



**Murhum : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini**

e-ISSN: 2723-6390, hal. 1320-1334

Vol. 6, No. 1, Juli 2025

DOI: 10.37985/murhum.v6i1.1064

## Peran Guru terhadap Kemandirian Anak Kesulitan Belajar

**Aprillia Octaviani<sup>1</sup>, Yulia Ananda<sup>2</sup>, Melda Krisdiana<sup>3</sup>, Ariska<sup>4</sup>, dan Adharina Dian Pertiwi<sup>5</sup>**

<sup>1,2,3,4,5</sup> Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Mulawarman

**ABSTRAK.** Penelitian ini dilatarbelakangi oleh adanya siswa yang mengalami disgrafia atau kesulitan menulis, yang menjadi hambatan dalam proses pembelajaran di kelas. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui peran guru dalam mengatasi kesulitan belajar disgrafia pada siswa kelas 1 di sekolah luar biasa (SLB) di Samarinda. Pendekatan yang digunakan adalah kualitatif dengan metode deskriptif, melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Studi ini dilaksanakan pada bulan Mei 2025 dan mengambil lokasi di dua Sekolah Luar Biasa (SLB) yang ada di Kota Samarinda, yakni SLB Mutiara Kasih dan SLB Widya Karya. Proses analisis data dalam penelitian ini dilakukan dengan pendekatan kualitatif, mengikuti langkah-langkah yang dikemukakan oleh Miles dan Huberman Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa mengalami kesulitan menulis jika tidak diberikan template tulisan terlebih dahulu, meskipun hasil tulisan sudah terbaca dengan baik. Selain itu, ditemukan inkonsistensi penulisan seperti penggabungan huruf besar dan kecil dalam satu kata. Guru berperan aktif dengan memberikan motivasi berupa penghargaan, menggunakan metode pembelajaran berulang (*recalling*), dan membentuk pembiasaan sederhana untuk meningkatkan kemandirian siswa. Penelitian ini memberikan kontribusi praktis dalam perancangan strategi pembelajaran adaptif bagi anak dengan hambatan belajar khususnya disgrafia.

**Kata Kunci :** Kesulitan Belajar; Disgrafia; Peran Guru

**ABSTRACT.** This research was motivated by the presence of students with dysgraphia or writing difficulties, which became an obstacle in the learning process in the classroom. The purpose of this study was to determine the role of teachers in overcoming learning difficulties of dysgraphia in grade 1 students at special schools (SLB) in Samarinda. The approach used was qualitative with descriptive methods, through observation, interviews, and documentation. This study was conducted in May 2025 and took place at two Special Schools (SLB) in Samarinda City, namely SLB Mutiara Kasih and SLB Widya Karya. Data analysis in this study was conducted using a qualitative approach, following the steps proposed by Miles and Huberman. The results showed that students had difficulty writing if not given a writing template first, even though the results were already legible. In addition, writing inconsistencies were found such as combining uppercase and lowercase letters in one word. Teachers played an active role by providing motivation in the form of rewards, using repetitive learning methods (*recalling*), and forming simple habits to increase student independence. This research provides a practical contribution in designing adaptive learning strategies for children with learning disabilities, especially dysgraphia.

**Keyword :** Disabilities; Dysgraphia; The Role of Teachers

Copyright (c) 2025 Aprillia Octaviani dkk

✉ Corresponding author : Aprillia Octaviani

Email Address : aprilliaoctaviani5@gmail.com

Received 19 Desember 2024, Accepted 30 Juli 2025, Published 30 Juli 2025

## **PENDAHULUAN**

Pendidikan pada hakikatnya merupakan suatu proses yang bersifat humanistik, yakni proses untuk membentuk manusia seutuhnya. Dalam pandangan Ab Marisyah dan Firman, pendidikan idealnya menjunjung tinggi dan menghormati hak asasi setiap individu. Peserta didik tidak dapat diperlakukan sebagai objek yang dapat diarahkan secara kaku dan mekanis, melainkan sebagai pribadi yang memiliki potensi dan membutuhkan pendampingan dalam proses tumbuh kembang menuju kedewasaan. Tujuan utama dari pendidikan adalah membentuk manusia yang tidak hanya memiliki kemampuan berpikir secara kritis, tetapi juga memiliki landasan moral yang kuat. Dengan kata lain, pendidikan tidak boleh berhenti pada aspek pemenuhan kebutuhan fisik atau materi semata, seperti makan, pakaian, dan tempat tinggal. Lebih dari itu, pendidikan harus mampu mengangkat derajat kemanusiaan seseorang, menjadikannya pribadi yang sadar, beretika, dan mampu hidup secara bermartabat di tengah masyarakat. Proses pendidikan yang demikian akan menciptakan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki kesadaran sosial dan kemanusiaan yang tinggi.

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan tahapan awal dalam upaya membantu perkembangan anak secara menyeluruh. Hal ini diperkuat dalam Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 1 Ayat 14 dan Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional PAUD. Disebutkan bahwa pendidikan anak usia dini adalah jenjang pendidikan sebelum pendidikan dasar yang ditujukan kepada anak sejak lahir hingga usia enam tahun, dengan tujuan memberikan rangsangan pendidikan guna mengembangkan potensi fisik dan psikis anak agar siap memasuki jenjang pendidikan berikutnya [1]. Oleh karena itu, usia dini dikenal sebagai masa keemasan (*golden age*) dalam kehidupan manusia.

Dalam konteks pendidikan modern, prinsip inklusivitas menjadi landasan penting. Pendidikan inklusif memungkinkan anak-anak dengan kebutuhan khusus untuk belajar bersama anak-anak lainnya tanpa diskriminasi. Setiap anak, tanpa memandang latar belakang agama, etnis, bahasa, gender, kondisi fisik dan intelektual, lokasi geografis, atau status sosial ekonomi, memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan. Daniel P. Hallahan menyatakan bahwa pendidikan inklusif menempatkan semua siswa berkebutuhan khusus dalam sekolah reguler sepanjang hari, dan guru memiliki tanggung jawab penuh terhadap perkembangan siswa tersebut [2].

Selain pendidikan inklusif, terdapat pula sistem pendidikan luar biasa, yaitu pembelajaran yang dirancang khusus untuk memenuhi kebutuhan anak dengan kelainan fisik maupun kondisi tertentu lainnya. Pendidikan luar biasa memerlukan penggunaan strategi, alat bantu, dan layanan yang khusus. Berdasarkan Undang-Undang RI No. 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Sekolah Luar Biasa (SLB) adalah lembaga pendidikan yang menyelenggarakan program pendidikan untuk anak tunanetra, tunarungu, tunawicara, tunadaksa, tunalaras, tunaganda, dan anak keterbelakangan mental [3].

Anak berkebutuhan khusus (ABK) merupakan anak yang membutuhkan layanan pendidikan khusus karena memiliki perbedaan karakteristik dalam aspek mental, indra, fisik, perilaku sosial-emosional, dan komunikasi. Menurut Mangunsong, ABK dapat diklasifikasikan menjadi beberapa kategori seperti tunanetra, tunagrahita, tuli, cacat fisik, tunarungu, kesulitan belajar, cerebral palsy, autisme, anak berbakat, slow learner, dan ADHD [4]. Karakteristik ini menunjukkan bahwa ABK membutuhkan pendekatan pendidikan yang berbeda dari anak pada umumnya [5].

Salah satu bentuk kebutuhan khusus yang sering ditemui di lingkungan pendidikan adalah slow learner. Menurut Amelia, slow learner adalah anak didik yang membutuhkan waktu lebih lama dalam proses belajar dibandingkan anak dengan tingkat kecerdasan yang sama. Hal ini bisa disebabkan oleh pengaruh lingkungan sosial maupun faktor psikologis seperti frustrasi, kecemasan, dan gangguan penyesuaian diri. Anak dengan kesulitan belajar umumnya mengalami gangguan dalam pemrosesan informasi, seperti kesulitan membaca, menulis, dan berhitung, serta tantangan dalam memahami bahasa tubuh atau mengingat informasi. Oleh sebab itu, mereka memerlukan pendampingan khusus dari guru dengan latar belakang pendidikan luar biasa [6].

Salah satu jenis kesulitan belajar yang menonjol adalah disgrafia, yaitu gangguan neurologis yang memengaruhi kemampuan menulis anak. Ciri-cirinya antara lain tulisan tangan yang buruk, kesalahan ejaan, serta kesulitan dalam memahami atau menyusun tulisan meskipun anak memiliki tingkat kecerdasan yang normal. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) mengklasifikasikan disgrafia sebagai bentuk ketidakmampuan belajar dalam kategori ekspresi tertulis [7]. Menurut Lerner, penyebab disgrafia meliputi gangguan motorik, persepsi, memori, hingga kesulitan dalam memahami instruksi [8]. Kementerian Pendidikan Nasional menyebutkan bahwa ciri-ciri anak disgrafia meliputi kesalahan dalam menulis huruf seperti membalik antara "b" dan "d", tulisan tangan yang sulit dibaca, serta ketidakteraturan dalam menulis di kertas bergaris [9].

Dalam konteks pembelajaran, anak-anak dengan gangguan belajar seperti slow learner umumnya mengalami hambatan dalam daya ingat dan konsentrasi yang berdampak pada performa akademik. Guru memiliki harapan bahwa anak-anak ini dapat menyelesaikan tugas dengan baik jika diberi instruksi yang tepat. Namun, dalam praktiknya, tidak semua anak mampu menyelesaikan tugas sesuai ekspektasi. Mereka lebih membutuhkan pengulangan dan penguatan informasi yang telah disampaikan oleh guru [10]. Pentingnya peran guru dalam konteks ini menjadi sangat sentral. Peran, secara umum, merupakan aspek dinamis dari suatu kedudukan. Menurut Koziar, peran adalah seperangkat perilaku yang diharapkan dari seseorang sesuai dengan statusnya dalam masyarakat [11]. Dalam dunia pendidikan, guru memiliki peran strategis sebagai fasilitator dan pendidik yang berwenang, baik secara individu maupun kelompok, di dalam maupun di luar sekolah. Guru tidak hanya menjadi panutan, tetapi juga bertanggung jawab dalam membentuk karakter peserta didik melalui pembelajaran yang bermakna dan tepat sasaran [12].

Salah satu karakter penting yang harus dikembangkan pada anak usia dini adalah kemandirian. Kemandirian merupakan proses yang terarah dan berlandaskan tujuan

hidup manusia. Syamsu Yusuf menyebutkan bahwa kemandirian adalah ciri kepribadian sehat, yang tercermin dari kemampuan mengambil keputusan, mengarahkan dan mengembangkan diri, serta menyesuaikan diri dengan norma yang berlaku. Anak yang mandiri lebih mampu melakukan aktivitas sosial dan keterampilan sehari-hari secara optimal. Dalam hal ini, guru memiliki peran sebagai pengganti orang tua ketika anak berada di sekolah dan berfungsi sebagai fasilitator dalam membentuk karakter anak sejak dini [13].

Beberapa penelitian terdahulu telah menemukan peran signifikan guru baik kelas maupun pendamping khusus dalam mendukung anak slow learner di kelas inklusif. Penelitian Khiyarusoleh menyimpulkan berkebutuhan khusus yang berbeda pada masing-masing kelainan. Untuk slow learner (lambat belajar) mereka akan membutuhkan waktu yang lama untuk merespon apa yang diberikan pada mereka serta cenderung memiliki konsentrasi yang buruk [14]. Sementara Aziz Dalam pelaksanaan pembelajaran guru melakukan pengkondisian dengan mempersiapkan siswa secara fisik dan psikis. Penggunaan model, metode, media pembelajaran disamakan antara siswa reguler dan slow learner. Dalam pelaksanaan ada metode yang sudah dapat mengakomodir siswa reguler dan siswa slow learner, namun masih ada metode yang membuat siswa slow learner semakin mengalami kesulitan dalam belajar [15]. Dalam observasi awal di kelas inklusif, dari 10 anak usia 7–9 tahun, 3 teridentifikasi memiliki kesulitan belajar ringan, termasuk pelambatan pemahaman dan ketergantungan saat menerima instruksi guru. Dari wawancara singkat dengan dua guru kelas dan satu pendamping khusus terungkap bahwa mereka lebih banyak membantu menyelesaikan tugas akademik ketimbang memberi ruang bagi anak untuk memprakarsai penyelesaian masalah sendiri indikasi gap dalam pembentukan kemandirian yang akan penelitian ini eksplorasi lebih jauh.

Berdasarkan uraian latar belakang yang telah dijelaskan, tampak bahwa pendidikan memiliki peranan sentral dalam proses memanusiakan manusia, khususnya bagi anak-anak yang berada pada usia emas perkembangan, termasuk anak-anak dengan kebutuhan khusus dan kesulitan belajar. Rumusan masalah dalam penelitian ini adalah: Bagaimana peran guru dalam membentuk kemandirian anak usia 7–9 tahun yang mengalami kesulitan belajar? Tujuan dari penelitian ini adalah: Untuk mengetahui dan menganalisis peran guru dalam membentuk kemandirian anak usia 7–9 tahun yang mengalami kesulitan belajar sesuai dengan indikator STTPA. Kontribusi orisinal dari penelitian ini terletak pada upaya mengidentifikasi strategi konkret yang dilakukan guru dalam pengembangan kemandirian pada anak berkebutuhan khusus dengan kesulitan belajar, serta memberikan rekomendasi praktik pembelajaran yang inklusif dan aplikatif di tingkat PAUD dan sekolah dasar awal.

## **METODE**

Penelitian ini memakai pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif untuk mengeksplorasi secara menyeluruh bagaimana peran guru dalam menumbuhkan kemandirian pada anak yang mengalami kesulitan belajar disgrafia. Studi ini

dilaksanakan pada bulan Mei 2025 dan mengambil lokasi di dua Sekolah Luar Biasa (SLB) yang ada di Kota Samarinda, yakni SLB Mutiara Kasih dan SLB Widya Karya. Fokus utama dalam penelitian ini adalah dua orang anak yang memiliki hambatan belajar disgrafia, masing-masing berusia tujuh dan sembilan tahun. Sementara itu, fokus penelitian tertuju pada upaya dan bentuk dukungan yang diberikan oleh guru dalam mendampingi anak-anak tersebut selama proses belajar berlangsung. Proses pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan tiga metode utama: observasi langsung, wawancara, serta dokumentasi. Observasi dilakukan di kedua sekolah tersebut selama empat hari masing-masing, dengan durasi kurang lebih dua jam per hari. Aktivitas yang diamati meliputi proses belajar mengajar, interaksi antara guru dan peserta didik, serta bagaimana reaksi anak saat diberi tugas menulis. Wawancara dilaksanakan dengan format semi-terstruktur kepada empat informan yang terdiri dari dua guru kelas dan dua guru pendamping khusus (GPK) dari masing-masing SLB yang diteliti.

Penelitian ini mengacu pada pandangan Taylor dan Bogdan dalam Setyowati & Hilmi, bahwa pendekatan kualitatif bertujuan untuk memahami makna yang terkandung dalam interaksi sosial secara mendalam melalui pengumpulan data deskriptif berupa kata-kata, tindakan, dan dokumen relevan dari lingkungan alami subjek yang diteliti [16]. Proses analisis data dalam penelitian ini dilakukan dengan pendekatan kualitatif, mengikuti langkah-langkah yang dikemukakan oleh Miles dan Huberman. Tahapan tersebut meliputi: Reduksi Data: Tahap ini mencakup proses memilah, memusatkan perhatian, menyederhanakan, serta menyusun kembali data mentah yang diperoleh dari observasi, wawancara, dan dokumentasi. Peneliti menyeleksi informasi yang berkaitan langsung dengan fokus penelitian, yaitu bagaimana peran guru dalam menumbuhkan kemandirian pada anak yang mengalami disgrafia.

Penyajian Data: Data yang telah disaring kemudian ditata secara terstruktur dalam bentuk narasi deskriptif, tabel, atau matriks. Penyusunan ini bertujuan untuk mempermudah proses analisis dan penarikan makna, dengan menampilkan pola intervensi guru, jenis dukungan yang diberikan, serta reaksi anak selama proses pembelajaran berlangsung. Penarikan Kesimpulan dan Verifikasi: Pada tahap akhir, peneliti menginterpretasikan data yang telah disusun guna menarik kesimpulan yang sesuai dengan tujuan penelitian. Hasil temuan kemudian diverifikasi melalui triangulasi antar berbagai sumber data seperti observasi, wawancara, dan dokumentasi, guna menjamin validitas dan keandalan hasil penelitian.

Berikut bagan alur tahapan penelitian dalam bentuk diagram proses:

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

Penelitian ini berjudul Peran Guru terhadap Kemandirian Anak Kesulitan Menulis dan dilaksanakan di dua lokasi, yakni SLB Mutiara Kasih dan SLB Widya Karya. Fokus penelitian adalah siswa kelas 1 SD dengan hambatan belajar menulis (disgrafia). Di SLB Mutiara Kasih, subjek adalah anak usia 9 tahun, sedangkan di SLB Widya Karya, subjek adalah anak usia 7 tahun. Metode kualitatif melalui observasi, wawancara, dan

dokumentasi digunakan untuk menggali peran guru dalam menumbuhkan kemandirian anak berkebutuhan khusus.

Strategi Guru dalam Meningkatkan Kemandirian Anak Disgrafia. Di Sekolah Luar Biasa (SLB) Mutiara Kasih, guru merancang strategi pembelajaran secara bertahap dan berkelanjutan guna mendukung kemandirian siswa yang mengalami disgrafia. Pendekatan ini disesuaikan dengan tingkat kemampuan dan kebutuhan individu masing-masing anak. Siswa dengan disgrafia umumnya mengalami hambatan dalam menyusun huruf menjadi kata secara konsisten, meskipun mereka telah mampu mengenali huruf secara terpisah. Untuk menjawab tantangan tersebut, guru menerapkan metode visual-auditori dengan memanfaatkan berbagai media seperti kartu huruf berwarna, papan tulis digital, serta rekaman suara, yang bertujuan memperkuat hubungan antara simbol huruf dan bunyi fonemiknya. Di samping itu, latihan menulis ulang menjadi bagian dari kegiatan harian yang dilakukan secara rutin, dengan maksud membentuk pola gerakan motorik yang stabil dan menanamkan kebiasaan menulis secara konsisten. Guru juga melibatkan siswa dalam rutinitas harian seperti menyalin jadwal atau mencatat hal-hal sederhana secara berulang, sebagai bentuk pembiasaan. Melalui pendekatan ini, siswa diarahkan untuk memaknai kegiatan menulis sebagai aktivitas yang memiliki arti dan relevansi dalam kehidupan sehari-hari, bukan sekadar rutinitas tanpa makna.

Strategi yang diterapkan oleh guru di SLB Mutiara Kasih selaras dengan teori *Zone of Proximal Development* (ZPD) yang dikemukakan oleh Vygotsky. Teori ini menjelaskan bahwa pembelajaran anak akan lebih optimal apabila dilakukan dalam rentang kemampuan yang bisa dicapai dengan bantuan orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten [17]. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai scaffolder, yaitu fasilitator yang menyediakan bantuan yang cukup agar anak dapat menyelesaikan tugas yang belum mampu mereka lakukan secara mandiri. Bantuan tersebut secara bertahap dikurangi seiring dengan meningkatnya kemampuan anak, sehingga mendorong mereka untuk menjadi lebih mandiri. Lebih lanjut, pendekatan multisensori yang digunakan menggabungkan unsur visual, auditori, dan kinestetik diperkuat oleh temuan Wijaya, Supena & Yufiarti yang menyatakan bahwa penggunaan metode multisensori mampu meningkatkan daya ingat motorik dan kemampuan literasi dasar anak dengan hambatan belajar [18]. Oleh karena itu, strategi ini bukan hanya berbasis praktik lapangan, tetapi juga memiliki landasan teoretis yang kuat.

Sementara itu, di SLB Widya Karya, strategi pembelajaran dirancang dengan penekanan lebih besar pada pelatihan motorik halus, mengingat mayoritas siswa dengan disgrafia di sekolah ini mengalami hambatan koordinasi tangan-mata dan kontrol otot kecil yang lemah. Guru-guru di sekolah ini menggunakan alat bantu seperti cetakan huruf timbul yang dapat diraba, karet elastis untuk memperkuat genggaman pensil, serta pensil dengan bentuk ergonomis untuk meningkatkan kenyamanan saat menulis. Aktivitas tambahan seperti mewarnai, menjiplak bentuk sederhana, dan bermain puzzle digunakan sebagai intervensi terapeutik yang menyenangkan, namun tetap bertujuan melatih keterampilan motorik halus secara fungsional. Setiap kegiatan dirancang dengan durasi dan intensitas yang disesuaikan, serta dilengkapi dengan umpan balik langsung untuk menjaga motivasi anak. Penelitian Bray, Peplaski &

Ackerman membuktikan bahwa pelatihan motorik halus yang dilakukan secara rutin dan sistematis dapat meningkatkan kemampuan menulis serta memperbaiki postur tangan saat menulis pada anak-anak dengan hambatan belajar [19].

Pendekatan yang diterapkan oleh guru-guru di kedua SLB tersebut menunjukkan adanya adaptasi yang fleksibel dan kontekstual terhadap kondisi individual anak. Tidak ada satu metode tunggal yang digunakan secara seragam; sebaliknya, setiap intervensi pendidikan disesuaikan dengan hasil observasi mendalam terhadap karakteristik masing-masing siswa, termasuk tingkat keparahan disgrafia, kemampuan fokus, serta latar belakang emosi dan sosial mereka. Guru-guru memegang peran sentral sebagai perancang strategi pembelajaran yang bersifat individualistis dan responsif terhadap kebutuhan unik anak. Hal ini konsisten dengan hasil penelitian Alkahtani, yang menegaskan bahwa pendekatan pendidikan untuk anak dengan gangguan belajar harus berbasis kekuatan dan hambatan spesifik yang dimiliki anak [19]. Dengan memahami dan merespons kebutuhan tersebut, guru tidak hanya menjadi pengajar, tetapi juga pembimbing perkembangan yang mendorong terciptanya kemandirian secara bertahap.

Upaya mendorong kemandirian anak dengan disgrafia melalui strategi-strategi yang dipersonalisasi menunjukkan bahwa pendidikan inklusif membutuhkan komitmen tinggi dan inovasi terus-menerus dari para pendidik. Baik di SLB Mutiara Kasih maupun di SLB Widya Karya, guru tidak hanya berfokus pada hasil akhir berupa kemampuan menulis, tetapi juga pada proses belajar yang melibatkan aspek psikologis, sosial, dan emosional anak. Kemandirian tidak didefinisikan hanya sebagai kemampuan anak menyelesaikan tugas tanpa bantuan, tetapi sebagai kesanggupan anak untuk memahami, merespons, dan mengatasi tantangan menulis dengan percaya diri dan motivasi intrinsik. Dalam jangka panjang, strategi-strategi yang dirancang dengan sensitif terhadap kebutuhan anak ini berperan penting dalam membentuk individu yang tidak hanya mampu menulis, tetapi juga memiliki keterampilan hidup yang esensial seperti ketekunan, tanggung jawab, dan rasa percaya diri yang kuat.

Hambatan dalam Pengembangan Kemandirian. Meskipun guru-guru di SLB memiliki strategi pembelajaran yang terstruktur dan berbasis kebutuhan individual, realitas pelaksanaan di lapangan tidak jarang menghadapi berbagai hambatan yang menghambat pencapaian kemandirian anak secara optimal. Di SLB Mutiara Kasih, salah satu tantangan terbesar yang dihadapi guru adalah kurangnya dukungan dari lingkungan keluarga, terutama dalam aspek pembentukan rutinitas belajar di rumah dan penerapan pola hidup sehat seperti jadwal makan dan tidur yang teratur. Banyak anak datang ke sekolah dalam kondisi lelah, belum sarapan, atau tidak membawa perlengkapan belajar, yang secara langsung berdampak pada stabilitas emosi dan konsentrasi mereka selama proses pembelajaran berlangsung. Ketidakteraturan yang terjadi di lingkungan rumah ini membuat usaha guru dalam membentuk kebiasaan positif menjadi terhambat, karena anak tidak mendapatkan penguatan perilaku secara konsisten di dua lingkungan utama: rumah dan sekolah. Hal ini sesuai dengan temuan Sabilla, yang menekankan bahwa keberhasilan program pendidikan anak berkebutuhan khusus sangat dipengaruhi oleh keterlibatan aktif orang tua dalam mendukung kegiatan belajar di rumah [20].

Di sisi lain, SLB Widya Karya menghadapi hambatan berbeda namun tidak kalah kompleks, yaitu terbatasnya fasilitas terapi dan sumber daya pendukung yang tersedia di lingkungan sekolah. Anak-anak dengan disgrafia kerap memerlukan intervensi terapi okupasi atau terapi motorik halus secara teratur, namun sekolah belum menyediakan layanan tersebut secara terintegrasi. Akibatnya, orang tua harus mencari layanan terapi secara mandiri di luar jam sekolah, yang tidak semua keluarga mampu menjangkaunya secara finansial maupun logistik. Kondisi ini menyebabkan program intervensi menjadi terfragmentasi dan tidak sinergis dengan kurikulum sekolah. Tanpa koordinasi antara pihak sekolah dan terapis eksternal, pendekatan pembelajaran menjadi kurang konsisten dan sulit untuk dievaluasi secara menyeluruh. Studi Veronika, menekankan pentingnya integrasi layanan terapi dalam sistem pendidikan inklusif sebagai bagian dari pendekatan holistik terhadap anak berkebutuhan khusus, karena efektivitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh dukungan interdisipliner yang berkelanjutan dan terstruktur [21].

Selain hambatan struktural, tantangan lain yang sering dialami guru adalah terbatasnya waktu belajar dan tingginya beban administratif yang harus ditangani dalam keseharian. Di banyak SLB, termasuk SLB Mutiara Kasih dan SLB Widya Karya, guru tidak hanya bertugas sebagai pengajar, tetapi juga merangkap peran sebagai pengelola administrasi, pendamping sosial anak, dan penghubung dengan orang tua. Beban kerja ini mengurangi waktu efektif untuk melaksanakan program pembelajaran individual secara mendalam dan berkelanjutan. Padahal, anak dengan disgrafia membutuhkan pendekatan pengajaran yang konsisten dan personal, dengan evaluasi berkala untuk memantau perkembangan mereka. Ketika guru harus membagi fokus pada berbagai tugas administratif, kualitas interaksi pedagogis menjadi tergerus. Kesenjangan ini berisiko menurunkan intensitas bimbingan, yang pada akhirnya mempengaruhi pencapaian kemandirian anak. Beban ini juga berdampak pada kondisi psikologis guru, menimbulkan stres dan kelelahan yang jika tidak ditangani, bisa menurunkan semangat serta kreativitas dalam merancang strategi pembelajaran.

Hambatan lainnya berkaitan dengan kurangnya pelatihan profesional berkelanjutan yang berfokus pada penanganan spesifik hambatan belajar seperti disgrafia. Guru-guru di SLB sering kali harus mengandalkan pengalaman lapangan dan inisiatif pribadi untuk menemukan metode yang sesuai bagi setiap anak. Sumber referensi dan pelatihan resmi dari pemerintah atau lembaga pendidikan sering kali bersifat umum dan tidak mengakomodasi keragaman kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Kondisi ini membuat guru berisiko terjebak pada rutinitas tanpa adanya penyegaran wawasan atau inovasi dalam pendekatan pembelajaran. Ketika strategi yang digunakan tidak efektif, guru pun membutuhkan forum refleksi dan supervisi profesional agar bisa mengevaluasi serta menyusun kembali langkah intervensi. Tanpa dukungan pelatihan yang memadai, guru akan mengalami kesulitan dalam menyesuaikan diri dengan dinamika kebutuhan siswa yang terus berkembang, apalagi di tengah tuntutan kurikulum dan tekanan administratif lainnya.

Terakhir, tantangan besar yang tidak bisa diabaikan adalah rendahnya kesadaran masyarakat luas terhadap keberadaan dan kebutuhan anak dengan disgrafia. Kurangnya

pemahaman ini tidak hanya berdampak pada rendahnya dukungan sosial terhadap program SLB, tetapi juga menciptakan stigma yang menambah beban psikologis bagi anak dan keluarganya. Anak dengan hambatan belajar sering kali dianggap malas atau tidak cerdas, padahal mereka hanya membutuhkan metode belajar yang berbeda. Persepsi ini berimbas pada kurangnya dukungan moral dan material yang dibutuhkan sekolah dalam menjalankan program inklusif secara efektif. Untuk mengatasi tantangan ini, dibutuhkan upaya advokasi yang kuat dari sekolah dan pemerintah untuk meningkatkan literasi masyarakat mengenai pentingnya pendidikan inklusif dan hak anak dengan kebutuhan khusus. Dengan dukungan yang lebih luas, guru akan memiliki ruang gerak yang lebih baik dalam melaksanakan strategi pembelajaran yang tidak hanya efektif, tetapi juga berkelanjutan dalam mendorong kemandirian anak dengan disgrafia.

Upaya Penguatan Kemandirian Anak, menghadapi beragam tantangan yang kompleks, guru-guru di SLB tetap menunjukkan komitmen tinggi dalam mendorong kemandirian anak, baik dalam ranah akademik maupun non-akademik. Salah satu pendekatan utama yang diterapkan adalah pembiasaan kegiatan sehari-hari yang konkret dan mudah dipahami oleh anak, seperti merapikan alat tulis, mencuci tangan sebelum makan, memakai masker sendiri, hingga membawa perlengkapan sekolah secara mandiri. Aktivitas-aktivitas ini diajarkan secara berulang dan bertahap, dengan tujuan membentuk rutinitas yang tertanam dalam keseharian anak. Strategi pembiasaan ini menjadi penting karena anak dengan disgrafia kerap mengalami kesulitan dalam merencanakan dan melaksanakan tugas-tugas sederhana, sehingga perlu bimbingan yang bersifat konsisten dan penuh pengulangan.

Upaya tersebut diarahkan untuk menumbuhkan rasa tanggung jawab serta kemampuan mengambil keputusan mandiri dalam konteks sederhana, yang secara bertahap menjadi fondasi perilaku mandiri dalam konteks yang lebih luas. Pendekatan ini sangat selaras dengan teori *self-efficacy* dari Bandura, yang menjelaskan bahwa individu akan lebih termotivasi untuk berperilaku mandiri ketika mereka memiliki keyakinan terhadap kemampuannya sendiri [22]. Oleh karena itu, guru tidak hanya mengajarkan keterampilan, tetapi juga menciptakan pengalaman keberhasilan kecil yang dapat meningkatkan rasa percaya diri anak. Misalnya, ketika seorang anak berhasil membawa perlengkapan sekolah secara lengkap selama beberapa hari berturut-turut, guru memberikan pengakuan untuk memperkuat kepercayaan diri anak atas kemampuannya.

Selain strategi pembiasaan, guru juga secara aktif memberikan penguatan positif kepada siswa setiap kali mereka menunjukkan perilaku mandiri. Bentuk penguatan ini bisa berupa pujian verbal, simbol penghargaan seperti stiker, atau hadiah kecil yang memiliki makna positif. Penguatan positif ini berfungsi sebagai bentuk apresiasi atas usaha anak, bukan hanya hasil akhir yang dicapai. Pendekatan ini terbukti meningkatkan semangat dan keberanian anak dalam mencoba hal-hal baru secara mandiri. Hal ini diperkuat oleh penelitian Yulianasari, Lufianti & Kusumaningrum yang menunjukkan bahwa pemberian penguatan positif secara konsisten berdampak signifikan terhadap peningkatan inisiatif anak dalam melakukan tugas-tugas tanpa

menunggu instruksi guru [23]. Dengan cara ini, anak tidak hanya belajar menyelesaikan tugas, tetapi juga mengembangkan motivasi intrinsik untuk mandiri.

Di SLB Widya Karya, pembentukan kemandirian anak juga dilakukan melalui pendekatan life skills atau latihan keterampilan hidup sehari-hari. Guru melatih anak untuk melakukan aktivitas seperti memakai sepatu sendiri, membuka kotak bekal, menggunakan peralatan makan, hingga merapikan tas sekolah. Aktivitas-aktivitas sederhana ini ternyata berkontribusi besar terhadap perkembangan kognitif dan psikomotorik anak, terutama dalam hal koordinasi motorik halus yang berkaitan erat dengan kemampuan menulis. Dengan melatih anak dalam berbagai aspek kehidupan sehari-hari, guru tidak hanya membentuk kebiasaan positif tetapi juga menstimulasi area keterampilan yang mendukung tugas akademik. Temuan ini sejalan dengan hasil Restu, yang menyatakan bahwa pembiasaan life skills pada anak berkebutuhan khusus secara nyata meningkatkan kemandirian baik dalam aspek akademik maupun sosial-emosional [7].

Upaya membangun kemandirian ini juga dilengkapi dengan pendekatan individualisasi program belajar, di mana guru merancang aktivitas berdasarkan kebutuhan dan kemampuan unik masing-masing anak. Proses ini melibatkan observasi intensif dan evaluasi berkelanjutan untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan perkembangan anak. Dengan cara ini, anak dengan disgrafia tidak dipaksakan mengikuti standar umum, tetapi diberi ruang untuk tumbuh sesuai dengan potensi dan ritme belajarnya sendiri. Guru juga mendorong kolaborasi dengan orang tua melalui komunikasi rutin dan pelibatan dalam penguatan kebiasaan di rumah, agar proses pembelajaran lebih konsisten. Upaya integratif ini menunjukkan bahwa, meskipun hambatan tetap ada, guru terus mencari cara-cara adaptif dan kreatif untuk menumbuhkan kemandirian anak sebagai bagian dari tujuan pendidikan jangka panjang.

**Tabel. Perbandingan Strategi dan Hambatan Guru di Dua Sekolah**

Aspek	SLB Mutiara Kasih	SLB Widya Karya
Usia Subjek	9 tahun	7 tahun
Ciri Disgrafia	Fokus mudah terganggu, menulis tidak stabil	Sulit pegang pensil, ukuran tulisan tidak konsisten
Strategi Guru	Pengulangan, media visual, latihan harian	Template tulisan, alat bantu, aktivitas motorik
Hambatan	Dukungan orang tua minim, fasilitas terbatas	Tidak ada layanan terapi di sekolah
Upaya Kemandirian	Pembiasaan keseharian, pujian	Latihan motorik, pembiasaan rutinitas mandiri

Perbandingan ini menunjukkan bahwa masing-masing SLB menghadapi tantangan unik, namun guru tetap menyesuaikan pendekatan secara adaptif. SLB Mutiara Kasih lebih menekankan pada aspek konsistensi dan pembiasaan perilaku belajar, sedangkan SLB Widya Karya fokus pada latihan keterampilan dasar secara fisik. Keduanya membuktikan pentingnya peran guru sebagai kunci dalam membentuk kemandirian anak dengan hambatan belajar, sebagaimana dikuatkan dalam studi oleh

Saputra & Susilowati, yang menyatakan bahwa fleksibilitas pendekatan guru sangat penting dalam pendidikan inklusi [24].

Secara menyeluruh, temuan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa peran guru sangat vital dalam membangun kemandirian anak dengan disgrafia, baik dalam aspek akademik seperti menulis, maupun dalam aspek non-akademik seperti keterampilan hidup sehari-hari. Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai fasilitator pembelajaran, pelatih keterampilan motorik halus, pembentuk karakter, sekaligus pemberi motivasi yang mendorong anak untuk percaya pada kemampuannya sendiri. Pendekatan pembiasaan yang dilakukan guru melalui kegiatan konkret sehari-hari, penguatan positif, serta pembelajaran berbasis life skills terbukti membantu anak-anak disgrafia untuk mengembangkan rasa tanggung jawab dan kontrol diri, yang merupakan fondasi kemandirian. Temuan ini sejalan dengan teori *self-efficacy* yang dikemukakan oleh Bandura, bahwa pengalaman keberhasilan dan penguatan internal sangat memengaruhi kemampuan individu dalam mengambil keputusan dan bertindak secara mandiri [22]. Dalam konteks pendidikan anak berkebutuhan khusus, guru juga mengambil peran sebagai role model yang menunjukkan sikap positif, konsistensi, dan empati terhadap setiap proses perkembangan anak. Hal ini selaras dengan hasil studi Natalia & Winarsih, yang menyebutkan bahwa guru di SLB bukan hanya menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga menjadi figur panutan dalam membangun kebiasaan, karakter, dan sikap mandiri pada anak berkebutuhan khusus, termasuk mereka yang mengalami gangguan disgrafia [25].

Lebih jauh lagi, keberhasilan pembelajaran kemandirian tidak hanya bergantung pada kapasitas guru secara individual, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh integrasi berbagai faktor eksternal seperti pendekatan pedagogis yang tepat, media pembelajaran yang adaptif, serta dukungan dari keluarga, lingkungan sosial, dan kebijakan sekolah. Di SLB yang menjadi lokasi studi, hambatan seperti minimnya fasilitas terapi, beban administratif guru, dan kurangnya sinergi dengan keluarga menjadi faktor penghambat yang signifikan dalam implementasi program pembelajaran individual. Oleh karena itu, pendekatan pendidikan inklusif yang ideal menuntut keterlibatan berbagai pihak dalam sistem yang terintegrasi. Studi oleh Chaves & Oliveira mendukung temuan ini, dengan menekankan bahwa peningkatan kemandirian anak berkebutuhan khusus sangat bergantung pada kapasitas profesional guru, serta keberadaan sistem pendidikan yang mampu mengintegrasikan layanan terapi dan dukungan psikososial ke dalam kurikulum pembelajaran [17]. Dalam konteks ini, kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia perlu lebih responsif terhadap kebutuhan nyata di lapangan, seperti menyediakan dukungan administratif bagi guru, fasilitas terapi yang memadai di sekolah, serta program pelatihan bagi orang tua untuk mendukung intervensi di rumah. Tanpa dukungan struktural tersebut, upaya guru akan terus menghadapi tantangan besar dalam mewujudkan kemandirian optimal pada anak-anak disgrafia.

Pada konteks pendidikan anak dengan hambatan belajar seperti disgrafia, integrasi model intervensi multidisipliner menjadi pendekatan yang krusial dan tidak dapat diabaikan. Anak dengan disgrafia tidak hanya menghadapi tantangan pada aspek keterampilan menulis secara motorik, tetapi juga pada aspek kognitif, psikososial, dan

emosional. Oleh sebab itu, peran guru saja tidak cukup untuk menjawab kompleksitas kebutuhan mereka. Kolaborasi antara guru, terapis okupasi, psikolog, dan keluarga menjadi fondasi utama dalam membangun kemandirian anak. Menurut Friend dan Cook dalam bukunya *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, model kolaborasi ini memungkinkan adanya pertukaran keahlian antar profesional untuk menciptakan intervensi yang holistik dan terintegrasi. Guru berperan dalam mendesain pembelajaran adaptif, terapis okupasi membantu penguatan motorik halus dan koordinasi visual-motor, sementara psikolog berfokus pada dukungan emosional serta pengembangan motivasi dan self-efficacy anak [26]. Di sisi lain, keluarga menjadi lingkungan yang memperkuat proses pembelajaran dengan konsistensi intervensi di rumah.

Model layanan kolaboratif yang paling banyak diterapkan di Amerika Serikat adalah *Response to Intervention (RTI)*, yang merupakan pendekatan sistematis berbasis data untuk mengidentifikasi dan mendukung siswa dengan kebutuhan khusus sejak dini. RTI terdiri dari tiga tingkatan intervensi, dimulai dari dukungan di kelas reguler hingga intervensi intensif berbasis spesialis. Studi yang dilakukan oleh Fuchs dalam jurnal *Exceptional Children* menunjukkan bahwa penerapan RTI tidak hanya efektif dalam mendeteksi hambatan belajar seperti disgrafia lebih awal, tetapi juga meningkatkan hasil belajar dan kemandirian akademik siswa secara signifikan. Kunci keberhasilan RTI adalah adanya kolaborasi erat antara guru kelas, guru pendidikan khusus, terapis okupasi, dan psikolog sekolah yang secara rutin menganalisis data kemajuan siswa dan menyesuaikan strategi intervensi. RTI juga menempatkan keluarga sebagai bagian integral dari tim, yang terlibat aktif dalam proses pengambilan keputusan dan pelaksanaan strategi di rumah [27].

Sementara itu, di kawasan Eropa, pendekatan *Multidisciplinary Team Approach* menjadi model yang banyak diterapkan dalam mendukung anak dengan kebutuhan khusus, termasuk disgrafia. Model ini menempatkan anak sebagai pusat dari semua intervensi, dengan tim yang terdiri dari berbagai profesional: guru, terapis okupasi, psikolog, konselor, dan pekerja sosial yang bekerja secara kolaboratif. Penelitian oleh Sue yang dipublikasikan dalam jurnal *International Journal of Inclusive Education* menunjukkan bahwa penerapan *Multidisciplinary Team Approach* di sekolah-sekolah Inggris berhasil meningkatkan kemandirian anak berkebutuhan khusus, termasuk dalam aspek life skills dan keterampilan akademik. Model ini tidak hanya menekankan penguatan keterampilan spesifik, tetapi juga memastikan transisi yang mulus dari sekolah ke lingkungan sosial yang lebih luas, termasuk persiapan menuju pendidikan lanjutan atau dunia kerja. Lebih lanjut, model ini juga didukung oleh kebijakan pendidikan inklusif di Uni Eropa yang mendorong pengintegrasian layanan terapi, psikososial, dan pendidikan ke dalam kurikulum sekolah, sehingga proses pendidikan anak dengan hambatan seperti disgrafia tidak terfragmentasi, tetapi berjalan secara utuh dan berkelanjutan [28].

## KESIMPULAN

Keterlibatan guru tidak terbatas pada kegiatan akademik, melainkan juga meliputi pembentukan kebiasaan harian yang mendukung kemandirian anak secara menyeluruh. Guru menerapkan berbagai strategi, seperti membiasakan anak melakukan aktivitas mandiri (berdoa sebelum belajar, mencuci tangan, menyikat gigi), mendampingi latihan keterampilan motorik halus, serta memberikan penguatan positif sebagai motivasi. Nilai kebaruan dari studi ini terletak pada penerapan metode praktis non-akademik dalam membina kemandirian, yang menunjukkan bahwa intervensi tidak selalu harus langsung berorientasi pada peningkatan kemampuan menulis, melainkan dapat dimulai dari rutinitas sederhana yang membangun disiplin dan rasa tanggung jawab. Meskipun hasil penelitian ini memberi kontribusi penting, terdapat sejumlah keterbatasan. Pertama, jumlah partisipan sangat terbatas, yaitu hanya dua anak dari dua sekolah yang berbeda, sehingga hasil tidak dapat mewakili secara luas populasi anak dengan disgrafia. Kedua, penelitian ini tidak menggunakan pendekatan kuantitatif untuk mengukur perubahan signifikan dalam hal kemandirian maupun kemampuan menulis sebelum dan sesudah implementasi strategi guru. Ketiga, analisis data kutipan informan belum sepenuhnya mengaitkan temuan lapangan dengan teori secara eksplisit dan mendalam, sehingga interpretasi temuan masih bersifat deskriptif. Meskipun begitu, studi ini tetap menegaskan peran guru SLB yang sangat beragam, mulai dari mendidik secara akademis, merawat, hingga membentuk karakter dan kebiasaan hidup anak. Refleksi dari penelitian ini menggarisbawahi pentingnya peran lingkungan sekolah dalam menciptakan suasana belajar yang konsisten dan kondusif bagi perkembangan anak dengan disgrafia. Pendekatan individual yang terapeutik memang diperlukan, namun tidak cukup jika tidak didukung oleh rutinitas sekolah yang membangun kemandirian secara bertahap dan berkesinambungan. Kemandirian anak dapat ditumbuhkan melalui kebiasaan kecil yang dilakukan secara konsisten dan mendapat dukungan dari guru yang berperan sebagai teladan, pendamping, sekaligus pemberi arahan yang positif dalam kegiatan harian. Sebagai implikasi praktis, penelitian ini merekomendasikan adanya pelatihan khusus dan intensif bagi para guru dalam memahami dan menangani hambatan menulis secara menyeluruh, termasuk aspek sosial-emosionalnya.

## PENGHARGAAN

Ucapan terima kasih disampaikan kepada dosen pembimbing, pihak sekolah, guru, serta peserta didik di SLB Mutiara Kasih dan SLB Widya Karya yang telah memberikan dukungan dan partisipasi dalam pelaksanaan penelitian ini.

## REFERENSI

- [1] S. Ujud, T. D. Nur, Y. Yusuf, N. Saibi, and M. R. Ramli, "Penerapan model pembelajaran Discovery Learning di SMAN 10 Kota Ternate pada materi pencemaran lingkungan," *J. Bioedukasi*, vol. 6, no. 2, pp. 337–347, 2023, doi: 10.33387/bioedu.v6i2.7305.
- [2] K. Khairuddin, "Pendidikan inklusif di lembaga pendidikan," *Tazkiya J. Pendidik.*

- Islam*, vol. 9, no. 1, pp. 82–104, 2020, doi: 10.30829/taz.v9i1.751.
- [3] F. Nasution, L. Y. Anggraini, and K. Putri, “Pengertian pendidikan, sistem pendidikan sekolah luar biasa, dan jenis-jenis sekolah luar biasa,” *J. Edukasi Nonform.*, vol. 33, no. 1, pp. 1–12, 2022, [Online]. Available: <https://core.ac.uk/download/pdf/553315213.pdf>
- [4] M. Mardiansah, R. A. Ramadhan, and R. Suryani, “Mengenal anak berkebutuhan khusus dan klasifikasinya,” *Ta’rim J. Pendidik. dan Anak Usia Dini*, vol. 5, no. 1, 2024, doi: 10.59059/tarim.v5i1.1013.
- [5] S. A. Fakhiratunnisa, A. A. P. Pitaloka, and T. K. Ningrum, “Konsep dasar anak berkebutuhan khusus,” *Masal. J. Pendidik. dan Sains*, vol. 2, no. 1, pp. 26–42, 2022, doi: 10.58578/masaliq.v2i1.83.
- [6] A. W. Rahayu, H. Januar, N. Miyono, and S. K. Khasanah, “Analisis kesulitan belajar siswa berkebutuhan khusus slow learner di SDN Karanganyar Gunung 02,” *J. Pendidik. Dan Konseling*, vol. 5, no. 2, pp. 2471–2480, 2023, doi: 10.31004/jpdk.v5i2.13200.
- [7] R. N. Hidayati, “Eksplorasi faktor pendukung dan penghambat guru dalam mengatasi disgrafia melalui pembelajaran sosial di SDN Joresan Ponorogo,” 2023. [Online]. Available: [https://etheses.iainponorogo.ac.id/26628/1/210617115\\_RISQI\\_NURUL\\_HIDAYATI\\_PGMI.pdf](https://etheses.iainponorogo.ac.id/26628/1/210617115_RISQI_NURUL_HIDAYATI_PGMI.pdf)
- [8] A. Yulianasari, M. A. Humaira, and I. Effendi, “Strategi guru dalam meningkatkan motivasi belajar bagi anak disgrafia,” *Karimah Tauhid*, vol. 2, no. 5, pp. 1661–1674, 2023, doi: 10.30997/karimahtauhid.v2i5.10047.
- [9] S. Nurfadhillah *et al.*, “Analisis kesulitan belajar membaca (disleksia) dan kesulitan belajar menulis (disgrafia) siswa kelas I SDN Tanah Tinggi 3 Tangerang,” *Masal. J. Pendidik. dan Sains*, vol. 2, no. 1, pp. 114–122, 2022, doi: 10.58578/masaliq.v2i1.94.
- [10] F. C. Rizannah, “Peran guru dalam mengatasi kesulitan dalam belajar (slow learner) anak usia dini.” 2024. [Online]. Available: <https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/76704>
- [11] M. Tindangen, D. S. M. Engka, and P. C. Wauran, “Peran Perempuan dalam Meningkatkan Ekonomi Keluarga (Studi Kasus: Perempuan Pekerja Sawah di Desa Lemoh Barat Kecamatan Tombariri Timur Kabupaten Minahasa),” *J. Berk. Ilm. Efisiensi*, vol. 20, no. 3, 2020, [Online]. Available: <https://ejournal.unsrat.ac.id/index.php/jbie/article/view/30644>
- [12] F. Handayani, “Peran guru akidah akhlak dalam membentuk karakter religius siswa Madrasah Ibtidaiyah Negeri 05 Lawang Agung Seluma,” 2020. [Online]. Available: <http://repository.iainbengkulu.ac.id/4314/>
- [13] R. A. Pribadi, N. F. A. Putri, and T. P. Ramadhanti, “Peran Guru Dalam Menanamkan Nilai Karakter Peserta Didik Melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila,” *JIKMA J. Ilm. dan Karya Mhs.*, vol. 1, no. 3, pp. 54–68, 2023, doi: 10.54066/jikma-itb.v1i3.305.
- [14] U. Khiyarusoleh, “Peran orangtua dan guru pembimbing khusus kepada anak berkubutuhan khusu (slow learner) di SD Negeri 5 Arcawinangun,” *J. Selaras Kaji. Bimbing. Dan Konseling Serta Psikol. Pendidik.*, vol. 2, no. 1, pp. 1–10, 2019, doi: 10.31764/elementary.v7i1.28437.
- [15] A. N. Aziz, S. Sugiman, and A. Prabowo, “Analisis proses pembelajaran matematika pada anak berkebutuhan khusus (ABK) slow learner di kelas inklusif,” *Kreano, J. Mat. Kreat.*, vol. 6, no. 2, pp. 111–120, 2016, doi: 10.15294/kreano.v6i2.4168.

- [16] I. Setyowati and H. S. Hilmi, "Alih kode dan campur kode penutur bahasa Jawa dalam penggunaan bahasa Indonesia siswa kelas VIII SMP Negeri 5 Satu Atap Kecamatan Wasile Kabupaten Halmahera Timur," *J. Biling.*, vol. 11, no. 1, pp. 65–73, 2021, doi: 10.33387/j.bilingual.v11i1.3385.
- [17] O. Vasileva and N. Balyasnikova, "(Re) Introducing Vygotsky's thought: from historical overview to contemporary psychology," *Front. Psychol.*, vol. 10, p. 1515, 2019, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01515.
- [18] S. Wijaya, A. Supena, and Y. Yufiarti, "Efektifitas Metode Multisensori dalam Meningkatkan Keterampilan Membaca Siswa Disleksia di Sekolah Dasar," *Prim. J. Keilmuan dan Kependidikan Dasar*, vol. 15, no. 1, pp. 125–140, 2023, doi: 10.32678/primary.v15i1.8263.
- [19] L. Bray, C. Skubik-Peplaski, and K. B. Ackerman, "A systematic review of the effectiveness of interventions to improve handwriting and spelling in children with specific learning disabilities," *J. Occup. Ther. Sch. Early Interv.*, vol. 14, no. 4, pp. 437–465, 2021, doi: 10.1080/19411243.2021.1934227.
- [20] S. N. Sabilla, "Peran Orang Tua Untuk Mendukung Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Pembelajaran Daring," *J. Psikol. J. Ilm. Fak. Psikol. Univ. Yudharta Pasuruan*, vol. 10, no. 1, pp. 1–20, 2023, doi: 10.35891/jip.v10i1.2969.
- [21] I. R. Kurnia, S. Nurlaela, L. N. Ardana, and N. Vega, "Strategi Guru dalam Meningkatkan Kemandirian Anak Tunagrahita di SLB Ananda Mandiri," *Didakt. J. Ilm. PGSD STKIP Subang*, vol. 10, no. 4, pp. 288–297, 2024, doi: 10.36989/didaktik.v10i04.5094.
- [22] D. Urhahne and L. Wijnia, "Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework," *Educ. Psychol. Rev.*, vol. 23, no. 30, 2023, doi: 10.1007/s10648-023-09767-9.
- [23] Y. Yulianasari, A. Lufianti, and Y. R. Kusumaningrum, "Efektivitas Pengaruh Teknik Modelling dan Teknik Shaping Bina Diri Terhadap Kemandirian Anak Tunagrahita di SLB," *Shine Cahaya Dunia S-1 Keperawatan*, vol. 8, no. 1, 2023, doi: 10.35720/tscs1kep.v8i01.422.
- [24] Y. A. Saputra and A. R. Susilowati, "Pembelajaran berdiferensiasi terhadap peningkatan hasil belajar peserta didik gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas (GPPH)," *J. Didakt. Pendidik. Dasar*, vol. 7, no. 2, pp. 743–758, 2023, doi: 10.26811/didaktika.v7i2.1152.
- [25] N. Agustin, "Peran Guru Kelas dalam Pembelajaran Siswa Slow Learner Di Madrasah Ibtidaiyah Ar-Roihan Lawang Malang," *Al-Mudarris J. Educ.*, vol. 7, no. 2, pp. 122–136, 2024, doi: 10.32478/m5mzpd49.
- [26] M. Friend and L. Cook, *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 8th ed. Pearson, 2017. [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED340688>
- [27] C. A. Kearney and P. A. Graczyk, "Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism," *Clin. Child Fam. Psychol. Rev.*, vol. 23, pp. 316–337, 2020, doi: 10.1007/s10567-020-00317-1.
- [28] R. Rasmitadila, A. R. S. Tambunan, R. Rachmadtullah, Y. Nuraeni, A. Samsudin, and M. Nurtanto, "Teachers' instructional interaction in an inclusive classroom: Interaction between general teacher and special assistant teacher," *Int. J. Spec. Educ.*, vol. 35, no. 1, pp. 19–28, 2020.