervensi tidak hanya diarahkan pada perubahan perilaku anak, tetapi juga pada modifikasi konteks pembelajaran. Dengan demikian, pendekatan manajemen perilaku dalam pendidikan inklusif perlu bergerak dari paradigma *behavior control* menuju *supportive learning environment*, yaitu menciptakan lingkungan yang memungkinkan anak berkembang melalui pengalaman belajar yang bermakna, adaptif, dan sesuai dengan kebutuhan individualnya.

2.4 Mengendalikan Perilaku Bermasalah

Dalam menghadapi perilaku seperti tantrum, menangis, berteriak, menolak instruksi, atau mengganggu teman, hasil analisis menggunakan pendekatan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) menunjukkan bahwa seluruh partisipan memaknai pengelolaan perilaku bermasalah sebagai proses memahami kebutuhan anak sebelum memberikan respons intervensi. Guru tidak memandang perilaku tersebut sebagai bentuk ketidakpatuhan semata, tetapi sebagai bentuk komunikasi anak dalam menyampaikan ketidaknyamanan, kesulitan regulasi emosi, atau kebutuhan terhadap dukungan tertentu. Pemaknaan ini menunjukkan adanya perubahan perspektif guru dari pendekatan kontrol perilaku menuju pendekatan dukungan perilaku (*behavior support*).

Guru pertama (G1) menjelaskan bahwa respons terhadap perilaku tantrum tidak dilakukan melalui pemaksaan, tetapi melalui pemberian ruang bagi anak untuk mengelola emosinya terlebih dahulu.

"Kalau anak tantrum saya tidak langsung memaksa belajar. Saya biarkan dia tenang dulu, baru setelah itu diajak bicara." (G1)

Pengalaman G1 menunjukkan bahwa guru memahami regulasi emosi sebagai tahap awal sebelum proses pembelajaran dapat kembali berlangsung. Dalam perspektif fenomenologis, pengalaman tersebut menggambarkan bagaimana guru membangun pemahaman bahwa perilaku anak memiliki makna tertentu yang perlu diinterpretasikan. Guru tidak hanya melihat tindakan eksternal anak, tetapi berusaha memahami kondisi internal yang melatarbelakangi munculnya perilaku tersebut. Dengan demikian, respons guru tidak diarahkan untuk

menghentikan perilaku secara cepat, melainkan membantu anak memperoleh kembali kemampuan untuk mengendalikan emosi dan berpartisipasi dalam aktivitas pembelajaran.

Pemahaman tersebut sejalan dengan Huwaidi dan Selian (2026) yang menjelaskan bahwa anak dengan *Autism Spectrum Disorder* membutuhkan dukungan regulasi emosi melalui lingkungan yang terstruktur, respons guru yang konsisten, serta strategi pendampingan yang mempertimbangkan karakteristik individual anak. Temuan penelitian ini memperluas kajian tersebut dengan menunjukkan bahwa prinsip regulasi emosi tidak hanya relevan bagi anak dengan karakteristik tertentu, tetapi juga menjadi kompetensi penting bagi guru dalam menghadapi keberagaman perilaku ABK di kelas inklusif.

Strategi lain yang digunakan guru adalah melakukan pengalihan perhatian (*redirection*) terhadap aktivitas yang lebih sesuai dengan kebutuhan dan minat anak. Guru kedua (G2) menjelaskan:

"Biasanya saya mengalihkan perhatian anak ke aktivitas yang dia sukai supaya emosinya lebih stabil." (G2)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa guru menggunakan pemahaman terhadap preferensi anak sebagai dasar dalam mengelola perilaku. Strategi pengalihan bukan sekadar upaya menghentikan perilaku yang muncul, tetapi merupakan bentuk modifikasi lingkungan agar anak memperoleh pengalaman yang lebih adaptif. Dalam konteks pendidikan inklusif, pendekatan ini menunjukkan bahwa guru berusaha mencari alternatif perilaku yang dapat diterima secara sosial tanpa mengabaikan kebutuhan psikologis anak.

Hal ini sesuai dengan pandangan Selian (2024) bahwa anak berkebutuhan khusus memiliki karakteristik perkembangan yang beragam sehingga pendekatan pendidikan perlu mempertimbangkan aspek kognitif, sosial, emosional, dan lingkungan secara menyeluruh. Perilaku yang muncul pada anak tidak dapat dilepaskan dari interaksi antara karakteristik individu dan tuntutan lingkungan. Oleh karena itu, strategi pengelolaan perilaku yang efektif perlu dilakukan melalui pemahaman terhadap konteks munculnya perilaku serta penyesuaian dukungan yang diberikan.

Selain kemampuan memahami perilaku anak, penelitian ini juga menemukan bahwa regulasi emosi guru menjadi aspek penting dalam keberhasilan pengelolaan perilaku. Guru ketiga (G3) menyampaikan:

"Yang penting guru tetap tenang. Kalau guru ikut emosi, perilaku anak biasanya semakin sulit dikendalikan." (G3)

Pernyataan tersebut menunjukkan kesadaran guru bahwa dirinya bukan hanya sebagai pengelola kelas, tetapi juga sebagai model regulasi emosi bagi peserta didik. Ketika guru mampu mempertahankan ketenangan, anak memperoleh contoh mengenai bagaimana menghadapi situasi yang menantang secara adaptif. Temuan ini memperlihatkan bahwa kompetensi guru dalam pendidikan inklusif tidak hanya berkaitan dengan kemampuan pedagogis, tetapi juga mencakup kemampuan reflektif dan emosional dalam membangun hubungan yang suportif dengan anak.

Temuan ini memiliki keterkaitan dengan penelitian Mustika et al. (2025) yang menunjukkan bahwa peran guru

dalam kelas inklusif tidak hanya terbatas pada penyampaian materi pembelajaran, tetapi juga mencakup pemberian dukungan sosial-emosional bagi anak berkebutuhan khusus. Selain itu, Uspan et al. (2025) menjelaskan bahwa pengelolaan kelas inklusif membutuhkan strategi yang fleksibel, komunikasi yang efektif, serta kemampuan guru dalam menciptakan suasana kelas yang aman bagi seluruh peserta didik.

Namun demikian, penelitian ini memberikan pemahaman yang lebih mendalam bahwa tantangan pengelolaan perilaku bukan hanya berkaitan dengan teknik intervensi, tetapi juga dengan proses pemaknaan guru terhadap perilaku anak. Berbeda dengan pendekatan tradisional yang cenderung menempatkan perilaku bermasalah sebagai sesuatu yang harus segera dikoreksi, pengalaman guru dalam penelitian ini menunjukkan adanya pendekatan interpretatif, yaitu memahami perilaku sebagai informasi mengenai kebutuhan anak. Perspektif ini sejalan dengan pendekatan asesmen humanistik yang menekankan pentingnya melihat anak secara utuh, termasuk kekuatan, kebutuhan emosional, dan konteks sosialnya (Kamalia & Selian, 2026).

Lebih lanjut, pengelolaan perilaku ABK juga membutuhkan keterlibatan lingkungan sosial yang lebih luas. Guru tidak bekerja secara individual, tetapi membutuhkan dukungan dari orang tua, guru pendamping khusus, dan sekolah. Akram dan Selian (2026) menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam memahami kondisi anak berperan penting dalam menyediakan informasi yang membantu proses pendampingan. Sejalan dengan itu, Maulana dan Selian (2026) menegaskan bahwa kolaborasi

antara keluarga dan sekolah menjadi faktor penting dalam mendukung perkembangan anak berkebutuhan khusus secara konsisten.

Secara teoritis, temuan penelitian ini memperkuat pendekatan *Positive Behavior Support* (PBS) dalam pendidikan inklusif yang menekankan bahwa perubahan perilaku perlu dilakukan melalui pemahaman fungsi perilaku, modifikasi lingkungan, penguatan keterampilan adaptif, serta dukungan sosial yang berkelanjutan. Dengan demikian, pengelolaan perilaku ABK bukan sekadar upaya mengurangi perilaku yang dianggap mengganggu, tetapi merupakan proses pendidikan yang membantu anak mengembangkan kemampuan regulasi diri, kemandirian, dan keterampilan sosial.

Implikasi dari temuan ini adalah perlunya penguatan kompetensi guru melalui pelatihan yang tidak hanya berfokus pada karakteristik berbagai jenis kebutuhan khusus, tetapi juga mencakup analisis perilaku fungsional, strategi regulasi emosi, komunikasi empatik, serta pendekatan intervensi berbasis kebutuhan individual. Dalam konteks pendidikan inklusif, keberhasilan pengelolaan perilaku sangat bergantung pada kemampuan guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang menerima keberagaman, memberikan dukungan yang tepat, dan memandang setiap perilaku anak sebagai bagian dari proses perkembangan.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa strategi guru kelas dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah dasar inklusif merupakan proses yang

kompleks dan tidak hanya berorientasi pada pengendalian perilaku, tetapi juga pada upaya memahami kebutuhan individual, membangun hubungan positif, serta menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap keberagaman peserta didik. Guru memulai proses pengelolaan perilaku melalui pemahaman terhadap karakteristik setiap anak, termasuk pola komunikasi, respons emosional, kebutuhan sosial, dan faktor-faktor yang memengaruhi munculnya perilaku tertentu. Berdasarkan pemahaman tersebut, guru menerapkan berbagai strategi, seperti komunikasi positif, pemberian *positive reinforcement*, penyesuaian metode pembelajaran, serta pendekatan persuasif dalam menghadapi perilaku bermasalah. Temuan ini menunjukkan bahwa pengelolaan perilaku ABK yang efektif tidak dapat dilepaskan dari kemampuan guru dalam menginterpretasikan perilaku anak sebagai bentuk komunikasi mengenai kebutuhan tertentu, bukan semata-mata sebagai perilaku yang harus dikoreksi.

Kontribusi ilmiah penelitian ini terletak pada pemahaman yang lebih mendalam mengenai pengalaman subjektif guru kelas sebagai aktor utama dalam implementasi pendidikan inklusif. Berbeda dengan penelitian sebelumnya yang lebih banyak menyoroti karakteristik ABK, proses asesmen, atau bentuk intervensi tertentu, penelitian ini memperlihatkan bagaimana guru secara langsung memaknai, memilih, dan menyesuaikan strategi pengelolaan perilaku dalam konteks kelas inklusif sehari-hari. Temuan ini memperkuat perspektif pendidikan inklusif dan pendekatan *positive behavior support* yang menekankan bahwa manajemen perilaku seharusnya bergeser dari

pendekatan pengendalian (*behavior control*) menuju pendekatan dukungan (*behavior support*), yaitu membantu anak mengembangkan regulasi diri melalui hubungan positif, modifikasi lingkungan, dan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan individual.

Secara praktis, penelitian ini memberikan implikasi bahwa peningkatan kualitas pendidikan inklusif perlu diarahkan pada penguatan kompetensi guru kelas, khususnya dalam aspek identifikasi perilaku, strategi komunikasi empatik, regulasi emosi guru, modifikasi pembelajaran, dan penerapan intervensi perilaku berbasis kebutuhan anak. Selain itu, keberhasilan pengelolaan perilaku ABK juga membutuhkan sistem dukungan yang melibatkan kepala sekolah, guru pendamping khusus, orang tua, serta tenaga profesional terkait. Kolaborasi yang konsisten antara sekolah dan keluarga menjadi faktor penting agar strategi yang diterapkan di sekolah dapat diperkuat dalam lingkungan rumah sehingga perkembangan perilaku adaptif anak dapat berlangsung secara berkelanjutan.

Meskipun penelitian ini memberikan gambaran mendalam mengenai pengalaman guru kelas, penelitian selanjutnya disarankan untuk memperluas kajian dengan melibatkan jumlah partisipan yang lebih beragam, seperti guru pendamping khusus, orang tua, maupun tenaga profesional yang terlibat dalam layanan ABK. Penelitian berikutnya juga dapat mengeksplorasi efektivitas strategi pengelolaan perilaku tertentu melalui pendekatan longitudinal atau metode campuran (*mixed methods*) sehingga tidak hanya menggambarkan pengalaman subjektif, tetapi juga

mengukur perubahan perilaku anak setelah penerapan strategi tertentu.

DAFTAR PUSTAKA

- Akram, H., & Selian, S. N. (2026). Keterlibatan Orang Tua dalam Proses Asesmen Anak dengan Autisme. *Intellektika: Jurnal Ilmiah Mahasiswa*, 4(2), 01–14. <https://jurnal.stikes-ibnusina.ac.id/index.php/Intellektika/article/view/3656>
- Azis, S. A., & Selian, S. N. (2026). Pengalaman Guru dalam Melakukan Asesmen Kognitif Pada Anak dengan Dyslexia. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.22373/jim.0001>
- Huwaidi, M. T., & Selian, S. N. (2026). Strategi Guru Dalam Mendukung Regulasi Emosi Anak Dengan Autism Spectrum Disorder. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Mahasiswa Dan Akademisi*, 2(1), 1–25. <https://jurnal.yayasanmeisyarainsanmadani.com/index.php/intelektual/article/view/663>
- Indriyani, D., Mubarak, Z., Rahmi, E., Saputra, J., & Yaqinah, A. (2025). Persepsi guru dan orang tua dalam mengelola kelas inklusif anak berkebutuhan khusus di SD 12 Prafi. *Elementary Journal: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 8(1), 42–51. <https://journals.ukitoraja.ac.id/index.php/ej/article/view/3169>
- Kamalia, H., & Selian, S. N. (2026). Tantangan dan Praktik Baik dalam Asesmen Anak Berkebutuhan Khusus Berbasis Pendekatan Humanistik. *RESTECH: Journal of Research in Education &*

- Technology*, 2(1), 1–11.
- Khalefa, E. Y., & Selian, S. N. (2021). Non-Random Samples as a Data Collection Tool in Qualitative Art-Related Studies. *International Journal of Creative and Arts Studies*, 8(1), 35–49. <https://doi.org/10.24821/ijcas.v8i1.5184>
- Maria Br Saragih, S., & Selian, S. N. (2026). Pengalaman Bullying dan Dampaknya terhadap Konsep Diri Anak dengan Disleksia di Sekolah Umum. *Jurnal Ilmiah Dan Karya Mahasiswa*, 4(2), 01–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.54066/jikma.v4i2.3763>
- Marlina, Kusumastuti, G., Makmur, N. A., & Nabila, I. (2022). Peningkatan keterampilan sosial anak berkebutuhan khusus melalui strategi pembelajaran station rotation berbasis tiered task (Studi eksperimen di sekolah inklusif Sumatera Barat). *Jurnal Pendidikan Khusus*, 18(1), 31–42. <https://doi.org/https://doi.org/10.21831/jpk.v18i1.45776>
- Maulana, Z., & Selian, S. N. (2026). Family and Schools Collaboration in Supporting Children with Specific Learning Disorders. *International Journal of Multidisciplinary Reseach*, 2(2), 72–82. <https://ojssulthan.com/ijmr/article/view/940>
- Mustika, D., Romadan, S., & Jelita, W. (2025). Peran guru dalam mendukung anak berkebutuhan khusus di kelas inklusif. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(2). <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/29198>
- Putri, A. H. W., Awalia, T. I., Tsabitah, Y. M., Ramawati, M. I., & Harsiwi, N. E. (2026). Peran strategis guru dalam mengoptimalkan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di Sekolah Dasar Kamal 1. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)*, 6(2), 3408–3413. <https://jurnal.spada.ipts.ac.id/index.php/JIPDAS/article/view/4797>
- Rizkiyani, F., & Selian, S. N. (2025). Paradigma Teoretis dalam Psikologi: Landasan Filsafati, Peluang, dan Limitasi dalam Penelitian dan Praktik Psikologi. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 8(1), 15–24. <https://doi.org/10.23887/jfi.v8i1.81304>
- Said, S. M., Sari, E. P., Rodhiah, S., Saputra, M. R., & Idris, H. (2026). Strategi pembelajaran inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(2), 191–208. <https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/44435>
- Selian, S. N. (2023). *Asesmen Anak Berkebutuhan Khusus*. Syiah Kuala University Press. https://www.researchgate.net/publication/377781770_ASESMEN_ANAK_BERKEBUTUHAN_KHUSUS
- Selian, S. N. (2024). *Psikologi Anak Berkebutuhan Khusus*. Syiah Kuala University Press. https://www.researchgate.net/publication/382269785_Psikologi_Anak_Berkebutuhan_Khusus
- Uspan, S. O. R., Haifaturrahmah, & Fujiaturrahman, S. (2025). Strategi guru dalam mengelola kelas inklusif sekolah dasa. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(4), 362–378. <https://www.journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/34605>

Zahira, K. H., Purnamasari, N. D., & M.
(2026). Adaptasi pedagogi guru
sekolah dasar dalam
mengimplementasikan pembelajaran
inklusif bagi anak berkebutuhan

khusus. *RIGGS Journal of Artificial
Intelligence and Digital Business*,
5(1), 14189–14196.
[/doi.org/https://doi.org/10.31004/riggs.v5i1.8104](https://doi.org/10.31004/riggs.v5i1.8104)