

Eksplorasi Implementasi Program Tabebuya sebagai Pendekatan Pendampingan Guru bagi Anak *Slow Learner* di Sekolah Inklusif

Tinaningrum Ayuningsih ✉ Universitas Muhammadiyah Surakarta

Tri Mitalia Endah Wulandari, Universitas Muhammadiyah Surakarta

Minsih, Universitas Muhammadiyah Surakarta

Choiriyah Widyasari, Universitas Muhammadiyah Surakarta

✉ tin4ningrum4@gmail.com

Abstract: Inclusive education requires adaptive mentoring approaches to support the learning needs of slow learner students, particularly in the context of the limited availability of Special Education Teachers (*Guru Pendamping Khusus*) in primary schools. This condition often results in less optimal individualized and sustainable mentoring services. This study aims to explore the implementation of the Tabebuya Program as a mentoring approach conducted by Special Education Teachers for slow learner students in inclusive schools. The study employed a qualitative exploratory approach with a descriptive-interpretative design, using in-depth interviews, observations, and document analysis. The research was conducted in two inclusive primary schools and involved principals, Special Education Teachers, classroom teachers, slow learner students, and parents as research participants. The findings indicate that the Tabebuya Program is implemented as an individualized mentoring practice that emphasizes emotional relationships, the creation of a safe learning environment, and continuous reflection and collaboration among school stakeholders. Structured individual mentoring enables teachers to adjust instructional strategies to students' learning needs and pace, while also supporting gradual socio-emotional development within the context of inclusive education.

Keywords: tabebuya program, inclusive education, teacher mentoring, slow learner students, exploratory study

Abstrak: Pendidikan inklusif menuntut pendekatan pendampingan yang adaptif untuk mendukung kebutuhan belajar anak *slow learner*, terutama dalam konteks keterbatasan jumlah Guru Pendamping Khusus (GPK) di sekolah dasar. Kondisi tersebut berimplikasi pada belum optimalnya layanan pendampingan yang bersifat individual dan berkelanjutan. Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi implementasi Program Tabebuya sebagai pendekatan pendampingan oleh Guru Pendamping Khusus bagi anak *slow learner* di sekolah inklusif. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif eksploratif dengan desain deskriptif-interpretatif melalui wawancara mendalam, observasi, dan analisis dokumentasi. Penelitian dilaksanakan di dua sekolah dasar inklusif dengan melibatkan kepala sekolah, Guru Pendamping Khusus, guru kelas, anak *slow learner*, dan orang tua sebagai subjek penelitian. Temuan menunjukkan bahwa Program Tabebuya dipahami sebagai praktik pendampingan individual yang menekankan relasi emosional, penciptaan lingkungan belajar yang aman, serta refleksi dan kolaborasi berkelanjutan antar pemangku kepentingan sekolah. Pendampingan individual yang terstruktur memungkinkan penyesuaian strategi pembelajaran sesuai kebutuhan dan tempo belajar anak, sekaligus mendukung perkembangan sosioemosional secara bertahap dalam konteks pendidikan inklusif.

Kata kunci: program tabebuya, pendidikan inklusif, pendampingan guru, anak *slow learner*, studi eksplorasi

Citation: Ayuningsih, Tinaningrum, Tri Mitalia Endah Wulandari and Minsih. "Eksplorasi Implementasi Program Tabebuya sebagai Pendekatan Pendampingan Guru bagi Anak Slow Learner di Sekolah Inklusif." *Kaisa: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran* 6, no. 1 (June 30, 2026): 93–104.



Copyright ©2026 Tinaningrum Ayuningsih, Tri Mitalia Endah Wulandari, Minsih.

Published by Jurusan Tarbiyah dan Keguruan STAIN Bengkalis.

This work is licensed under the [CC BY NC SA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan upaya strategis untuk mewujudkan pemerataan kesempatan belajar bagi seluruh peserta didik tanpa terkecuali. Pendekatan ini mengakomodasi keberagaman kebutuhan belajar anak, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), agar dapat belajar bersama dalam lingkungan pendidikan yang ramah, terbuka, dan nondiskriminatif. Pendidikan inklusif berpijak pada prinsip keadilan, kesetaraan, dan penghargaan terhadap perbedaan dengan menempatkan setiap anak sebagai individu unik yang memiliki potensi dan kebutuhan belajar yang khas. Oleh karena itu, sekolah dituntut untuk menyesuaikan strategi pembelajaran agar seluruh peserta didik dapat berkembang secara optimal¹.

Di Indonesia, pendidikan inklusif telah memiliki landasan hukum yang kuat melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 dan Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, sejalan dengan agenda Sustainable Development Goals (SDGs) poin keempat. Namun, berbagai kajian menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan signifikan, baik dari aspek kebijakan, sarana-prasarana, maupun ketersediaan dan kapasitas sumber daya manusia, khususnya dalam pemberian pendampingan yang sesuai dengan keberagaman kebutuhan belajar siswa².

Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan jumlah Guru Pendamping Khusus (GPK) yang tidak sebanding dengan jumlah ABK di sekolah inklusif. Kondisi ini menyebabkan pendampingan menjadi kurang intensif dan personal, terutama bagi anak *slow learner*, yaitu anak dengan kemampuan kognitif di bawah rata-rata (IQ 70–90) namun tidak termasuk kategori tunagrahita³. Anak *slow learner* umumnya memiliki rentang perhatian yang pendek, kesulitan memahami konsep abstrak, keterbatasan memori jangka pendek, serta membutuhkan pengulangan materi dan bimbingan yang konsisten⁴. Tanpa dukungan individual yang berkelanjutan, mereka berisiko mengalami frustrasi akademik, penurunan motivasi belajar, dan kesenjangan capaian belajar.

¹ Rahadian Sakti, & Susetyo, B. (2023). Layanan Bimbingan dan Konseling bagi Siswa Berkebutuhan Khusus pada Sekolah Inklusif. *Inspirasi Dunia: Jurnal Riset Pendidikan dan Bahasa*, 2(4), 81–87.

² Purwanta, E., Hermanto, H., & Harahap, F. (2016). Analisis kebutuhan untuk berwirausaha pada siswa berkebutuhan khusus. *Cakrawala Pendidikan*, 3, 86014.

³ Chusna, H., & Estu Harsiwi. (2024). Karakteristik dan Pembelajaran untuk Anak Slow Learner di Sekolah Dasar. *ALENA: Journal of Elementary Education*, 2(2), 150–159.

⁴ Tika, A., Andriati, N., & Efitra, E. (2023). *Minat Belajar Anak Slow Learner*. PT Sonpedia Publishing Indonesia.

Dalam konteks tersebut, GPK memegang peranan penting sebagai penghubung antara kebutuhan individual siswa dan sistem pembelajaran di kelas reguler. GPK bertanggung jawab melakukan asesmen, menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI), memberikan pendampingan akademik dan emosional, serta menjalin kolaborasi dengan guru kelas dan orang tua⁵. Peran ini juga mencakup penciptaan lingkungan belajar yang aman dan suportif secara emosional⁶. Namun, dalam praktiknya, peran GPK belum sepenuhnya berjalan optimal karena keterbatasan panduan pendampingan, dokumentasi perkembangan anak, dan sistem evaluasi yang berkelanjutan, sehingga pendampingan sering bersifat spontan dan kurang terstruktur.

Sejumlah penelitian menegaskan pentingnya relasi interpersonal dan interaksi kolaboratif antara GPK, guru kelas, dan siswa dalam menciptakan iklim belajar inklusif. Relasi positif antara guru pendamping dan siswa terbukti meningkatkan kepercayaan diri, partisipasi, dan motivasi belajar anak⁷, sementara interaksi kolaboratif antara guru kelas dan GPK mencakup dimensi akademik dan non-akademik yang saling melengkapi⁸. Meskipun demikian, penelitian-penelitian tersebut masih belum secara spesifik mengeksplorasi bagaimana model pendampingan individual dapat diimplementasikan secara sistematis, terukur, dan kolaboratif dalam praktik sehari-hari di sekolah inklusif.

Untuk menjawab kesenjangan tersebut, dikembangkan Program Tabebuya sebagai inovasi pendekatan pendampingan individual yang berfokus pada peningkatan kualitas interaksi antara Guru Pendamping Khusus dan anak *slow learner*. Program Tabebuya akronim dari *Waktu Berkualitas Bersama Bapak Ibu Guru Pendamping Kesayangan* menekankan pendampingan yang personal, terencana, dan bermakna. Program ini diimplementasikan melalui sesi pendampingan rutin yang dilengkapi jurnal perkembangan anak sebagai sarana refleksi, dokumentasi, dan penguatan kolaborasi antara GPK, guru kelas, dan orang tua.

Sebagai inovasi yang relatif baru, Program Tabebuya belum banyak dikaji secara empiris. Oleh karena itu, penelitian ini menggunakan pendekatan studi eksplorasi untuk menggali secara mendalam proses implementasi program, pengalaman para pemangku kepentingan, serta konteks sosial yang melingkupi pelaksanaannya di sekolah inklusif. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan pemahaman fenomena secara kontekstual berdasarkan realitas empiris di lapangan.

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi implementasi Program Tabebuya sebagai pendekatan pendampingan oleh Guru Pendamping Khusus bagi anak *slow learner* di sekolah inklusif, dengan fokus pada pelaksanaan pendampingan, bentuk kolaborasi antarpihak, serta dampaknya terhadap fokus belajar, motivasi, dan perkembangan

⁵ Haniifah, H., & Efendi, M. E. (2022). Peran Penting Guru Pembimbing Khusus Dalam Pendidikan Inklusi Di SDI Al-Muttaqin. *Jurnal Review Pendidikan Dasar*, 8(3), 167–171.

⁶ Azmi, S. S. U., & Nurmaya, T. E. (2020). Peran guru pendamping khusus dalam pembelajaran terhadap perilaku inatensi pada anak ADHD di SD Budi Mulia Dua Panjen Yogyakarta. *SALIHA: Jurnal Pendidikan & Agama Islam*, 3(1), 60–77.

⁷ Rippon, J., Pini, B., & Lilley, L. (2022). Building a Bridge to Learning: The Critical Importance of Teacher Aide–Student Relationships in the Primary School Classroom. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 113–128.

⁸ Indrawati, D., & Sulisty, U. T. (2021). Teachers' Instructional Interaction in an Inclusive Classroom: Interaction Between General Teacher and Special Assistant Teacher. *International Journal of Special Education*, 35(1), 19–28.

akademik anak. Hasil penelitian diharapkan memberikan pemahaman awal mengenai praktik pendampingan yang kontekstual dan reflektif sebagai dasar pengembangan sistem pendampingan berkelanjutan dalam pendidikan inklusif di Indonesia.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif eksploratif dengan desain deskriptif interpretatif untuk memahami secara mendalam proses, makna, dan pengalaman para pemangku kepentingan dalam mengimplementasikan Program Tabebuya sebagai pendekatan pendampingan bagi anak *slow learner* di sekolah inklusif. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan peneliti menggali fenomena secara kontekstual berdasarkan perspektif partisipan dalam situasi alami, sehingga penelitian tidak hanya mendeskripsikan pelaksanaan program, tetapi juga menafsirkan makna yang terkandung dalam praktik pendampingan tersebut⁹. Desain deskriptif interpretatif digunakan karena sejalan dengan tujuan studi eksplorasi yang berfokus pada pemahaman dinamika pelaksanaan program, pola kolaborasi antarpelaksana, serta persepsi terhadap implementasi program dalam konteks sosialnya¹⁰.

Penelitian dilaksanakan di dua sekolah dasar inklusif di Kota Surakarta, yaitu SD Negeri Pajang 1 dan SD Lazuardi Kamila, yang dipilih secara purposive karena secara aktif mengimplementasikan Program Tabebuya. Konteks kedua sekolah tersebut dipandang relevan untuk mengeksplorasi praktik pendampingan individual bagi anak *slow learner* secara empiris dan kontekstual. Subjek penelitian meliputi kepala sekolah, Guru Pendamping Khusus (GPK), guru kelas, anak *slow learner*, dan orang tua yang terlibat dalam pelaksanaan Program Tabebuya. Pemilihan partisipan dilakukan menggunakan teknik purposive sampling dengan mempertimbangkan peran, pengalaman, serta keterlibatan langsung mereka dalam program. Pengumpulan data dilakukan hingga mencapai data saturation, yaitu ketika informasi yang diperoleh telah berulang dan tidak menghasilkan temuan baru¹¹.

Peneliti berperan sebagai instrumen utama dalam proses pengumpulan dan interpretasi data. Data diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi, dan analisis dokumen. Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur untuk menggali pengalaman, persepsi, serta pandangan partisipan mengenai pelaksanaan Program Tabebuya, bentuk kolaborasi antarpelaksana, dan dampaknya terhadap perkembangan anak *slow learner*. Observasi dilakukan untuk memahami konteks pelaksanaan pendampingan dan interaksi yang terjadi selama program berlangsung. Analisis dokumen dilakukan terhadap panduan pelaksanaan program, instrumen pendampingan, dan jurnal perkembangan anak guna memahami struktur, mekanisme, dan konsistensi implementasi program serta memverifikasi kesesuaian antara perencanaan dan praktik pelaksanaannya¹². Seluruh wawancara direkam dengan persetujuan partisipan, ditranskrip secara verbatim, dan

⁹ Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

¹⁰ Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

¹¹ Moleong, L. J. (2019). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

¹² Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

divalidasi melalui member checking. Kajian literatur digunakan untuk memperkuat landasan teoretis dan mengaitkan temuan empiris dengan penelitian terdahulu¹³.

Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang mencakup tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Reduksi data dilakukan dengan mengelompokkan hasil wawancara, observasi, dan dokumen ke dalam kategori tematik. Data kemudian disajikan dalam bentuk narasi deskriptif untuk mengidentifikasi pola dan hubungan antartema, sedangkan penarikan kesimpulan dilakukan secara induktif dengan mengaitkan temuan lapangan dengan kerangka konseptual yang relevan¹⁴.

Untuk menjamin keabsahan data, penelitian ini menerapkan triangulasi sumber dan metode, serta validasi melalui member checking dan peer debriefing. Keabsahan data dinilai berdasarkan kriteria credibility, transferability, dependability, dan confirmability sebagaimana dikemukakan oleh Lincoln dan Guba¹⁵. Penelitian ini juga memperhatikan prinsip etika penelitian dengan memperoleh persetujuan partisipan sebelum pengumpulan data, menjaga kerahasiaan identitas partisipan melalui penggunaan kode, serta memastikan bahwa data digunakan semata-mata untuk kepentingan akademik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Implementasi Program Tabebuya sebagai Pendampingan Humanistik

Pendampingan dalam Program Tabebuya menunjukkan karakteristik khas yang membedakannya dari praktik pendampingan konvensional di sekolah inklusif. Untuk memberikan gambaran awal mengenai bagaimana pendekatan humanistik tersebut diwujudkan dalam praktik, ringkasan temuan utama pada subbagian ini disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Karakteristik Pendampingan Humanistik dalam Implementasi Program Tabebuya

Aspek Pendampingan	Indikasi Temuan di Lapangan	Makna Eksploratif
Fokus awal pendampingan	Relasi emosional didahulukan sebelum aktivitas akademik	Kesiapan emosional sebagai prasyarat keterlibatan belajar
Strategi interaksi	Dialog empatik dan aktivitas ringan	Pendampingan bersifat fleksibel dan responsif
Peran GPK	Membangun rasa aman dan penerimaan	Dasar pemulihan kepercayaan diri anak

Berdasarkan temuan lapangan, implementasi Program Tabebuya di SD Negeri Pajang 1 dan SD Lazuardi Kamila berlangsung melalui pendekatan pendampingan yang bersifat personal dan berorientasi pada relasi emosional antara Guru Pendamping Khusus (GPK) dan anak *slow learner*. Sesi pendampingan tidak serta-merta diarahkan pada aktivitas akademik, melainkan diawali dengan upaya membangun kedekatan emosional untuk menyesuaikan kondisi psikologis anak yang sering datang dalam keadaan lelah, kurang fokus, atau kurang termotivasi. Seorang GPK menjelaskan bahwa “biasanya anak datang dalam keadaan lelah atau bosan; saya tidak langsung ajak belajar, tapi saya tanya dulu

¹³ Chusna, H., & Estu Harsiwi. (2024). Karakteristik dan Pembelajaran untuk Anak Slow Learner di Sekolah Dasar. *ALENA: Journal of Elementary Education*, 2(2), 150–159.

¹⁴ Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

¹⁵ Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

*kabarnya, kadang main kartu huruf atau puzzle, dan setelah mereka tersenyum baru saya mulai kegiatan belajar”*¹⁶. Praktik ini menunjukkan bahwa pendampingan dirancang secara fleksibel dengan mempertimbangkan kesiapan emosional anak sebagai prasyarat keterlibatan belajar.

Lebih lanjut, pendekatan pendampingan tersebut memperlihatkan bahwa Program Tabebuya tidak memosisikan proses belajar sebagai bentuk pengendalian perilaku atau pemaksaan pencapaian akademik. Sebaliknya, pendampingan dipahami sebagai ruang interaksi reflektif yang memberi kesempatan kepada anak untuk merasa diterima, aman, dan dihargai sebelum terlibat dalam kegiatan belajar. Relasi yang terbangun antara GPK dan anak berfungsi sebagai sarana pemulihan kepercayaan diri serta pengurangan kecemasan belajar yang kerap dialami oleh anak *slow learner*. Penekanan pada penerimaan dan empati ini sejalan dengan prinsip pembelajaran humanistik yang menempatkan penerimaan tanpa syarat sebagai fondasi tumbuhnya motivasi belajar¹⁷. Dengan demikian, relasi emosional yang terbangun tidak hanya berperan sebagai pembuka interaksi, tetapi juga menjadi landasan pedagogis yang mendukung kesiapan belajar, keterlibatan aktif, dan keberlanjutan proses pendampingan pada tahap-tahap selanjutnya.

Pendampingan Individual sebagai Respons atas Tantangan Pendidikan Inklusif

Keterbatasan layanan individual dalam pendidikan inklusif mendorong perlunya strategi pendampingan yang lebih adaptif dan kontekstual. Untuk menunjukkan bagaimana Program Tabebuya merespons tantangan tersebut melalui pendampingan individual, ringkasan temuan utama pada subbagian ini disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. *Pendampingan Individual dalam Program Tabebuya sebagai Strategi Adaptif*

Aspek	Indikasi Temuan di Lapangan	Makna Eksploratif
Tantangan utama	Jumlah GPK tidak sebanding dengan jumlah siswa	Kesenjangan layanan inklusif
Respons program	Pendampingan individual terjadwal	Strategi adaptif kontekstual
Fokus pendampingan	Penyesuaian kebutuhan dan tempo belajar anak	Optimalisasi peran GPK
Dampak awal	Perhatian lebih intensif dan personal	Peningkatan kualitas layanan

Berdasarkan temuan lapangan, keterbatasan jumlah Guru Pendamping Khusus (GPK) dibandingkan dengan jumlah siswa berkebutuhan khusus masih menjadi tantangan utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah dasar. Kondisi kelas reguler yang relatif besar menyulitkan guru untuk memberikan perhatian individual secara optimal kepada anak *slow learner*, sehingga kebutuhan belajar mereka sering kali tidak terakomodasi secara memadai dalam pembelajaran klasikal. Seorang guru kelas mengungkapkan bahwa *“jumlah siswa saya lebih dari tiga puluh, sementara GPK hanya satu, sehingga anak-anak slow learner sulit mendapatkan perhatian penuh; tanpa adanya Program Tabebuya, mereka berpotensi terus tertinggal dalam pembelajaran”*¹⁸. Pernyataan ini mencerminkan adanya kesenjangan antara tuntutan layanan pendidikan inklusif dan keterbatasan sumber daya pendukung di sekolah.

¹⁶ GPK-1, Wawancara, 17 Oktober 2025

¹⁷ Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

¹⁸ GK-1, Wawancara, 18 Oktober 2025

Dalam situasi tersebut, Program Tabebuya berfungsi sebagai strategi adaptif dengan menyediakan pendampingan individual secara terjadwal bagi anak *slow learner*. Pendampingan ini memungkinkan Guru Pendamping Khusus menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan, kemampuan, dan tempo belajar masing-masing anak, sekaligus memberikan dukungan psikologis yang sulit diwujudkan secara optimal dalam pembelajaran klasikal. Melalui pengaturan waktu dan fokus pendampingan yang lebih terarah, Program Tabebuya membantu mengoptimalkan peran GPK dalam mendampingi anak secara lebih intensif dan bermakna. Pendekatan ini sejalan dengan konsep *personalized instruction* yang menekankan pentingnya penyesuaian pembelajaran terhadap karakteristik individual peserta didik¹⁹, sehingga Program Tabebuya tidak hanya berperan sebagai solusi teknis atas keterbatasan sumber daya, tetapi juga sebagai upaya sistematis untuk meningkatkan kualitas layanan pendidikan inklusif bagi anak *slow learner*.

Ruang Tabebuya sebagai Lingkungan Belajar yang Aman

Karakteristik ruang pendampingan dalam Program Tabebuya memperlihatkan peran lingkungan belajar sebagai faktor penting dalam mendukung rasa aman dan keterlibatan anak *slow learner*. Untuk menunjukkan bagaimana aspek ruang, respons anak, dan relasi pendampingan saling terkait dalam membentuk lingkungan belajar yang aman, ringkasan temuan utama pada subbagian ini disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Karakteristik Ruang Tabebuya sebagai Lingkungan Belajar yang Aman

Aspek Lingkungan	Indikasi Temuan di Lapangan	Makna Eksploratif
Ukuran dan suasana ruang	Lingkungan kecil, tenang, dan personal	Mengurangi tekanan dan kecemasan belajar
Respons anak	Anak lebih berani berbicara dan mengekspresikan diri	Rasa aman membuka partisipasi belajar
Relasi pendampingan	Interaksi dekat GPK-anak	Scaffolding berlangsung secara bermakna

Hasil eksplorasi menunjukkan bahwa ruang Tabebuya dipersepsikan sebagai lingkungan belajar yang aman dan suportif, baik oleh Guru Pendamping Khusus (GPK) maupun oleh anak *slow learner*. Lingkungan pendampingan yang lebih kecil dan personal memungkinkan anak merasa lebih nyaman dan terlindungi dibandingkan dengan suasana kelas reguler yang cenderung ramai dan menuntut. Dalam ruang pendampingan ini, anak menunjukkan keberanian yang lebih besar untuk mengekspresikan diri, berkomunikasi secara terbuka, dan menyampaikan pengalaman pribadi yang sebelumnya jarang diungkapkan di kelas. Seorang GPK menyampaikan bahwa “di kelas besar anak-anak ini sering diam, tetapi di ruang Tabebuya mereka mau berbicara, bahkan bercerita tentang rumah atau hal-hal pribadi, karena mereka merasa aman”²⁰. Temuan ini menunjukkan bahwa rasa aman yang dibangun melalui relasi pendampingan berperan penting dalam membuka ruang partisipasi anak.

Dari perspektif anak, rasa aman yang dirasakan di ruang Tabebuya berkontribusi pada berkurangnya ketakutan akan kesalahan dan tekanan akademik yang kerap muncul dalam pembelajaran klasikal. Seorang siswa menyatakan bahwa “ia menyukai belajar di

¹⁹ Reigeluth, C. M. (2012). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Educational Technology Research and Development*, 60(2), 1–18.

²⁰ GPK-2, Wawancara, 19 Oktober 2025

ruang Tabebuya karena suasananya tenang, guru tidak marah ketika ia melakukan kesalahan, dan ia diperbolehkan membaca secara perlahan”²¹. Pengalaman belajar yang bebas dari ancaman ini memungkinkan anak terlibat dalam proses belajar sesuai kapasitasnya tanpa rasa takut gagal. Temuan tersebut menguatkan pandangan bahwa pemenuhan kebutuhan akan rasa aman dan penghargaan diri merupakan prasyarat penting bagi berkembangnya motivasi belajar²². Selain itu, interaksi personal antara GPK dan anak mendukung terbentuknya proses belajar dalam *Zone of Proximal Development*, di mana *scaffolding* diberikan melalui relasi yang bermakna dan suportif, sehingga anak dapat mengembangkan kemampuan belajar secara bertahap dan berkelanjutan²³.

Refleksi Profesional dan Kolaborasi melalui Jurnal Tabebuya

Peran Jurnal Tabebuya dalam Program Tabebuya tidak hanya berfungsi sebagai alat dokumentasi, tetapi juga sebagai instrumen refleksi profesional dan penguat kolaborasi lintas pemangku kepentingan sekolah. Untuk memperjelas keterkaitan fungsi tersebut, ringkasan temuan utama pada subbagian ini disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Peran Jurnal Tabebuya dalam Refleksi Profesional dan Kolaborasi

Aspek	Indikasi Temuan di Lapangan	Makna Eksploratif
Refleksi profesional GPK	Dokumentasi perkembangan akademik dan non-akademik anak secara berkala	Dasar penyesuaian strategi pendampingan
Pemantauan perkembangan anak	Perubahan kecil (misalnya durasi fokus) dapat teridentifikasi	Kontinuitas dan ketepatan pendampingan
Komunikasi sekolah-orang tua	Jurnal dibaca dan ditanggapi orang tua	Pemahaman bersama tentang kebutuhan anak
Dukungan manajerial sekolah	Jurnal dimanfaatkan sebagai bahan supervisi dan penguatan kebijakan	Keberlanjutan program di tingkat institusional
Dampak sistemik	Terbangunnya kolaborasi berkelanjutan	Penguatan ekosistem pendidikan inklusif

Sebagaimana ditunjukkan pada Tabel 4, Jurnal Tabebuya dimanfaatkan oleh Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagai sarana refleksi profesional untuk mendokumentasikan perkembangan anak secara berkala, baik dalam aspek akademik maupun non-akademik, serta sebagai dasar penyesuaian strategi pendampingan. Seorang GPK menyampaikan bahwa “melalui jurnal, saya dapat menangkap perubahan kecil yang sering tidak terlihat di kelas reguler, seperti peningkatan durasi fokus anak dari lima menit menjadi sepuluh menit dalam satu minggu”²⁴. Dokumentasi sistematis ini memungkinkan pemantauan perkembangan anak secara lebih cermat dan berkelanjutan.

Selain mendukung refleksi profesional, jurnal berfungsi sebagai media komunikasi yang menjembatani pemahaman antara sekolah dan orang tua. Melalui catatan pendampingan, orang tua memperoleh gambaran kontekstual mengenai kebutuhan belajar anak, yang berdampak pada perubahan respons terhadap perilaku belajar di rumah.

²¹ S-1, Wawancara, 20 Oktober 2025

²² Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper & Row.

²³ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

²⁴ GPK-3, Wawancara, 22 Oktober 2025

Seorang wali murid menyatakan bahwa *“setelah membaca catatan guru pendamping, saya menyadari bahwa anak saya bukan malas, tetapi membutuhkan waktu belajar yang lebih lama”*²⁵.

Pada tingkat manajerial, kepala sekolah memandang Jurnal Tabebuya sebagai bagian dari sistem penguatan layanan pendidikan inklusif. Kepala sekolah menegaskan bahwa *“catatan pendampingan membantu sekolah melihat perkembangan anak secara lebih utuh dan menjadi bahan refleksi dalam pengambilan keputusan layanan inklusif”*²⁶. Dukungan ini tercermin dalam kebijakan sekolah yang memberikan ruang bagi GPK untuk melakukan pendampingan dan refleksi secara berkelanjutan, sehingga menjaga keberlanjutan Program Tabebuya di tingkat institusional.

Secara keseluruhan, praktik refleksi dan kolaborasi yang terbangun melalui Jurnal Tabebuya mencerminkan konsep *reflective practitioner* serta memperkuat pendekatan ekologi perkembangan anak yang menekankan sinergi antara lingkungan rumah dan sekolah²⁷. Dengan demikian, Jurnal Tabebuya berkontribusi tidak hanya pada peningkatan kualitas pendampingan individual, tetapi juga pada pembentukan ekosistem pendidikan inklusif yang reflektif dan kolaboratif.

Dampak Akademik dan Sosioemosional pada Anak Slow Learner

Dampak implementasi Program Tabebuya terhadap perkembangan akademik dan sosioemosional anak *slow learner* tidak muncul secara terpisah, melainkan sebagai hasil dari proses pendampingan yang berkelanjutan dan terstruktur. Untuk merangkum pola dampak yang teridentifikasi selama proses eksplorasi, temuan utama pada subbagian ini disajikan pada Tabel 5.

Tabel 5. Dampak Akademik dan Sosioemosional Program Tabebuya pada Anak Slow Learner

Aspek Perkembangan	Indikasi Temuan di Lapangan	Makna Eksploratif
Sosioemosional	Anak lebih percaya diri dan stabil secara emosional	Kesiapan dan regulasi diri meningkat
Keterlibatan belajar	Anak lebih aktif dan mandiri mengikuti pendampingan	Munculnya motivasi intrinsik
Akademik (literasi dasar)	Fokus dan pemahaman bacaan meningkat	Pembelajaran bertahap sesuai kapasitas
Proses pendampingan	Umpan balik individual dan konsisten	Penguatan positif berkelanjutan

Sebagaimana ditunjukkan pada Tabel 5, perubahan paling awal tampak pada aspek sosioemosional anak. Anak yang sebelumnya pasif, menarik diri, dan kurang percaya diri mulai menunjukkan kesiapan belajar, kestabilan emosi, serta partisipasi yang lebih aktif dalam pendampingan. Seorang Guru Pendamping Khusus (GPK) menyampaikan bahwa *“anak yang sebelumnya selalu menunduk ketika diajak berbicara kini datang sendiri ke ruang Tabebuya dan menyatakan kesiapan belajar dengan mengatakan ‘Bu, hari ini saya siap*

²⁵ OT-1, Wawancara, 23 Oktober 2025

²⁶ KS-1, Wawancara, 24 Oktober 2025

²⁷ Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

belajar”²⁸. Temuan ini menunjukkan peningkatan kepercayaan diri dan regulasi diri sebagai hasil dari pengalaman pendampingan yang konsisten.

Perubahan sosioemosional tersebut berjalan seiring dengan perkembangan pada aspek akademik, khususnya kemampuan literasi dasar. Guru kelas mengamati bahwa *“anak-anak menjadi lebih fokus dalam kegiatan membaca dan tidak hanya mampu melafalkan teks, tetapi juga menunjukkan pemahaman terhadap isi bacaan”*²⁹. Peningkatan ini mengindikasikan bahwa pendampingan individual yang terstruktur memungkinkan anak belajar secara bertahap sesuai kapasitasnya, sekaligus memperoleh umpan balik yang lebih relevan dan bermakna.

Keterkaitan antara perkembangan akademik dan sosioemosional tersebut menunjukkan bahwa pendampingan individual yang dirancang secara terencana dapat mendukung proses pembelajaran bertahap dan penguatan positif, sebagaimana dijelaskan dalam teori belajar Gagné³⁰. Lebih lanjut, sinergi antara GPK, guru kelas, dan orang tua dalam proses evaluasi rutin memperkuat praktik kerja kolaboratif dalam pendidikan inklusif, yang selaras dengan konsep *professional capital*³¹.

Jika dipandang secara terintegrasi, temuan ini menunjukkan bahwa praktik pendampingan melalui Program Tabebuya berkembang sebagai suatu proses yang saling terkait, bukan sebagai intervensi yang berdiri sendiri. Relasi emosional menjadi fondasi terciptanya rasa aman, yang selanjutnya membuka ruang bagi keterlibatan anak dalam pendampingan individual. Pendampingan yang terjadwal dan personal memungkinkan penyesuaian strategi belajar, sementara refleksi dan komunikasi melalui Jurnal Tabebuya menjaga kesinambungan proses serta memperkuat kolaborasi sekolah dan orang tua. Secara keseluruhan, integrasi temuan ini memberikan gambaran eksploratif tentang bagaimana keterpaduan relasi, struktur pendampingan, dan kolaborasi membentuk pengalaman belajar yang lebih bermakna bagi anak *slow learner* dalam konteks sekolah inklusif, tanpa dimaksudkan sebagai klaim kausal atau generalisasi luas.

SIMPULAN

Studi eksploratif ini memberikan pemahaman awal mengenai praktik pendampingan individual dalam pendidikan inklusif yang berkembang melalui keterpaduan relasi emosional, refleksi profesional, dan kolaborasi lintas pemangku kepentingan sekolah. Temuan menunjukkan bahwa pendampingan yang menempatkan keamanan psikologis, keterhubungan antarindividu, dan dukungan berkelanjutan sebagai satu kesatuan mampu membentuk pengalaman belajar yang lebih bermakna bagi anak *slow learner*. Dalam konteks ini, pendampingan tidak semata dimaknai sebagai tambahan dukungan akademik, tetapi sebagai proses relasional yang mendorong kesiapan belajar, kepercayaan diri, dan keterlibatan anak secara bertahap.

Kontribusi penelitian ini bersifat kontekstual dan eksploratif, dengan menyoroti bagaimana praktik pendampingan individual dapat dijalankan secara reflektif dan

²⁸ GPK-4, Wawancara, 26 Oktober 2025

²⁹ GK-2, Wawancara, 24 Oktober 2025

³⁰ Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

³¹ Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

kolaboratif di tengah keterbatasan sistem pendidikan inklusif sekolah dasar. Studi ini menegaskan bahwa keberlanjutan pendampingan tidak hanya bergantung pada peran Guru Pendamping Khusus, tetapi juga pada keterlibatan guru kelas, orang tua, serta dukungan manajerial kepala sekolah dalam membangun ekosistem pendidikan yang responsif terhadap kebutuhan anak.

Ke depan, penelitian lanjutan diperlukan untuk mengeksplorasi praktik pendampingan serupa pada konteks sekolah yang lebih beragam serta menggunakan pendekatan metodologis yang berbeda guna memperluas pemahaman mengenai pendampingan individual dalam pendidikan inklusif. Selain itu, penguatan kapasitas profesional Guru Pendamping Khusus melalui praktik reflektif, supervisi, dan kolaborasi institusional menjadi area penting untuk dikembangkan agar pendampingan yang berpusat pada kebutuhan anak dapat berlangsung secara berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Azmi, S. S. U., & Nurmaya, T. E. (2020). Peran guru pendamping khusus dalam pembelajaran terhadap perilaku inatensi pada anak ADHD di SD Budi Mulia Dua Panjen Yogyakarta. *SALIHA: Jurnal Pendidikan & Agama Islam*, 3(1), 60–77.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chusna, H., & Estu Harsiwi. (2024). Karakteristik dan Pembelajaran untuk Anak Slow Learner di Sekolah Dasar. *ALENA: Journal of Elementary Education*, 2(2), 150–159.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Haniifah, H., & Efendi, M. E. (2022). Peran Penting Guru Pembimbing Khusus Dalam Pendidikan Inklusi Di SDI Al-Muttaqin. *Jurnal Review Pendidikan Dasar*, 8(3), 167–171.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Indrawati, D., & Sulistyo, U. T. (2021). Teachers' Instructional Interaction in an Inclusive Classroom: Interaction Between General Teacher and Special Assistant Teacher. *International Journal of Special Education*, 35(1), 19–28.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moleong, L. J. (2019). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Purwanta, E., Hermanto, H., & Harahap, F. (2016). Analisis kebutuhan untuk berwirausaha pada siswa berkebutuhan khusus. *Cakrawala Pendidikan*, 3, 86014.
- Rahadian Sakti, & Susetyo, B. (2023). Layanan Bimbingan dan Konseling bagi Siswa Berkebutuhan Khusus pada Sekolah Inklusif. *Inspirasi Dunia: Jurnal Riset Pendidikan dan Bahasa*, 2(4), 81–87.
- Reigeluth, C. M. (2012). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Educational Technology Research and Development*, 60(2), 1–18.
- Rippon, J., Pini, B., & Lilley, L. (2022). Building a Bridge to Learning: The Critical Importance of Teacher Aide–Student Relationships in the Primary School Classroom. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 113–128.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Tika, A., Andriati, N., & Efitra, E. (2023). *Minat Belajar Anak Slow Learner*. PT Sonpedia Publishing Indonesia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.