

Peran Kepercayaan Guru-Siswa dalam Optimalisasi Strategi Pendampingan Anak dengan Gangguan Spektrum Autisme di PAUD Inklusi

Nindya Alifia Tittandi¹, Sinta Maulida Hapsari¹, Octavian Dwi Tanto¹

¹Universitas Jember, Indonesia

ABSTRACT

Purpose – Although inclusive education is increasingly implemented, practical insights into effective teaching strategies for supporting children with autism spectrum disorder (ASD) remain limited. This study explores the lived experience of a shadow teacher in applying concrete strategies to support a child with ASD in an inclusive early childhood education setting.

Method – A qualitative research design with a phenomenological approach was employed. Data were collected through a semi-structured, in-depth interview with a teacher who had over one year of experience assisting a child with ASD. The data were analyzed using descriptive phenomenological methods to capture essential themes of the teacher's experience.

Findings – The study identified key strategies such as individualized instruction, modified learning objectives, use of reward systems, and ongoing communication with parents, therapists, and school personnel. Consistency across home and school environments, supported by collaborative systems, was found to be essential. Importantly, the development of interpersonal trust between the teacher and the child emerged as a critical factor in the success of individualized strategies—a dimension often underrepresented in current literature.

Research Implications – This study provides practical implications for inclusive early childhood education by highlighting the importance of relational, trust-based teaching strategies. While the focus on a single participant limits generalizability, the findings contribute valuable perspectives to teacher training and educational policy development, particularly in relation to supporting children with ASD in inclusive settings.

 OPEN ACCESS

ARTICLE HISTORY

Received: 09-07-2025

Revised: 15-07-2025

Accepted: 25-07-2025

KEYWORDS

interpersonal trust,
autism, inclusive
education

Corresponding Author:

Nindya Alifia Tittandi

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Jember, Indonesia

Jl. Kalimantan no.37, Sumbersari, Jember

Email: nindyaalifia30@unej.ac.id

Pendahuluan

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) inklusi merujuk pada adanya praktik inklusivitas – yang mencakup fasilitas baik dari segi ruang, material, serta alat bantu komunikasi – di mana anak dengan atau tanpa kebutuhan khusus mengikuti kegiatan pembelajaran secara bersama-sama, serta mendapatkan dukungan penuh dan setara dalam berpartisipasi, belajar, dan berkembang (Lundquist & Bodin, 2021). UNESCO (2017) mendefinisikan inklusi sebagai sebuah proses mempersamai anak-anak dalam menghadapi tantangan dan hambatan untuk mengenyam pendidikan yang berkualitas dan setara; sebagai upaya dalam menumbuhkan rasa keadilan dalam sistem pendidikan.

Pendidikan inklusi merupakan salah satu sistem pendidikan yang telah diimplementasikan di berbagai negara, termasuk Indonesia. Saat ini dilaporkan terdapat 29.317 sekolah inklusi di Indonesia, mulai dari sekolah dasar, menengah, dan vokasi (Choiriyah, 2022). Menurut World Bank (2023), dari sebanyak 96.958 lembaga PAUD di Indonesia, hanya 0.15% atau 149 yang merupakan PAUD inklusi, dan hanya 18 lembaga PAUD milik pemerintah. Hal tersebut menunjukkan adanya kesenjangan dalam akses terhadap pendidikan inklusi sejak usia dini di Indonesia.

Di Indonesia, pendidikan inklusi bertujuan untuk menyelesaikan isu pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus sehingga anak mendapatkan akses pembelajaran yang memberikan nilai-nilai positif bagi perkembangan anak di sekolah reguler (Yasin et al., 2023). Anak berkebutuhan khusus (ABK) merupakan anak yang memiliki perbedaan dalam keterampilan fisik, sensori, komunikasi; perilaku sosial dan emosional; karakteristik mental; atau kombinasi dari dua atau lebih dari kondisi tersebut — dibandingkan dengan anak lain seusianya (Susilawati et al., 2024). Anak dinyatakan berkebutuhan khusus selama anak membutuhkan modifikasi dalam metode pembelajaran, tugas sekolah, dan/atau layanan terkait lainnya — yang berfungsi untuk memaksimalkan kapasitas atau potensi anak (Susilawati et al., 2024). Sehingga, melalui pendidikan inklusi, khususnya pada jenjang PAUD, anak dengan kebutuhan khusus diharapkan memperoleh kesempatan yang setara dalam berinteraksi dan berkomunikasi dengan sebayanya (Susilawati et al., 2024).

Gangguan spektrum autisme (GSA) merupakan salah satu gangguan perkembangan yang dicirikan dengan adanya gangguan pada aspek sosial, komunikasi, serta munculnya perilaku dan/atau minat yang restriktif atau repetitif (APA, 2013). Prevalensi GSA sendiri dilaporkan sejumlah 1 dari 36 anak mengalami GSA dan terdapat sekitar 1/100 anak terdiagnosis GSA di seluruh dunia (CDC, 2018; Zaidan et al., 2022). Berdasarkan ciri yang dimiliki anak dengan GSA, penting bagi anak untuk mendapatkan layanan di lingkungan yang tidak terbatas (tidak hanya di ruang kecil); berpeluang untuk saling berinteraksi dengan teman sebaya; dan menerapkan rutinitas harian dalam konteks natural — sebagaimana yang dapat dijumpai di PAUD inklusi (Jobin et al., 2024). Hal ini juga dapat

mendukung pemberian intervensi dini pada anak dengan GSA, serta sebagai fondasi keterampilan belajar bagi anak (Siller et al., 2022; Jobin et al., 2024). Untuk itu, peran guru dalam mendampingi kegiatan pembelajaran anak dengan GSA menjadi penting.

Pada konteks pendidikan inklusi, guru memiliki peran sentral dalam merancang dan menerapkan strategi pendampingan yang adaptif. Studi sebelumnya telah banyak membahas strategi pembelajaran yang digunakan guru dalam mendampingi anak dengan kebutuhan khusus, seperti dengan pendekatan individual, modifikasi tugas, dan/atau melalui kolaborasi dengan berbagai pihak/profesional (Yasin et al., 2023; Susilawati et al., 2024). Akan tetapi, literatur yang secara eksplisit mengeksplorasi aspek relasional dalam hubungan guru dan siswa, khususnya mengenai peran kepercayaan interpersonal dalam menunjang efektivitas strategi pembelajaran pada anak dengan GSA masih terbatas.

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi strategi pendampingan guru di PAUD inklusi dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus, khususnya pada anak dengan gangguan spektrum autisme – dengan menyoroti bagaimana membangun kepercayaan antara guru dan siswa menjadi elemen kunci dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna dan dapat memaksimalkan potensi yang dimiliki anak.

Metode

Penelitian ini menggunakan metode penelitian kualitatif dengan pendekatan fenomenologi yang bertujuan untuk mengungkap makna mendalam dari pengalaman subjektif guru dalam mendampingi anak dengan GSA di PAUD inklusi. Pendekatan fenomenologi dipilih karena dianggap tepat untuk mendeskripsikan pengalaman yang kaya dan bermakna dalam konteks hubungan interpersonal dan strategi pembelajaran (Willis et al., 2016; Neubauer et al., 2019).

Partisipan dipilih menggunakan teknik *purposive sampling* dengan subjek tunggal yaitu seorang guru pendamping anak dengan GSA yang bekerja di lembaga PAUD inklusi swasta, di Kabupaten Jember. Partisipan telah memiliki pengalaman mendampingi anak dengan GSA usia pra-sekolah secara langsung dan intensif selama lebih dari satu tahun. Pemilihan subjek tunggal memungkinkan peneliti untuk mengeksplorasi secara mendalam dan kontekstual mengenai strategi yang diterapkan dalam praktik nyata pendampingan anak dengan GSA selama pembelajaran di PAUD inklusi.

Pengumpulan data penelitian dilakukan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur (White et al., 2025). Panduan wawancara mencakup: formulir *informed consent*; informasi umum tentang latar belakang guru dan siswa yang didampingi; persepsi dan pemahaman guru mengenai karakteristik anak dengan GSA; strategi pendampingan guru; tantangan yang dihadapi; serta refleksi pribadi guru selama

mendampingi anak dengan GSA. Wawancara berlangsung dalam suasana terbuka dan fleksibel guna mendorong eksplorasi yang kaya dari pengalaman subjektif partisipan.

Triangulasi sumber data melalui wawancara tambahan dengan guru lain di lembaga yang sama dilakukan untuk meningkatkan validitas data yang diperoleh sebelumnya. Pendekatan ini dimaksudkan untuk memperkuat pemahaman mengenai konsistensi pengalaman yang diungkapkan partisipan utama, sekaligus sebagai tambahan perspektif eksternal yang relevan dalam proses interpretasi temuan.

Teknik analisis data dilakukan melalui pendekatan fenomenologi deskriptif dari Giorgi (2017). Di mana setelah proses wawancara direkam dan ditranskripsi secara verbatim, setiap hasil transkrip dibaca berulang hingga peneliti memahami konteks dan nuansa pengalaman partisipan. Tahap selanjutnya yaitu dilakukan proses pengkodean makna dengan mengidentifikasi bagian-bagian signifikan dari narasi yang kemudian dikategorikan ke dalam beberapa sub-tema. Sub-tema tersebut disintesis menjadi tema-tema utama yang merepresentasikan strategi pendampingan guru dalam membangun relasi, termasuk aspek kepercayaan interpersonal dalam interaksi dengan anak (Giorgi, 2017; White et al, 2025).

Hasil

1. Profil Partisipan dan Konteks Lembaga

Partisipan dalam penelitian ini merupakan seorang guru pendamping di salah satu lembaga PAUD inklusi swasta di Kabupaten Jember, Indonesia. Partisipan telah berpengalaman mendampingi anak dengan GSA selama dua tahun dari kelas Taman Kanak-kanak (TK) A hingga B. Selain itu, partisipan juga dipercaya untuk mengkoordinasi seluruh guru pendamping atau *shadow teacher* anak berkebutuhan khusus yang ada di lembaga tersebut.

Di lembaga tersebut, anak-anak dengan kebutuhan khusus belajar bersama dengan anak-anak reguler dalam satu kelas. Rasio anak berkebutuhan khusus per kelas adalah 2 dari 10–15 siswa. Setiap anak dengan kebutuhan khusus, terutama yang memiliki gejala sedang hingga berat, didampingi oleh *shadow teacher* secara individual. Partisipan menggambarkan perannya:

"Kami bukan hanya datang pas anak datang saja, tapi ikut di semua kegiatan... seperti guru lain. Jadi kami bukan pengasuh, tapi memang guru pendamping."

Keberadaan *shadow teacher* di lembaga ini menunjukkan bahwa pendekatan inklusi tidak hanya dijalankan secara administratif, tetapi juga secara fungsional, melalui dukungan langsung dan partisipasi aktif di lingkungan kelas sehari-hari. Hal tersebut selaras dengan Odom et al. (2011) bahwa keberhasilan program inklusi sangat bergantung kepada peran aktif dari para guru dan pihak lain yang terlibat secara langsung, seperti orangtua, keluarga, dan/atau lembaga.

2. Persepsi Guru mengenai Anak dengan Gangguan Spektrum Autisme

Partisipan menunjukkan pemahaman yang berkembang secara bertahap anak dengan gangguan spektrum autisme (GSA), di mana partisipan menyatakan bahwa anak dengan GSA cenderung membutuhkan instruksi yang sederhana dan konkret. Di samping itu, anak juga menunjukkan tantangan dalam regulasi emosi dan sensori. Hal tersebut ditunjukkan dalam penolakan anak terhadap tekstur tertentu – yang dipahami partisipan sebagai bentuk hipersensitivitas sensori.

Partisipan juga menekankan pentingnya membangun rasa percaya (*trust*) dengan anak – yang merupakan kunci utama dalam menjalin hubungan yang efektif dengan anak. Partisipan menyampaikan:

“Dulu dia sensitif namun kalau sudah membangun kepercayaan dari kepercayaan itu dia percaya sama saya, dulunya saya ajak main panjat dia tidak mau, saya mencoba untuk “ada bu guru” dan saya juga sampai naik panjatan dan bilang aman loh.”

Kondisi ini sejalan dengan pandangan sebelumnya bahwa hubungan emosional yang aman mampu menjadi fondasi bagi keterlibatan belajar anak dengan kebutuhan khusus (Whitbread et al. 2007).

3. Strategi Pendampingan Guru pada Anak dengan Gangguan Spektrum Autisme

3.1. Pendekatan Individual

Selama mendampingi anak dengan Gangguan Spektrum Autisme (GSA), partisipan menggunakan pendekatan yang bersifat individual dan fleksibel; disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik anak. Partisipan melakukan berbagai macam *trial and error* guna menemukan metode yang efektif bagi anak – termasuk memisahkan anak dari kelas reguler di saat anak dengan GSA mengalami tantrum.

Anak dengan GSA menunjukkan karakteristik perkembangan yang sangat beragam, sehingga pendekatan individual menjadi sebuah keharusan dalam PAUD inklusi. Strategi pendekatan individual diterapkan oleh partisipan dengan mempertimbangkan perbedaan kemampuan, kebutuhan, dan ritme belajar anak dengan GSA. Partisipan melakukan observasi intensif terhadap respon anak dalam berbagai situasi kelas, kemudian menyesuaikan pendekatan yang digunakan secara bertahap. Partisipan menyatakan:

“Saya mencoba untuk mempelajari bagaimana, kemudian baru menemukan pola. Saya memang harus banyak mencoba dengan trial and error yang banyak.”

Hal ini didukung oleh studi dari Cheung et al., (2022) yang menyatakan bahwa pendekatan individual yang responsif terhadap kondisi anak dengan GSA mampu meningkatkan *engagement*, kemampuan regulasi emosi, dan kenyamanan anak di lingkungan kelas.

3.2. Penyesuaian Capaian Pembelajaran

Program pembelajaran di kelas tidak disamaratakan, melainkan dimodifikasi berdasarkan asesmen awal dan observasi. Partisipan menyampaikan:

"Kalau belum bisa menggunting, saya ganti dengan menjepit pakai capit kecil. Yang penting motoriknya tetap terlatih... anak juga merasa berhasil."

Penyesuaian aktivitas yang dilakukan bukan berarti menurunkan standar capaian pada anak dengan GSA, akan tetapi memodifikasi aktivitas agar tetap bermakna (McCloskey et al., 2020). Penyesuaian tersebut juga selaras dengan prinsip *Universal Design for Learning* (UDL), di mana sekolah perlu untuk memberikan akses yang fleksibel dan beragam terhadap konten pembelajaran untuk mendukung seluruh siswa dengan atau tanpa kondisi khusus (Alquraini & Gut, 2019).

3.3. Penerapan Sistem Reward

Strategi *reinforcement* atau sistem *reward* digunakan partisipan untuk memperkuat perilaku positif, memotivasi anak, serta membentuk kebiasaan baru. Partisipan memberikan *reward* verbal maupun simbolik ketika anak berhasil mengikuti instruksi atau menunjukkan kemajuan kecil. Partisipan menggambarkan pengalamannya:

"Saya kasih reward dengan tos, tepuk tangan, atau pelukan, akhirnya dia percaya dan suka dengan pelukan, sampai akhirnya dia berani panjat sendiri (tangga)."

Menurut Odom et al. (2021), penggunaan *reward* dalam pengelolaan kelas inklusi terbukti efektif untuk mengurangi perilaku mengganggu, dan meningkatkan interaksi sosial pada anak dengan GSA. Hal yang perlu dipastikan adalah *reward* ini bersifat konsisten dan sesuai dengan preferensi anak, serta diberikan segera setelah perilaku positif yang diharapkan itu muncul.

3.4. Memberi Pengertian kepada Teman Sebaya

PAUD inklusi tidak hanya berfokus pada penanganan anak dengan kebutuhan khusus, akan tetapi juga perlu mengedukasi teman sebaya untuk memahami dan menerima perbedaan. Partisipan dan guru lainnya berperan untuk menjelaskan bahwa beberapa teman memiliki cara belajar dan berinteraksi yang berbeda, dan membutuhkan bantuan dan pengertian dari teman lainnya. Partisipan menyebutkan:

"Untuk anak reguler juga masing-masing kami memberikan pemahaman bahwa dia juga teman kita tapi dia perlu bantuan. Jadi alhamdulillah teman-teman reguler di sini membantu."

Melalui strategi ini dapat mendukung terbentuknya lingkungan sosial yang suportif dan mendorong anak dengan GSA merasa diterima oleh lingkungannya. Selain itu, Intervensi berbasis teman sebaya (*peer-mediated intervention*) terbukti mampu meningkatkan interaksi sosial dan membangun sikap positif pada anak dengan GSA di masa sekolah awal (Chan et al., 2020).

3.5. Komunikasi Efektif dengan Orangtua, Terapis, Guru Kelas, dan Kepala Sekolah

Komunikasi intensif dan terbuka dengan orangtua dan pihak profesional lain juga menjadi fondasi dalam strategi pendampingan anak yang efektif. Partisipan menyampaikan capaian dan tantangan anak secara lisan dan sedang mentransformasikan menjadi tertulis untuk menghindari miskomunikasi dan membangun pemahaman bersama. Partisipan menyatakan:

"Saya mulai membuat rancangan administrasinya seperti program apa yang akan dilakukan. Jadi orangtua tahu targetnya, dan saya minta tolong di rumah juga diulang. Kalau tidak begitu, maka ketika kami bertanya, orangtua akan menyalakan kami 'mungkin di sekolah begini'. Akhirnya kami tidak punya pembelaan, begitu."

Berdasarkan kondisi tersebut, komunikasi yang efektif dapat menjadi alat untuk mengelola ekspektasi, melaporkan perkembangan anak, dan menyepakati strategi pendampingan bersama. Kolaborasi antar pihak yang terlibat dalam tumbuh-kembang anak sangat membantu dalam menjaga konsistensi strategi dan mendukung perkembangan anak dengan GSA secara holistik (Steinbrenner et al., 2020).

4. Tantangan selama Mendampingi Anak dengan Gangguan Spektrum Autisme

Partisipan mengungkapkan bahwa tantangan muncul dari sisi anak maupun lingkungan. Dari sisi anak, beberapa kondisi tantrum ekstrim dan gangguan regulasi tubuh dapat membahayakan anak dan teman-teman yang lain.

"Kadang dia tantrum sampai jatuh-jatuh, saya harus cepat peluk dari belakang supaya tidak kena benda atau temannya."

Dari sisi eksternal, tantangan yang ditemui berupa kurangnya pelatihan khusus, sarana yang belum sepenuhnya ramah ABK, serta sikap *denial* dari beberapa orangtua.

"Ada orangtua yang belum bisa menerima kondisi anak, jadi kadang mereka marah saat kita jujur bilang anaknya butuh terapi atau program tertentu."

Selain itu, perbedaan sudut pandang yang muncul antara guru kelas, *shadow teacher*, dan orangtua dapat menyulitkan pengambilan keputusan bersama. Hal tersebut menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusi tidak hanya menuntut adaptasi pedagogis saja, akan tetapi diperlukan juga dukungan yang sistemik serta keterlibatan seluruh ekosistem pendidikan (Florian & Black-Hawkins, 2011).

5. Refleksi dan Harapan Guru

Partisipan merefleksikan bahwa pendampingan terhadap anak dengan GSA merupakan proses pembelajaran yang mendalam dan berkelanjutan. Meskipun partisipan berangkat dari latar belakang PAUD (dan bukan dari Pendidikan Luar Biasa), partisipan memiliki komitmen yang besar untuk beradaptasi dan belajar secara mandiri, serta membangun sistem administrasi capaian pembelajaran yang berbasis data.

"Saya dari PAUD biasa, tapi saya sadar harus banyak belajar. Sekarang mulai bikin catatan capaian anak supaya ada datanya."

Partisipan mengungkapkan bahwa perubahan positif anak sangat bergantung pada konsistensi program di rumah dan sekolah. Sehingga, koordinasi yang baik dengan orangtua sangat membantu keberhasilan intervensi.

"Yang paling penting menurut saya koordinasi dengan rumah. Kalau di rumah dan sekolah tidak sama, anak bingung dan susah berkembang."

Partisipan berharap ketersediaan pelatihan khusus bagi guru-guru inklusi, peningkatan fasilitas pendukung, serta pemahaman dari masyarakat dan kolega mengenai pendekatan yang tepat dalam menghadapi anak dengan kebutuhan khusus.

Pembahasan

Keberhasilan strategi pendampingan terhadap anak dengan Gangguan Spektrum Autisme (GSA) di PAUD inklusi sangat bergantung pada pendekatan yang bersifat personal dan relasional, khususnya dalam membangun kepercayaan (*trust*) antara guru dan siswa. Partisipan secara eksplisit menyampaikan bahwa anak dengan GSA dapat menerima instruksi atau stimulasi pembelajaran setelah anak merasa aman secara emosional dan percaya dengan gurunya. Temuan ini menegaskan bahwa sebelum pendekatan pedagogis dijalankan, ikatan kepercayaan guru dan siswa menjadi fondasi utama dalam strategi pendampingan anak dengan GSA.

Dalam konteks teori hubungan interpersonal, hal ini konsisten dengan kerangka *attachment theory* (Bowlby, 1969) yang menyatakan bahwa kedekatan emosional dan rasa aman dari figur dewasa mampu mendorong anak untuk mengeksplorasi lingkungannya dengan lebih percaya diri. Dalam pengaturan pendidikan, guru sebagai figur otoritatif memiliki potensi untuk menjadi *secondary attachment figure*, terutama bagi anak-anak yang memiliki hambatan komunikasi seperti pada anak dengan GSA.

Kepercayaan dalam konteks relasi guru-siswa juga dapat dijelaskan melalui *emotional security theory* (Davies & Cummings, 1994), yang menekankan bahwa perasaan aman secara emosional mendasari kemampuan anak untuk belajar dan menyesuaikan diri dengan lingkungan sosialnya. Dalam penelitian ini, ketika anak mulai mempercayai guru, perilaku menolak dapat berubah menjadi keterlibatan aktif dalam kegiatan kelas. Hal ini menegaskan bahwa kelekatan emosional bukan hanya berperan sebagai aspek pelengkap, melainkan sebagai bagian integral dari strategi pembelajaran inklusif.

Kondisi ini diperkuat oleh penelitian yang dilakukan oleh Lestari & Pratiwi (2022), yang menyatakan bahwa keberhasilan intervensi perilaku pada anak autisme di PAUD sangat bergantung pada respon emosional guru yang konsisten dan empatik. Sementara itu, penelitian oleh Rachmawati et al. (2021) menekankan bahwa anak dengan hambatan

sosial seperti autisme lebih mudah membangun interaksi apabila guru menunjukkan sensitivitas terhadap sinyal-sinyal non-verbal anak, serta mempertahankan keterlibatan secara berulang dan berjenjang.

Temuan lain dalam penelitian ini seperti pada aspek penerapan pendekatan individual, penyesuaian capaian pembelajaran, dan penggunaan sistem *reward* mengindikasikan bahwa strategi pendampingan yang baik tidak dapat dilepaskan dari pemahaman personal terhadap kondisi anak. Partisipan tidak hanya menyesuaikan materi atau metode ajar, tetapi juga menyusun strategi berdasarkan pengalaman emosional dan relasional dengan anak. Ini mendukung temuan Cheung et al. (2022) yang menyatakan bahwa strategi individual akan lebih efektif jika didasarkan pada pemahaman autentik terhadap kebutuhan sosial-emosional anak.

Dalam aspek kolaborasi, komunikasi guru dengan orangtua dan tim profesional lain menjadi salah satu kunci penting dalam keberhasilan pendampingan. Ini sejalan dengan temuan Steinbrenner et al. (2020), serta diperkuat oleh studi Wahyuni (2021) yang menunjukkan bahwa konsistensi intervensi antara rumah dan sekolah secara signifikan meningkatkan efektivitas dukungan belajar anak dengan autisme di kelas inklusi.

Di samping itu, partisipan menghadapi keterbatasan pelatihan dan fasilitas, serta dinamika relasi antara guru-orangtua yang kadang tidak selaras. Temuan ini konsisten dengan laporan dari Florian & Black-Hawkins (2011) bahwa pendidikan inklusi tidak hanya menuntut adaptasi metode, tetapi juga dukungan sistemik. Di Indonesia, studi oleh Nurhayati & Hidayat (2023) menegaskan bahwa tantangan utama guru PAUD inklusi terletak pada kurangnya pelatihan yang aplikatif, serta minimnya pemahaman dari kolega dan orangtua tentang karakteristik anak berkebutuhan khusus. Dengan demikian, kontribusi penting dari penelitian ini – bahwa relasi berbasis kepercayaan antara guru dan anak dengan GSA menjadi prasyarat utama dalam pelaksanaan strategi pendampingan yang efektif. Aspek ini masih jarang dibahas secara eksplisit dalam literatur pendidikan inklusi di Indonesia, yang selama ini lebih banyak fokus pada strategi instruksional tanpa menguraikan kondisi relasional yang mendasarinya.

Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa keberhasilan strategi pendampingan anak dengan gangguan spektrum autisme (GSA) di PAUD inklusi sangat dipengaruhi oleh kepercayaan interpersonal antara guru dan siswa. Kepercayaan menjadi fondasi utama yang memungkinkan – pendekatan individual, penyesuaian capaian pembelajaran, sistem *reward*, serta komunikasi lintas pihak – dapat dijalankan secara efektif dan bermakna.

Temuan ini menegaskan bahwa kompetensi relasional guru, khususnya dalam membangun kepercayaan, merupakan prasyarat penting dalam pendidikan inklusi. Oleh karena itu, pelatihan guru inklusi perlu mencakup penguatan kemampuan membangun

relasi yang aman, empatik, dan konsisten dengan anak dengan autisme. Selain itu, dukungan sistemik seperti keterlibatan orangtua, supervisi profesional, dan ketersediaan fasilitas perlu diperkuat untuk memastikan strategi pendampingan dapat berfungsi secara berkelanjutan.

Referensi

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2019). Universal design for learning: A framework for supporting diverse learners. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 619–631. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1612832>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.C
- Center for Disease Control and Prevention. (2018). Data and statistics on autism spectrum disorder. <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html> (access 08.50 am. 12-02-2025).
- Chan, J. M. et al. (2020). Peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(2), 400–412. <https://doi.org/10.1177/1362361319856346>
- Cheung, H. et al. (2022). Individualized support in inclusive classrooms for children with autism: A multiple-case study. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 85–97. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01188-w>
- Choiriyah, S. (2022). Implementation of inclusive education policies at madrasah ibtidaiyah in Central Java, Indonesia. *International Journal of Capacity Building in Education and Management*, 5(2), 22–28.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387–411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Giorgi, A. et al. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. In C. Willig & W. S. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 176–192). Sage Publications.
- Jobin, A. et al. (2024). Pilot feasibility of a community inclusion preschool program for children with autism, *Journal of Early Intervention*, vol. 46, 239–254. <https://doi-org.ezproxy.ugm.ac.id/10.1177/10538151231217483>
- Lestari, S. & Pratiwi, A. (2022). Pendekatan interpersonal guru dalam penanganan anak autis di PAUD inklusi. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 34–42.
- Lundqvist, J. & Bodin, U. L. (2021). Inclusive classroom profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, no.3, 411–427.

- <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1555867>
- McCloskey, A. et al. (2020). Curriculum adaptations for students with autism in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2221–2233. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1558321>
- Neubauer, B. N. et al. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspect Med Educ*, 8:90-97. <https://doi.org/10.1007/S40037-019-0509-2>
- Nurhayati, D. & Hidayat, R. (2023). Tantangan pelaksanaan PAUD inklusi di daerah non-perkotaan. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 13(1), 56-67.
- Odom, S. L. (2011). Inclusion for young children with disabilities: a quarter century of research perspective. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Odom, S. L. et al. (2021). *Supporting children with autism in inclusive classrooms*. Paul H. Brookes Publishing.
- Rachmawati, E. et al. (2021). Sensitivitas guru terhadap emosi anak autis di kelas inklusi. *Jurnal Psikopedagogi*, 18(2), 88-95.
- Siller, M. et al. (2022). Teacher-implemented parent coaching in inclusive preschool settings for children with autism. *Journal of Early Intervention*, vol. 44, 211-231. <https://doi-org.ezproxy.ugm.ac.id/10.1177/10538151221083552>
- Steinbrenner, J. R. et al. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. *The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu>
- Susilawati, S. Y. et al. (2024). Index for inclusion by policy perspective in inclusive education for preschool in East Java, Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, vol.14, no.4, 295-305.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France: UNESCO.
- Wahyuni, S. (2021). Komunikasi guru dan orangtua dalam intervensi anak autis di kelas inklusi. *Jurnal Pendidikan Inklusi Indonesia*, 6(2), 101-109.
- Whitbread, K. M. et al. (2007) Collaboration in special education: what makes it work. *Early Childhood Services*, 1(3), 175-185.
- White, D. R. et al. (2025). "The whole culture of nursing needs to change": a descriptive phenomenology of nurses being bullied. *Global Qualitative Nursing Research*, vol.12, 1-18. <https://doi.org/10.1177/23333936251319783>
- Willis, D. G. et al. (2016). Distinguishing Features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, vol. 38, 9:1185-1204. <https://doi-org.ezproxy.ugm.ac.id/10.1177/0193945916645499>
- Yasin, M. H. M. et al. (2023). An analysis of inclusive education practices in East Java Indonesian preschools. *Front. Psychol.* 14:1064870.

Zeidan, J. et al. (2022). Global prevalence of autism: a systematic review update. *Autism Research*. 15:778-790.