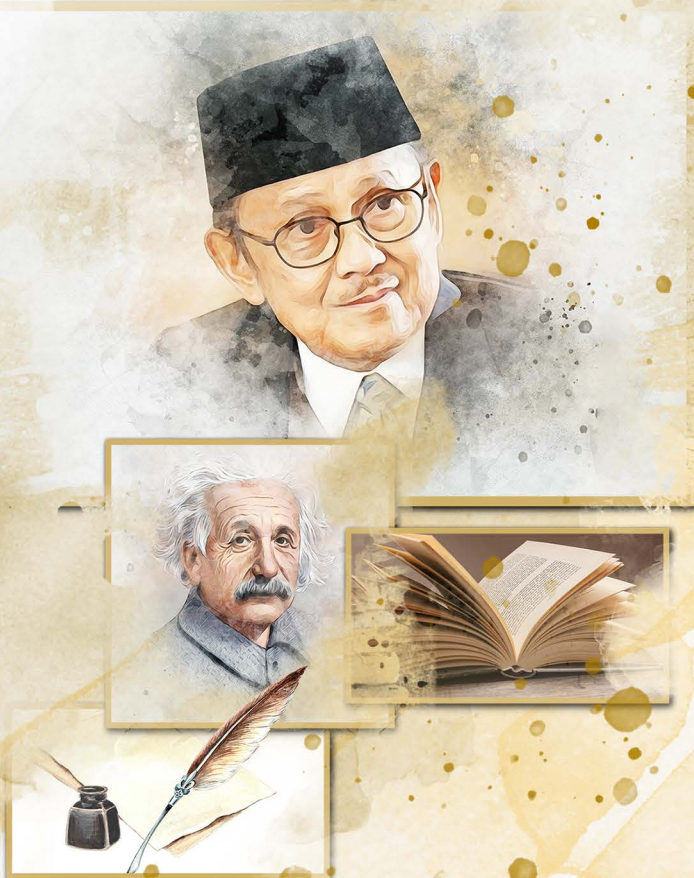


Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

Menemani dengan Hati

Strategi dan Panduan Guru
Menangani Anak Autisme di Sekolah



Menemani
● dengan **Hati**

Sanksi Pelanggaran Pasal 113
Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014
Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Menemani dengan Hati

Strategi dan Panduan Guru
Menangani Anak Autisme di Sekolah

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.



MENEMANI DENGAN HATI:
Strategi dan Panduan Guru Menangani
Anak Autisme di Sekolah

Ditulis oleh:
Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh
PT Insight Pustaka Nusa Utama
Jl. Pare, Tejoagung, Metro Timur, Kota Metro
Telp: 085150867290 | 087847074694
Email: insightpustaka@gmail.com
Web: www.pustakaediting.com
Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025



Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan I, Agustus 2025

Perancang sampul: Rian Saputra
Penata letak: Rian Saputra

ISBN: 978-634-04-2506-2

x + 246 hlm. ; 15,5x23 cm.

©Agustus 2025



KATA PENGANTAR

Setiap anak adalah dunia yang unik, penuh misteri dan potensi. Namun tak semua dunia dimengerti dengan mudah. Ada anak-anak yang hadir dengan cara berbeda—tidak banyak bicara, tak menatap mata, atau hanya tertawa sendiri di sudut kelas. Di balik diam dan gerak repetitif mereka, tersimpan satu permintaan kecil namun agung: *“Tolong pahami aku.”*

Buku ini lahir dari keyakinan sederhana namun kuat: bahwa anak dengan autisme tidak meminta kita untuk mengasihaniinya, melainkan untuk *menemani* mereka tumbuh dengan hati. Dunia pendidikan sering terburu-buru menuntut keseragaman. Padahal, keberagaman adalah realitas. Pendidikan bukan tentang menyamakan isi kepala, tetapi memperluas ruang hati untuk menerima perbedaan.

Sebagai guru, kepala sekolah, orang tua, atau anggota masyarakat yang peduli, kita dihadapkan pada tantangan besar—menemukan cara mendampingi anak-anak dengan autisme agar mereka bisa belajar, berkembang, dan bermakna. Tidak semua guru mendapat pelatihan. Tidak semua sekolah memiliki sumber daya. Tapi satu hal yang pasti, kita semua memiliki *hati*. Dan dari situlah segalanya bisa dimulai.

Buku ini disusun sebagai panduan konseptual dan praktis, memadukan pendekatan ilmiah, empatik, dan edukatif. Ia bukan hanya menawarkan

strategi, tetapi juga menghadirkan narasi kemanusiaan—tentang guru yang tak menyerah, orang tua yang bertumbuh, dan anak-anak autisme yang mengajarkan kita arti dari sabar, tekun, dan tulus.

Semoga buku ini bukan hanya dibaca, tetapi *dihidupi*. Semoga ia menjadi lentera kecil yang membantu setiap pendidik menapaki jalan pendidikan inklusif dengan cinta dan keberanian. Karena dalam setiap langkah kecil menemani mereka, sejatinya kita sedang menemani kemanusiaan kita sendiri.

Bogor, Juni 2025

Dr. Andi Hermawan, SE., Ak., S.Si., M.Pd

(Penulis)



PROLOG

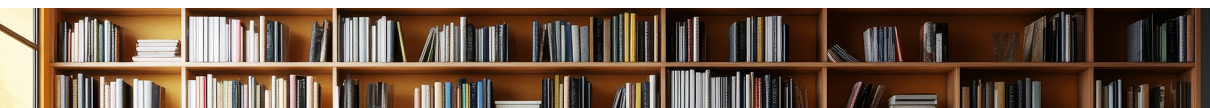
Kisah Nyata Singkat:

“Namanya Azizah Luckyana Mawadda. Ia Tak Banyak Bicara,
Tapi Mengajarkan Banyak Hal.”

Azizah datang ke sekolah tanpa suara yang lantang, tanpa sapaan riang seperti anak-anak lain. Ia berjalan perlahan, menggenggam erat boneka kecilnya, dan duduk di bangku pojok kelas. Beberapa anak menjulukinya “pendiam”, beberapa guru awalnya kebingungan merespons cara belajarnya yang tak biasa. Tapi hari demi hari, Azizah mengubah banyak hal—bukan dengan kata-kata, melainkan dengan keberadaannya.

Hari itu, ia tersenyum—senyum pertamanya di minggu keempat, ketika guru memberinya gambar kupu-kupu dengan warna biru kesukaannya. Di situ kami tahu: *ia mendengar, merasakan, dan memahami dengan caranya sendiri*. Kami yang harus belajar bahasa diamnya. Kami yang harus masuk ke dunianya, bukan memaksanya masuk ke dunia kita.

Ia tidak bertanya, tapi mengajak kami merenung. Ia tidak menulis panjang, tapi gerak matanya bercerita. Azizah mengajarkan kami bahwa mendidik bukanlah soal mempercepat anak mencapai standar, tetapi memperlambat hati kita agar bisa hadir utuh bagi yang tak bisa bicara



secepat yang lain. Ia mengajarkan tentang kesabaran, kepekaan, dan keberanian untuk mencoba tanpa pamrih.

Azizah bukan “kurang”, ia hanya “berbeda”. Dan dari perbedaan itulah, kami—para guru, orang tua, dan sahabatnya—dilatih untuk menjadi manusia seutuhnya. Dunia tak kekurangan kecerdasan, tapi sering kekurangan kepekaan. Azizah hadir untuk mengingatkan, bahwa dalam kesunyian pun, ada pelajaran tentang cinta yang dalam.

Kini setiap kali ada guru baru, saya berkata: “Kenalilah Azizah. Ia tak banyak bicara, tapi ia bisa mengajarkan Anda lebih dari yang Anda kira.”





DAFTAR ISI

Kata Pengantar	v
Prolog	vii
Daftar Isi	ix

BAGIAN I

MEMAHAMI AUTISME DENGAN HATI DAN ILMU	1
A. Apa Itu Autisme?	2
B. Karakteristik Anak dengan Autisme	28
C. Deteksi Dini dan Intervensi Awal	48

BAGIAN II

STRATEGI PENDIDIKAN & INTERVENSI DI SEKOLAH	65
A. Pendekatan Inklusif dan Diferensiasi Pembelajaran	66
B. Strategi Komunikasi dan Interaksi Efektif	85
C. Manajemen Perilaku di Kelas	99



BAGIAN III

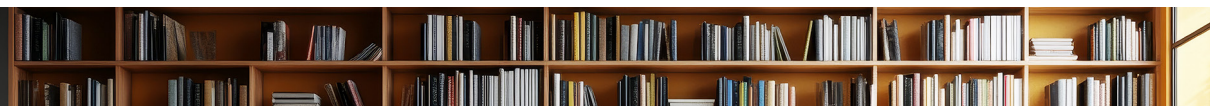
PERAN GURU, KEPALA SEKOLAH, DAN ORANG TUA.....	117
A. Peran Guru sebagai Fasilitator dan Pendamping Emosional.....	118
B. Kepemimpinan Sekolah yang Mendukung Inklusi.....	135
C. Orang Tua sebagai Mitra Strategis.....	153

BAGIAN IV

ALAT, SUMBER, DAN MODEL PELAYANAN INKLUSIF	165
A. Asesmen dan Perencanaan Individual	166
B. Adaptasi Kurikulum dan Evaluasi Belajar	180
C. Model Kolaborasi dan Dukungan Multidisiplin.....	194

BAGIAN V

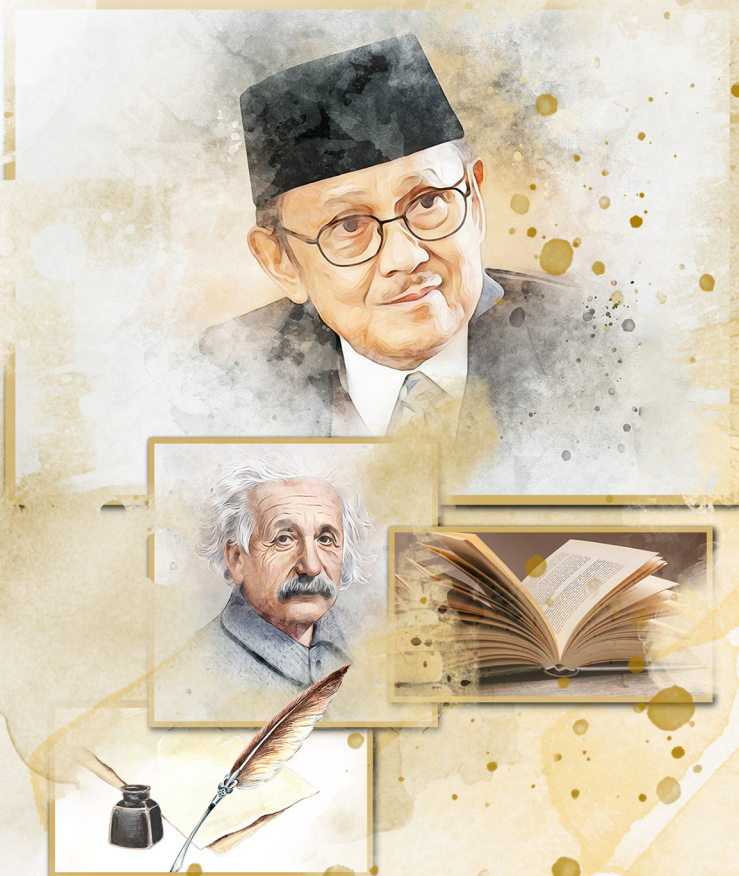
INSPIRASI, HARAPAN, DAN TRANSFORMASI.....	209
A. Dari Anak Berkebutuhan Khusus ke Anak dengan Potensi Khusus	210
B. Manifesto Sekolah Ramah Autisme	222
Glosarium.....	233
Daftar Pustaka.....	239
Biografi Penulis.....	245



BAGIAN I

MEMAHAMI AUTISME DENGAN HATI DAN ILMU

Fokus: Fondasi ilmiah, identifikasi awal,
dan pemahaman esensial



A. Apa Itu Autisme?

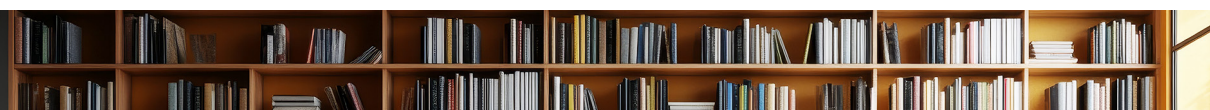
Di balik setiap anak yang tampak berbeda, tersimpan sebuah dunia yang menunggu untuk dipahami. Dunia itu tidak selalu berisik, tidak selalu mudah ditebak, dan sering kali tidak hadir dengan bahasa yang biasa kita gunakan. Dunia itu bisa tenang, bisa repetitif, bisa penuh detail yang hanya terlihat oleh mata yang sabar dan hati yang terbuka. Dunia itu adalah dunia autisme.

Bagi sebagian orang, kata *autisme* masih terdengar asing, menakutkan, bahkan mengundang stigma. Banyak guru, orang tua, dan masyarakat awam merasa canggung, bingung, atau bahkan menjauh ketika harus berinteraksi dengan anak yang menunjukkan perilaku “tidak seperti biasanya.” Namun di situlah tantangan pendidikan sejati: tidak hanya mengajar anak-anak yang mudah diajar, tetapi memahami mereka yang membutuhkan jembatan empati sebelum jembatan logika.

Bab ini membuka perjalanan pemahaman kita tentang autisme—bukan sekadar sebagai label medis, tetapi sebagai sebuah spektrum pengalaman manusia. Kita akan menelusuri definisi dan kriteria diagnostik autisme menurut manual resmi seperti **DSM-5**, tetapi juga akan memperkaya perspektif kita dengan pendekatan **neurodiversity** yang menekankan bahwa perbedaan neurologis bukanlah penyakit, melainkan varian alami dari kondisi manusia.

Dengan menyatukan pendekatan ilmiah dan empatik, bab ini mengajak pembaca memahami bahwa mengenali autisme adalah langkah awal untuk menjalin relasi yang sehat, bermakna, dan mendalam dengan anak-anak yang ada dalam spektrum tersebut. Di kelas yang inklusif, pemahaman terhadap autisme bukanlah pilihan, melainkan *keharusan pedagogis dan etis*. Guru tidak hanya dituntut memahami strategi mengajar, tetapi juga memiliki kerangka pikir dan kesadaran penuh untuk mendidik dengan cinta dan penerimaan.

Melalui lima subbab di bab ini, kita akan memahami autisme dari berbagai sudut—medis, historis, sosial, hingga filosofis. Kita akan membedah konsep spektrum autistik, meluruskan mitos-mitos umum yang kerap



menyesatkan pemahaman publik, dan membuka mata terhadap pendekatan baru dalam pendidikan: bahwa tugas pendidik bukan menormalkan, tetapi menemani anak menjadi versi terbaik dari dirinya.

Semoga Bab 1 ini menjadi awal dari perubahan cara pandang. Karena memahami autisme bukan hanya tentang membantu mereka yang berada dalam spektrum. Ia adalah jalan untuk membentuk dunia pendidikan yang lebih adil, lebih manusiawi, dan lebih bijaksana.

Definisi Autism

Autisme adalah istilah yang semakin sering muncul dalam percakapan pendidikan, media sosial, maupun kebijakan inklusif. Namun, pemahaman terhadap autisme masih sangat beragam, mulai dari yang sangat teknis hingga yang dipenuhi mitos. Oleh karena itu, memahami autisme secara ilmiah dan konseptual menjadi langkah awal yang penting sebelum membahas strategi pendidikan. Dalam konteks ini, kita akan membedah definisi autisme berdasarkan panduan diagnostik resmi DSM-5 dan menyandingkannya dengan perspektif lain yang lebih humanistik dan edukatif.

Menurut *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* edisi ke-5 (DSM-5) yang diterbitkan oleh American Psychiatric Association (APA, 2013), autisme diklasifikasikan dalam kategori *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Ini merupakan perubahan besar dari DSM-IV sebelumnya yang memisahkan autisme menjadi beberapa subkategori seperti Autistic Disorder, Asperger Syndrome, dan PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified). DSM-5 menyatukan seluruh subkategori tersebut dalam satu spektrum yang lebih luas dan fleksibel.

DSM-5 mendefinisikan ASD berdasarkan dua domain utama: (1) defisit dalam komunikasi dan interaksi sosial, dan (2) pola perilaku, minat, atau aktivitas yang terbatas dan repetitif. Selain itu, gejala harus muncul pada tahap perkembangan awal dan menyebabkan gangguan fungsional yang signifikan dalam konteks sosial, pendidikan, atau kerja. DSM-5 juga memperkenalkan sistem klasifikasi berdasarkan tingkat kebutuhan



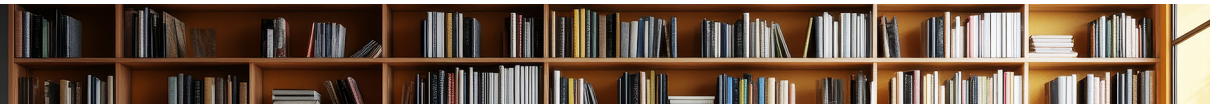
dukungan (support levels), yakni level 1 (butuh dukungan), level 2 (butuh dukungan substansial), dan level 3 (butuh dukungan sangat substansial). Tabel berikut menggambarkan perubahan definisi autisme dari DSM-III hingga DSM-5:

Edisi DSM	Tahun	Istilah yang Digunakan	Ciri Utama
DSM-III	1980	Infantile Autism	Gangguan interaksi sosial dan komunikasi
DSM-IV	1994	Autistic Disorder, Asperger, PDD-NOS	Subtipe berdasar keparahan
DSM-5	2013	Autism Spectrum Disorder (ASD)	Pendekatan spektrum, dua domain gejala

Perspektif ini menjelaskan bahwa autisme tidak lagi dianggap sebagai ‘kondisi tetap’ yang sama pada semua anak. Ia adalah spektrum—yang berarti setiap individu dengan autisme dapat menunjukkan kombinasi gejala yang unik, dengan tingkat keparahan dan kebutuhan yang berbeda. Oleh karena itu, memahami anak dengan autisme memerlukan pendekatan individual dan kontekstual, bukan berdasarkan label tunggal semata.

Meski DSM-5 menjadi rujukan resmi dalam diagnosis klinis, kritik terhadap pendekatan ini cukup banyak. Beberapa ahli menyatakan bahwa DSM masih bersifat patologis dan menganggap autisme sebagai “gangguan” yang harus diatasi, bukan bentuk keunikan neurologis yang harus diterima. Di sinilah muncul pendekatan alternatif yang disebut sebagai **neurodiversity**.

Konsep neurodiversity, yang diperkenalkan oleh aktivis dan akademisi seperti Judy Singer dan Steve Silberman, melihat autisme sebagai bagian dari variasi alami dalam perkembangan otak manusia. Pendekatan ini menekankan bahwa perbedaan neurologis seperti autisme, ADHD, dan disleksia bukan cacat, melainkan bagian dari spektrum keragaman manusia yang sah. Dalam konteks ini, tugas pendidik bukanlah ‘menyembuhkan’,



melainkan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung kebutuhan unik setiap anak.

Neurodiversity menolak dikotomi normal vs abnormal. Sebaliknya, ia mengajak dunia pendidikan untuk berfokus pada potensi, bukan keterbatasan. Ini adalah dasar penting dalam membangun paradigma pendidikan inklusif. Sebab, jika sekolah hanya mendidik anak-anak yang mampu menyesuaikan diri, maka ia gagal memenuhi hakikat pendidikan itu sendiri: membentuk manusia yang beragam dan berdaya.

Dalam praktiknya, pendekatan DSM-5 dan neurodiversity tidak harus bertentangan. Di satu sisi, klasifikasi DSM-5 penting untuk diagnosis, akses layanan, dan perlindungan hak anak. Di sisi lain, pendekatan neurodiversity membantu guru dan masyarakat memperlakukan anak dengan autisme secara lebih empatik dan humanis. Kombinasi keduanya dapat menciptakan praktik pendidikan yang adil dan bermakna.



Guru yang memahami hal ini akan lebih siap membaca perilaku anak di kelas bukan sebagai masalah, melainkan sebagai isyarat. Anak yang enggan kontak mata, misalnya, tidak selalu berarti tidak sopan. Ia bisa jadi sedang menghindari rangsangan visual yang membuatnya cemas. Anak yang mengulang kata atau kalimat bisa jadi sedang menenangkan diri, bukan mengganggu pembelajaran.

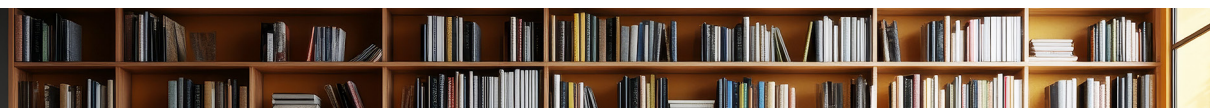
Penting bagi guru untuk menjadikan definisi ini bukan sebagai alat stigmatisasi, tetapi sebagai pintu pembuka dialog dan adaptasi. Jika seorang guru tahu bahwa spektrum autisme begitu luas, maka ia akan lebih bersedia menyesuaikan pendekatannya. Ia akan tahu bahwa satu metode tidak cocok untuk semua. Maka pendidikan pun menjadi seni mendampingi, bukan hanya ilmu mengajar.

Penting juga menyadari bahwa banyak anak dengan autisme memiliki kekuatan luar biasa—dalam logika visual, perhatian terhadap detail, atau ketekunan terhadap pola. Alih-alih melihat itu sebagai ‘obsesi’, guru dapat memanfaatkannya untuk pembelajaran yang lebih bermakna. Ini membutuhkan pemikiran terbuka, fleksibel, dan pengakuan terhadap gaya belajar yang berbeda.

Dalam kerangka pendidikan vokasi seperti di SMK, memahami spektrum ini menjadi sangat strategis. Banyak anak dengan autisme yang justru unggul dalam keterampilan teknis dan prosedural, asalkan diberikan bimbingan yang tepat. Maka ketika guru memahami definisi ini dengan utuh, ia tidak hanya mendidik dengan pengetahuan, tetapi juga dengan keadilan.

Memahami autisme bukan hanya tugas guru pendamping khusus. Ia adalah tanggung jawab kolektif semua pendidik. Karena dalam kelas yang benar-benar inklusif, *setiap guru adalah guru untuk semua anak*. Dan setiap anak—termasuk mereka yang dalam spektrum autisme—layak didampingi, dihormati, dan diberdayakan. Dengan pemahaman dasar ini, kita dapat melangkah ke pembahasan selanjutnya: bagaimana sejarah dan evolusi pemikiran tentang autisme membentuk cara kita memperlakukan anak-anak yang berbeda secara neurologis.

Secara teoretik, autisme dikaji dalam berbagai pendekatan keilmuan, termasuk psikologi perkembangan, psikiatri, ilmu saraf, dan pendidikan. Dalam kerangka psikologi perkembangan, autisme dilihat sebagai salah satu bentuk gangguan perkembangan yang memengaruhi area kognitif, sosial, dan afektif. Gangguan ini bersifat neurodevelopmental, artinya muncul sejak masa kanak-kanak dan memengaruhi perkembangan otak. Di sinilah



pentingnya pendekatan lintas disiplin untuk memahami autisme secara menyeluruh dan menyusun intervensi yang holistik.

Dari sisi konseptual, pendekatan kognitif dan teori pikiran (*Theory of Mind*) sering dijadikan landasan dalam memahami kesulitan anak autistik dalam merespons sosial. Teori ini menyatakan bahwa individu dengan autisme memiliki keterbatasan dalam memahami bahwa orang lain memiliki pikiran, keinginan, dan keyakinan yang berbeda dari dirinya. Namun, teori ini tidak dapat berdiri sendiri, karena tidak semua anak autistik menunjukkan kesulitan yang sama, dan beberapa dapat mengembangkan pemahaman sosial melalui jalur alternatif.

Selanjutnya, teori *Weak Central Coherence* menjelaskan bahwa individu autistik cenderung fokus pada detail daripada memahami konteks secara keseluruhan. Ini menjelaskan mengapa mereka sering unggul dalam tugas-tugas visual atau analitis, namun kesulitan dalam memahami narasi atau komunikasi sosial yang kompleks. Teori ini mendukung pentingnya penyusunan materi pembelajaran yang tidak hanya fokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses berpikir dan pemahaman mikro yang menjadi kekuatan anak autistik.

Selain itu, *Executive Function Theory* juga sering digunakan untuk menjelaskan tantangan yang dihadapi individu autistik dalam merencanakan, mengorganisasi, dan mengatur perilaku. Kesulitan dalam fleksibilitas kognitif, pengendalian impuls, dan pengalihan perhatian menjadi tantangan tersendiri dalam proses belajar. Maka, penting bagi guru untuk menyediakan lingkungan belajar yang terstruktur, konsisten, dan berbasis pada prinsip-prinsip visual dan konkret agar anak-anak dalam spektrum dapat menunjukkan potensi terbaik mereka.

Sejarah dan perkembangan konsep autism

Memahami autisme secara utuh tidak hanya membutuhkan pemahaman diagnostik modern, tetapi juga penelusuran historis mengenai bagaimana konsep ini berkembang dari masa ke masa. Sejarah autisme bukanlah perjalanan linier yang mulus, tetapi rangkaian pemahaman yang berubah-ubah,



dipengaruhi oleh konteks sosial, medis, dan budaya di setiap era. Dari stigma hingga pemuliaan bakat, dari penolakan hingga penerimaan—konsep autisme telah melewati dinamika panjang yang membentuk persepsi kita hari ini.

Istilah “autisme” pertama kali diperkenalkan oleh psikiater Swiss Eugen Bleuler pada tahun 1911. Namun saat itu, autisme digunakan untuk menggambarkan gejala isolasi sosial ekstrem pada pasien skizofrenia. Baru pada tahun 1943, Leo Kanner, seorang psikiater anak di Amerika Serikat, mengidentifikasi dan menggambarkan sekelompok anak dengan pola perilaku yang berbeda—tidak responsif secara sosial, berbicara dengan cara yang tidak biasa, dan terikat pada rutinitas. Ia menyebut kondisi ini sebagai “early infantile autism.”

Hanya setahun kemudian, Hans Asperger di Austria juga mempublikasikan temuannya mengenai anak-anak yang memiliki kemampuan verbal yang baik namun kesulitan dalam interaksi sosial dan menunjukkan minat yang sempit. Meskipun hasil observasi Asperger mirip dengan Kanner, karya Asperger kurang dikenal hingga beberapa dekade kemudian. Istilah “Asperger Syndrome” baru populer dan diakui secara luas pada era 1980-an, dan akhirnya menjadi salah satu subkategori dalam DSM-IV.

Selama era 1950 hingga 1970-an, pemahaman terhadap autisme sangat dipengaruhi oleh teori psikoanalitik dan mitos yang menyalahkan orang tua, terutama ibu. Teori “Refrigerator Mother” yang diperkenalkan oleh Bruno Bettelheim secara keliru menyatakan bahwa autisme muncul karena kurangnya kehangatan emosional dari ibu terhadap anak. Teori ini kini sudah ditolak secara luas karena tidak memiliki dasar ilmiah dan justru memperburuk beban psikologis keluarga.

Perkembangan besar terjadi ketika ilmu neurologi dan psikologi kognitif mulai mendekati autisme dari sudut pandang fungsi otak dan genetika. Pada tahun 1980, DSM-III mulai memasukkan autisme sebagai diagnosis mandiri. Lalu pada DSM-IV tahun 1994, autisme diklasifikasikan ke dalam spektrum gangguan perkembangan yang lebih luas, termasuk PDD-NOS



dan Asperger Syndrome. Peta pemahaman autisme pun menjadi lebih kompleks dan variatif.

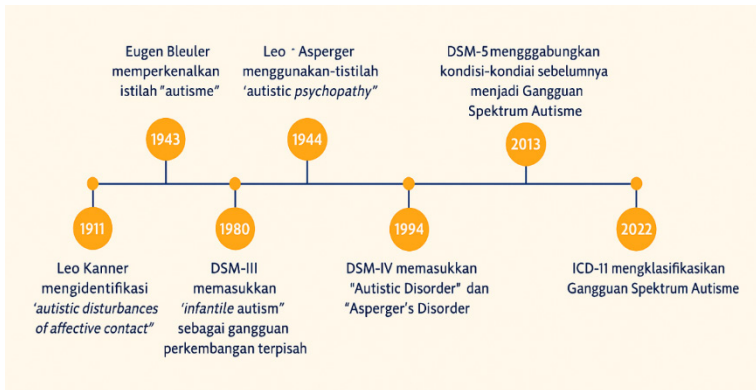
Tahun 2013 menjadi titik penting dengan terbitnya DSM-5 yang menyatukan berbagai subkategori menjadi satu istilah payung: Autism Spectrum Disorder (ASD). Hal ini dilakukan untuk mengatasi inkonsistensi dalam diagnosis dan menegaskan bahwa autisme adalah kondisi spektrum dengan variasi gejala yang sangat luas. Pendekatan ini memungkinkan diagnosis yang lebih fleksibel dan komprehensif, meskipun juga memicu perdebatan tentang hilangnya identitas khas seperti Asperger Syndrome.

Selain DSM, sistem klasifikasi lain seperti ICD (International Classification of Diseases) milik WHO juga turut berkontribusi dalam membentuk kerangka diagnosis global. ICD-11 yang dirilis pada 2022 semakin menekankan spektrum autisme dan menghapus batasan tajam antara berbagai subtype, selaras dengan pendekatan DSM-5.

Dalam dua dekade terakhir, perkembangan teknologi dan studi neuroscience telah membantu memahami autisme secara lebih mendalam. Studi pencitraan otak (neuroimaging) mengungkap perbedaan struktur dan konektivitas saraf pada individu autistik. Penelitian genetika pun menemukan berbagai kombinasi gen yang berkaitan dengan kondisi ini. Temuan-temuan ini mendukung pandangan bahwa autisme adalah hasil interaksi kompleks antara faktor biologis dan lingkungan.

Namun di balik semua perkembangan ilmiah, muncul pula gerakan sosial yang memperjuangkan pengakuan atas hak dan martabat individu autistik. Gerakan neurodiversity mulai berkembang sejak awal 2000-an dan semakin kuat di media sosial dan komunitas pendidikan. Suara mereka menuntut perubahan dari pendekatan “normalisasi” ke arah pemberdayaan, inklusi, dan penerimaan terhadap perbedaan.





Perjalanan konsep autisme juga tidak lepas dari pengaruh budaya populer. Tokoh fiksi seperti Rain Man (1988), Sheldon Cooper (*The Big Bang Theory*), dan film dokumenter seperti *Life Animated* telah membentuk persepsi publik tentang autisme. Walaupun ada risiko stereotipisasi, representasi ini turut membuka diskusi publik yang lebih luas.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, pemahaman terhadap autisme mulai berkembang sejak era 2000-an, seiring dengan lahirnya regulasi pendidikan inklusif. Namun, pemahaman yang mendalam dan berbasis ilmu masih menjadi tantangan di banyak sekolah. Banyak guru masih mengandalkan intuisi dan pengalaman pribadi ketimbang referensi ilmiah, sehingga berisiko memperkuat miskonsepsi.

Secara teoretik, perjalanan sejarah autisme mencerminkan evolusi pemahaman manusia terhadap keragaman perilaku dan perkembangan anak. Awalnya, autisme tidak dibedakan dari gangguan kejiwaan berat seperti skizofrenia. Bleuler (1911) menggunakan istilah “autisme” untuk merujuk pada kondisi penarikan diri ekstrem dari realitas dalam konteks skizofrenia. Baru setelah Kanner (1943) mengamati pola perilaku yang konsisten pada sekelompok anak, muncul pengakuan bahwa ada kondisi perkembangan yang unik dan berbeda dari gangguan jiwa tradisional.

Konsep autisme terus berkembang mengikuti kemajuan pendekatan diagnostik. Pada era DSM-III (1980), autisme diakui sebagai gangguan perkembangan tersendiri, yang mengisyaratkan pergeseran dari paradigma psikoanalitik menuju paradigma neurobiologis. Ini ditandai dengan

munculnya penggolongan berbasis kriteria perilaku, bukan sekadar interpretasi psikodinamik. Transformasi ini memperkuat landasan ilmiah dan mendorong munculnya pendekatan empiris dalam diagnosis serta intervensi terhadap anak dengan autisme.

Secara konseptual, berkembangnya kategori seperti Asperger Syndrome, PDD-NOS, dan Autistic Disorder dalam DSM-IV (1994) merefleksikan upaya untuk menangkap variasi manifestasi autisme dalam praktik klinis. Masing-masing kategori menyoroti aspek tertentu—baik dari kemampuan verbal, sosial, maupun adaptasi perilaku—namun kemudian terbukti tumpang tindih. Inilah yang menjadi latar belakang penggabungan seluruh subkategori ke dalam kerangka Autism Spectrum Disorder (ASD) dalam DSM-5 (2013).

Pendekatan modern menekankan pada kerangka dimensional daripada kategorikal. Dalam konteks ini, autisme tidak lagi dipandang sebagai kondisi statis, tetapi sebagai spektrum dinamis dengan derajat keparahan dan kebutuhan dukungan yang bervariasi. Hal ini sejalan dengan teori perkembangan kontemporer yang melihat anak sebagai individu aktif yang berkembang dalam interaksi antara genetik dan lingkungan. Paradigma ini memungkinkan pendekatan yang lebih personalistik dalam pendidikan dan layanan intervensi, serta mendorong masyarakat untuk tidak hanya melihat gejala, tetapi juga potensi dan konteks tumbuh kembang anak autistik.

Oleh karena itu, menyelami sejarah dan perkembangan konsep autisme bukanlah sekadar pengetahuan akademik. Ia adalah kunci untuk menyusun sikap yang lebih adil, rendah hati, dan berperspektif jangka panjang dalam mendidik anak-anak dalam spektrum ini. Sejarah autisme mengajarkan kita bahwa setiap generasi punya tugasnya: memperbaiki pemahaman, menyingkirkan stigma, dan memperluas ruang bagi anak-anak yang berjalan dengan irama yang berbeda. Dari sini, kita dapat menapaki pembahasan selanjutnya—yaitu tentang spektrum autistik itu sendiri: bagaimana variasinya dan apa implikasinya bagi guru.

Dengan menyadari bahwa konsep autisme terus berevolusi, kita pun diajak untuk tidak bersikap finalistik. Pendidikan sejatinya adalah proses



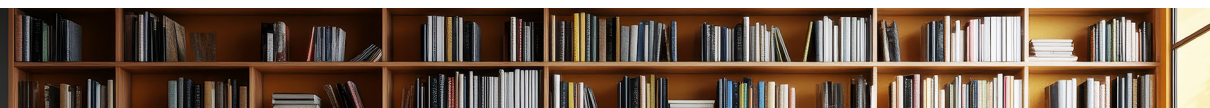
memahami manusia—dan autisme adalah salah satu cermin paling jujur untuk melihat seberapa dalam kita telah benar-benar memahami perbedaan.

Spektrum Autistik: Ringan, sedang, berat

Secara teoretik, gagasan spektrum dalam autisme mencerminkan pemahaman bahwa autisme bukanlah kondisi yang hadir dalam bentuk tunggal, melainkan dalam bentuk kontinu. Model ini menolak pendekatan dikotomis “autistik atau tidak autistik” dan sebagai gantinya memperkenalkan pemahaman bahwa individu bisa menunjukkan tingkat gejala yang berbeda-beda, tergantung pada konteks dan usia. Kerangka ini diperkuat oleh kajian neuropsikologis yang menunjukkan adanya variasi dalam aktivitas otak dan integrasi sensorik pada individu dengan ASD, yang menjelaskan keberagaman kemampuan adaptif mereka.

Konsep spektrum juga didukung oleh *Dimensional Approach to Diagnosis*, yang digunakan dalam DSM-5, di mana diagnosis tidak lagi bersifat kategorikal tetapi mempertimbangkan intensitas, frekuensi, dan dampak fungsional gejala. Pendekatan ini memfasilitasi penyusunan strategi pendidikan yang lebih relevan karena guru tidak harus terpaku pada label medis, melainkan dapat menyesuaikan dukungan sesuai dengan kebutuhan aktual anak di kelas. Hal ini juga memungkinkan kolaborasi antardisiplin seperti psikolog, guru pendamping, dan orang tua dalam merancang intervensi berbasis kekuatan.

Dari perspektif perkembangan, model spektrum mendukung pemikiran bahwa individu dengan autisme memiliki lintasan perkembangan yang unik. Artinya, anak dengan autisme ringan pun tetap memerlukan perhatian serius karena mereka bisa mengalami tantangan besar di bidang sosial dan emosional. Sebaliknya, anak dengan autisme berat pun bisa menunjukkan respons positif terhadap stimulasi yang konsisten dan berbasis relasi. Inilah sebabnya mengapa guru perlu memiliki sensitivitas tinggi untuk mendeteksi perubahan kecil dan meresponsnya dengan pendekatan yang tepat.



Secara konseptual, keberadaan level dukungan (support levels) dalam DSM-5 memberikan panduan praktis bagi dunia pendidikan untuk mengenali dan memetakan kebutuhan peserta didik autistik. Namun, penting untuk dipahami bahwa level ini bukan prediksi kemampuan intelektual, melainkan indikator dukungan harian. Maka, pemaknaan terhadap spektrum autisme harus diarahkan pada prinsip inklusi—bukan pengelompokan—yakni bagaimana sistem sekolah mampu memfasilitasi keberagaman cara berpikir, berperilaku, dan belajar agar setiap anak mendapat hak untuk berkembang sesuai kodratnya.

Autisme tidak dapat dipahami secara utuh jika hanya dilihat sebagai satu bentuk gangguan tunggal yang seragam. Salah satu kemajuan besar dalam pemahaman klinis dan pendidikan mengenai autisme adalah pengakuan bahwa autisme hadir dalam sebuah spektrum, yaitu rentang variasi gejala, tingkat keparahan, dan kebutuhan dukungan. Konsep “spektrum autistik” mencerminkan bahwa setiap individu dengan autisme memiliki profil unik yang tidak bisa digeneralisasi, dan inilah yang menjadi dasar pendekatan diferensial dalam pendidikan.

Menurut DSM-5, individu dengan Autism Spectrum Disorder (ASD) diklasifikasikan ke dalam tiga level berdasarkan tingkat kebutuhan dukungan: Level 1 (butuh dukungan), Level 2 (butuh dukungan substansial), dan Level 3 (butuh dukungan sangat substansial). Istilah ini kadang disederhanakan dalam praktik menjadi: ringan, sedang, dan berat. Namun demikian, penyederhanaan ini tidak boleh mengaburkan fakta bahwa seseorang dengan autisme ringan pun bisa memiliki tantangan yang kompleks dalam bidang sosial atau emosi.





Anak dengan autisme ringan (Level 1) biasanya mampu berbicara dan berkomunikasi secara verbal, namun sering mengalami kesulitan dalam membentuk dan mempertahankan hubungan sosial. Mereka mungkin tampak “aneh” atau kaku dalam interaksi, memiliki minat khusus yang intens, atau sangat sensitif terhadap perubahan rutinitas. Sering kali, anak dengan autisme ringan tidak teridentifikasi dini karena dianggap hanya sebagai pribadi yang pemalu atau canggung. Padahal, tanpa dukungan yang sesuai, mereka dapat mengalami tekanan psikologis dan sosial yang cukup besar.

Sementara itu, anak dengan autisme sedang (Level 2) menunjukkan gejala yang lebih nyata. Mereka mungkin memiliki keterbatasan dalam komunikasi, baik secara verbal maupun nonverbal. Interaksi sosialnya terbatas, dan mereka sangat terikat pada rutinitas atau pola perilaku tertentu. Anak-anak ini membutuhkan pendekatan pengajaran yang lebih terstruktur, bantuan visual, serta lingkungan belajar yang dapat mengurangi rangsangan berlebihan. Peran guru dalam memahami tanda-tanda khas mereka menjadi sangat penting.

Adapun anak dengan autisme berat (Level 3), umumnya mengalami kesulitan yang signifikan dalam hampir semua aspek kehidupan sehari-hari.

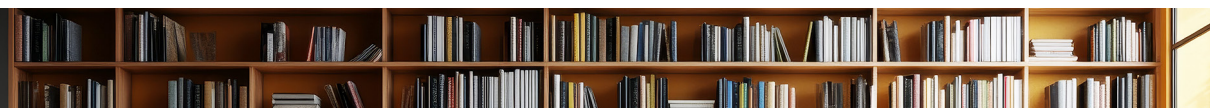
Mereka mungkin tidak berbicara, menunjukkan perilaku agresif atau melukai diri, dan sangat tergantung pada pendampingan orang dewasa. Anak-anak dalam kategori ini biasanya membutuhkan dukungan dari berbagai profesional seperti terapis okupasi, psikolog klinis, dan guru pendamping khusus. Pendidikan bagi mereka tidak hanya soal akademik, tetapi soal merancang kehidupan sehari-hari yang bermakna dan terstruktur.

Berikut adalah tabel perbandingan karakteristik anak autisme berdasarkan level kebutuhan dukungan sesuai dengan klasifikasi DSM-5. Tabel ini dirancang agar guru dan pendidik bisa memahami perbedaan perilaku serta kebutuhan di tiap level secara lebih konkret:

Aspek	Level 1 (Ringan)	Level 2 (Sedang)	Level 3 (Berat)
Komunikasi Sosial	Kesulitan dalam memulai interaksi sosial dan mempertahankan percakapan; tampak kaku atau eksentrik	Defisit nyata dalam komunikasi verbal dan nonverbal; interaksi terbatas pada orang tertentu	Hampir tidak ada komunikasi verbal; sangat terbatas atau tidak ada respons terhadap interaksi sosial
Interaksi Sosial	Mampu menjalin hubungan, tetapi sulit mempertahankan kedekatan atau membaca emosi	Respons sosial terbatas; sering menghindar atau bingung dalam interaksi kelompok	Tidak menunjukkan minat atau respons terhadap orang lain secara konsisten
Perilaku Restriktif / Repetitif	Pola berulang ringan (misalnya minat sempit); bisa terganggu bila rutinitas berubah	Pola perilaku berulang yang tampak jelas; sangat tergantung pada rutinitas	Sangat terbatas dan kaku dalam aktivitas; gangguan besar jika rutinitas berubah sedikit saja



Aspek	Level 1 (Ringan)	Level 2 (Sedang)	Level 3 (Berat)
Kemampuan Belajar	Mampu mengikuti kurikulum reguler dengan penyesuaian ringan; butuh bimbingan sosial	Butuh kurikulum adaptif dan dukungan individual; sulit generalisasi konsep	Fokus pada pelatihan keterampilan dasar dan fungsional; dukungan intensif diperlukan
Kemandirian Sehari-hari	Cukup mandiri, tetapi butuh pengarahannya dalam transisi dan situasi sosial baru	Perlu bantuan dalam sebagian besar aktivitas sehari-hari	Bergantung penuh pada pendamping dalam hampir semua aktivitas
Respon terhadap Lingkungan	Sensitivitas sensorik ringan (misal: suara keras)	Reaksi kuat terhadap suara, cahaya, atau sentuhan tertentu	Gangguan berat terhadap stimulus lingkungan; bisa menyebabkan krisis sensorik
Kebutuhan Dukungan	Butuh dukungan dalam situasi sosial tertentu; pelatihan sosial sangat membantu	Butuh dukungan substansial dalam pengelolaan emosi dan perilaku	Butuh dukungan sangat substansial dan konstan dari berbagai profesional
Potensi Adaptasi	Tinggi, dengan dukungan dan lingkungan inklusif yang konsisten	Sedang, dengan program intervensi dan struktur yang kuat	Rendah tanpa dukungan penuh; adaptasi tergantung pada intensitas pendampingan
Contoh Strategi Pembelajaran	Diferensiasi instruksi, bimbingan sosial, visual support ringan	Struktur jadwal visual, penguatan positif, program IEP individual	One-on-one instruction, sensory break rutin, intervensi terapi intensif



Catatan Penting:

- Anak tidak selalu “tetap” berada pada satu level seumur hidup. Level bisa berubah tergantung pada dukungan, lingkungan, dan perkembangan anak.
- Diagnostik level bukan label, melainkan panduan kebutuhan strategi pendidikan dan intervensi yang sesuai.

Penting untuk dicatat bahwa klasifikasi ini bukan label yang melekat seumur hidup. Seorang anak yang awalnya dikategorikan sebagai level 3 dapat menunjukkan kemajuan signifikan dan bertransisi ke level 2 atau 1, tergantung pada intervensi, dukungan lingkungan, dan perkembangan pribadi. Sebaliknya, tekanan lingkungan yang tidak mendukung dapat memperburuk kondisi anak dalam spektrum ringan sekalipun.

Konsep spektrum ini juga membuka ruang bagi guru untuk tidak membandingkan satu anak autistik dengan anak lainnya. Dua anak dengan diagnosis ASD bisa menunjukkan profil yang sangat berbeda. Yang satu bisa sangat verbal, namun tidak peka terhadap isyarat sosial; yang lain mungkin nonverbal, tetapi sangat peka terhadap emosi orang lain. Ini menegaskan perlunya asesmen individual dan strategi pembelajaran yang disesuaikan.

Dalam dunia pendidikan, memahami spektrum autistik mengharuskan guru untuk menolak pendekatan satu ukuran untuk semua. Anak-anak dalam spektrum autisme menuntut pengajaran yang responsif dan fleksibel. Mereka membutuhkan guru yang tidak hanya berpengetahuan, tetapi juga bersedia belajar dari anak-anak itu sendiri.

Secara historis, pemahaman mengenai spektrum ini merupakan koreksi atas pendekatan lama yang cenderung dikotomis: autistik atau tidak autistik. Kini, para peneliti dan praktisi pendidikan mengakui adanya variasi yang bersifat kontinu—bukan hanya soal ada atau tidak, tetapi seberapa besar, seberapa kompleks, dan seberapa konsisten gejala itu muncul dalam konteks yang berbeda.

Secara ilmiah, studi-studi mutakhir menggunakan teknologi neuroimaging menunjukkan bahwa aktivitas otak pada individu autistik sangat bervariasi. Tidak ada satu pola tunggal yang menggambarkan autisme.



Inilah yang memperkuat argumentasi bahwa autisme adalah spektrum neurologis, bukan defisit yang bisa diukur secara mutlak.

Dari sisi sosial, konsep spektrum juga membantu mengurangi stigma. Ketika masyarakat memahami bahwa autisme adalah rentang pengalaman manusia dan bukan kategori hitam-putih, maka akan lebih mudah tercipta empati dan inklusi. Ini memberi ruang bagi individu autistik untuk menunjukkan kekuatan mereka, seperti ketekunan, perhatian terhadap detail, dan kejujuran yang luar biasa.

Dalam praktik pendidikan di Indonesia, tantangan terbesar dalam mengaplikasikan konsep spektrum ini adalah kurangnya pemahaman di kalangan guru, serta keterbatasan sumber daya dan pelatihan. Guru sering kali menghadapi dilema antara menyamaratakan perlakuan terhadap semua siswa dan memenuhi kebutuhan unik setiap anak.

Solusi dari hal ini adalah membangun budaya sekolah yang memahami bahwa diferensiasi bukan beban tambahan, melainkan bagian dari keadilan pendidikan. Sekolah inklusif yang sukses adalah sekolah yang mampu menjadikan spektrum sebagai sumber kekayaan, bukan hambatan.

Sebagai catatan penting, spektrum ini tidak hanya berlaku pada level gejala, tetapi juga pada kekuatan dan minat. Banyak anak dalam spektrum memiliki potensi luar biasa di bidang tertentu, seperti musik, matematika, atau seni visual. Oleh karena itu, pengajaran harus berfokus tidak hanya pada kompensasi kelemahan, tetapi juga pada eksplorasi dan penguatan kekuatan unik mereka.

Dalam konteks SMK, pemahaman spektrum ini sangat krusial. Karena SMK berorientasi pada keterampilan, banyak anak autistik yang justru cocok dengan pendekatan pembelajaran berbasis praktik. Mereka bisa unggul dalam bidang otomotif, desain, atau teknologi digital, selama lingkungan belajar dirancang secara ramah terhadap perbedaan.

Mengenali spektrum autistik berarti kita sedang mengakui bahwa setiap anak adalah satu semesta. Tugas guru bukan menyamakan, tetapi merangkul keberagaman dalam ruang yang penuh hormat. Karena pendidikan bukanlah proses mengubah anak agar sesuai dengan sistem, tetapi mengubah



sistem agar mendukung tumbuh kembang semua anak, termasuk mereka yang berada di jalur sunyi spektrum autistik.

Fakta & mitos umum tentang autism

Secara teoretik, mitos-mitos tentang autisme mencerminkan bias kognitif dan kurangnya literasi neurologis dalam masyarakat. Banyak persepsi keliru bersumber dari *confirmation bias*, di mana seseorang hanya mempercayai informasi yang sejalan dengan keyakinan awalnya dan menolak fakta ilmiah. Oleh sebab itu, penting untuk mengedukasi pendidik dan masyarakat dengan pendekatan berbasis bukti (*evidence-based awareness*), agar pemahaman yang terbentuk tidak dikendalikan oleh asumsi personal, tetapi oleh data dan kajian akademik yang valid.

Dari sisi konseptual, stigma terhadap autisme juga dapat dijelaskan melalui teori labeling (*labeling theory*) dalam sosiologi pendidikan. Teori ini menjelaskan bahwa label seperti “anak autis” seringkali tidak hanya mendeskripsikan, tetapi juga membentuk persepsi dan ekspektasi lingkungan terhadap anak tersebut. Jika label ini dibarengi dengan narasi negatif atau deterministik, maka akan menimbulkan efek diskriminatif dan membatasi potensi anak untuk berkembang secara optimal. Maka, pendekatan edukatif perlu mengedepankan pelabelan positif yang mendorong afirmasi dan pemberdayaan.

Selain itu, mitos bahwa autisme bersifat seragam dan universal bertentangan dengan prinsip *individual differences theory* dalam psikologi pendidikan. Setiap anak memiliki profil perkembangan, preferensi belajar, dan kapasitas adaptasi yang berbeda-beda. Oleh karena itu, memaksa satu narasi tunggal tentang autisme akan mengabaikan kenyataan bahwa spektrum autisme mencakup keberagaman ekspresi perilaku, kecerdasan, dan kebutuhan interaksi sosial. Ini menjadi argumen kuat bagi pentingnya asesmen personal dan pendekatan pembelajaran yang diferensial.

Penolakan terhadap mitos juga perlu ditopang oleh penguatan kerangka berpikir kritis dalam pendidikan guru. Melalui pendekatan *critical pedagogy*, guru diajak tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mempertanyakan



asal-usul, dampak, dan implikasi sosial dari narasi dominan tentang autisme. Guru yang berpikir kritis akan lebih waspada terhadap informasi yang bias dan lebih aktif mencari pengetahuan yang etis, akurat, dan bermanfaat dalam konteks pengembangan peserta didik secara menyeluruh dan manusiawi.

Dalam dunia pendidikan dan masyarakat umum, persepsi tentang autisme kerap kali terbentuk bukan dari literatur ilmiah atau pengalaman langsung, melainkan dari asumsi, cerita turun-temurun, dan representasi media yang tidak selalu akurat. Akibatnya, banyak mitos berkembang dan menciptakan stigma yang justru merugikan anak-anak dengan autisme serta keluarganya. Oleh karena itu, penting bagi pendidik, orang tua, dan masyarakat untuk membedakan mana informasi yang faktual dan mana yang sekadar mitos.

Salah satu mitos paling umum adalah bahwa autisme disebabkan oleh pola asuh orang tua, terutama ibu. Ini adalah peninggalan teori lama seperti “refrigerator mother” yang telah dibantah total oleh bukti ilmiah. Penelitian neurologi dan genetika modern menegaskan bahwa autisme berkaitan erat dengan faktor biologis dan bukan akibat dari perlakuan orang tua. Justru, orang tua yang mendampingi anak autistik sering kali menunjukkan ketangguhan luar biasa dan perlu didukung, bukan disalahkan.

Mitos lain menyatakan bahwa anak dengan autisme tidak bisa merasakan emosi atau tidak mampu berempati. Padahal, studi mutakhir menunjukkan bahwa banyak individu autistik memiliki empati yang dalam, hanya saja cara mereka mengekspresikan atau merespons emosi berbeda dari norma sosial umum. Mereka mungkin tidak menunjukkannya dengan kontak mata atau pelukan, tetapi bisa sangat peduli dalam bentuk perhatian terhadap detail atau ketulusan yang luar biasa.

Ada juga anggapan bahwa semua anak autistik adalah jenius atau memiliki kemampuan luar biasa di bidang tertentu. Ini adalah stereotip populer yang didorong oleh media, seperti film “Rain Man.” Walaupun ada individu autistik yang tergolong savant, sebagian besar anak dalam spektrum memiliki profil kemampuan yang bervariasi dan tidak selalu



mencolok. Mitos ini dapat menciptakan ekspektasi tidak realistis yang justru membebani anak dan keluarga.

Sebaliknya, mitos sebaliknya pun tak kalah merusak—bahwa anak dengan autisme tidak bisa belajar atau tidak bisa berkembang. Faktanya, banyak anak autistik dapat mengalami kemajuan signifikan, terutama bila didampingi dengan intervensi yang tepat, lingkungan inklusif, dan guru yang responsif. Autismen bukanlah akhir, melainkan awal dari perjalanan pendidikan yang menuntut strategi berbeda.

Mitos bahwa autisme dapat “disembuhkan” dengan terapi tertentu, diet ekstrem, atau intervensi spiritual juga sering terdengar. Sementara intervensi seperti terapi okupasi, ABA, dan dukungan pendidikan terbukti membantu perkembangan anak, tidak ada “obat” untuk autisme karena ia bukan penyakit. Pendekatan yang sehat adalah memfokuskan pada optimalisasi potensi, bukan pencarian “kesembuhan.”

Di kalangan pendidik, sering muncul asumsi bahwa anak autistik hanya bisa ditangani oleh guru luar biasa atau sekolah khusus. Padahal, pendidikan inklusif yang terencana dan berbasis empati bisa menjadi ruang belajar yang ideal bagi banyak anak dalam spektrum. Yang dibutuhkan bukan sekolah luar biasa, tetapi pemahaman luar biasa dari sekolah biasa.

Fakta penting lainnya adalah bahwa autisme tidak mengenal batasan sosial, ekonomi, maupun geografis. Ia dapat ditemukan di semua lapisan masyarakat dan tidak terkait dengan gaya hidup, pendidikan orang tua, atau wilayah tempat tinggal. Ini berarti bahwa deteksi dini dan dukungan harus diupayakan merata tanpa diskriminasi.

Banyak yang masih menganggap bahwa diagnosis autisme adalah “cap buruk” atau aib keluarga. Ini merupakan hambatan besar dalam upaya inklusi. Padahal, semakin dini diagnosis ditegakkan, semakin terbuka peluang untuk mendampingi anak tumbuh dengan cara yang sesuai dengan kebutuhannya. Diagnosis bukan kutukan, tapi kunci membuka potensi.

Di sisi lain, fakta ilmiah terus berkembang seiring riset yang menunjukkan bahwa sistem saraf individu autistik bekerja secara berbeda dalam memproses informasi sosial, sensorik, dan komunikasi. Pemahaman ini



membawa konsekuensi penting dalam dunia pendidikan: bahwa kita harus menyesuaikan metode, bukan memaksa anak menyesuaikan diri dengan metode yang kaku.

Fakta lain yang perlu ditekankan adalah bahwa banyak anak dengan autisme memiliki minat kuat dan fokus mendalam pada bidang tertentu. Ini bukan obsesi negatif, tapi bisa menjadi pintu masuk untuk membangun pembelajaran yang bermakna. Menggunakan minat anak sebagai konteks belajar adalah strategi pedagogik yang efektif dan humanistik.

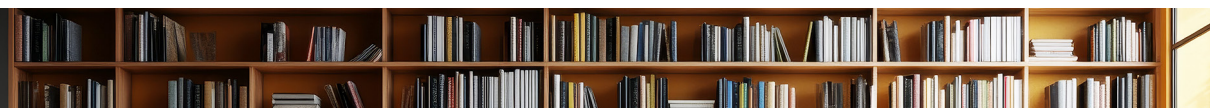
Mitos bahwa anak autistik agresif atau berbahaya juga tak berdasar. Perilaku agresif biasanya muncul sebagai bentuk ketidakmampuan menyampaikan kebutuhan atau ketidaknyamanan sensorik. Dengan pendekatan yang tepat, perilaku ini bisa dicegah dan dikelola. Guru perlu memahami bahwa perilaku adalah bentuk komunikasi.

Stigma lainnya adalah bahwa anak autistik sulit diajak bekerja sama atau tidak bisa mengikuti aturan. Padahal, dengan struktur, kejelasan, dan latihan rutin, banyak anak autistik justru menjadi sangat konsisten, jujur, dan dapat diandalkan dalam aktivitas sekolah. Mereka hanya perlu dukungan untuk memahami ekspektasi sosial yang seringkali implisit.

Fakta penting yang kerap terabaikan adalah bahwa lingkungan sosial yang tidak adaptif lebih sering menjadi penghambat utama perkembangan anak autistik dibandingkan kondisi internal anak itu sendiri. Maka, reformasi sistem pendidikan untuk menjadi lebih inklusif bukan hanya idealisme, tapi kebutuhan struktural.

Penting pula memahami bahwa autisme adalah lifelong condition, tetapi bukanlah hambatan bagi kebahagiaan, kemandirian, atau kesuksesan. Banyak tokoh publik dan profesional sukses yang berada dalam spektrum autistik. Ini menunjukkan bahwa dengan dukungan yang tepat, anak autistik bisa tumbuh menjadi pribadi berdaya.

Di balik berbagai mitos dan stigma, fakta paling mendasar adalah bahwa anak-anak dalam spektrum autistik adalah anak-anak yang sama berharapannya, sama mulianya, dan sama pantasanya untuk dicintai serta dididik dengan penuh hormat. Mereka tidak perlu dikasihani, tetapi diberdayakan.



Sebagai pendidik, tugas kita bukan hanya menolak mitos, tapi juga membangun narasi baru yang berlandaskan ilmu dan empati. Semakin kita memahami fakta, semakin kita mampu menciptakan ruang belajar yang adil dan inklusif.

Menumbangkan mitos bukan pekerjaan satu hari, tapi langkah awalnya bisa dimulai hari ini: dari ruang kelas kita, dari cara kita memandang seorang anak yang berbeda, dan dari keberanian kita untuk bertanya, belajar, dan bertransformasi bersama mereka.

10 MITOS vs FAKTA AUTISME	
MITOS	FAKTA
1 Autisme disebabkan oleh pola asuh yang buruk	Autisme adalah kondisi neurologis, bukan hasil pola asuh,
2 Anak autisme tidak bisa merasakan emosi	Anak autisme bisa merasakan dan mengungkapkan emosi, meski mungkin dengan cara berbeda
3 Autisme bisa disembuhkan dengan terapi tertentu	Autisme tidak bisa 'disembuhkan', namun intervensi dapat meningkatkan keterampilan dan kualitas hidup
4 Semua anak autisme sama	Autisme adalah spektrum. Setiap individu unik dengan kekuatan dan tantangan masing-masing
5 Anak autisme tidak ingin memiliki teman	Anak autisme juga bisa ingin berteman, tapi mungkin kesulitan dalam berinteraksi
6 Autisme jarang terjadi	Autisme cukup umum terjadi, diperkirakan memengaruhi 1 dari 54 anak
7 Anak autisme tidak dapat belajar	Anak autisme bisa belajar dengan metode dan pendekatan yang sesuai
8 Autisme bisa hilang seiring waktu	Autisme adalah kondisi seumur hidup, namun dengan dukungan yang tepat, individu dapat berkembang
9 Semua anak autisme memiliki kecerdasan luar biasa	Kemampuan kognitif anak autisme bervariasi, ada yang di atas rata-rata, ada yang di bawah, dan ada yang pada tingkat rata-rata



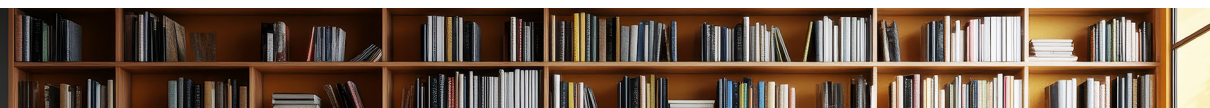
Paradigma Baru: Neurodivergensi dan Pendidikan yang Menghargai Perbedaan

Secara teoretik, pendekatan neurodivergensi memiliki akar dalam teori konstruktivisme sosial yang menempatkan makna sebagai hasil interaksi antara individu dan lingkungannya. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa ‘perbedaan’ bukanlah anomali, tetapi hasil dari cara dunia memaknai perilaku dan kemampuan tertentu. Teori ini menantang asumsi lama yang mengidealkan keseragaman sebagai norma, dan membuka jalan bagi pendidikan yang menjunjung keberagaman sebagai dasar berpikir dan bertindak.

Dari sudut pandang psikologi humanistik, khususnya pemikiran Abraham Maslow dan Carl Rogers, paradigma neurodivergensi mengangkat pentingnya penghargaan terhadap aktualisasi diri, empati, dan penghormatan terhadap pilihan individu. Prinsip-prinsip ini menegaskan bahwa tugas pendidikan bukanlah mengoreksi perbedaan, melainkan memfasilitasi proses belajar yang memungkinkan setiap anak berkembang berdasarkan kekuatan dan keunikannya. Ini selaras dengan tujuan jangka panjang pendidikan inklusif sebagai praktik yang berakar pada nilai kemanusiaan.

Konseptualisasi neurodivergensi juga diperkuat oleh prinsip-prinsip *social model of disability* yang membedakan antara impairment (perbedaan fisiologis/neurologis) dan disability (hambatan yang ditimbulkan oleh lingkungan sosial dan struktural). Dalam kerangka ini, hambatan belajar yang dialami anak neurodivergent tidak semata-mata berasal dari kondisi internal, tetapi dari sistem pendidikan yang gagal menyediakan akses dan fleksibilitas. Maka, tanggung jawab pendidikan bukan mengubah anak, melainkan mengadaptasi lingkungan.

Dalam praktik pendidikan, teori ini mendorong adopsi *asset-based approach*, yaitu pendekatan yang menyoroti potensi dan kekuatan anak ketimbang defisitnya. Pendekatan ini berbeda dari *deficit-based model* yang sering kali menjadi dasar penyusunan intervensi di sekolah. Dengan fokus pada kelebihan anak—baik itu dalam fokus perhatian, detail, kreativitas, atau memori jangka panjang—guru didorong untuk merancang strategi



pembelajaran yang membangkitkan motivasi intrinsik dan membangun identitas positif pada peserta didik neurodivergent.

Dalam beberapa dekade terakhir, terjadi pergeseran besar dalam cara dunia memahami autisme dan kondisi neurologis lain. Pergeseran ini melahirkan sebuah paradigma baru yang dikenal sebagai neurodivergensi. Istilah ini menantang kerangka berpikir lama yang menganggap autisme sebagai gangguan yang harus dikoreksi, dan menggantikannya dengan pemahaman bahwa otak manusia memang beragam, dan bahwa keragaman tersebut harus dihargai sebagai bagian alami dari kondisi manusia.

Neurodivergensi pertama kali diperkenalkan oleh sosiolog dan aktivis Judy Singer pada akhir 1990-an. Ia menggunakan istilah ini untuk menggambarkan individu dengan kondisi neurologis seperti autisme, ADHD, disleksia, dan lainnya, bukan sebagai orang yang ‘sakit’, tetapi sebagai bagian dari variasi neurologis. Dalam kerangka ini, mereka disebut sebagai “neurodivergent,” sementara mayoritas populasi disebut “neurotypical.”

Paradigma ini membawa perubahan besar dalam dunia pendidikan, terutama pendidikan inklusif. Sebelumnya, pendekatan pendidikan terhadap anak autistik sangat medis dan rehabilitatif. Tujuan utamanya adalah mengurangi gejala dan membuat anak tampak lebih “normal.” Namun, pendekatan neurodivergensi menolak pandangan ini. Ia menegaskan bahwa pendidikan tidak seharusnya menormalisasi perilaku anak autistik, melainkan menyediakan ruang aman bagi mereka untuk tumbuh sesuai cara mereka sendiri.

Pendidikan berbasis neurodivergensi mengedepankan prinsip bahwa anak tidak harus berubah agar bisa diterima oleh sistem sekolah. Sebaliknya, sistem sekolahlah yang harus beradaptasi agar bisa melayani semua anak. Ini berarti desain kurikulum, strategi pembelajaran, serta cara menilai siswa harus mempertimbangkan keberagaman gaya berpikir, gaya belajar, dan cara berinteraksi.

Implikasi dari pendekatan ini sangat luas. Guru bukan lagi sekadar instruktur yang menyampaikan materi, tetapi fasilitator yang menciptakan ruang aman psikologis dan emosional. Tugas guru adalah mengenali kekuatan dan kebutuhan setiap anak, serta menyusun pendekatan yang



sesuai—bukan sekadar menyamaratakan semua anak dalam satu pola klasikal.

Dalam konteks anak autistik, paradigma neurodivergensi berarti kita berhenti melihat perilaku mereka sebagai sesuatu yang ‘salah’ atau ‘menyimpang’. Gerakan berulang, minat khusus, atau kesulitan dalam kontak mata tidak lagi dipandang sebagai gangguan, tetapi sebagai bagian dari identitas neurologis mereka yang unik.

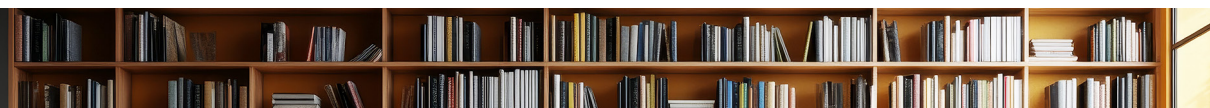
Misalnya, seorang anak autistik yang sangat fokus pada kereta api bisa dilihat bukan sebagai “terobsesi secara tidak wajar,” melainkan sebagai individu dengan minat mendalam yang bisa menjadi jembatan pembelajaran. Guru yang peka bisa menggunakan minat tersebut sebagai konteks mengajarkan matematika, bahasa, atau bahkan keterampilan sosial.

Paradigma ini juga memperkuat gagasan bahwa keberagaman neurologis bukan hambatan dalam kelas, tetapi potensi. Anak autistik bisa membawa perspektif baru, menyadarkan teman-temannya tentang pentingnya toleransi, serta menunjukkan bahwa keberhasilan tidak harus datang dari keseragaman.

Dalam konteks sosial, paradigma neurodivergensi berkontribusi pada perubahan sikap masyarakat terhadap individu autistik. Ia mendorong penghapusan stigma, serta mendesak agar kebijakan pendidikan, kesehatan, dan ketenagakerjaan lebih inklusif terhadap perbedaan neurologis. Ini termasuk menghapus diskriminasi dan membangun sistem yang memungkinkan semua orang berkembang sesuai potensinya.

Pendidikan yang menghargai perbedaan juga harus melatih empati di antara siswa neurotipikal. Mereka perlu diajak memahami bahwa teman mereka yang autistik mungkin tidak menunjukkan emosi dengan cara yang sama, tetapi bukan berarti tidak memiliki perasaan. Ini membuka jalan bagi solidaritas, bukan sekadar toleransi.

Salah satu praktik yang sejalan dengan paradigma ini adalah Universal Design for Learning (UDL). UDL menekankan pentingnya memberikan banyak cara bagi siswa untuk mengakses informasi, mengekspresikan pemahaman, dan terlibat dalam pembelajaran. Prinsip UDL sangat cocok



dengan filosofi neurodivergensi karena mengakui bahwa satu metode tidak bisa memenuhi kebutuhan semua siswa.

Dalam pelaksanaan konkret di sekolah, paradigma ini menginspirasi guru untuk lebih fleksibel dalam menyusun RPP, memberikan pilihan format tugas, mengatur lingkungan kelas yang ramah sensorik, dan memberikan ruang untuk istirahat atau regulasi diri bagi siswa yang membutuhkannya. Ini adalah langkah kecil yang menghasilkan perubahan besar.

Namun, mengadopsi paradigma neurodivergensi bukan tanpa tantangan. Masih banyak guru yang belum mendapatkan pelatihan tentang keberagaman neurologis. Sistem evaluasi nasional yang seragam dan tekanan pada hasil akademik membuat sekolah cenderung mengabaikan kebutuhan individual anak neurodivergent. Maka, perubahan paradigma ini membutuhkan dukungan sistemik dari pembuat kebijakan hingga ruang kelas.

Penting juga dicatat bahwa neurodivergensi bukan berarti tidak ada tantangan. Anak-anak autistik tetap mungkin mengalami kesulitan signifikan dalam komunikasi, regulasi emosi, atau adaptasi sosial. Namun, pendekatan ini menolak mengabaikan tantangan tersebut, dan sebaliknya mendorong penanganan yang lebih etis dan memberdayakan.

Dengan menerima neurodivergensi sebagai kenyataan yang sah dan berharga, pendidikan tidak hanya menjadi tempat mentransfer ilmu, tetapi ruang pertumbuhan bagi setiap manusia dengan segala keberbedaannya. Ini adalah fondasi dari pendidikan yang benar-benar humanis. Paradigma ini bukan sekadar teori baru, tetapi cermin dari masa depan dunia pendidikan yang lebih adil. Dunia di mana setiap anak—tak peduli cara berpikirnya, cara belajarnya, atau cara meresponsnya—memiliki tempat, peran, dan hak yang utuh untuk tumbuh.

Menghargai perbedaan bukan berarti menyeragamkan peluang, melainkan menyusun strategi untuk memastikan bahwa semua anak, termasuk mereka yang neurodivergent, dapat berkembang secara optimal. Karena pendidikan yang baik adalah pendidikan yang mengenali keunikan, dan menyambutnya dengan hormat, bukan kecurigaan.



PRINSIP DASAR NEURODIVERGENSIN DALAM PENDIDIKAN



Menghargai Keragaman Neurologis

Setiap otak anak berfungsi secara unik dan harus dihormati.



Menolak Mentalitas Defisit

Autisme bukan penyakit, melainkan bentuk perbedaan yang alamiah



Memberdayakan Anak dengan Keunikan

Mencari dan mengembangkan kekuatan dalam diri setiap anak



Mengubah Lingkungan, Bukan Anak

Menyesuaikan aturan & strategi pendidikan untuk mengakomodasi perbedaan

B. Karakteristik Anak dengan Autisme

Memahami karakteristik anak dengan autisme merupakan langkah fundamental dalam membangun pendekatan pendidikan yang inklusif dan bermakna. Autisme bukanlah satu kondisi tunggal, melainkan sebuah spektrum yang mencerminkan keberagaman dalam perkembangan neurologis, kemampuan sosial, perilaku, dan kebutuhan pembelajaran. Dalam konteks sekolah, ketidaktahuan atau miskonsepsi terhadap karakteristik ini sering

kali menimbulkan tantangan dalam penyediaan layanan yang tepat, bahkan bisa berdampak pada terhambatnya potensi anak.

Bab ini disusun untuk memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai karakteristik utama anak dengan autisme. Mulai dari aspek komunikasi dan bahasa, interaksi sosial, perilaku repetitif, sensitivitas sensorik, hingga persepsi yang keliru di lingkungan pendidikan. Tiap bagian tidak hanya menjelaskan karakteristik secara konseptual, tetapi juga menyajikan strategi konkret yang dapat diterapkan guru, tenaga kependidikan, dan pendamping siswa dalam mendampingi anak dengan spektrum autisme.

Dengan menyadari bahwa setiap anak autistik adalah unik, maka pemahaman karakteristik ini tidak boleh dipukul rata. Perlu adanya pendekatan yang fleksibel, penuh empati, dan responsif terhadap kebutuhan individual. Oleh karena itu, bab ini tidak hanya menawarkan teori, tetapi juga mendorong praktik reflektif dan inovatif yang mendukung perkembangan holistik anak dalam ruang kelas inklusif.

Karakteristik komunikasi dan bahasa

Komunikasi merupakan aspek fundamental dalam perkembangan anak, yang tidak hanya mencakup penggunaan bahasa verbal tetapi juga ekspresi wajah, intonasi suara, gerak tubuh, dan pemahaman konteks. Pada anak dengan autism spectrum disorder (ASD), karakteristik komunikasi dan bahasa menunjukkan variasi yang sangat luas, baik dari segi kemampuan maupun gaya interaksi. Hal ini menjadikan pemahaman terhadap ciri-ciri komunikasi pada anak autistik sebagai prasyarat utama dalam menciptakan interaksi yang inklusif dan bermakna.

Menurut American Psychiatric Association dalam *DSM-5-TR* (2022), kesulitan dalam komunikasi sosial dan penggunaan bahasa pragmatis merupakan salah satu kriteria diagnostik utama autisme. Anak mungkin tidak mampu memulai atau merespons percakapan secara timbal balik, atau menggunakan bahasa dengan cara yang tidak sesuai dengan konteks sosial. Beberapa anak mungkin berbicara tanpa memperhatikan giliran berbicara, atau sebaliknya, tidak berbicara sama sekali meskipun mampu memahami pembicaraan.



Perbedaan utama dalam komunikasi anak autistik terletak pada pragmatik, yakni kemampuan menggunakan bahasa secara sosial. Paul & Norbury (2012) menegaskan bahwa meskipun sebagian anak autistik memiliki kosakata yang luas, mereka mungkin tidak memahami cara menggunakan bahasa untuk bernegosiasi, mengekspresikan empati, atau menyesuaikan gaya bicara sesuai lawan bicaranya. Inilah yang membuat komunikasi mereka tampak “aneh” atau tidak konvensional menurut norma sosial umum.

Selain itu, echolalia sering menjadi karakteristik menonjol dalam komunikasi anak autistik. Echolalia adalah pengulangan kata atau frasa yang didengar, baik secara langsung maupun tertunda. Rutter (2003) menekankan bahwa echolalia bukan semata-mata perilaku tanpa makna, tetapi bisa berfungsi sebagai upaya anak untuk berkomunikasi, menenangkan diri, atau mengingat informasi penting. Guru perlu memahami makna di balik echolalia sebagai bentuk adaptasi komunikasi, bukan disfungsi murni.

Pada anak dengan autisme non-verbal, komunikasi tetap dapat terjadi melalui ekspresi alternatif seperti gerakan tubuh, kontak mata, atau alat bantu visual. Schlosser & Wendt (2008) menyoroti pentingnya *augmentative and alternative communication* (AAC), seperti penggunaan papan gambar, PECS (Picture Exchange Communication System), atau aplikasi digital, untuk membantu anak menyampaikan kebutuhan dan keinginannya. Strategi ini terbukti meningkatkan partisipasi anak dalam lingkungan belajar.

Namun demikian, tidak semua anak autistik mengalami hambatan berat dalam berbicara. Banyak dari mereka yang mampu berbicara lancar, tetapi tetap mengalami tantangan dalam memahami makna tersirat, sarkasme, idiom, atau bahasa ambigu. Menurut Tager-Flusberg (2005), ini disebabkan oleh kesulitan dalam teori pikiran (*theory of mind*), yaitu kemampuan untuk memahami pikiran dan niat orang lain yang tidak secara eksplisit diucapkan.

Intonasi suara pada anak autistik sering terdengar datar, monoton, atau justru sangat tinggi. Ini dikenal sebagai prosodi yang atipikal. Shriberg et



al. (2001) mencatat bahwa sekitar 50% anak dengan autisme menunjukkan gangguan prosodik yang signifikan. Hal ini dapat membuat komunikasi menjadi sulit dipahami oleh orang lain, sekaligus menyulitkan anak dalam menyesuaikan diri dengan norma bicara sosial.

Selain aspek ekspresi, anak autistik juga mengalami tantangan dalam pemrosesan bahasa reseptif, yakni memahami apa yang dikatakan orang lain. Kadang mereka memerlukan waktu lebih lama untuk memproses instruksi verbal atau mengaitkan kata dengan makna konkrit. Oleh karena itu, penggunaan bahasa sederhana, perintah yang jelas, serta dukungan visual sangat penting dalam berinteraksi dengan mereka.

Dalam situasi kelas, anak autistik mungkin terlihat “tidak merespons” meskipun sebenarnya mereka mendengar. Fenomena ini dikenal sebagai *auditory processing delay*, dan kerap disalahartikan sebagai sikap acuh. Penelitian oleh Tomchek & Dunn (2007) menunjukkan bahwa anak autistik sering menunjukkan respons tertunda terhadap instruksi lisan karena kesulitan dalam memfilter suara latar dan fokus pada pesan utama.

Adaptasi lingkungan komunikasi perlu mempertimbangkan gaya belajar visual anak dengan autisme. Mayer-Johnson (2006) merekomendasikan penggunaan simbol, gambar, warna, dan penjadwalan visual untuk memperkuat pemahaman pesan. Visual schedule tidak hanya membantu anak memahami urutan kegiatan, tetapi juga mengurangi kecemasan akibat ketidakpastian komunikasi verbal.

Dalam mengembangkan kompetensi komunikasi, penting bagi guru untuk menyadari bahwa pendekatan drilling (menghafal) seringkali kurang efektif. Sebaliknya, strategi yang lebih alami seperti *language modeling*, *narrative expansion*, dan dialog kontekstual terbukti lebih berdaya guna (Prizant et al., 2003). Anak perlu dibiasakan berkomunikasi dalam konteks sosial yang bermakna dan menyenangkan, bukan sekadar dalam sesi pelatihan kaku.

Penting pula untuk mengidentifikasi fungsi dari setiap perilaku komunikasi anak. Misalnya, apakah anak mengulang kata untuk menghindari tugas, mencari perhatian, atau sebagai bentuk kegelisahan? Menurut



Wetherby & Prizant (2000), memahami fungsi perilaku komunikasi merupakan kunci untuk menyusun intervensi yang efektif dan tidak menekan kebutuhan psikologis anak.

Guru perlu melakukan observasi sistematis untuk mengidentifikasi pola komunikasi anak. Instrumen seperti *Communication and Symbolic Behavior Scales* (CSBS) atau *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS) bisa digunakan untuk membantu dalam pemetaan kemampuan komunikasi, baik verbal maupun non-verbal, serta kekuatan dan tantangan yang dimiliki masing-masing anak.

Keterlibatan keluarga menjadi komponen vital dalam penguatan komunikasi anak autistik. Bronfenbrenner (1979) mengingatkan bahwa interaksi antara rumah dan sekolah harus bersifat transaksional, bukan hanya informatif. Orang tua dapat memberikan informasi penting mengenai cara anak berkomunikasi di rumah, yang dapat digunakan guru untuk menyesuaikan pendekatan di kelas.

Dalam konteks pelatihan guru, literasi komunikasi inklusif perlu dimasukkan dalam program pengembangan profesional. Odom et al. (2010) menunjukkan bahwa guru yang memahami dinamika komunikasi autistik lebih mampu menciptakan lingkungan belajar yang tidak memaksakan norma komunikasi neurotipikal, melainkan menyesuaikan pendekatan berdasarkan kekuatan anak.

Komunikasi pada anak autistik juga perlu dilihat dari sudut pandang neurodiversitas, yaitu keragaman neurologis sebagai bagian dari variasi manusia. Pelatih inklusi seperti Silberman (2015) mendorong perubahan paradigma dari “memperbaiki” anak menjadi “memahami” anak. Dalam konteks ini, gaya komunikasi anak autistik harus dihargai sebagai valid dan bermakna, meskipun tidak konvensional.

Prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) sangat relevan untuk mengakomodasi keragaman komunikasi ini. CAST (2018) menekankan pentingnya menyediakan berbagai bentuk penyampaian dan respons, agar semua siswa, termasuk anak dengan autisme, dapat mengakses pembelajaran dan mengekspresikan pemahamannya secara optimal. Misalnya,



guru dapat menyediakan opsi respon tertulis, visual, atau simbolik dalam asesmen.

Komunikasi juga mencakup kemampuan untuk menyampaikan emosi, niat, dan makna personal. Anak autistik mungkin tidak secara langsung menyatakan “saya sedih” tetapi bisa menunjukkannya lewat perubahan perilaku atau ekspresi non-verbal. Guru perlu dilatih dalam membaca isyarat-isyarat ini sebagai bentuk komunikasi, dan merespons dengan empati, bukan koreksi.

Pengembangan keterampilan komunikasi pada anak autistik memerlukan kolaborasi lintas profesi, seperti terapis wicara, psikolog pendidikan, dan guru pendamping. Model *Collaborative Team Teaching* (Friend & Cook, 2012) mendorong pembelajaran terpadu yang tidak hanya berorientasi akademik, tetapi juga menumbuhkan kecakapan sosial-komunikatif anak secara berkelanjutan.

Penting untuk disadari bahwa komunikasi bukan sekadar alat menyampaikan informasi, tetapi juga medium untuk membangun relasi, eksistensi diri, dan rasa memiliki. Dalam pendidikan inklusif, komunikasi anak autistik bukanlah “masalah yang harus diperbaiki”, melainkan kekuatan yang harus dipahami, difasilitasi, dan dikembangkan dengan pendekatan yang humanistik dan berbasis potensi.

Interaksi sosial dan respons emosi

Interaksi sosial merupakan salah satu domain utama yang terdampak pada anak dengan autism spectrum disorder (ASD). Kesulitan dalam membentuk, mempertahankan, dan memahami hubungan sosial menjadi tantangan yang berakar pada keterbatasan dalam membaca isyarat sosial, menginterpretasi niat orang lain, serta mengekspresikan respons emosional secara sesuai dengan konteks. Dalam lingkungan sekolah, kendala ini bisa berujung pada pengucilan sosial, konflik interpersonal, atau kesalahpahaman antara anak autistik dan lingkungan sekitarnya.

Menurut American Psychiatric Association dalam *DSM-5-TR* (2022), defisit dalam timbal balik sosial-emosional adalah salah satu ciri diagnostik



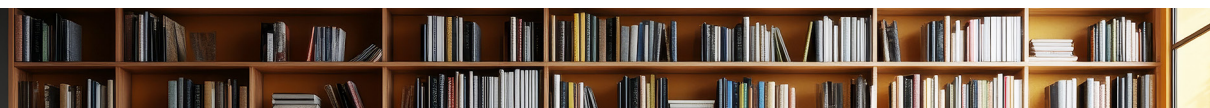
utama ASD. Hal ini meliputi ketidaktertarikan dalam interaksi sosial, ketidakmampuan berbagi emosi, atau kesulitan menanggapi komunikasi sosial secara tepat. Misalnya, anak mungkin tidak merespons ketika dipanggil namanya, tidak menunjukkan ketertarikan terhadap permainan kelompok, atau gagal menunjukkan empati dalam interaksi sehari-hari.

Namun, pemaknaan bahwa anak autistik “tidak mau bersosialisasi” perlu direvisi secara radikal. Literature seperti yang ditulis oleh Milton (2012) melalui konsep *Double Empathy Problem* menjelaskan bahwa masalah utama bukan terletak pada kekurangan empati anak autistik, tetapi pada kesenjangan persepsi dan pemahaman antara individu autistik dan non-autistik. Kedua belah pihak memiliki tantangan dalam memahami perspektif masing-masing karena perbedaan cara memaknai dunia sosial.

Anak dengan autisme kerap menunjukkan minat terhadap relasi sosial, tetapi dengan gaya dan intensitas yang tidak konvensional. Mereka mungkin lebih nyaman membentuk hubungan satu-lawan-satu dibanding dalam kelompok besar. Menurut penelitian Koegel et al. (2012), pemberian struktur dan konteks sosial yang familiar dapat meningkatkan partisipasi sosial anak autistik secara signifikan. Misalnya, anak cenderung lebih responsif dalam permainan berulang yang dapat diprediksi.

Keterbatasan dalam membaca ekspresi wajah, gerak tubuh, dan nada suara menjadi salah satu penyebab utama gangguan interaksi sosial. Penelitian Baron-Cohen (1995) menyebutkan bahwa anak autistik memiliki gangguan dalam *theory of mind* – yakni kemampuan memahami pikiran, keyakinan, dan perasaan orang lain. Hal ini menyebabkan mereka kesulitan merespons secara “sosial”, seperti memahami ironi, sarkasme, atau bahasa tubuh yang tidak eksplisit.

Kesulitan tersebut membuat anak rentan terhadap salah tafsir dalam hubungan sosial. Misalnya, anak bisa saja mengulang pertanyaan yang sama berulang kali dalam percakapan tanpa menyadari bahwa hal tersebut mengganggu lawan bicara. Strategi seperti *social story* (Gray, 2010) atau *video modeling* telah terbukti membantu anak autistik memahami aturan sosial yang sering kali bersifat implisit di lingkungan umum.



Respons emosional anak autistik juga kerap dianggap tidak sesuai konteks. Mereka bisa tertawa saat suasana serius, menangis tanpa penyebab yang terlihat, atau menjadi sangat marah karena perubahan kecil dalam rutinitas. Penelitian oleh Mazefsky et al. (2013) menjelaskan bahwa hal ini berkaitan dengan *emotional dysregulation*, yakni kesulitan dalam mengidentifikasi, mengontrol, dan mengekspresikan emosi secara tepat.

Persepsi keliru bahwa anak autistik “tidak punya empati” perlu diluruskan. Penelitian oleh Smith (2009) menunjukkan bahwa mereka memiliki empati afektif yang relatif utuh, namun mengalami kesulitan dalam empati kognitif, yaitu memahami *mengapa* orang lain merasa demikian. Dengan pendekatan yang suportif, anak autistik dapat belajar mengekspresikan empati melalui cara yang sesuai dengan kemampuan dan gaya mereka.

Dalam konteks kelas, tantangan dalam interaksi sosial bisa berujung pada eksklusi sosial, di mana anak autistik tidak dilibatkan dalam kerja kelompok atau permainan. Untuk mengatasi hal ini, strategi *peer-mediated intervention* (Carter et al., 2005) telah terbukti efektif. Guru melatih siswa neurotipikal untuk menjadi “teman sosial”, yang membantu membimbing interaksi sosial dan menjembatani kesenjangan pemahaman.

Keterlibatan emosi yang intens juga dapat terjadi, terutama dalam bentuk *meltdown* atau *shutdown*. *Meltdown* adalah luapan emosi akibat kelebihan stimulasi atau frustrasi, sementara *shutdown* merupakan bentuk penarikan diri secara mendadak. Kedua kondisi ini bukan bentuk pembangkangan, tetapi sinyal bahwa anak berada di luar kapasitas regulasi emosionalnya. Dukungan lingkungan dan pemberian waktu tenang (*cool-down area*) sangat penting dalam situasi ini.

Guru dan pendamping perlu dilatih untuk mengidentifikasi tanda-tanda awal disregulasi emosi, seperti peningkatan agitasi, gestur repetitif, atau perubahan pola bicara. Respons yang tepat bukanlah memberi hukuman, tetapi mengenali pemicu dan memberi alternatif regulasi diri seperti teknik pernapasan, sensory tool, atau aktivitas yang menenangkan (Anderson et al., 2011).



Model pembelajaran berbasis sosial-emosional seperti *Social Thinking* (Garcia Winner, 2007) dapat digunakan untuk melatih anak memahami isyarat sosial, mengelola emosi, dan membangun hubungan positif. Program ini menekankan bahwa pemahaman sosial bukan hanya tentang aturan, tetapi juga tentang *mengapa* dan *bagaimana* orang berinteraksi. Pendekatan ini cocok untuk anak autistik yang memiliki kemampuan verbal baik namun kesulitan dalam dinamika sosial.

Bagi anak autistik dengan gangguan berat dalam emosi, pendekatan berbasis terapi seperti *Cognitive Behavioral Therapy (CBT)* versi adaptif dapat diterapkan. Penelitian Wood et al. (2009) menunjukkan bahwa CBT yang dimodifikasi sesuai dengan kebutuhan anak autistik efektif untuk membantu mengelola kecemasan sosial dan kemarahan.

Di sisi implementasi kurikulum, *Individualized Education Program (IEP)* harus mencantumkan tujuan sosial-emosional yang spesifik dan terukur. Misalnya, “dapat mengidentifikasi dua emosi dasar dalam diri dan orang lain dalam tiga minggu” atau “dapat menggunakan satu strategi regulasi diri saat menghadapi frustrasi.” Tujuan ini harus dikembangkan bersama tim multidisiplin dan orang tua.

Penguatan kompetensi sosial-emosional tidak bisa dilakukan hanya dalam sesi formal. Guru perlu menciptakan budaya kelas yang inklusif dengan prinsip *social modeling*, di mana sikap toleran, empatik, dan sabar ditampilkan secara konsisten dalam interaksi sehari-hari. Anak belajar dari atmosfer, bukan hanya instruksi verbal.

Perlu diingat bahwa interaksi sosial bagi anak autistik bukan hanya kebutuhan, tetapi juga tantangan neurobiologis. Oleh karena itu, keberhasilan mereka dalam menjalin hubungan harus dihargai berdasarkan upaya, bukan dibandingkan dengan standar normatif anak tipikal. Prinsip *celebrating small success* harus diterapkan dalam setiap aspek intervensi.

Dalam konteks pelatihan guru dan orang tua, penting untuk memasukkan materi tentang *neurodivergent communication* dan *social scripts*, agar mereka dapat merespons perilaku anak secara konstruktif. Pelatihan



ini dapat difasilitasi oleh psikolog pendidikan atau konsultan autisme yang memahami baik teori maupun praktik lapangan.

Akhirnya, memahami interaksi sosial dan respons emosi anak autistik menuntut perubahan paradigma dari “mengoreksi perbedaan” menjadi “merayakan keberagaman.” Pendidikan bukan hanya tempat mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk empati antar makhluk yang berpikir dan merasa secara berbeda. Dalam semangat inilah pendidikan inklusif harus dibangun.

Perilaku berulang dan kebutuhan struktur

Perilaku berulang dan kebutuhan terhadap struktur yang kaku merupakan karakteristik khas dari individu dengan autism spectrum disorder (ASD). Kedua aspek ini tidak sekadar merupakan gejala perilaku, tetapi mencerminkan cara anak autistik merespon dunia yang menurut mereka penuh ketidakpastian. Perilaku-perilaku tersebut seringkali disalahpahami sebagai bentuk pembangkangan atau obsesivitas, padahal memiliki fungsi regulatif yang penting dalam sistem saraf anak.

Menurut DSM-5-TR (APA, 2022), perilaku berulang atau stereotipik diklasifikasikan sebagai gejala inti ASD. Bentuknya bisa sangat beragam, mulai dari gerakan tubuh seperti mengepakkan tangan (*hand-flapping*), berputar-putar, mengayun, hingga pengulangan kata atau frasa. Di samping itu, anak juga mungkin menunjukkan pola minat yang sempit, rutinitas yang kaku, dan reaksi yang kuat terhadap perubahan kecil dalam lingkungan.

Penelitian oleh Leekam et al. (2011) membedakan perilaku berulang menjadi dua kategori utama: *lower-order repetitive behaviors* (misalnya gerakan motorik sederhana) dan *higher-order repetitive behaviors* (misalnya rutinitas kompleks dan pemikiran rigid). Keduanya dapat berfungsi sebagai mekanisme pengatur stres, pemusatan perhatian, atau upaya menenangkan diri dalam situasi yang membingungkan atau berlebihan secara sensorik.

Dalam konteks sekolah, anak autistik mungkin menjadi sangat cemas jika rutinitas berubah mendadak, seperti jadwal pelajaran yang diganti, guru pengganti yang datang tanpa pemberitahuan, atau meja yang dipindah



dari tempat biasanya. Bagi sebagian besar anak neurotipikal, perubahan ini dapat diabaikan, tetapi bagi anak dengan ASD, ini bisa memicu disorientasi, kemarahan, bahkan meltdown. Hal ini dipahami sebagai bentuk *cognitive inflexibility* atau rigiditas kognitif (Geurts et al., 2009).

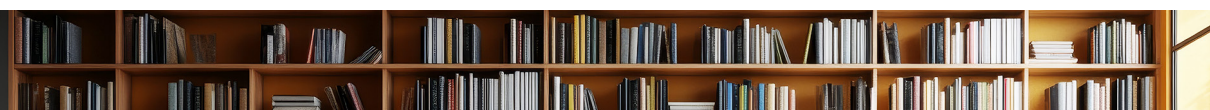
Perilaku repetitif tidak selalu bersifat negatif. Dalam banyak kasus, tindakan seperti menyusun benda-benda dalam pola tertentu atau mengulang suara tertentu berfungsi sebagai bentuk regulasi sensorik dan emosional. Grandin (2006), seorang akademisi autistik, menekankan bahwa rutinitas dan repetisi memberikan rasa aman dan kontrol dalam dunia yang sering terasa membingungkan bagi anak autistik.

Sayangnya, dalam lingkungan pendidikan yang cenderung menuntut fleksibilitas dan kemampuan multitasking, anak dengan kebutuhan struktur ini sering dianggap “tidak mampu menyesuaikan diri.” Paradigma ini perlu diubah. Menurut Hume et al. (2009), menyediakan lingkungan belajar yang terstruktur dengan prediktabilitas tinggi justru dapat meningkatkan partisipasi anak dan mengurangi stres yang tidak perlu.

Implementasi struktur dalam pembelajaran dapat dilakukan dengan berbagai strategi, salah satunya adalah penggunaan *visual schedule*. Visual schedule membantu anak mengetahui urutan aktivitas, transisi waktu, dan apa yang akan terjadi selanjutnya. Strategi ini tidak hanya meningkatkan rasa aman anak, tetapi juga membangun kemandirian dan kemampuan manajemen waktu sejak dini.

Selain itu, penting untuk mengatur lingkungan fisik kelas yang konsisten. Posisi meja, alur masuk-keluar kelas, serta rutinitas harian perlu dijaga kestabilannya. Bila perubahan tak terelakkan harus dilakukan, guru dapat memberikan *advance warning* atau menggunakan *transition cards* agar anak punya waktu beradaptasi. Menurut Mesibov & Shea (2010), adaptasi semacam ini adalah bagian dari pendekatan *Structured Teaching* yang dikembangkan di TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

Dalam menyikapi perilaku berulang, guru harus memahami fungsi di baliknya sebelum melakukan intervensi. Misalnya, jika seorang anak terus mengetuk meja saat belajar, itu bisa berarti ia mencoba menstimulasi



perhatian, mengurangi kecemasan, atau mengekspresikan kebosanan. Menghilangkan perilaku tersebut tanpa menyediakan alternatif yang fungsional dapat memperburuk stres anak. Pendekatan fungsional ini sejalan dengan *Functional Behavioral Assessment (FBA)* sebagaimana dijelaskan oleh O'Neill et al. (2015).

Strategi intervensi positif seperti *Replacement Behavior Training* menjadi penting. Jika anak melakukan gerakan berulang yang mengganggu proses belajar, guru dapat melatih anak untuk menggantinya dengan aktivitas yang lebih diterima namun tetap memenuhi fungsi yang sama, seperti menggunakan stress ball atau duduk di kursi sensorik. Tujuannya bukan menekan ekspresi anak, tetapi menyesuaikannya dengan norma lingkungan secara empatik.

Kebutuhan terhadap struktur juga berpengaruh pada cara anak memahami bahasa dan instruksi. Kalimat yang ambigu atau metaforis seringkali sulit dipahami oleh anak autistik. Oleh karena itu, guru dianjurkan menggunakan instruksi yang eksplisit, ringkas, dan konkret. Misalnya, alih-alih berkata “Sebentar lagi kita akan mulai,” guru sebaiknya mengatakan “Dalam dua menit, kita akan mulai membaca buku.”

Perilaku berulang juga dapat muncul dalam bentuk pertanyaan atau topik yang diulang terus-menerus, dikenal sebagai *circumscribed interests*. Meskipun tampak obsesif, topik ini bisa menjadi jembatan komunikasi yang kuat. Penelitian Winter-Messiers (2007) menunjukkan bahwa memanfaatkan minat khusus anak autistik sebagai media belajar meningkatkan motivasi, fokus, dan keterlibatan akademik.

Guru sebaiknya tidak langsung mematikan topik minat anak, melainkan mencari cara mengaitkannya dengan pelajaran. Misalnya, jika seorang anak sangat tertarik pada kereta api, guru bisa menggunakan topik itu dalam pelajaran matematika, geografi, bahkan cerita naratif. Pendekatan *interest-based learning* ini memberi ruang bagi kekuatan anak dan memperluas relasi sosial mereka dengan rekan sebaya.

Untuk membantu anak mengelola ekspektasi terhadap struktur, strategi seperti *first-then board* atau *if-then chart* sangat efektif. Misalnya,



“Setelah kamu menyelesaikan menulis kalimat, kamu bisa memainkan puzzle.” Strategi ini menegaskan urutan dan hasil yang diharapkan, sekaligus memberi rasa kendali pada anak (Ganz, 2007).

Dalam tim pengajar, penting adanya koordinasi lintas guru agar rutinitas dan pendekatan terhadap anak konsisten. Inkonsistensi antar guru atau antar mata pelajaran dapat membingungkan dan memicu disfungsi perilaku. Oleh karena itu, setiap perubahan metode atau struktur perlu disampaikan kepada seluruh tim, termasuk orang tua dan pendamping anak.

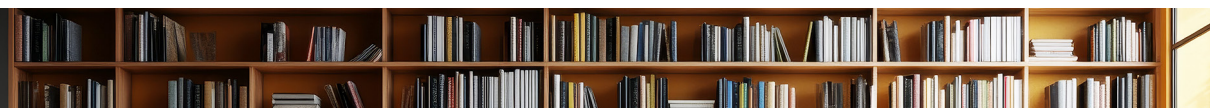
Orang tua juga berperan besar dalam menjaga struktur yang sejalan antara rumah dan sekolah. Anak akan lebih mudah beradaptasi jika rutinitas di rumah mendukung struktur yang sama, termasuk waktu tidur, pola komunikasi, dan pengaturan ruang. Oleh sebab itu, komunikasi intensif dan terjadwal antara guru dan keluarga sangat dianjurkan.

Pelatihan bagi guru perlu melibatkan pemahaman konseptual dan simulasi tentang *autistic rigidity* dan *need for sameness*. Simulasi seperti *structured routine disruption* dapat meningkatkan empati guru terhadap pengalaman anak yang mengalami distress akibat perubahan kecil yang tampak sepele bagi orang dewasa.

Akhirnya, penting untuk diingat bahwa di balik kebutuhan struktur dan perilaku repetitif anak autistik terdapat sistem saraf yang bekerja dengan cara berbeda, bukan lebih rendah. Perilaku tersebut adalah bentuk adaptasi, bukan gangguan moral. Pendidikan yang inklusif adalah pendidikan yang tidak hanya menoleransi perbedaan, tetapi membangun sistem di mana semua cara menjadi manusia bisa hidup berdampingan dan berkembang.

Variasi sensorik dan kebutuhan adaptasi lingkungan

Pengalaman sensorik merupakan salah satu fondasi utama dalam perkembangan manusia. Bagi anak-anak dengan autism spectrum disorder (ASD), pengalaman ini dapat menjadi tantangan harian yang kompleks karena adanya perbedaan dalam memproses stimulus dari lingkungan sekitar. Anak autistik cenderung memiliki respons sensorik yang ekstrem—baik hipersensitif (terlalu sensitif) maupun hiposensitif (kurang sensitif)—terhadap



suara, cahaya, sentuhan, rasa, dan bau. Respons ini bukan semata-mata perilaku, tetapi refleksi dari perbedaan dalam integrasi sistem saraf sensorik.

Menurut DSM-5-TR (APA, 2022), gangguan pemrosesan sensorik dikategorikan dalam gejala autisme sebagai “reaksi yang tidak biasa terhadap input sensorik atau ketertarikan yang tidak lazim terhadap aspek sensorik lingkungan.” Misalnya, anak mungkin menutupi telinganya karena tidak tahan dengan suara lonceng sekolah, atau justru mencari pengalaman sensorik yang kuat seperti menyentuh benda kasar secara berulang.

Dunn (1997) mengembangkan *Sensory Processing Framework* yang menjelaskan bahwa individu dengan autisme bisa masuk ke dalam empat profil sensorik: *low registration*, *sensation seeking*, *sensory sensitivity*, dan *sensation avoiding*. Anak yang *sensation avoiding* mungkin menghindari keramaian, bahan pakaian tertentu, atau sentuhan tak terduga. Sementara itu, yang *sensation seeking* justru mencari input kuat seperti melompat, memukul meja, atau mendekatkan wajah ke benda-benda bercahaya.

Dalam praktik di sekolah, variasi sensorik ini sering menyebabkan kesalahpahaman. Anak yang menolak memegang gunting, tidak mau memakai seragam tertentu, atau menolak menyentuh lem bisa dianggap sebagai “pembangkang” atau “manja”, padahal bisa jadi ia mengalami *tactile defensiveness*—ketidaknyamanan ekstrem terhadap sentuhan tertentu. Hal serupa terjadi ketika anak menolak mengikuti barisan upacara karena tak tahan terhadap suara speaker atau terik matahari.

Pengalaman sensorik yang negatif secara terus-menerus akan memicu peningkatan kecemasan, gangguan atensi, bahkan perilaku agresif atau menarik diri. Schaaf & Lane (2015) menyatakan bahwa gangguan integrasi sensorik memiliki korelasi kuat terhadap kemampuan partisipasi sosial dan performa akademik anak dengan autisme. Oleh karena itu, respons pendidikan terhadap kebutuhan sensorik bukanlah pilihan tambahan, melainkan bagian utama dari intervensi yang bermakna.

Langkah pertama dalam memahami kebutuhan sensorik adalah melalui asesmen sensorik, seperti *Sensory Profile 2* atau *Short Sensory Profile*. Alat ini dapat digunakan oleh terapis okupasi, guru, atau psikolog sekolah



untuk memetakan respons anak terhadap berbagai stimulasi dan merancang strategi adaptasi individual. Dengan pemahaman yang berbasis data, sekolah dapat menghindari pendekatan satu ukuran untuk semua.

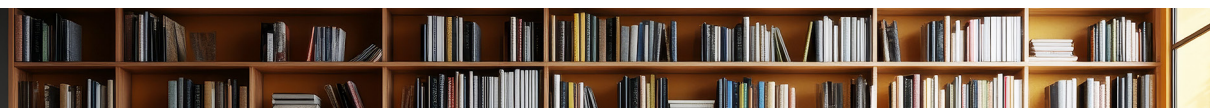
Adaptasi lingkungan menjadi elemen krusial dalam mendukung anak dengan kebutuhan sensorik. Salah satu strategi utama adalah menciptakan *ruang sensorik* atau *calm corner*, yaitu area tenang yang dilengkapi alat bantu seperti bean bag, headphone peredam suara, mainan taktil, atau lampu berwarna lembut. Area ini dapat digunakan anak saat merasa kewalahan secara sensorik, sehingga mereka dapat mengatur dirinya sebelum kembali ke aktivitas kelas.

Dalam pengaturan ruang kelas reguler, guru dapat menerapkan prinsip *low-arousal environment*. Prinsip ini mendorong penggunaan pencahayaan yang lembut (hindari lampu neon yang menyilaukan), pengurangan suara latar seperti kipas atau musik keras, serta pemilihan warna dinding yang netral. Riset oleh Kinnealey et al. (2012) menunjukkan bahwa lingkungan yang tenang secara sensorik meningkatkan durasi atensi dan keterlibatan siswa autistik dalam aktivitas belajar.

Penggunaan headphone peredam suara atau *noise-canceling* dapat sangat membantu anak yang hipersensitif terhadap suara. Demikian pula, beberapa anak merasa lebih nyaman mengenakan pakaian tertentu, misalnya dengan label yang dipotong atau bahan kain yang lembut. Guru dan orang tua sebaiknya tidak memaksakan pakaian tertentu tanpa memahami preferensi sensorik anak, karena kenyamanan fisik memiliki dampak langsung terhadap regulasi emosional.

Bagi anak yang memiliki kebutuhan gerak tinggi (*vestibular seeking*), guru dapat mengakomodasi dengan memberikan aktivitas fisik berkala seperti berjalan antar ruang, tugas pengantar buku, atau permainan motorik halus. Ini bukan bentuk perlakuan istimewa, tetapi adaptasi terhadap kebutuhan neurologis yang khas. Occupational therapist sering menyarankan integrasi *sensory diet* dalam jadwal anak sebagai strategi regulasi harian.

Anak dengan *auditory hypersensitivity* bisa menunjukkan reaksi ekstrem terhadap bunyi tiba-tiba seperti lonceng atau pengumuman speaker. Maka,



sekolah dapat mempertimbangkan pengurangan volume lonceng, memberi pemberitahuan awal sebelum bunyi nyaring, atau bahkan mengganti sinyal bunyi dengan lampu berkedip atau isyarat visual. Semua ini menunjukkan perhatian terhadap keadilan akses terhadap ruang belajar.

Aspek penting lain dalam adaptasi lingkungan adalah pengaturan tugas dan instruksi. Anak yang mudah kewalahan oleh kombinasi stimulus visual dan verbal sebaiknya diberikan *single-task presentation*—yaitu hanya satu instruksi tertulis atau bergambar dalam satu waktu. Tujuannya agar beban pemrosesan informasi tidak menumpuk, dan anak dapat menyelesaikan tugas secara mandiri dengan tingkat stres yang minimal.

Interaksi sosial juga harus mempertimbangkan aspek sensorik. Misalnya, anak dengan kepekaan tinggi terhadap sentuhan bisa merasa terancam saat disentuh secara tiba-tiba oleh teman. Guru dan siswa lain perlu diedukasi bahwa tidak semua anak nyaman dengan pelukan, tepukan, atau bersalaman. Strategi seperti *social narrative* dan *peer education* sangat membantu menciptakan iklim sosial yang empatik.

Pelibatan orang tua dalam memahami profil sensorik anak sangat penting. Orang tua biasanya lebih tahu pola keseharian anak di rumah, seperti preferensi makanan, suara yang mengganggu, atau jenis aktivitas yang membuat anak tenang. Informasi ini dapat digunakan oleh guru untuk menyesuaikan gaya mengajar, posisi duduk, dan bahkan media pembelajaran yang digunakan di kelas.

Perlu ditegaskan bahwa adaptasi sensorik bukan berarti menghindarkan anak dari semua stimulasi, tetapi mengatur dosis dan bentuknya agar tetap mendukung perkembangan. Strategi ini dikenal dengan prinsip *just right challenge*, yaitu memberikan pengalaman sensorik yang cukup untuk mendorong keterlibatan tanpa menyebabkan ketegangan atau overstimulasi.

Setiap program inklusi wajib memiliki kebijakan eksplisit mengenai akomodasi kebutuhan sensorik anak berkebutuhan khusus, termasuk dalam kegiatan luar ruang seperti upacara, studi lapangan, atau lomba sekolah. Penyesuaian kecil seperti penggunaan penutup telinga, duduk di tepi



barisan, atau diberi waktu istirahat lebih banyak bisa membuat perbedaan besar dalam keberhasilan partisipasi anak autistik.

Dalam pelatihan guru, literasi tentang *Sensory Integration Theory* (Jean Ayres) perlu diperkenalkan secara praktis, bukan sekadar teoritis. Guru perlu tahu mengapa anak autistik menyentuh semua benda, mengapa ia menolak naik tangga, atau kenapa ia tak bisa fokus ketika kipas menyala. Pemahaman ini akan membentuk empati yang ilmiah dan responsif.

Penelitian oleh Ashburner et al. (2008) menunjukkan bahwa dukungan terhadap kebutuhan sensorik memiliki korelasi positif dengan peningkatan performa akademik dan pengurangan perilaku menantang di sekolah. Artinya, dengan memenuhi kebutuhan dasar sistem saraf, kita sedang membuka jalan bagi proses belajar yang lebih manusiawi dan inklusif.

Pendidikan yang adaptif terhadap kebutuhan sensorik bukan sekadar menciptakan kenyamanan fisik, tetapi juga memulihkan rasa kontrol, harga diri, dan identitas anak sebagai pribadi yang dihargai. Ini bukan pendekatan kasihan, tetapi penghormatan terhadap perbedaan neurobiologis yang sah.

Akhirnya, sekolah yang sadar akan kebutuhan sensorik bukan hanya tempat belajar yang ramah autisme, tetapi juga laboratorium kemanusiaan yang mendewasakan semua pihak—guru, siswa, orang tua, dan sistem. Dari pemilihan warna dinding hingga kebijakan sinyal bel, semua itu bicara tentang satu hal: bahwa pendidikan dimulai dari kemampuan untuk merasakan dunia sebagaimana ia dirasakan oleh orang lain.

Kesalahan Persepsi yang Umum di Sekolah dan Cara Mengatasinya

Pendidikan inklusif tidak hanya menuntut adaptasi kurikulum atau fisik, tetapi juga menuntut perubahan cara pandang terhadap anak-anak berkebutuhan khusus, termasuk anak dengan autism spectrum disorder (ASD). Salah satu hambatan terbesar dalam penyelenggaraan pendidikan yang adil dan bermakna adalah adanya kesalahan persepsi di kalangan pendidik, tenaga kependidikan, bahkan teman sebaya, tentang karakteristik dan potensi anak autistik. Persepsi yang keliru ini tidak jarang menyebabkan



diskriminasi halus, eksklusi sosial, hingga kegagalan dalam memberikan dukungan yang sesuai.

Salah satu kesalahan persepsi yang paling umum adalah anggapan bahwa anak dengan autisme “tidak bisa belajar”. Pandangan ini muncul karena anak terlihat pasif di kelas, tidak merespon perintah secara verbal, atau menunjukkan perilaku berulang yang tidak umum. Padahal, banyak anak autistik memiliki kapasitas kognitif tinggi dan hanya memerlukan pendekatan yang sesuai gaya belajarnya. Grandin (2006), seorang profesor autistik, membuktikan bahwa gaya belajar visual bisa sangat dominan dan efektif jika difasilitasi dengan tepat.

Kesalahpahaman kedua adalah menganggap anak autistik tidak punya empati atau “tidak punya perasaan”. Hal ini biasanya muncul karena ekspresi wajah anak tidak mencerminkan emosi yang dapat dikenali, atau anak tidak menunjukkan reaksi sosial seperti anak lain pada umumnya. Penelitian oleh Dziobek et al. (2008) menegaskan bahwa individu autistik memiliki empati afektif yang cukup kuat, namun mengalami hambatan dalam empati kognitif, yaitu dalam menafsirkan pikiran dan ekspresi orang lain secara cepat dan spontan.

Banyak guru dan staf sekolah yang juga menganggap bahwa anak autistik lebih cocok di sekolah luar biasa (SLB) dan tidak dapat mengikuti pembelajaran reguler. Padahal, tidak semua anak autistik mengalami disabilitas intelektual. Menurut data CDC (2023), sekitar 40% anak dengan ASD memiliki IQ di atas rata-rata. Maka, penting untuk melakukan asesmen individual yang holistik sebelum mengambil keputusan pemisahan.

Kesalahan lainnya adalah menganggap perilaku repetitif sebagai bentuk pembangkangan atau keisengan. Padahal, perilaku seperti menggoyangkan tubuh, mengulang kata, atau menyusun benda adalah bentuk *self-stimulatory behavior* (stimming) yang berfungsi menenangkan diri atau mengatur sensorik. Intervensi yang memaksa anak menghentikan stimming tanpa alternatif regulasi dapat berdampak negatif terhadap kestabilan emosinya (Kapp et al., 2019).



Ada pula stereotip bahwa anak autistik tidak bisa bersosialisasi atau tidak tertarik bergaul. Hal ini menyebabkan mereka tidak diberi kesempatan untuk berinteraksi dengan teman sebaya. Faktanya, banyak anak dengan autisme ingin menjalin hubungan sosial, tetapi mereka memiliki gaya komunikasi yang berbeda dan memerlukan bimbingan. Koegel et al. (2012) menunjukkan bahwa intervensi berbasis teman sebaya (*peer-mediated intervention*) efektif untuk membantu keterampilan sosial anak autistik.

Pihak sekolah juga kerap salah kaprah dengan menilai bahwa anak autistik yang sering mengalami *meltdown* adalah anak “pemarah” atau “tidak terkontrol.” Padahal, *meltdown* bukan bentuk kemarahan disengaja, tetapi luapan emosi karena kelelahan sensorik atau tekanan lingkungan. Respon yang tepat bukan hukuman, melainkan penciptaan ruang aman dan pemberian waktu tenang agar anak dapat kembali mengatur diri (Mazefsky et al., 2013).

Tidak sedikit guru yang mengira anak autistik tidak paham instruksi karena tidak memberi respons verbal. Padahal, dalam banyak kasus, anak memproses bahasa secara internal lebih lambat (*auditory processing delay*). Memberikan waktu tambahan dan mendukung dengan instruksi visual atau isyarat nonverbal bisa meningkatkan pemahaman dan respons anak (Tomchek & Dunn, 2007).

Salah satu kekeliruan lain adalah menafsirkan keengganan anak mengikuti aktivitas kelompok sebagai bentuk “anti-sosial”. Sebenarnya, anak mungkin kewalahan oleh tuntutan sosial atau sensorik dari aktivitas tersebut. Dalam konteks ini, guru perlu menyediakan pilihan aktivitas alternatif atau pendampingan ringan agar anak tetap merasa aman dan terlibat secara bertahap.

Pandangan bahwa anak autistik harus selalu mengikuti aturan umum dengan cara yang sama seperti anak lain juga menjadi jebakan pendidikan yang tidak adaptif. Pendidikan yang baik adalah pendidikan yang mempertimbangkan perbedaan dalam cara belajar, merespon, dan beradaptasi. Prinsip *Universal Design for Learning* (CAST, 2018) mendorong sekolah



untuk menyediakan berbagai jalur akses pembelajaran yang fleksibel dan responsif terhadap keberagaman.

Sebagian pendidik masih berpikir bahwa anak autistik tidak bisa berkembang jika tidak “dipaksa” untuk berubah agar mirip anak neuro-tipikal. Padahal, pendekatan seperti ini cenderung menekan kepribadian anak dan mengabaikan prinsip neurodiversitas. Pelatihan seperti *neurodiversity-affirming practice* (Silberman, 2015) membantu guru memahami bahwa tugas pendidikan bukan “menormalkan” anak, tetapi memberdayakan mereka dengan cara yang sesuai kodrat neurobiologisnya.

Untuk mengatasi kesalahan persepsi ini, sekolah perlu mengintegrasikan *literasi autisme* sebagai bagian dari pengembangan profesional guru dan tenaga kependidikan. Pelatihan ini tidak hanya menyampaikan definisi atau gejala, tetapi juga melibatkan simulasi pengalaman sensorik, studi kasus, dan diskusi etik dalam pengambilan keputusan pendidikan terhadap anak autistik.

Program edukasi juga harus menyoroti teman sebaya. Workshop atau modul inklusi yang dirancang khusus bagi siswa dapat membantu membentuk budaya sekolah yang inklusif. Bila anak-anak memahami bahwa perbedaan bukan sesuatu yang “menakutkan” atau “membingungkan”, maka iklim kelas menjadi lebih empatik dan kolaboratif. Penelitian Salisbury et al. (1999) membuktikan bahwa pemahaman teman sebaya terhadap anak berkebutuhan khusus meningkatkan integrasi sosial secara signifikan.

Selain itu, sekolah harus memiliki kebijakan tertulis mengenai anti-diskriminasi dan hak anak autistik untuk mendapatkan pendidikan yang setara. Kebijakan ini harus didampingi oleh sistem pelaporan jika ada tindakan eksklusif atau penyikapan yang keliru terhadap siswa autistik. Kepemimpinan sekolah harus aktif dalam memastikan nilai-nilai inklusi tidak hanya slogan, tetapi diterjemahkan dalam praktik harian.

Sarana komunikasi antara sekolah dan keluarga juga perlu diperkuat agar orang tua dapat memberikan informasi penting mengenai perilaku, kebutuhan, dan cara mendampingi anak secara personal. Percakapan ini akan mengurangi prasangka dan meningkatkan kualitas kolaborasi. Guru



tidak perlu menjadi “ahli autisme”, tetapi cukup menjadi mitra yang terbuka terhadap masukan dan fleksibel dalam pendekatan.

Evaluasi pembelajaran bagi anak autistik harus mempertimbangkan karakteristik unik mereka. Guru perlu menghindari hanya menilai melalui metode lisan atau ulangan standar. Penilaian otentik berbasis proyek, portofolio, atau produk konkret bisa memberi ruang yang lebih adil bagi anak autistik untuk menunjukkan potensinya.

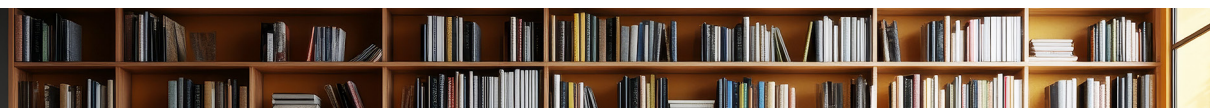
Sekolah juga harus melibatkan tenaga ahli seperti psikolog pendidikan, terapis wicara, atau okupasi sebagai mitra tetap, bukan sekadar rujukan sesaat. Kolaborasi lintas profesi menjadi fondasi dalam membangun pemahaman dan penanganan yang tepat terhadap karakteristik autisme yang kompleks dan multidimensi.

Akhirnya, mengatasi kesalahan persepsi terhadap anak dengan autisme bukan hanya soal memperbaiki informasi, tetapi tentang mengubah cara pandang—bahwa setiap anak datang ke sekolah membawa caranya sendiri dalam mengekspresikan makna, membangun relasi, dan mencari tempat di dunia. Tugas sekolah adalah membuka ruang bagi keragaman itu untuk tumbuh tanpa syarat “menjadi seperti yang lain.”

C. Deteksi Dini dan Intervensi Awal

Deteksi dini dan intervensi awal merupakan dua komponen kunci dalam strategi pendidikan inklusif bagi anak dengan autism spectrum disorder (ASD). Dalam banyak kasus, keberhasilan intervensi sangat ditentukan oleh seberapa cepat dan akurat gejala dikenali sejak usia dini, serta seberapa responsif lingkungan pendidikan dan keluarga dalam merespons kebutuhan perkembangan anak. Tanpa deteksi yang tepat waktu, anak-anak dengan autisme berisiko mengalami keterlambatan perkembangan yang signifikan, baik dalam aspek bahasa, sosial, perilaku, maupun akademik.

Tantangan terbesar dalam deteksi dini bukanlah semata keterbatasan alat atau tenaga ahli, tetapi sering kali muncul dari kurangnya pemahaman guru, tenaga kependidikan, dan orang tua mengenai tanda-tanda awal autisme. Banyak anak baru teridentifikasi sebagai individu dalam spektrum



ketika sudah memasuki usia sekolah dasar atau bahkan sekolah menengah, setelah mereka mengalami kesulitan adaptasi yang cukup berat. Padahal, sejumlah riset telah menunjukkan bahwa intervensi sebelum usia tiga tahun memberikan dampak signifikan dalam meningkatkan fungsi sosial dan komunikasi (Zwaigenbaum et al., 2015; Dawson et al., 2010).

Intervensi awal tidak hanya dimaknai sebagai terapi medis atau klinis, tetapi juga mencakup dukungan pedagogis, psikososial, dan lingkungan belajar yang disesuaikan. Dalam konteks sekolah, deteksi dini dapat dilakukan melalui observasi sistematis guru terhadap pola interaksi, komunikasi, respons emosi, dan perilaku berulang anak. Guru menjadi figur kunci dalam menyampaikan sinyal awal kepada orang tua dan tenaga ahli, sekaligus sebagai penggerak utama program pendidikan yang adaptif.

Bab ini akan membahas secara terperinci mengenai tanda-tanda awal autisme yang dapat dikenali sejak usia dini, peran strategis guru, orang tua, dan tenaga medis dalam proses deteksi dan intervensi, tahapan asesmen dan diagnosis yang relevan dengan dunia pendidikan, hingga contoh konkret deteksi dini yang terjadi di lingkungan sekolah dasar dan SMK inklusif. Tujuannya adalah membekali pembaca dengan wawasan teoritis dan keterampilan praktis dalam mengidentifikasi dan menanggapi kebutuhan anak autistik secara lebih dini dan konstruktif.

Dengan mengintegrasikan prinsip ilmiah, praktik lapangan, dan pendekatan kolaboratif, bab ini menjadi jembatan penting antara identifikasi kebutuhan dan penciptaan ekosistem pembelajaran yang adaptif bagi setiap anak. Pendidikan bukan hanya dimulai dari ruang kelas, melainkan dari keberanian untuk melihat, mengenali, dan bertindak sejak awal. Dari sini, jalan menuju tumbuh kembang yang optimal bisa dirintis dengan lebih bermakna dan berkeadilan.

Tanda-tanda awal autisme

Tanda-tanda awal autisme dapat mulai tampak sejak usia sangat dini, bahkan sebelum anak menginjak usia dua tahun. Namun, karena gejalanya sering kali samar, bervariasi, dan muncul dalam spektrum yang luas,



banyak anak tidak segera teridentifikasi sebagai individu dalam spektrum autism spectrum disorder (ASD). Pemahaman yang komprehensif mengenai ciri-ciri awal ini menjadi sangat penting, agar keluarga dan sekolah dapat memberikan respon cepat dan tepat sebelum gejala berkembang menjadi hambatan yang lebih kompleks dalam aspek sosial, komunikasi, dan perilaku.

American Psychiatric Association melalui *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)* (2022) menjelaskan bahwa dua domain utama gejala ASD adalah gangguan dalam komunikasi sosial dan perilaku terbatas-berulang. Pada usia bayi dan balita, indikator ini sering kali muncul dalam bentuk minimnya respons terhadap lingkungan sosial, seperti tidak menoleh saat dipanggil nama, tidak menunjukkan gestur seperti menunjuk atau melambaikan tangan, serta tampak kurang tertarik terhadap wajah dan ekspresi orang lain.

Salah satu tanda paling awal yang dapat dikenali adalah keterlambatan dalam perkembangan komunikasi non-verbal. Menurut penelitian oleh Zwaigenbaum et al. (2015), banyak anak yang kemudian terdiagnosis ASD menunjukkan keterlambatan dalam kemampuan mengarahkan perhatian bersama (*joint attention*) pada usia 12 bulan. Mereka mungkin tidak menunjuk ke benda yang menarik perhatian, tidak mengikuti arah pandang orang lain, atau tidak menunjukkan minat bersama dalam aktivitas tertentu—hal-hal yang umumnya muncul secara alami pada anak tipikal.

Kontak mata yang minim atau tidak konsisten juga sering menjadi indikator awal. Meskipun kontak mata bukan satu-satunya indikator autisme, anak autistik cenderung tidak menatap wajah orang dewasa secara intens saat berinteraksi. Penelitian oleh Klin et al. (2002) menunjukkan bahwa bayi autistik menunjukkan durasi kontak mata yang lebih singkat sejak usia enam bulan, yang kemudian berkembang menjadi hambatan dalam pembentukan ikatan sosial yang sehat.

Pada aspek perkembangan bahasa, tanda-tanda awal bisa berupa keterlambatan berbicara, tidak merespons suara orang tua, atau tidak mengoceh (*babbling*) pada usia yang semestinya. Tidak sedikit orang tua yang awalnya



menganggap anak hanya “terlambat bicara”, padahal diamnya anak bisa menjadi bentuk pasif dari gangguan komunikasi reseptif dan ekspresif. Studi oleh Paul & Norbury (2012) menekankan bahwa keterlambatan bicara pada anak autistik disertai dengan defisit dalam penggunaan bahasa sosial dan pragmatis.

Beberapa anak juga menunjukkan gejala yang disebut sebagai *regresi perkembangan*, yaitu kehilangan kemampuan komunikasi atau sosial yang sebelumnya telah dikuasai. Misalnya, anak yang sebelumnya mampu menyebut nama orang tua atau merespons panggilan tiba-tiba berhenti berbicara atau menarik diri. Kasus regresi ini tercatat terjadi pada sekitar 25–30% anak dengan ASD (Ozonoff et al., 2011) dan memerlukan perhatian khusus dalam proses identifikasi.

Dalam aspek motorik dan perilaku, anak dengan ASD kadang menunjukkan minat yang sangat terbatas terhadap objek tertentu atau melakukan perilaku repetitif seperti mengayun, berputar, atau mengepakkan tangan (*hand flapping*). Meskipun beberapa perilaku ini mungkin juga muncul pada anak tipikal, intensitas dan kegigihannya menjadi pembeda yang penting. Grandin (2006), seorang akademisi autistik, menyatakan bahwa perilaku ini adalah bentuk adaptasi sensorik yang tidak boleh langsung dianggap “salah”.

Reaktivitas sensorik juga bisa menjadi indikator awal yang kuat. Anak mungkin tampak sangat terganggu oleh suara bising, menolak disentuh, atau justru mencari stimulasi berlebih seperti menatap kipas angin berputar. Schaaf & Lane (2015) mengungkapkan bahwa gangguan integrasi sensorik merupakan komponen kognitif awal dalam ASD yang sering muncul bersamaan dengan gejala sosial dan perilaku.

Tanda-tanda awal juga bisa tampak dalam cara anak bermain. Anak autistik sering kali tidak bermain secara simbolik atau berpura-pura, seperti menyuapi boneka atau berpura-pura mengemudi mobil-mobilan. Mereka lebih tertarik pada bagian tertentu dari benda (misalnya roda mobil yang berputar) daripada fungsi keseluruhannya. Kurangnya variasi dan imajinasi dalam permainan adalah sinyal penting yang perlu diperhatikan guru atau orang tua.



Reaksi emosi yang tidak sesuai dengan konteks juga menjadi bagian dari profil awal ASD. Anak mungkin tertawa tiba-tiba tanpa pemicu yang jelas, menangis berlebihan, atau tidak menunjukkan reaksi saat jatuh atau terluka. Respons emosional yang datar, intens, atau tidak dapat diprediksi ini sering disalahartikan sebagai gangguan perilaku padahal merupakan bagian dari regulasi afektif yang belum berkembang (Mazefsky et al., 2013).

Guru perlu dilatih untuk mengamati gejala-gejala awal ini melalui interaksi harian di kelas, baik dalam konteks akademik maupun sosial. Observasi sistematis terhadap partisipasi anak dalam aktivitas kelompok, cara mereka merespons instruksi, serta keterlibatan dalam permainan dapat memberikan informasi penting untuk proses rujukan dan asesmen lebih lanjut. Model observasi seperti *Early Signs Checklist* atau *Social Communication Questionnaire* (SCQ) dapat digunakan dalam format sederhana di sekolah.

Penggunaan alat skrining seperti M-CHAT-R/F (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Robins et al., 2009) dapat dilakukan oleh guru PAUD dan sekolah dasar untuk mendeteksi risiko autisme secara dini. Meskipun bukan alat diagnosis, M-CHAT terbukti memiliki sensitivitas tinggi untuk mengidentifikasi anak usia 16–30 bulan yang berisiko mengalami gangguan spektrum autisme.

Penting untuk dipahami bahwa setiap anak autistik memiliki profil perkembangan yang unik. Tidak semua anak menunjukkan seluruh tanda-tanda tersebut secara bersamaan. Oleh karena itu, penting bagi pendidik dan tenaga kesehatan untuk mengembangkan *developmental surveillance*, yaitu pemantauan berkelanjutan terhadap pertumbuhan dan perilaku anak dari waktu ke waktu, bukan hanya pada satu titik observasi.

Identifikasi dini juga membutuhkan keberanian dari orang tua dan guru untuk menyingkirkan stigma. Banyak anak tidak terdeteksi karena orang dewasa di sekitarnya menyangkal adanya masalah atau khawatir akan dampak sosial dari “pelabelan.” Dalam hal ini, pendekatan edukatif berbasis empati dan pemberdayaan perlu diutamakan agar proses deteksi tidak dilihat sebagai upaya menilai kekurangan, tetapi sebagai bentuk kasih sayang dan perlindungan.



Sekolah yang menerapkan sistem deteksi dini harus memastikan bahwa tidak ada diskriminasi atau marginalisasi setelah identifikasi. Deteksi hanyalah langkah awal untuk menyusun strategi pembelajaran dan intervensi yang sesuai. Oleh karena itu, sekolah inklusif perlu menyiapkan kebijakan internal yang mendukung, termasuk pelatihan guru, alur asesmen, serta kerja sama dengan pihak medis dan psikolog.

Perlu dicatat bahwa intervensi yang dilakukan setelah deteksi awal akan jauh lebih efektif daripada penanganan yang dimulai terlambat. Penelitian meta-analisis oleh Makrygianni & Reed (2010) menunjukkan bahwa intervensi perilaku intensif yang dimulai sebelum usia empat tahun menghasilkan peningkatan signifikan dalam fungsi kognitif, bahasa, dan keterampilan adaptif anak autistik.

Tanda-tanda awal autisme juga perlu didekati dengan sensitivitas budaya. Dalam beberapa komunitas, perilaku anak seperti diam, menyendiri, atau terlalu fokus dianggap sebagai tanda “anak pendiam yang baik” atau “anak pintar” tanpa melihat kemungkinan gangguan perkembangan. Oleh karena itu, proses skrining harus dilakukan dengan komunikasi budaya yang tepat dan tanpa asumsi tunggal.

Kesadaran terhadap tanda-tanda awal autisme bukan hanya penting bagi guru PAUD atau psikolog anak, tetapi juga bagi guru sekolah dasar, SMP, bahkan SMK. Beberapa siswa dengan autisme level tinggi (high-functioning autism) baru terdeteksi saat menghadapi kesulitan akademik atau sosial di jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Maka, seluruh guru perlu dibekali kemampuan dasar membaca gejala dan mengaktifkan jejaring dukungan.

Dengan memahami bahwa gejala autisme bukanlah “penyimpangan”, melainkan perbedaan perkembangan neurologis, maka proses deteksi dapat diarahkan untuk membangun potensi anak sejak awal. Tanda-tanda awal bukan untuk memberi cap, tetapi untuk membuka jalan menuju intervensi yang penuh kasih, berbasis bukti, dan bertujuan memampukan anak menjadi dirinya yang utuh.



Peran guru, orang tua, dan tenaga medis

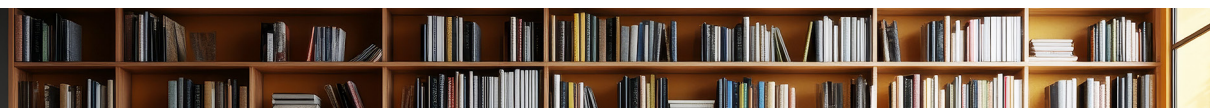
Deteksi dini dan intervensi awal terhadap autism spectrum disorder (ASD) tidak dapat berhasil tanpa sinergi antarpemangku kepentingan yang terlibat langsung dalam kehidupan anak. Peran guru, orang tua, dan tenaga medis merupakan tiga pilar utama dalam membentuk sistem deteksi dan penanganan yang efektif. Masing-masing pihak memiliki titik observasi dan kontribusi yang berbeda namun saling melengkapi dalam membangun pemahaman yang utuh mengenai kebutuhan perkembangan anak autistik.

Guru sebagai aktor pendidikan memiliki posisi strategis karena mereka mengamati anak secara reguler dalam konteks sosial, akademik, dan perilaku. Melalui interaksi sehari-hari di kelas, guru dapat mengidentifikasi pola-pola komunikasi, partisipasi, dan regulasi emosi yang berbeda dari anak tipikal. Menurut Odom et al. (2010), observasi guru merupakan salah satu sumber informasi paling berharga dalam skrining awal karena bersifat longitudinal dan kontekstual.

Namun, tidak semua guru dibekali pelatihan yang cukup untuk mengenali tanda-tanda autisme secara dini. Penelitian oleh Hsiao & Peterson (2020) menunjukkan bahwa sebagian besar guru sekolah dasar tidak merasa percaya diri dalam mengidentifikasi gejala autistik, terutama jika gejalanya muncul dalam bentuk ringan atau tersamar. Oleh karena itu, penguatan literasi perkembangan dan pelatihan pengamatan perilaku berbasis indikator ASD menjadi hal yang mendesak dalam program peningkatan kompetensi guru.

Selain pengamatan, guru juga berperan dalam membangun lingkungan yang responsif terhadap kebutuhan anak autistik. Misalnya, dengan menyusun jadwal visual, memberikan instruksi yang konkret, serta mengadaptasi kegiatan kelas agar tidak terlalu memicu stres sensorik. Tindakan ini sekaligus menjadi bagian dari intervensi awal berbasis pendidikan yang bisa dimulai sebelum diagnosis formal ditegakkan.

Sementara itu, orang tua memiliki peran sebagai pengamat utama dalam fase perkembangan awal anak. Mereka yang paling mengenal pola



perilaku anak sejak bayi, termasuk perubahan kecil yang mungkin tidak terlihat oleh guru atau dokter. Dalam banyak kasus, kekhawatiran pertama kali datang dari orang tua, terutama terkait keterlambatan bicara, ketidaktertarikan anak terhadap lingkungan sosial, atau perilaku repetitif yang muncul intens.

Sayangnya, sejumlah orang tua masih menghadapi hambatan untuk menerima atau mengakui adanya perbedaan perkembangan pada anaknya. Hambatan ini bisa berasal dari stigma sosial, penyangkalan psikologis, atau ketakutan akan masa depan anak. Menurut penelitian Mandell & Novak (2005), keterlambatan dalam pencarian diagnosis sering kali dipicu oleh persepsi orang tua yang menganggap gejala awal sebagai “fase perkembangan biasa.”

Oleh karena itu, guru perlu membangun komunikasi kolaboratif yang terbuka dan suportif dengan orang tua. Diskusi mengenai perkembangan anak sebaiknya dilakukan dengan pendekatan empatik dan berbasis data observasi, bukan tuduhan atau penilaian. Guru dapat menggunakan contoh konkret dalam aktivitas sehari-hari di kelas untuk menunjukkan keunikan perilaku anak yang perlu diperhatikan bersama.

Orang tua juga dapat dilibatkan dalam intervensi awal melalui pelatihan berbasis rumah. Program seperti *Early Start Denver Model (ESDM)* atau *Parent-Mediated Intervention* telah terbukti efektif meningkatkan keterlibatan komunikasi dan relasi sosial anak autistik, khususnya pada usia 1–4 tahun. Studi oleh Dawson et al. (2010) menunjukkan bahwa intervensi berbasis orang tua memberikan dampak yang setara bahkan lebih kuat dibandingkan intervensi langsung oleh terapis, asalkan dilakukan secara konsisten.

Dalam konteks medis, tenaga kesehatan profesional seperti dokter anak, psikolog klinis, dan psikiater memiliki kewenangan untuk melakukan asesmen lanjutan dan penegakan diagnosis. Diagnosis autisme secara formal memerlukan proses yang sistematis, menggunakan instrumen terstandar seperti ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule) atau CARS



(Childhood Autism Rating Scale), disertai wawancara perkembangan dengan orang tua.

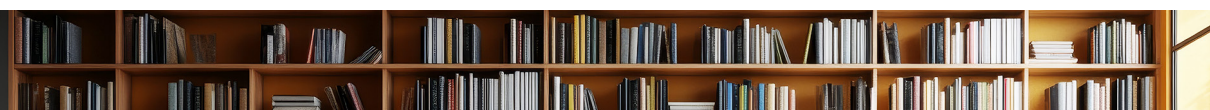
Namun, penting untuk diingat bahwa diagnosis medis bukan titik akhir. Justru, informasi dari diagnosis menjadi dasar untuk menyusun rencana intervensi yang komprehensif. Tenaga medis perlu berkoordinasi dengan sekolah dan keluarga dalam penyusunan *Individualized Education Program (IEP)* atau *Rencana Dukungan Individual (RDI)*. Dalam hal ini, peran psikolog pendidikan menjadi penghubung antara pendekatan klinis dan pendekatan pedagogis.

Idealnya, sekolah memiliki akses ke layanan psikolog atau konselor yang terlatih dalam asesmen anak berkebutuhan khusus. Kolaborasi antar-profesi ini memungkinkan pendekatan multidisiplin dalam menangani anak autistik. Menurut Hyman et al. (2020), efektivitas intervensi meningkat secara signifikan bila pendekatan yang digunakan melibatkan berbagai perspektif—medis, sosial, pendidikan, dan keluarga.

Selain asesmen dan diagnosis, tenaga medis juga dapat memberikan edukasi tentang kebutuhan sensorik, manajemen perilaku, dan strategi komunikasi. Edukasi ini bisa menjadi rujukan bagi guru dalam merancang aktivitas pembelajaran yang lebih ramah spektrum. Misalnya, penjelasan tentang *auditory hypersensitivity* akan membantu guru memahami mengapa anak menolak ikut upacara bendera, dan bagaimana mengatasinya tanpa menimbulkan konflik atau rasa malu.

Kolaborasi lintas sektor harus didukung oleh sistem komunikasi yang terstruktur. Sekolah dapat membuat forum konsultatif triwulan yang mempertemukan guru, orang tua, dan tenaga medis untuk membahas perkembangan anak. Forum semacam ini memungkinkan penyesuaian strategi intervensi secara berkelanjutan dan berbasis data nyata yang terpantau dari berbagai lingkungan.

Dalam praktik implementatif, guru juga dapat berperan sebagai fasilitator program transisi setelah diagnosis ditegakkan. Artinya, guru tidak hanya menyampaikan laporan, tetapi juga mendampingi anak dan keluarga melalui proses perubahan pola belajar, jadwal, atau pendekatan interaksi



yang baru. Ini penting karena diagnosis autisme sering kali membawa dampak emosional, baik bagi anak maupun orang tua.

Perlu juga dibangun mekanisme pelaporan yang bersifat etis dan konstruktif. Guru harus menyampaikan kekhawatiran berdasarkan observasi obyektif dan menghindari labelisasi dini. Di sisi lain, orang tua harus diposisikan sebagai mitra aktif, bukan hanya penerima informasi. Komunikasi yang sehat ini dapat mencegah miskomunikasi, memperkuat kepercayaan, dan mempercepat rujukan ke layanan yang tepat.

Tidak kalah penting adalah pelibatan pemerintah daerah dan pusat sebagai regulator layanan deteksi dan intervensi. Dinas pendidikan dan kesehatan perlu menyediakan panduan lintas sektor, dukungan pelatihan, serta regulasi pelaporan anak berkebutuhan khusus tanpa menimbulkan stigmatisasi. Salah satu contohnya adalah program *Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah* yang telah mulai dijalankan di beberapa wilayah sebagai bentuk integrasi sistem.

Pada akhirnya, keberhasilan deteksi dini dan intervensi awal bukanlah hasil dari kerja satu profesi atau lembaga, tetapi buah kolaborasi yang dilandasi kepercayaan, empati, dan komitmen pada perkembangan anak. Setiap pihak membawa perspektif dan kekuatannya masing-masing, yang jika disatukan, akan membentuk jaring pendukung yang kokoh dan penuh kasih bagi anak dengan spektrum autisme.

Proses asesmen dan diagnosis

Asesmen dan diagnosis merupakan langkah penting dalam proses penanganan anak dengan autism spectrum disorder (ASD). Meskipun deteksi dini dapat dilakukan melalui observasi guru atau kekhawatiran orang tua, penetapan diagnosis tetap memerlukan asesmen multidisipliner yang valid dan terstandar. Tujuan dari proses ini bukan hanya menamakan kondisi anak, melainkan menyusun gambaran menyeluruh tentang kebutuhan, kekuatan, serta arah intervensi yang paling efektif.

Menurut American Academy of Pediatrics (Hyman et al., 2020), asesmen ASD harus dilakukan secara komprehensif oleh tim profesional yang



mencakup dokter anak, psikolog klinis, terapis wicara, dan jika perlu, terapis okupasi. Diagnosis tidak cukup dilakukan berdasarkan satu sesi wawancara atau observasi singkat, tetapi harus melibatkan pengumpulan informasi dari berbagai sumber dan dalam berbagai konteks, termasuk rumah dan sekolah.

Langkah awal dalam proses asesmen biasanya dimulai dari skrining perkembangan. Alat skrining yang umum digunakan di tingkat awal adalah M-CHAT-R/F (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Robins et al., 2009), yang ditujukan untuk anak usia 16–30 bulan. M-CHAT tidak memberikan diagnosis, tetapi mengidentifikasi anak yang berisiko tinggi, sehingga dapat dirujuk untuk evaluasi lebih lanjut.

Setelah skrining menunjukkan adanya risiko, asesmen diagnostik dilanjutkan dengan instrumen formal seperti ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule – Second Edition), yang dikembangkan oleh Lord et al. (2012). ADOS-2 terdiri dari modul yang disesuaikan dengan usia dan kemampuan bicara anak, dan dinilai berdasarkan respons dalam aktivitas terstruktur maupun semi-terstruktur. Instrumen ini dianggap sebagai “gold standard” dalam asesmen klinis autisme.

Selain ADOS-2, alat lain yang digunakan dalam asesmen adalah ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised), yang berfokus pada wawancara mendalam dengan orang tua. ADI-R mengeksplorasi riwayat perkembangan komunikasi, perilaku, dan interaksi sosial anak sejak usia dini. Kombinasi data dari ADOS dan ADI-R memberikan validitas tinggi dalam menentukan ada tidaknya ASD secara klinis.

Asesmen juga perlu mencakup evaluasi kognitif untuk mengetahui apakah anak mengalami keterlambatan intelektual atau memiliki IQ dalam kisaran normal hingga tinggi. Tes seperti WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition) atau Stanford-Binet dapat digunakan untuk mengukur kecerdasan verbal dan non-verbal. Ini penting karena spektrum autisme sangat luas, dan anak dengan high-functioning autism (seperti Asperger syndrome) sering kali memiliki kecerdasan di atas rata-rata.

Selanjutnya, asesmen adaptif menjadi komponen penting yang tidak boleh diabaikan. Asesmen adaptif mengukur kemampuan anak dalam



kehidupan sehari-hari seperti berpakaian, makan, berinteraksi sosial, dan menyelesaikan tugas rutin. Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) adalah salah satu alat ukur yang paling sering digunakan dalam evaluasi ini.

Selain aspek kognitif dan adaptif, asesmen juga perlu mencakup evaluasi fungsi sensorik dan motorik. Banyak anak autistik mengalami gangguan pemrosesan sensorik, seperti kepekaan berlebih terhadap suara atau ketertarikan ekstrem pada pola visual tertentu. Terapis okupasi dapat melakukan asesmen sensorik menggunakan alat seperti Sensory Profile 2, yang mengelompokkan respon anak terhadap stimulus dalam empat dimensi: *seeking*, *avoiding*, *sensitivity*, dan *registration* (Dunn, 1997).

Peran sekolah sangat penting dalam memberikan informasi lingkungan belajar. Guru dapat menyusun laporan observasi tentang interaksi sosial anak, perilaku berulang, tanggapan terhadap perubahan, dan cara anak merespons instruksi. Informasi ini bersifat kontekstual dan tidak bisa didapatkan hanya melalui asesmen klinis di ruang terapi. Oleh karena itu, asesmen ASD sebaiknya berbasis data multisumber, termasuk observasi guru, catatan orang tua, dan hasil pemeriksaan profesional.

Setelah semua informasi dikumpulkan, tim asesmen melakukan integrasi data untuk menentukan apakah anak memenuhi kriteria diagnosis ASD berdasarkan DSM-5-TR (APA, 2022). Diagnosis baru dapat ditegakkan jika terdapat bukti defisit dalam dua domain utama, yaitu komunikasi sosial serta perilaku dan minat yang terbatas dan repetitif, dengan onset gejala muncul sejak masa perkembangan awal.

Diagnosis ini harus disampaikan secara sensitif kepada orang tua. Banyak keluarga mengalami gejolak emosional setelah menerima hasil asesmen, termasuk perasaan sedih, bingung, bahkan penolakan. Oleh karena itu, psikolog atau dokter yang menyampaikan diagnosis harus menggunakan pendekatan yang empatik, suportif, dan memberdayakan, bukan menakut-nakuti atau menghakimi.

Hasil diagnosis harus segera diikuti dengan penyusunan *Rencana Dukungan Individual (RDI)* atau *Individualized Education Plan (IEP)* yang bersifat kontekstual dan disusun bersama antara guru, orang tua, dan tenaga



ahli. RDI menjadi panduan teknis pelaksanaan layanan pendidikan dan intervensi harian di sekolah maupun rumah. Dokumen ini harus fleksibel, direvisi secara periodik sesuai perkembangan anak.

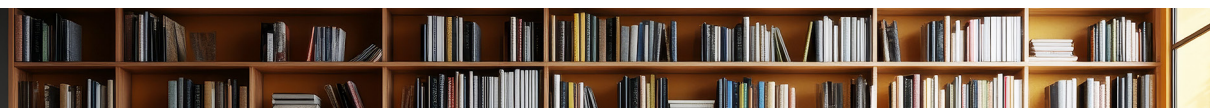
Dalam konteks kebijakan pendidikan, pemerintah telah mendorong integrasi hasil diagnosis dengan layanan pendidikan inklusif melalui Permendikbud No. 70 Tahun 2009. Di dalamnya disebutkan bahwa setiap anak berkebutuhan khusus berhak mendapatkan layanan pendidikan yang sesuai dengan kondisi dan kebutuhannya, tanpa diskriminasi. Namun implementasi di lapangan masih membutuhkan penguatan mekanisme pelaporan dan koordinasi lintas sektor.

Sekolah inklusif juga perlu membangun unit layanan asesmen internal bekerja sama dengan psikolog pendidikan atau konselor sekolah. Unit ini tidak bertugas untuk mendiagnosis, melainkan sebagai sistem deteksi awal, pendokumentasian perkembangan anak, dan penghubung dengan fasilitas layanan medis yang terakreditasi. Ini menjadi bagian dari sistem penjaminan mutu layanan pendidikan khusus yang terintegrasi.

Sebagai catatan penting, proses asesmen dan diagnosis bukanlah upaya memberi label, melainkan untuk membuka akses terhadap bantuan yang tepat. Tanpa diagnosis yang akurat, anak berisiko salah diasuh, salah dididik, atau bahkan disalahpahami sebagai anak pembangkang atau tidak sopan. Sebaliknya, diagnosis yang jelas memberi dasar bagi semua pihak untuk bergerak dalam arah yang tepat dan terukur.

Dalam praktiknya, proses asesmen juga harus mempertimbangkan perbedaan gender, karena autisme pada anak perempuan sering kali tidak terdeteksi. Anak perempuan cenderung lebih pandai meniru perilaku sosial dan menyembunyikan kesulitan yang dialaminya, fenomena yang dikenal dengan istilah *camouflaging* (Hull et al., 2017). Oleh sebab itu, instrumen dan pendekatan yang digunakan harus sensitif terhadap keragaman ekspresi autisme.

Akhirnya, keberhasilan asesmen dan diagnosis ASD tidak hanya diukur dari keakuratan hasilnya, tetapi dari seberapa besar hasil tersebut diolah menjadi intervensi yang manusiawi, berbasis kekuatan, dan menyentuh



kebutuhan nyata anak. Diagnosis bukan akhir, melainkan pintu pembuka menuju masa depan yang lebih terarah dan penuh harapan bagi setiap anak autistik dan keluarganya.

Studi kasus deteksi dini di sekolah dasar & SMK inklusif

Implementasi deteksi dini autisme di lingkungan sekolah dasar (SD) dan sekolah menengah kejuruan (SMK) inklusif memerlukan keberanian institusi untuk membuka diri terhadap keberagaman cara belajar, berpikir, dan berperilaku siswa. Studi kasus menjadi pendekatan penting untuk menggambarkan bagaimana konsep teoritis deteksi dini benar-benar diimplementasikan dalam situasi nyata, lengkap dengan tantangan, strategi, serta dampak terhadap siswa, guru, dan lingkungan sekolah.

Di sebuah sekolah dasar negeri inklusif di Yogyakarta, guru kelas 1 memperhatikan perilaku salah satu siswanya yang sangat tertarik pada objek berbentuk bulat dan menghindari kontak mata. Ia tidak menunjukkan ketertarikan bermain dengan teman sebaya, dan lebih sering mengulang kata-kata dari buku cerita yang dibacanya. Meskipun kemampuan membacanya jauh di atas rata-rata, anak tersebut menunjukkan kesulitan dalam memahami instruksi yang melibatkan bahasa sosial.

Guru tersebut telah mengikuti pelatihan dasar deteksi autisme dari dinas pendidikan setempat dan menggunakan *Early Signs Checklist* sebagai alat bantu observasi. Berdasarkan pengamatan selama 3 minggu, guru mencatat indikator seperti *echolalia*, minimnya *joint attention*, dan kegagalan mengikuti aturan bermain. Laporan tersebut kemudian dibahas dalam forum guru BK dan kepala sekolah untuk memutuskan apakah perlu dilanjutkan ke tahapan asesmen lanjutan.

Dengan persetujuan orang tua, sekolah menghubungi layanan psikologi klinis yang bekerja sama dengan Puskesmas. Asesmen dilakukan menggunakan ADOS-2 dan Vineland Adaptive Behavior Scales, yang mengonfirmasi bahwa siswa tersebut termasuk dalam kategori ASD level 1 dengan kemampuan kognitif tinggi. Diagnosis ini menjadi dasar penyusunan Rencana Dukungan Individual (RDI) oleh guru kelas dan guru pendamping khusus (GPK).



RDI menyusun strategi pembelajaran berbasis visual, jadwal harian yang konsisten, serta penggunaan *social story* untuk mengajarkan keterampilan sosial dasar. Dalam waktu tiga bulan, anak mulai mampu mengikuti diskusi kelompok kecil, dan bahkan menunjukkan ketertarikan untuk membaca cerita bagi teman-temannya. Studi ini menunjukkan bahwa deteksi dini dan respons cepat dapat membuka ruang perkembangan sosial yang sebelumnya terhambat.

Berpindah ke tingkat pendidikan menengah, sebuah SMK swasta berbasis teknologi di Kabupaten Bogor menghadapi tantangan berbeda. Seorang siswa jurusan Teknik Komputer dan Jaringan (TKJ) yang baru masuk kelas X menunjukkan kesulitan mengikuti diskusi kelompok, kurang merespon perintah guru verbal, dan sering menunjukkan minat berulang pada sistem operasi Linux secara mendetail. Siswa ini awalnya dianggap sebagai “anak pendiam yang antisosial.”

Namun wali kelas memperhatikan bahwa siswa tersebut menunjukkan kecerdasan tinggi dalam menyusun jaringan, memecahkan masalah komputer, dan memahami sistem perangkat keras. Dalam sesi diskusi dengan guru BK dan guru produktif, disepakati bahwa siswa perlu diobservasi lebih lanjut menggunakan *Teacher Observation Sheet for Social Behavior*. Hasilnya menunjukkan sejumlah indikator autistik ringan, terutama dalam aspek komunikasi sosial dan fleksibilitas perilaku.

Orang tua yang awalnya defensif akhirnya terbuka setelah ditunjukkan rekaman video dan log observasi, serta dijelaskan bahwa tujuan dari asesmen adalah untuk mendukung pembelajaran siswa, bukan untuk memberi stigma. Asesmen oleh psikolog sekolah, yang bekerja sama dengan rumah sakit mitra SMK tersebut, mengkonfirmasi bahwa siswa termasuk dalam spektrum ASD tanpa disabilitas intelektual.

Dengan adanya diagnosis formal, SMK tersebut kemudian menyusun strategi dukungan berbasis pendekatan *strength-based education*. Siswa diberi ruang khusus untuk mengembangkan minat dalam pemrograman, dijadikan asisten teknis laboratorium, serta difasilitasi belajar mandiri dengan pengawasan berkala. Guru produktif juga dilatih untuk



menggunakan bahasa yang lebih literal, visual, dan terstruktur saat memberikan instruksi.

Dampaknya, siswa tersebut berhasil menyelesaikan proyek *network simulator* secara mandiri, memenangkan lomba inovasi antar sekolah, dan mulai aktif dalam komunitas teknologi sekolah. Kasus ini membuktikan bahwa deteksi dini tidak hanya berdampak pada perbaikan sosial-emosional, tetapi juga pada optimalisasi potensi akademik dan karier siswa autistik.

Kedua studi kasus di atas menunjukkan pentingnya literasi guru terhadap tanda-tanda awal autisme. Guru yang peka, terlatih, dan diberi ruang untuk mengobservasi siswa secara sistematis dapat menjadi aktor kunci dalam membuka akses pendidikan yang lebih personal dan bermakna. Proses ini tentu memerlukan dukungan kebijakan sekolah, kolaborasi lintas profesi, serta kesiapan keluarga untuk terlibat dalam intervensi.

Kunci dari keberhasilan deteksi dini di kedua level pendidikan tersebut adalah adanya sistem dokumentasi dan koordinasi yang jelas. Setiap observasi guru dibukukan dalam catatan perilaku, disusun dalam format jurnal reflektif, dan dilengkapi dengan bukti seperti rekaman video atau hasil tugas. Format ini memudahkan analisis perilaku anak dari waktu ke waktu, dan menjadi alat validasi dalam proses asesmen lanjutan oleh tenaga ahli.

Selain itu, pelibatan psikolog pendidikan atau konselor dalam sistem sekolah terbukti mempercepat proses penanganan tanpa harus menunggu intervensi dari luar lembaga. Di sekolah dasar, kehadiran guru pendamping khusus (GPK) berperan besar dalam menerjemahkan diagnosis menjadi strategi pembelajaran harian. Di SMK, peran guru produktif sangat sentral dalam mengadaptasi kurikulum dan tugas proyek agar inklusif terhadap gaya belajar autistik.

Aspek penting lainnya adalah penguatan kultur sekolah yang inklusif dan nondiskriminatif. Baik siswa SD maupun SMK dalam studi ini dilindungi dari stigmatisasi oleh teman sebaya karena sekolah telah menjalankan edukasi inklusi kepada seluruh kelas. Edukasi ini dilakukan dalam bentuk workshop sederhana, permainan empati, serta modul komunikasi ramah autisme yang dibuat oleh tim pengajar.

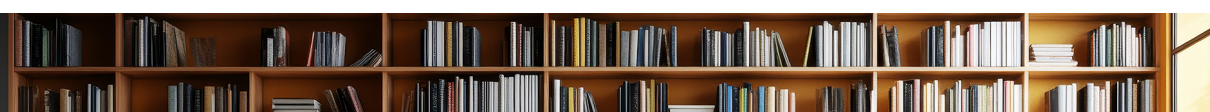


Namun demikian, tantangan tetap ada, terutama dalam aspek keberlanjutan. Intervensi yang berhasil dalam jangka pendek memerlukan sistem pemantauan dan evaluasi berkala agar anak tidak kembali mengalami isolasi sosial atau ketertinggalan akademik. Oleh karena itu, kedua sekolah menerapkan sistem review triwulan terhadap RDI dan mendokumentasikannya dalam rapat koordinasi antar guru.

Dari studi ini dapat disimpulkan bahwa deteksi dini tidak hanya mungkin dilakukan di sekolah dasar, tetapi juga sangat relevan untuk diterapkan di SMK. Justru di SMK, ketika tuntutan akademik dan sosial meningkat, identifikasi kebutuhan khusus menjadi krusial agar tidak terjadi kegagalan adaptasi atau dropout tersembunyi dari sistem.

Penerapan deteksi dini di level sekolah memerlukan kombinasi antara kepekaan individu, sistem dukungan struktural, pelatihan berkelanjutan, dan jaringan eksternal yang solid. Jika semua elemen ini bergerak bersama, maka sekolah bukan hanya menjadi tempat belajar, melainkan menjadi ekosistem yang secara aktif merawat tumbuh-kembang setiap anak sesuai keunikannya.

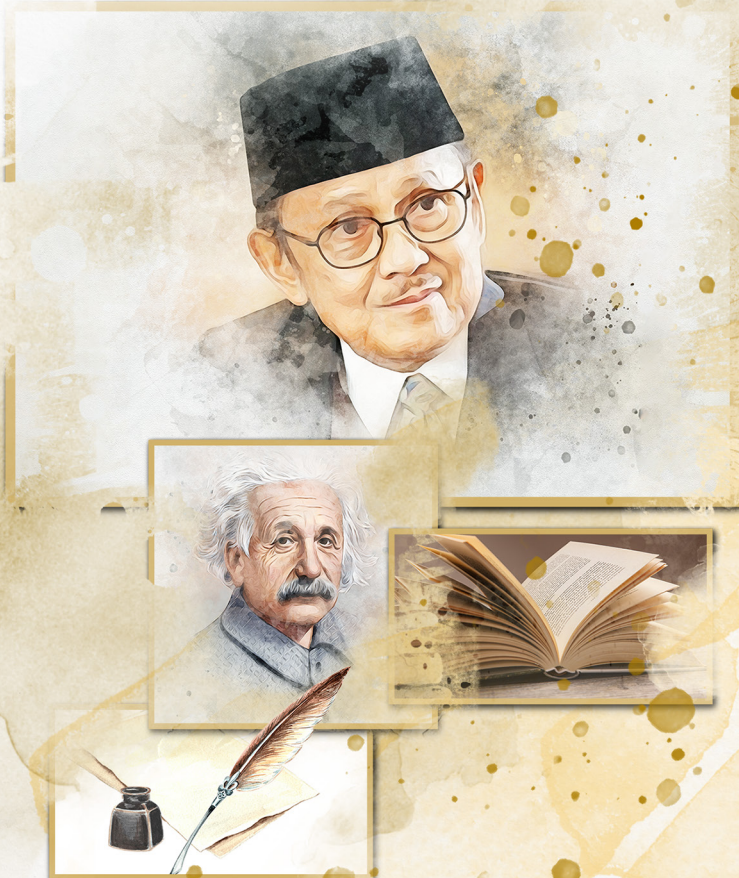
Akhirnya, studi kasus ini menegaskan bahwa deteksi dini bukanlah kegiatan administratif atau medis semata. Ia adalah manifestasi dari kepedulian kolektif yang ditransformasikan menjadi tindakan nyata—untuk melihat lebih awal, memahami lebih dalam, dan mendampingi lebih bermakna.



BAGIAN II

STRATEGI PENDIDIKAN & INTERVENSI DI SEKOLAH

Fokus: Panduan implementatif berbasis bukti dan empati



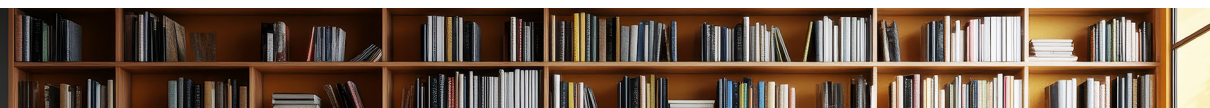
A. Pendekatan Inklusif dan Diferensiasi Pembelajaran

Dalam merancang strategi pendidikan yang bermakna bagi anak dengan autism spectrum disorder (ASD), pendekatan inklusif bukan hanya menjadi pilihan etis, melainkan tuntutan pedagogis yang berakar pada hak asasi anak untuk mendapatkan pendidikan yang setara dan adaptif. Pendidikan inklusif bukan tentang memasukkan anak autistik ke kelas reguler semata, tetapi tentang membongkar sekat-sekat struktural dan kultural dalam sistem pendidikan agar semua anak—tanpa kecuali—dapat belajar, berpartisipasi, dan berkembang sesuai potensinya.

Prinsip inklusivitas dalam pendidikan bertolak dari keyakinan bahwa perbedaan bukan hambatan, melainkan kekayaan. Anak autistik, dengan segala keunikannya, memiliki hak untuk mendapatkan lingkungan belajar yang menerima, menyesuaikan, dan memperkuat keunggulan mereka. Hal ini sejalan dengan deklarasi Salamanca (UNESCO, 1994) dan prinsip Pendidikan untuk Semua, yang telah lama menjadi rujukan internasional tentang pentingnya menyesuaikan sistem dengan kebutuhan peserta didik, bukan sebaliknya.

Namun, dalam praktiknya, implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan serius, terutama dalam hal kurikulum, strategi pengajaran, asesmen, serta sikap guru dan sekolah. Banyak guru merasa kesulitan dalam mengakomodasi kebutuhan belajar anak autistik karena keterbatasan pelatihan, sumber daya, dan dukungan struktural. Di sisi lain, pendekatan pembelajaran yang terlalu seragam dan rigid sering kali tidak memberi ruang bagi siswa dengan profil belajar yang berbeda.

Bab ini disusun untuk menjawab tantangan tersebut secara implementatif, empatik, dan berbasis bukti. Pembahasan diawali dengan prinsip dasar pendidikan inklusif yang humanistik dan proaktif. Selanjutnya, dibahas bagaimana kurikulum dapat dirancang secara fleksibel dan akomodatif, tanpa mengorbankan standar kualitas. Pendekatan diferensiasi—baik dalam konten, proses, produk, maupun lingkungan—akan diuraikan sebagai strategi pedagogik yang konkret dan terukur.



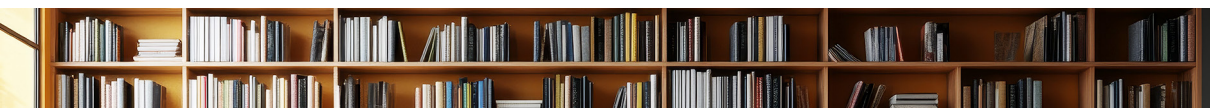
Bagian penting lainnya adalah studi tentang penerapan pendidikan inklusif di berbagai negara Asia Tenggara, termasuk Indonesia, berdasarkan laporan UNESCO, praktik Kemendikbudristek, serta inisiatif lokal yang berhasil menumbuhkan sekolah-sekolah yang ramah neurodiversitas. Di akhir bab, dipaparkan kerangka **Universal Design for Learning (UDL)** sebagai fondasi filosofis dan teknis dalam membangun pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan antisipatif terhadap keragaman siswa, khususnya siswa dengan autisme.

Dengan memahami, menerapkan, dan merefleksikan strategi dalam bab ini, diharapkan pendidik dan pemangku kebijakan tidak hanya menyesuaikan sistem dengan kebutuhan siswa, tetapi juga mentransformasi sekolah menjadi ruang yang adil, kreatif, dan memberdayakan bagi semua. Di sinilah inklusi tidak hanya menjadi wacana, tetapi menjadi budaya pendidikan yang hidup dan mengakar.

Prinsip pendidikan inklusif

Pendidikan inklusif adalah pendekatan sistemik yang mengakui, menerima, dan merayakan keberagaman sebagai bagian integral dari pengalaman belajar. Dalam konteks anak dengan autism spectrum disorder (ASD), pendidikan inklusif bukan sekadar memberikan akses fisik ke ruang kelas reguler, tetapi menjamin keterlibatan aktif, dukungan penuh, dan pengakuan terhadap cara belajar yang unik. Prinsip ini melampaui retorika integrasi dan bertujuan membentuk transformasi menyeluruh dalam cara sekolah memandang keberbedaan.

Secara historis, pendidikan inklusif lahir dari semangat Deklarasi Salamanca (UNESCO, 1994), yang menegaskan bahwa sekolah harus menampung semua anak, tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, linguistik, atau lainnya. Dalam deklarasi tersebut dinyatakan bahwa sistem pendidikan umum harus disesuaikan agar mampu mengakomodasi semua anak, bukan sebaliknya. Pandangan ini menandai pergeseran dari paradigma defisit ke paradigma keberagaman (diversity paradigm).



Prinsip utama pendidikan inklusif adalah **hak atas pendidikan yang setara**. Artinya, setiap anak memiliki hak untuk memperoleh layanan pendidikan di lingkungan yang paling natural, yaitu bersama teman-teman sebayanya. Ini berarti bahwa anak autistik tidak harus “membuktikan kelayakannya” untuk berada di kelas reguler, melainkan sistemlah yang harus memastikan bahwa mereka diterima dan didukung sesuai kebutuhannya.

Prinsip kedua adalah **kebermaknaan dan partisipasi**. Pendidikan yang inklusif tidak hanya membuka pintu kelas, tetapi menjamin keterlibatan anak dalam proses belajar, aktivitas sosial, dan pengambilan keputusan yang menyangkut dirinya. Dalam konteks anak autistik, ini bisa berarti memberi mereka ruang untuk memilih metode belajar, menggunakan alat bantu komunikasi, atau menentukan cara mengekspresikan pemahamannya terhadap materi pelajaran.

Pendidikan inklusif juga mengusung prinsip **kesetaraan dalam diferensiasi**, yakni menyediakan dukungan yang adil tanpa menyamaratakan pendekatan. Tidak semua anak memerlukan intervensi yang sama, dan keadilan bukan berarti memperlakukan semua anak secara identik, tetapi memberikan apa yang dibutuhkan masing-masing agar bisa belajar secara optimal. Ini sejalan dengan konsep *fairness is not sameness*, yang menjadi dasar praktik pedagogik diferensiatif.

Prinsip selanjutnya adalah **penghapusan hambatan belajar**. Menurut Ainscow & Miles (2009), sekolah yang inklusif tidak hanya fokus pada siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga pada bagaimana struktur, kebijakan, dan praktik sekolah dapat menjadi hambatan bagi siapa saja untuk belajar. Dalam hal ini, peran guru sangat sentral sebagai agen perubahan yang mengidentifikasi, merefleksikan, dan memodifikasi praktik pembelajaran yang eksklusif.

Asas inklusi juga menekankan pada **kolaborasi lintas pihak**. Pendidikan anak autistik tidak bisa diserahkan sepenuhnya kepada guru kelas atau guru pendamping, melainkan harus melibatkan keluarga, tenaga ahli (psikolog, terapis), dan teman sebaya. Kolaborasi ini menciptakan dukungan holistik yang menghubungkan aspek akademik, sosial, emosional, dan sensorik anak.



Prinsip **fleksibilitas kurikulum dan asesmen** juga tidak dapat diabaikan. Kurikulum inklusif harus menyediakan ruang untuk modifikasi konten, tujuan, media, dan strategi pembelajaran agar relevan bagi semua siswa. Asesmen pun harus berbasis kebermaknaan, bukan semata penguasaan materi, tetapi juga perkembangan keterampilan sosial, komunikasi, dan kemandirian anak.

Selanjutnya, inklusi menempatkan **nilai empati sebagai fondasi budaya sekolah**. Guru dan siswa diajak untuk memahami bahwa setiap anak memiliki dunia batinnya sendiri yang sah dan berharga. Dalam konteks anak autistik, empati berarti tidak memaksakan standar perilaku normatif, tetapi menghargai cara unik mereka mengekspresikan emosi, memproses informasi, atau menjalin relasi sosial.

Pendidikan inklusif juga berakar pada prinsip **kesiapan sistem, bukan kesiapan anak**. Artinya, bukan anak yang harus “siap” masuk sekolah, tetapi sekolah yang harus “siap” menerima anak. Ini mencakup pelatihan guru, adaptasi fisik lingkungan belajar, penyediaan alat bantu, dan pengembangan budaya positif yang mendukung keberagaman.

Dalam praktiknya, prinsip-prinsip ini perlu diturunkan ke dalam kebijakan sekolah yang konkret. Misalnya, sekolah perlu memiliki *SOP layanan inklusi*, *unit layanan khusus*, serta *tim adaptasi kurikulum dan asesmen*. Kebijakan ini harus bersifat fleksibel, berbasis bukti, dan dikaji secara berkala agar selalu relevan dengan dinamika siswa dan guru.

Sebagai bagian dari upaya sistemik, pendekatan inklusif juga harus terintegrasi dalam pelatihan dan pengembangan profesional guru. Guru perlu memiliki kompetensi pedagogi diferensiatif, literasi neurodiversitas, serta keterampilan manajemen kelas yang ramah perbedaan. Program *lesson study*, *peer coaching*, dan refleksi kolektif bisa menjadi model penguatan praktik inklusif yang berkelanjutan.

Salah satu pilar penting dalam pendidikan inklusif adalah **pemberdayaan siswa**. Anak autistik tidak boleh hanya menjadi objek pembelajaran, tetapi subjek yang memiliki suara dan pilihan. Memberi ruang kepada anak untuk menentukan strategi coping, memilih alat bantu belajar, atau



berpartisipasi dalam merancang lingkungan kelas akan meningkatkan rasa memiliki dan kepercayaan diri.

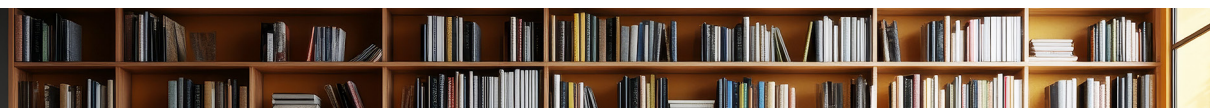
Di level makro, prinsip inklusif harus didukung oleh regulasi yang kuat. Di Indonesia, implementasi prinsip inklusi didasarkan pada Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dan Permendikbud Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif. Namun, efektivitas pelaksanaannya sangat tergantung pada komitmen kepala sekolah, ketersediaan sumber daya, dan kesadaran komunitas sekolah.

Aspek budaya juga berperan penting dalam prinsip inklusi. Sekolah yang inklusif tidak hanya memiliki sistem yang baik, tetapi juga membangun kultur *acceptance*. Ini tercermin dalam interaksi harian antar siswa, gaya komunikasi guru, serta bagaimana perbedaan disambut dan dihormati. Di sinilah pendidikan karakter bertemu dengan pendidikan inklusi.

Dalam konteks anak autistik, prinsip inklusi juga berarti **memahami autisme sebagai spektrum yang valid**, bukan sebagai masalah yang harus “diperbaiki.” Ini berarti membuka ruang untuk berbagai gaya komunikasi (termasuk non-verbal), memberikan toleransi terhadap perilaku repetitif, dan merayakan minat khusus sebagai kekuatan, bukan gangguan.

Prinsip inklusi juga perlu disertai sistem monitoring dan evaluasi. Sekolah inklusif harus memiliki indikator keberhasilan yang tidak hanya berbasis akademik, tetapi juga kesejahteraan siswa, keterlibatan sosial, dan persepsi kebermaknaan dari anak itu sendiri. Evaluasi ini harus melibatkan suara siswa, guru, dan orang tua sebagai indikator utama.

Terakhir, prinsip inklusi harus dimaknai sebagai **komitmen jangka panjang untuk keadilan pendidikan**. Ia bukan proyek jangka pendek atau slogan administratif, tetapi gerakan kolektif yang menuntut kesabaran, pembelajaran terus-menerus, dan keberanian untuk merombak sistem yang tidak berpihak. Inklusi adalah wajah pendidikan masa depan yang adil, kreatif, dan penuh harapan.



Kurikulum yang fleksibel dan akomodatif

Kurikulum adalah jantung dari sistem pendidikan. Ketika berbicara tentang pendidikan inklusif bagi anak dengan autism spectrum disorder (ASD), kurikulum yang fleksibel dan akomodatif menjadi fondasi utama agar prinsip inklusi tidak berhenti pada retorika. Kurikulum semacam ini menolak pendekatan satu ukuran untuk semua, dan sebaliknya, mengakomodasi keragaman gaya belajar, kecepatan pemrosesan, serta preferensi ekspresi dari setiap peserta didik.

Fleksibilitas kurikulum bukan berarti mengurangi kualitas atau menurunkan standar pembelajaran. Sebaliknya, ia menekankan pada **diferensiasi proses dan hasil belajar**, di mana tujuan pembelajaran tetap tinggi, namun jalur pencapaiannya dapat disesuaikan. Prinsip ini selaras dengan gagasan *equity over equality*—memberikan apa yang dibutuhkan oleh setiap siswa, bukan memperlakukan mereka secara sama rata.

Menurut Tomlinson (2014), kurikulum yang fleksibel harus mampu merespons keragaman siswa dalam tiga aspek utama: **kesiapan belajar**, **minat pribadi**, dan **profil belajar**. Dalam konteks anak autistik, ini berarti kurikulum harus terbuka untuk menyesuaikan tingkat kompleksitas tugas, menyediakan waktu tambahan, atau menggunakan media visual dan teknologi pendukung yang relevan.

Di Indonesia, Kurikulum Merdeka membuka ruang bagi fleksibilitas ini dengan memberi otonomi kepada guru dalam menyusun modul ajar, memilih metode asesmen, dan menyesuaikan materi dengan karakteristik siswa. Namun dalam praktiknya, banyak guru masih kebingungan dalam mengonversi fleksibilitas tersebut ke dalam strategi yang benar-benar akomodatif terhadap anak dengan kebutuhan khusus, termasuk anak autistik.

Kurikulum akomodatif menuntut adanya **penyesuaian isi, penyajian, dan ekspresi hasil belajar**. Misalnya, ketika siswa lain diminta menulis esai, anak autistik dapat diperbolehkan menyampaikan pemahamannya dalam bentuk mind map, infografik, atau rekaman audio. Ini bukan



bentuk keringanan, tetapi strategi alternatif untuk memastikan mereka tetap mampu menunjukkan penguasaan kompetensi yang diharapkan.

Aspek penting lainnya adalah **pengurangan hambatan linguistik dan sosial dalam konten pembelajaran**. Anak autistik sering kesulitan memahami idiom, metafora, atau konteks implisit dalam pelajaran bahasa atau IPS. Oleh karena itu, guru perlu menyederhanakan bahasa pengantar, memberikan contoh konkret, dan menyertakan ilustrasi visual agar materi lebih mudah dicerna.

Kurikulum juga perlu mempertimbangkan **akomodasi waktu**. Anak autistik dengan pemrosesan informasi yang lambat atau mengalami kece-masan tinggi membutuhkan waktu lebih panjang dalam menyelesaikan tugas. Pemberian waktu tambahan saat ujian atau penggunaan ruang tenang dapat membantu mengurangi tekanan dan meningkatkan performa yang lebih representatif.

Keterlibatan anak dalam merancang tujuan belajarnya juga merupakan praktik kurikulum fleksibel yang penting. Guru dapat menyusun kontrak belajar sederhana dengan anak, terutama pada remaja autistik, untuk menentukan target mingguan, pilihan media belajar, serta waktu refleksi diri. Model ini tidak hanya memberi rasa kendali pada anak, tetapi juga menumbuhkan motivasi intrinsik dalam proses belajar.

Selain itu, kurikulum akomodatif mendorong **penggunaan teknologi bantu**, seperti aplikasi komunikasi alternatif (AAC), perangkat lunak pengolahan kata berbasis suara, atau video modeling untuk keterampilan sosial. Teknologi tidak menggantikan peran guru, tetapi menjadi alat perpanjangan yang memperluas saluran belajar bagi anak autistik.

Fleksibilitas kurikulum juga mencakup **redefinisi keberhasilan akademik**. Untuk anak autistik, keberhasilan tidak hanya diukur dari nilai kognitif, tetapi juga dari peningkatan dalam keterampilan sosial, regulasi emosi, dan partisipasi aktif. Oleh karena itu, asesmen formatif berbasis portofolio dan observasi harus menjadi bagian dari sistem penilaian yang lebih manusiawi dan holistik.



Dalam konteks SMK, kurikulum fleksibel dapat diterapkan melalui proyek berbasis minat khusus. Anak autistik yang memiliki ketertarikan mendalam pada satu bidang, misalnya animasi atau pemrograman, bisa diberikan ruang lebih besar untuk mendalami bidang tersebut dalam pembelajaran lintas mata pelajaran. Ini selaras dengan pendekatan *strength-based education* yang dikembangkan oleh Armstrong (2012).

Kurikulum yang akomodatif juga memperhatikan **transisi antar jenjang pendidikan**. Anak autistik membutuhkan persiapan khusus saat berpindah dari SD ke SMP, atau dari SMK ke dunia kerja. Maka, kurikulum harus mencakup keterampilan transisi seperti manajemen waktu, etika komunikasi, dan keterampilan vokasional dasar yang disesuaikan dengan kapasitas anak.

Untuk mendukung implementasi kurikulum fleksibel, sekolah perlu memiliki dokumen operasional seperti *Individualized Education Program (IEP)* atau *Rencana Dukungan Individual (RDI)*. Dokumen ini merinci tujuan khusus untuk setiap anak, strategi pengajaran, metode asesmen, serta mekanisme pemantauan. IEP tidak hanya berfungsi sebagai panduan teknis, tetapi juga sebagai komitmen moral dari tim pendidikan terhadap tumbuh kembang anak.

Namun, fleksibilitas kurikulum tidak akan berjalan tanpa **dukungan kepemimpinan sekolah**. Kepala sekolah harus menjadi pelindung budaya fleksibilitas, memberi ruang bagi inovasi guru, serta memastikan kebijakan yang memungkinkan modifikasi kurikulum tanpa birokrasi yang menyulitkan. Pemimpin sekolah juga perlu memastikan alokasi waktu khusus untuk kolaborasi tim pendidikan inklusif.

Guru adalah aktor utama dalam menghidupkan kurikulum fleksibel. Maka, pelatihan guru harus tidak hanya berfokus pada isi kurikulum, tetapi juga pada **strategi implementasi dalam konteks neurodiversitas**, teknik diferensiasi, serta pengembangan media yang inklusif. Pelatihan ini sebaiknya dilakukan secara berkelanjutan, dengan studi kasus nyata dan sesi refleksi praktik.

Fleksibilitas juga harus dibarengi dengan **sikap reflektif dan adaptif dari guru**. Setiap minggu, guru perlu mengevaluasi apakah strategi yang



digunakan efektif, apakah siswa menunjukkan kemajuan, dan apakah pendekatan tertentu perlu diubah. Ruang refleksi ini bisa dibangun dalam forum diskusi antar guru, lesson study, atau kolaborasi dengan orang tua.

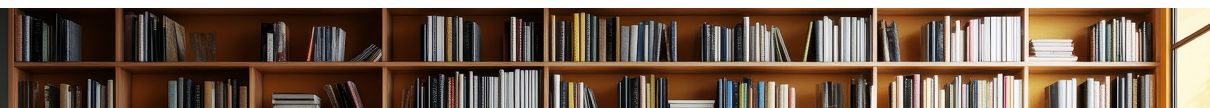
Dalam skala lebih luas, kurikulum fleksibel harus diakui dalam regulasi pendidikan nasional. Diperlukan kebijakan yang mendorong sekolah untuk menyesuaikan kurikulum berdasarkan kebutuhan anak, tanpa takut dianggap menyalahi standar. Kemendikbudristek perlu memperkuat panduan pelaksanaan inklusi yang berbasis prinsip fleksibilitas kurikulum dan akomodasi pembelajaran.

Akhirnya, kurikulum yang fleksibel dan akomodatif adalah wujud nyata dari pendidikan yang menempatkan anak sebagai subjek belajar. Ia bukan sekadar sistem isi pelajaran, tetapi medan relasi, ruang dialog, dan jembatan pertumbuhan antara anak dan dunianya. Bagi anak autistik, kurikulum seperti inilah yang menjadi pintu masuk menuju pengalaman belajar yang penuh makna dan harapan.

Diferensiasi: konten, proses, produk, lingkungan

Diferensiasi merupakan pendekatan pedagogis yang berangkat dari prinsip bahwa setiap siswa belajar dengan cara, kecepatan, dan kebutuhan yang berbeda. Dalam konteks pendidikan inklusif, khususnya bagi anak dengan autism spectrum disorder (ASD), diferensiasi bukan hanya strategi pilihan, melainkan kebutuhan esensial agar pembelajaran dapat diakses secara bermakna oleh semua siswa. Diferensiasi memastikan bahwa keunikan tiap anak tidak hanya dihargai, tetapi juga dilayani secara instruksional.

Carol Ann Tomlinson (2014), tokoh utama dalam pedagogi diferensiasi, menyatakan bahwa guru dapat melakukan penyesuaian dalam empat komponen utama: **konten (apa yang diajarkan)**, **proses (bagaimana diajarkan)**, **produk (bagaimana siswa menunjukkan pemahaman)**, dan **lingkungan belajar (konteks belajar)**. Keempat komponen ini dapat dimodifikasi berdasarkan tiga faktor utama: kesiapan siswa, minat, dan profil belajar.



Diferensiasi konten berarti menyajikan materi ajar yang sama namun dalam tingkat kompleksitas atau media yang berbeda sesuai dengan kebutuhan masing-masing siswa. Dalam konteks anak autistik, konten yang terlalu abstrak bisa menjadi kendala. Maka guru dapat menyederhanakan isi pelajaran menjadi visual konkret, memberikan penjelasan dalam bentuk diagram, atau mengintegrasikan minat khusus anak ke dalam tema pembelajaran.

Sebagai contoh, ketika kelas membahas sistem tata surya, siswa autistik yang memiliki minat tinggi pada angka dapat diberi tugas menghitung rotasi dan revolusi planet, sementara siswa lainnya mengeksplorasi melalui video atau maket. Dengan cara ini, semua siswa tetap berada pada jalur kurikulum, namun rute belajarnya disesuaikan dengan profil masing-masing.

Diferensiasi proses menyangkut cara penyampaian materi dan aktivitas yang dilakukan siswa selama pembelajaran. Anak autistik sering kali membutuhkan struktur yang lebih jelas, tahapan yang teratur, serta media pembelajaran yang visual. Oleh karena itu, guru dapat menggunakan alat bantu seperti *visual schedule*, kartu langkah-langkah, atau strategi *task analysis* untuk memecah aktivitas menjadi unit-unit kecil yang mudah dikelola.

Dalam proses pembelajaran kelompok, anak autistik mungkin lebih nyaman bekerja dalam pasangan atau kelompok kecil dengan peran yang spesifik. Guru bisa memberikan skrip sosial atau simulasi peran agar anak tahu bagaimana cara memulai dan mengakhiri interaksi. Strategi seperti *video modeling* dan *role playing* telah terbukti efektif membantu anak autistik memahami konteks sosial-emosional dalam proses belajar (Bellini & Akullian, 2007).

Diferensiasi produk berkaitan dengan bagaimana siswa menunjukkan pemahaman terhadap materi yang dipelajari. Anak autistik sering mengalami kesulitan menulis panjang atau menjawab pertanyaan terbuka, padahal pemahamannya terhadap materi cukup baik. Maka, guru perlu membuka berbagai opsi ekspresi, seperti presentasi gambar, proyek 3D, rekaman video, atau bahkan menjawab melalui aplikasi komunikasi augmentatif (*AAC devices*).



Misalnya, dalam pelajaran Bahasa Indonesia tentang cerita naratif, anak bisa menunjukkan pemahaman melalui komik strip, membuat rangkaian gambar berurutan, atau merekam narasi lisan dengan dukungan visual. Prinsip utamanya adalah memberi ruang pada anak untuk menunjukkan pembelajaran dengan cara yang autentik, bukan hanya yang sesuai norma tipikal.

Lingkungan belajar juga menjadi bagian penting dari diferensiasi. Anak autistik bisa sangat terpengaruh oleh pencahayaan, suara, atau kepadatan ruang kelas. Maka, guru dapat menyediakan *calm corner* atau tempat duduk alternatif yang lebih tenang. Lingkungan fisik yang terorganisir, bebas distraksi visual berlebihan, dan memiliki struktur waktu yang konsisten dapat meningkatkan fokus dan kenyamanan anak selama proses belajar.

Dalam kelas yang inklusif, guru bisa menerapkan sistem rotasi zona belajar yang memungkinkan anak memilih tempat dan cara belajar sesuai kenyamanan. Misalnya, zona visual, zona verbal, dan zona kinestetik. Bagi siswa autistik, kebebasan memilih ini dapat meningkatkan rasa kontrol terhadap lingkungannya sekaligus menumbuhkan kepercayaan diri.

Diferensiasi tidak identik dengan individualisasi penuh. Guru tidak perlu menyiapkan 30 rencana pelajaran untuk 30 siswa. Cukup dengan menyiapkan 3–5 varian dalam konten, aktivitas, dan ekspresi hasil belajar, guru sudah dapat menjangkau sebagian besar kebutuhan siswa yang berbeda-beda. Kuncinya adalah fleksibilitas, empati, dan pengamatan reflektif terhadap respon siswa.

Guru juga bisa menggunakan *learning profile inventory* untuk memetakan gaya belajar siswa, termasuk anak autistik. Profil ini mencakup aspek modalitas (visual, auditori, kinestetik), suasana belajar, ritme waktu, serta sensitivitas terhadap lingkungan. Dengan informasi ini, guru bisa merancang pembelajaran yang benar-benar selaras dengan kebutuhan individual.

Asesmen juga harus didiferensiasi. Anak autistik yang cemas terhadap ujian tulis mungkin bisa diuji melalui percakapan, wawancara lisan, atau portofolio proyek. Guru harus memastikan bahwa asesmen mencerminkan



kompetensi yang sebenarnya, bukan sekadar keterampilan teknis dalam mengikuti ujian formal.

Pelaksanaan diferensiasi memerlukan sistem pendukung yang kuat, mulai dari koordinasi tim guru, pelatihan pedagogi diferensiatif, hingga kebijakan sekolah yang mendorong inovasi. Guru tidak boleh dibiarkan sendiri dalam merancang dan melaksanakan diferensiasi. Kolaborasi dengan guru pendamping khusus, psikolog sekolah, dan orang tua sangat penting untuk memastikan konsistensi strategi di rumah dan di sekolah.

Diferensiasi juga mencerminkan prinsip Universal Design for Learning (UDL), yang mendorong penciptaan sistem pembelajaran yang inklusif sejak awal, bukan adaptasi setelahnya. Dengan mengintegrasikan prinsip UDL, guru tidak hanya menyesuaikan pembelajaran untuk siswa autistik, tetapi menciptakan lingkungan belajar yang lebih baik untuk semua.

Penting dicatat bahwa diferensiasi bukan hanya strategi teknis, tetapi juga sikap profesional guru terhadap keunikan murid. Guru yang memahami diferensiasi sebagai praktik etis akan lebih terbuka untuk mencoba pendekatan baru, menoleransi proses belajar yang tidak linear, dan menghargai setiap keberhasilan kecil sebagai bagian dari pertumbuhan.

Dalam jangka panjang, penerapan diferensiasi tidak hanya meningkatkan capaian akademik siswa autistik, tetapi juga membentuk budaya kelas yang inklusif, kolaboratif, dan penuh empati. Anak belajar bukan hanya dari materi pelajaran, tetapi juga dari cara guru memperlakukan perbedaan sebagai kekuatan, bukan kelemahan.

Akhirnya, diferensiasi bukan tentang “mempermudah” pelajaran, tetapi tentang **menggandakan jalan agar semua anak bisa sampai tujuan**. Untuk siswa autistik, jalan itu mungkin memutar, bergelombang, atau tidak lazim. Namun selama jalan itu dibuka dan diterangi dengan bimbingan, maka hasilnya tetaplah pembelajaran yang bermakna dan memerdekakan.



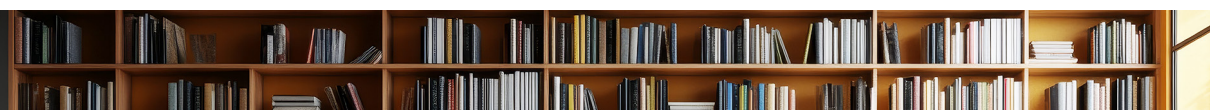
Studi UNESCO, Kemendikbud, dan praktik inklusi di Asia Tenggara

Implementasi pendidikan inklusif tidak dapat dilepaskan dari dukungan kebijakan nasional dan supranasional. Berbagai studi oleh organisasi global, termasuk UNESCO, menunjukkan bahwa kemajuan inklusi di suatu negara sangat dipengaruhi oleh keberpihakan pemerintah terhadap anak-anak berkebutuhan khusus. Di kawasan Asia Tenggara, praktik inklusi menunjukkan dinamika yang beragam, dengan tantangan struktural yang khas namun juga inovasi lokal yang menarik untuk dicontoh.

UNESCO, dalam laporan *Inclusive Education in Asia-Pacific: A Regional Review* (2020), menekankan bahwa pendidikan inklusif bukan hanya soal akses fisik ke sekolah, tetapi juga tentang partisipasi aktif, pencapaian belajar, dan rasa memiliki dalam komunitas sekolah. Studi tersebut mencatat bahwa negara-negara ASEAN secara umum sudah memiliki kebijakan inklusi, tetapi implementasi lapangan masih bergantung pada kapasitas guru, kesadaran masyarakat, dan dukungan antar lembaga.

Di Indonesia, komitmen terhadap pendidikan inklusif ditegaskan melalui Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif. Namun, data dari Kemendikbudristek (2023) menunjukkan bahwa dari 300.000 lebih sekolah di Indonesia, hanya sekitar 12.000 yang terdaftar sebagai penyelenggara pendidikan inklusif. Gap ini menunjukkan bahwa pengarusutamaan inklusi masih dalam tahap awal pembangunan sistemik.

Program-program seperti *Sekolah Ramah Anak*, *Sekolah Penggerak*, dan *Program Sekolah Inklusif Kemendikbudristek* merupakan upaya konkrit dalam mengintegrasikan prinsip inklusif ke dalam kerangka pendidikan nasional. Sekolah-sekolah yang tergabung dalam program ini diberi pelatihan, pendampingan, dan akses ke jaringan berbagi praktik baik. Namun, tantangan terbesar tetap terletak pada internalisasi nilai inklusi oleh guru dan kepala sekolah.



Salah satu studi kasus UNESCO yang menarik berasal dari Thailand. Melalui pendekatan *inclusive cluster schools*, pemerintah Thailand mengembangkan model kolaboratif antar sekolah umum dan sekolah khusus dalam satu wilayah. Anak berkebutuhan khusus, termasuk autistik, secara bertahap mengikuti pembelajaran di sekolah umum dengan dukungan mobilitas guru dari sekolah khusus. Model ini terbukti meningkatkan kapasitas guru reguler dan mengurangi beban pada sekolah luar biasa (SLB).

Vietnam menunjukkan kemajuan pesat melalui program *Resource Centers for Inclusive Education*, yang mengintegrasikan layanan terapi, pelatihan guru, dan dukungan keluarga dalam satu unit. Anak-anak dengan disabilitas dapat belajar di sekolah reguler dengan pendampingan penuh dari pusat sumber ini. Laporan oleh UNICEF (2019) menyebutkan bahwa pendekatan Vietnam berhasil meningkatkan angka partisipasi pendidikan dasar bagi anak berkebutuhan khusus sebesar 30% dalam lima tahun terakhir.

Di Filipina, kebijakan inklusi diperkuat dengan pengembangan *Individualized Educational Plans (IEPs)* sebagai kewajiban hukum di sekolah umum. IEP disusun oleh tim multidisiplin yang melibatkan guru kelas, psikolog sekolah, dan keluarga. Setiap siswa dengan disabilitas memiliki rencana pendidikan yang dirancang secara khusus, dievaluasi berkala, dan menjadi dasar modifikasi kurikulum dan asesmen.

Praktik inklusi di Malaysia dikembangkan melalui pendekatan *whole-school approach*, dengan pelatihan intensif bagi semua guru dalam satu sekolah. Program *Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI)* memungkinkan anak berkebutuhan khusus belajar di sekolah umum dengan kurikulum yang disesuaikan. Guru dilatih dalam manajemen perilaku, komunikasi visual, dan desain pembelajaran fleksibel yang mendukung anak autistik.

Khusus di Indonesia, beberapa daerah telah menunjukkan praktik inklusi yang progresif. Di Yogyakarta, misalnya, terdapat kemitraan antara Dinas Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, dan komunitas orang tua yang menghasilkan pelatihan guru berbasis studi kasus nyata. Guru



diberikan ruang untuk mendokumentasikan, merefleksikan, dan menyebarkan praktik pembelajaran inklusif berbasis lokalitas.

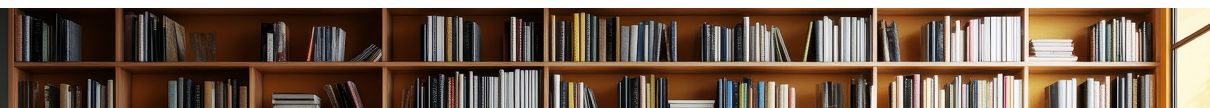
Di Kabupaten Sleman, SMK Inklusif dikembangkan untuk menerima siswa autistik dengan pendekatan berbasis kekuatan. Siswa dengan minat dalam desain grafis, otomotif, atau kuliner difasilitasi untuk mendalami keterampilan tersebut dalam skema pelatihan individual. Praktik ini terbukti mampu menumbuhkan kepercayaan diri dan keterlibatan aktif siswa autistik dalam pembelajaran vokasional.

Sementara itu, di Bandung dan Depok, kemitraan antara sekolah swasta dan psikolog pendidikan menghasilkan model kolaboratif antara sekolah dan klinik. Anak autistik mendapat asesmen rutin dan guru dilatih untuk menyusun Rencana Dukungan Individual (RDI) yang realistis dan kontekstual. Sekolah juga membuka forum orang tua sebagai bentuk partisipasi keluarga dalam proses pendidikan.

Tantangan umum dari studi-studi di Asia Tenggara adalah masih terbatasnya jumlah guru pendamping khusus (GPK), tingginya rasio siswa per kelas, serta budaya sekolah yang belum sepenuhnya terbuka terhadap keberagaman. Dalam konteks ini, praktik baik yang berhasil bukanlah yang meniru sistem luar negeri secara mentah, melainkan yang memadukan prinsip internasional dengan realitas lokal.

Faktor keberhasilan lain yang konsisten muncul dari berbagai studi adalah keberadaan kepala sekolah yang inklusif secara ideologis dan praktis. Kepala sekolah yang memfasilitasi pelatihan guru, memberi keleluasaan pada modifikasi pembelajaran, serta menciptakan iklim kolaboratif di antara guru dan staf terbukti menjadi pengungkit utama dalam keberlanjutan praktik inklusi.

UNESCO mendorong pendekatan *whole system reform*, di mana inklusi bukan hanya menjadi tanggung jawab guru atau sekolah tertentu, tetapi menjadi bagian dari ekosistem pendidikan secara keseluruhan. Ini mencakup perubahan dalam kurikulum nasional, sistem evaluasi, pelatihan guru prajabatan, dan pendanaan berbasis kebutuhan.



Di tingkat akar rumput, peran komunitas sangat vital. Komunitas orang tua, organisasi penyandang disabilitas, dan relawan pendidikan sering kali menjadi katalis dalam membuka sekolah yang tertutup terhadap inklusi. Mereka berfungsi sebagai edukator masyarakat, pemberi tekanan kebijakan, dan mitra sekolah dalam menyediakan sumber daya tambahan.

Teknologi juga menjadi penggerak inklusi di beberapa negara. Di Singapura, misalnya, penggunaan aplikasi berbasis *Augmentative and Alternative Communication* (AAC) telah membantu siswa autistik berkomunikasi dalam kegiatan belajar sehari-hari. Teknologi ini juga digunakan untuk menyusun laporan kemajuan yang lebih akurat berdasarkan input dari siswa dan guru.

Indonesia memiliki peluang besar untuk mengembangkan praktik inklusi dengan pendekatan *komunitas belajar guru* (KLG) dan *lesson study*, yang sudah berkembang di banyak sekolah. Dengan dukungan sistem pelaporan digital, refleksi guru terhadap praktik inklusi bisa terdokumentasi dan dibagikan lintas sekolah. Ini sekaligus menjadi sumber data bagi perbaikan kebijakan.

Pelajaran penting dari studi UNESCO dan praktik Asia Tenggara adalah bahwa inklusi bukanlah proyek ad hoc, melainkan sistem pembelajaran yang bernapas secara sosial dan budaya. Ia menuntut partisipasi aktif semua pihak, dari pemangku kebijakan hingga siswa itu sendiri, dalam menciptakan ruang belajar yang adil dan penuh penghargaan terhadap keberagaman.

Akhirnya, praktik inklusi yang berhasil bukanlah yang tanpa tantangan, tetapi yang mampu menavigasi tantangan tersebut dengan keberanian, kreativitas, dan komitmen kolektif. Bagi anak autistik, pendidikan inklusif yang terimplementasi dengan hati dan bukti adalah jembatan untuk tidak hanya belajar, tetapi juga bertumbuh dan bermakna.

Universal Design for Learning dalam Pembelajaran Anak



Autisme

Universal Design for Learning (UDL) merupakan pendekatan pendidikan yang menekankan pentingnya fleksibilitas dalam penyampaian informasi, ekspresi pembelajaran, dan keterlibatan siswa. Konsep ini dikembangkan oleh CAST (Center for Applied Special Technology) dan berakar pada prinsip bahwa pembelajaran harus dirancang dari awal untuk mencakup semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus seperti anak dalam spektrum autisme (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

Pendekatan UDL didasarkan pada tiga prinsip utama: (1) representasi berganda (multiple means of representation), (2) ekspresi dan tindakan berganda (multiple means of action and expression), dan (3) keterlibatan berganda (multiple means of engagement). Ketiga prinsip ini memungkinkan guru untuk merancang pembelajaran yang tidak bersifat “one-size-fits-all”, tetapi dapat mengakomodasi berbagai gaya belajar, preferensi komunikasi, dan profil neurokognitif siswa.

Anak autistik sering kali menunjukkan gaya belajar visual atau kinestetik yang lebih menonjol dibandingkan gaya belajar verbal-auditif. Oleh karena itu, prinsip representasi berganda dalam UDL menjadi sangat penting. Misalnya, dalam menjelaskan konsep matematika, guru tidak hanya menggunakan penjelasan lisan, tetapi juga dapat menampilkan gambar, simbol, video, atau manipulatif konkret. Strategi ini membantu anak autistik memahami materi dengan cara yang lebih sesuai dengan cara pikirnya.

Dalam konteks ekspresi dan tindakan berganda, UDL mendorong guru untuk menyediakan berbagai alternatif bagi siswa dalam mengekspresikan pemahamannya. Anak autistik mungkin merasa kesulitan menulis esai panjang, tetapi mereka bisa mengekspresikan pemahamannya melalui presentasi visual, model tiga dimensi, atau rekaman video. Dengan cara ini, keterbatasan dalam satu area tidak menjadi penghambat bagi keterlibatan kognitif siswa.

Prinsip keterlibatan berganda sangat penting dalam membangun motivasi intrinsik siswa autistik, yang sering kali membutuhkan rutinitas,



struktur, dan minat khusus untuk tetap fokus dalam pembelajaran. Guru dapat menyusun kegiatan pembelajaran yang terhubung dengan minat spesifik siswa, memberikan pilihan aktivitas, serta menciptakan lingkungan belajar yang bebas dari tekanan sosial yang berlebihan. Pendekatan ini membantu mengurangi kecemasan dan meningkatkan keterlibatan emosional siswa.

Implementasi UDL dalam pembelajaran anak autisme menuntut guru untuk mengenal setiap siswa secara lebih personal dan reflektif. Proses ini mencakup asesmen awal untuk mengetahui preferensi belajar, kekuatan, tantangan, dan kebutuhan sensorik siswa. Data ini menjadi dasar untuk menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI) yang fleksibel dan realistis.

Kurikulum yang disusun dengan prinsip UDL tidak hanya mencakup tujuan pembelajaran yang universal, tetapi juga menyediakan jalur diferensiasi bawaan. Hal ini berbeda dengan pendekatan remedial tradisional yang menganggap perbedaan sebagai deviasi. UDL justru memandang perbedaan sebagai titik awal desain pembelajaran. Ini sangat sejalan dengan semangat pendidikan inklusif dan hak atas pembelajaran yang setara.

Dalam praktik di kelas, guru yang menerapkan UDL dapat menggunakan teknologi bantu seperti text-to-speech, captioning, atau aplikasi pembelajaran berbasis visual. Misalnya, dalam pembelajaran bahasa, aplikasi seperti Proloquo2Go atau Boardmaker memungkinkan siswa autistik berkomunikasi secara lebih efektif. Alat bantu ini bukan sekadar aksesoris, tetapi menjadi jembatan penting untuk ekspresi dan keterlibatan belajar.

Lingkungan fisik kelas juga dirancang ulang berdasarkan prinsip UDL. Guru perlu memperhatikan pencahayaan, kebisingan, dan penataan ruang untuk menciptakan suasana yang aman dan mendukung regulasi sensorik anak autistik. Sudut tenang atau ruang relaksasi juga menjadi bagian dari desain kelas UDL yang efektif.

Strategi UDL juga melibatkan kolaborasi antara guru kelas, guru pendamping khusus, dan keluarga. Komunikasi intensif antar pihak memungkinkan penyesuaian pembelajaran yang berkelanjutan dan



responsif. Selain itu, keterlibatan keluarga dalam proses belajar memperkuat konsistensi antara pengalaman belajar di sekolah dan di rumah.

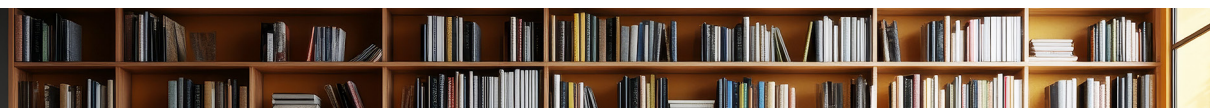
Secara kelembagaan, keberhasilan UDL memerlukan dukungan kepala sekolah dan kebijakan sekolah yang terbuka terhadap inovasi pedagogik. Pelatihan guru secara berkelanjutan, penyediaan alat bantu, dan fleksibilitas kurikulum menjadi bagian penting dalam membangun budaya UDL di sekolah.

Penerapan UDL juga relevan dengan pendekatan neurodiversitas yang menghargai cara berpikir yang berbeda sebagai kekuatan, bukan sebagai kekurangan. Dalam konteks ini, anak autistik bukan dipaksa untuk “menyesuaikan diri” dengan sistem, tetapi justru sistemlah yang dirancang untuk menerima dan mendukung keberagaman cara belajar.

Sebagai contoh konkret, di beberapa sekolah inklusif di Jakarta dan Surabaya, implementasi UDL telah menunjukkan hasil positif dalam meningkatkan partisipasi aktif dan capaian akademik siswa autistik. Guru menggunakan strategi seperti peta konsep digital, pembelajaran berbasis proyek yang fleksibel, dan umpan balik visual. Siswa menunjukkan peningkatan dalam kepercayaan diri, keterlibatan sosial, dan prestasi akademik.

UDL juga sejalan dengan Kurikulum Merdeka di Indonesia yang menekankan pembelajaran berdiferensiasi, penguatan karakter, dan fleksibilitas pembelajaran. Integrasi prinsip UDL ke dalam Kurikulum Merdeka memberikan landasan teoritik dan praktis dalam menyusun strategi pembelajaran yang lebih ramah autisme dan inklusif secara menyeluruh.

Dalam penutupnya, UDL bukan hanya tentang modifikasi metode pengajaran, tetapi merupakan cara berpikir ulang tentang pendidikan: siapa yang kita layani, bagaimana kita merancang sistem yang adil, dan bagaimana kita memastikan bahwa setiap siswa memiliki hak untuk berhasil. Dalam pendidikan inklusif, UDL adalah jembatan antara potensi dan peluang, antara perbedaan dan kesetaraan, antara siswa dan masa depannya.



B. Strategi Komunikasi dan Interaksi Efektif

Dalam mendidik anak dengan spektrum autisme, strategi komunikasi dan interaksi menjadi fondasi utama dalam membangun relasi yang bermakna dan proses pembelajaran yang efektif. Karakteristik anak autistik yang berbeda dalam hal ekspresi bahasa, pemrosesan sensorik, dan pemahaman sosial menuntut pendekatan komunikasi yang tidak hanya sabar dan konsisten, tetapi juga berbasis ilmu dan teknologi. Komunikasi yang tepat dapat membuka jalan bagi partisipasi aktif, mengurangi perilaku problematik, dan memperkuat koneksi emosional antara guru dan siswa.

Komunikasi dalam konteks pendidikan inklusif bukan hanya menyampaikan pesan, tetapi tentang menciptakan makna bersama. Oleh karena itu, strategi komunikasi yang efektif harus mempertimbangkan berbagai kanal ekspresi, mulai dari verbal, non-verbal, visual, hingga berbasis teknologi. Anak dengan autisme memiliki gaya komunikasi yang sangat bervariasi: ada yang sepenuhnya non-verbal, ada yang memiliki keterlambatan bicara, dan ada pula yang tampak verbal tetapi mengalami kesulitan pragmatik bahasa.

Bab ini menyajikan strategi-strategi utama dalam membangun komunikasi yang efektif dengan anak autistik. Subbab 5.1 membahas pentingnya memahami komunikasi verbal dan non-verbal anak, termasuk interpretasi gerak tubuh, ekspresi wajah, dan nada suara. Subbab 5.2 menjelaskan metode PECS (Picture Exchange Communication System) sebagai alternatif komunikasi augmentatif yang telah terbukti efektif. Subbab 5.3 memaparkan penggunaan alat bantu visual dan struktur jadwal harian yang mendukung regulasi diri dan prediktabilitas. Subbab 5.4 memberikan contoh konkret dalam bentuk dialog, ekspresi afektif, dan penyesuaian bahasa guru. Terakhir, Subbab 5.5 mengintegrasikan teknologi adaptif seperti AAC (Augmentative and Alternative Communication), PECS berbasis digital, serta Augmented Reality (AR) dalam mendukung komunikasi anak autistik.

Dengan pendekatan yang naratif, teoretik, dan implementatif, bab ini diharapkan dapat memperkaya wawasan guru, orang tua, dan tenaga pendidik lain dalam membangun komunikasi yang inklusif dan efektif. Strategi-strategi yang disampaikan bukan hanya berbasis pada teori komunikasi dan



psikologi perkembangan, tetapi juga praktik terbaik dari sekolah-sekolah inklusif yang telah berhasil membangun lingkungan yang komunikatif, suportif, dan empatik.

Komunikasi verbal dan non-verbal

Komunikasi verbal merujuk pada penggunaan kata-kata dalam bentuk lisan atau tulisan untuk menyampaikan informasi, sedangkan komunikasi non-verbal mencakup ekspresi wajah, kontak mata, gerakan tubuh, gestur, intonasi suara, dan jarak fisik. Pada anak dengan spektrum autisme, kedua bentuk komunikasi ini sering mengalami hambatan yang signifikan. Menurut American Psychiatric Association (2022), kesulitan dalam komunikasi sosial merupakan salah satu kriteria utama dalam diagnosis ASD.

Anak autistik yang verbal sering kali mengalami kesulitan dalam penggunaan bahasa pragmatis, yaitu kemampuan untuk menggunakan bahasa secara sosial sesuai konteks. Mereka mungkin mampu berbicara dengan lancar, tetapi mengalami kesulitan memahami giliran bicara, ironi, atau makna tersirat. Hal ini dapat menyebabkan kesalahpahaman dalam interaksi dengan guru maupun teman sebaya.

Sementara itu, anak yang non-verbal atau minim kemampuan bicara biasanya lebih mengandalkan komunikasi non-verbal. Mereka mengekspresikan keinginannya melalui tatapan, penarikan tangan, ekspresi wajah, atau bahkan perilaku tantrum jika tidak dipahami. Di sinilah pentingnya bagi guru untuk memahami “bahasa tubuh” siswa dan membaca sinyal-sinyal non-verbal dengan cermat.

Menurut teori komunikasi oleh Paul Watzlawick dkk. (1967), komunikasi tidak bisa tidak terjadi (*you cannot not communicate*), artinya setiap perilaku seseorang, termasuk diam, adalah bentuk komunikasi. Ini menjadi dasar penting bahwa sekalipun anak autistik tidak bicara, mereka tetap berkomunikasi, dan guru perlu tanggap terhadap isyarat-isyarat itu.

Kontak mata adalah aspek komunikasi non-verbal yang sering menjadi tantangan. Banyak anak autistik menghindari kontak mata karena overstimulasi atau ketidaknyamanan. Guru tidak boleh menilai ini sebagai sikap



tidak sopan, melainkan memahami bahwa ada perbedaan neurologis yang mendasari perilaku tersebut (Grandin, 2015). Memberikan alternatif seperti menatap dahi atau mendengarkan sambil menghindari tatapan langsung bisa menjadi penyesuaian kecil yang berdampak besar.

Nada suara dan intonasi juga perlu diperhatikan. Anak autistik mungkin tidak mampu mengatur volume atau intonasi suaranya, atau justru kesulitan memahami intonasi orang lain. Guru dapat membantu dengan memberi model berbicara yang jelas, konsisten, dan menggunakan kalimat yang langsung dan sederhana.

Penggunaan bahasa visual sangat membantu dalam menjembatani komunikasi verbal dan non-verbal. Misalnya, ketika guru ingin menginstruksikan siswa untuk merapikan meja, ia dapat menunjukkan gambar meja rapi sembari memberi perintah verbal. Penguatan visual ini membantu anak memahami dan mengasosiasikan makna lebih cepat.

Dalam kelas inklusif, penting bagi guru untuk tidak hanya fokus pada apa yang dikatakan siswa, tetapi juga bagaimana mereka mengatakannya dan bagaimana mereka bereaksi secara fisik. Reaksi seperti menggigit jari, goyang-goyang badan, atau menutup telinga bisa jadi merupakan respons terhadap stres, bukan perilaku menentang.

Komunikasi yang efektif dengan anak autistik membutuhkan waktu, kesabaran, dan kepekaan tinggi. Guru perlu menciptakan lingkungan yang bebas dari intimidasi, tekanan sosial, dan memberikan ruang bagi siswa untuk merespons dengan cara yang nyaman bagi mereka. Hal ini dapat meningkatkan rasa percaya diri dan partisipasi aktif siswa.

Salah satu strategi yang terbukti efektif adalah menggunakan bahasa yang konsisten dan prediktif. Misalnya, selalu menggunakan kalimat yang sama untuk memulai dan mengakhiri pelajaran. Rutinitas semacam ini memberikan rasa aman dan struktur bagi anak dengan ASD.

Intervensi berbasis komunikasi seperti SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support) juga menekankan pentingnya pendekatan kolaboratif dalam membangun komunikasi, dengan



mengintegrasikan aspek komunikasi sosial dan regulasi emosi sebagai fondasi perkembangan (Prizant et al., 2006). Guru juga dapat melakukan pencatatan harian terhadap bentuk-bentuk komunikasi non-verbal siswa untuk mengenali pola, preferensi, dan potensi isyarat baru yang muncul. Dokumentasi ini penting untuk komunikasi dengan orang tua maupun tim terapi.

Strategi komunikasi tidak harus selalu dalam bentuk interaksi langsung. Guru dapat menciptakan lingkungan yang komunikatif melalui simbol, papan petunjuk, warna, dan struktur ruang yang memberi informasi secara tidak langsung kepada siswa. Dalam kegiatan pembelajaran kelompok, guru harus peka terhadap intervensi sosial. Misalnya, bila anak autistik merasa tidak nyaman duduk terlalu dekat, berikan ruang pribadi. Gunakan metode komunikasi alternatif seperti kartu isyarat atau gesture tangan untuk tetap melibatkan mereka.

Penting pula untuk melatih teman sebaya agar memiliki empati dan pemahaman dasar tentang perbedaan komunikasi anak autistik. Program peer buddy atau ambassador inklusi dapat mendorong interaksi sosial yang positif dan inklusif. Komunikasi yang efektif harus pula bersifat dua arah. Guru tidak hanya mentransmisikan informasi, tetapi juga mendengarkan dengan hati, membaca sinyal, dan menanggapi dengan empatik. Dalam komunikasi dengan anak autistik, keberhasilan sering kali ditentukan oleh sensitivitas, bukan kecepatan.

Akhirnya, membangun komunikasi yang berhasil adalah proses berkelanjutan. Guru perlu belajar dari pengalaman, merefleksi setiap interaksi, dan terbuka terhadap masukan dari orang tua dan terapis. Komunikasi adalah jembatan menuju pemahaman, dan bagi anak autistik, jembatan itu harus kuat, fleksibel, dan penuh pengertian.

Teknik PECS (Picture Exchange Communication System)

Picture Exchange Communication System (PECS) merupakan suatu pendekatan komunikasi augmentatif yang dirancang khusus untuk anak-anak dengan gangguan komunikasi, termasuk individu dengan autisme. Metode



ini dikembangkan oleh Bondy dan Frost pada tahun 1985 dan sejak saat itu telah digunakan secara luas di berbagai negara sebagai alternatif komunikasi berbasis gambar yang efektif untuk anak non-verbal atau anak dengan gangguan bahasa berat.

PECS bekerja dengan prinsip pertukaran gambar untuk mendapatkan sesuatu yang diinginkan. Anak dilatih untuk memilih gambar yang mewakili objek atau aktivitas, lalu memberikan gambar tersebut kepada lawan bicara sebagai bentuk permintaan atau respons komunikasi. Pendekatan ini mendorong inisiatif komunikasi dari anak, bukan hanya sebagai respon terhadap perintah.

Teknik PECS terdiri dari enam fase yang terstruktur dan berurutan. Fase pertama adalah pengajaran pertukaran fisik, di mana anak belajar bahwa memberikan gambar kepada guru atau terapis akan menghasilkan konsekuensi positif (misalnya, mendapatkan mainan). Fase ini membangun asosiasi dasar antara simbol dan hasil.

Fase kedua adalah memperluas spontanitas dan persistensi, yaitu mendorong anak untuk mendekati orang lain secara aktif untuk menyerahkan gambar. Fase ini penting dalam menumbuhkan motivasi internal dan inisiatif komunikasi.

Fase ketiga memperkenalkan diskriminasi gambar, di mana anak belajar memilih dari dua atau lebih gambar untuk menentukan objek yang diinginkan. Tahap ini mengembangkan kemampuan kognitif dan kategorisasi simbol visual.

Fase keempat berfokus pada penyusunan struktur kalimat sederhana, menggunakan strip kalimat seperti “Saya ingin...” diikuti dengan gambar objek. Ini membantu anak memahami struktur bahasa dasar dan memperluas ekspresi keinginannya.

Fase kelima dan keenam memperluas kemampuan komunikasi dengan menjawab pertanyaan (misalnya, “Kamu mau apa?”) dan memberi komentar (misalnya, “Saya melihat...”, “Ini besar.”). Proses ini memungkinkan PECS menjadi alat yang tak hanya untuk permintaan, tetapi juga untuk percakapan dua arah.



Implementasi PECS membutuhkan keterlibatan aktif dari guru, orang tua, dan terapis, serta konsistensi dalam penggunaan gambar yang sama di rumah dan sekolah. Oleh karena itu, kolaborasi antarpihak menjadi sangat krusial agar anak memahami makna dan fungsi simbol secara kontekstual.

Salah satu keunggulan PECS adalah fleksibilitasnya. Anak dapat menggunakan gambar yang dicetak, kartu bergambar, papan simbol, atau aplikasi digital berbasis PECS. Dalam praktik sekolah inklusif, PECS sering dipadukan dengan teknologi sederhana seperti folder bergambar, papan magnetik, atau buku komunikasi yang dirancang individual.

Secara psikologis, PECS membantu mengurangi frustrasi anak dalam mengekspresikan kebutuhan karena mereka memiliki saluran komunikasi yang dapat dipahami oleh orang lain. Hal ini dapat menurunkan perilaku agresif atau tantrum yang biasanya muncul akibat ketidakmampuan berkomunikasi secara efektif (Howlin et al., 2007).

Selain itu, PECS mendorong anak untuk mengembangkan pemahaman simbolik—yakni kemampuan menyadari bahwa gambar mewakili objek nyata. Ini merupakan langkah penting dalam perkembangan kognitif dan bahasa anak autistik, yang sering kali mengalami keterlambatan dalam tahap ini (Baron-Cohen et al., 1997).

Untuk efektivitas jangka panjang, guru perlu melakukan penguatan positif setiap kali anak menggunakan PECS secara benar. Misalnya, ketika anak menyerahkan gambar “air”, guru segera memberikan air dan mengatakan “ini air” sebagai bentuk verbal modeling.

Dalam pembelajaran akademik, PECS dapat digunakan untuk menyampaikan jawaban soal, mengutarakan perasaan, atau menanyakan sesuatu. Guru dapat mendesain materi pelajaran dengan menyisipkan strip kalimat PECS, sehingga siswa tetap bisa terlibat aktif meskipun secara verbal terbatas.

Namun, pelatihan PECS membutuhkan waktu dan komitmen. Guru perlu memahami teknik prompting (bantuan sementara), fading (pengurangan bantuan), dan reinforcement (penguatan), yang menjadi inti dari strategi pengajaran PECS.



Dalam konteks inklusi di SMK, PECS tetap relevan terutama untuk siswa autistik non-verbal yang masih membutuhkan bantuan simbol visual dalam interaksi sosial atau instruksi kerja. Misalnya, siswa dapat menggunakan PECS untuk meminta bantuan di bengkel, meminjam alat, atau menyampaikan kebutuhan pribadi.

Studi yang dilakukan oleh Flippin, Reszka, dan Watson (2010) menunjukkan bahwa PECS secara signifikan meningkatkan frekuensi komunikasi fungsional pada anak autistik jika diterapkan secara intensif dan terstruktur, bahkan dalam waktu 6 bulan pertama.

Oleh karena itu, PECS bukan hanya metode komunikasi, tetapi juga jembatan menuju kemandirian dan partisipasi sosial. Dengan implementasi yang konsisten, PECS mampu membuka potensi komunikasi anak autistik dan memperluas dunia mereka dari keterbatasan menuju ekspresi yang bermakna.

Penggunaan alat bantu visual dan jadwal

Penggunaan alat bantu visual dan jadwal merupakan strategi penting dalam pembelajaran dan interaksi sosial bagi anak dengan autisme. Anak dengan autisme cenderung memiliki kekuatan dalam pemrosesan visual dibandingkan dengan pemrosesan auditori. Oleh karena itu, visualisasi informasi membantu mereka memahami, mengingat, dan memprediksi peristiwa di sekitarnya secara lebih efektif (Hodgdon, 1995).

Alat bantu visual yang umum digunakan mencakup gambar, simbol, papan komunikasi, kartu aktivitas, dan peta konsep. Dalam konteks sekolah, alat-alat ini dapat disesuaikan sesuai dengan usia dan tingkat kemampuan siswa. Visual membantu menstrukturkan lingkungan dan menciptakan rutinitas yang konsisten, yang sangat penting untuk menurunkan kecemasan dan meningkatkan kenyamanan anak autistik.

Jadwal visual (visual schedule) merupakan alat bantu yang digunakan untuk menampilkan urutan aktivitas harian dalam bentuk gambar atau simbol. Jadwal ini memberikan rasa prediktabilitas yang penting bagi anak



autistik yang cenderung mengalami kesulitan dalam memahami perubahan dan transisi antar aktivitas (Bryan & Gast, 2000).

Jenis-jenis jadwal visual bervariasi, mulai dari jadwal harian penuh, jadwal per kegiatan, hingga jadwal transisi. Misalnya, siswa dapat memiliki jadwal “Pagi Hari di Sekolah” yang menampilkan urutan: masuk kelas – doa – senam pagi – belajar Matematika – istirahat – dan seterusnya. Jadwal ini dapat ditempel di dinding atau dibuat dalam format buku kecil portabel.

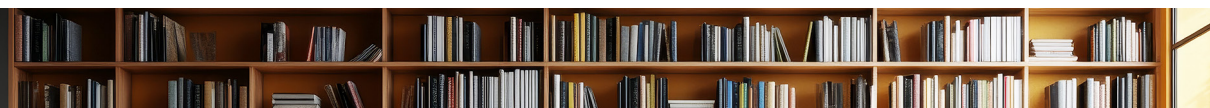
Implementasi jadwal visual juga melibatkan sistem check atau penandaan setelah menyelesaikan aktivitas, seperti mencabut gambar yang telah selesai atau menempelkan stiker. Strategi ini meningkatkan rasa pencapaian dan membantu anak mengembangkan konsep waktu serta tanggung jawab pribadi.

Untuk anak dengan gangguan atensi atau hiperaktif, jadwal visual juga dapat dikombinasikan dengan timer visual, yaitu alat bantu yang menunjukkan durasi suatu aktivitas secara konkret (contohnya: jam pasir, timer bergambar, atau aplikasi digital). Ini membantu anak tetap fokus dan memahami berapa lama mereka harus bertahan dalam suatu aktivitas.

Visual tidak hanya digunakan untuk menunjukkan aktivitas, tetapi juga untuk mengajarkan perilaku sosial. Misalnya, guru dapat menggunakan kartu bergambar untuk menjelaskan tahapan mengantri, meminta maaf, atau menyapa teman. Strategi ini dikenal sebagai *Social Stories* atau *Visual Social Scripts* (Gray, 2000).

Guru juga dapat menggunakan papan pilihan visual (choice board), yang memberikan anak beberapa opsi dalam kegiatan atau makanan. Ini meningkatkan partisipasi dan kontrol diri anak, serta mengurangi kecenderungan untuk menolak secara agresif.

Penggunaan alat bantu visual tidak harus mahal atau canggih. Dengan bahan sederhana seperti kertas bergambar, laminating plastik, dan velcro, guru dapat menciptakan sistem visual yang disesuaikan. Beberapa sekolah bahkan memberdayakan siswa untuk ikut membuat gambar sendiri sebagai bagian dari proses pembelajaran kreatif.



Di era digital, banyak aplikasi berbasis Android dan iOS yang menyediakan template jadwal visual atau simbol komunikasi. Aplikasi ini membantu guru dan orang tua menyiapkan alat bantu secara efisien dan dapat diperbarui sesuai kebutuhan. Namun, keberhasilan tetap bergantung pada konsistensi dan ketepatan penggunaannya dalam konteks sehari-hari.

Efektivitas alat bantu visual terbukti secara empiris. Penelitian oleh Dettmer et al. (2000) menunjukkan bahwa penggunaan jadwal visual secara konsisten meningkatkan kepatuhan anak autistik terhadap transisi kegiatan di kelas reguler. Penelitian lain juga menunjukkan penurunan perilaku problematik yang signifikan setelah anak memahami struktur aktivitas melalui gambar.

Dalam implementasi di SMK inklusif, jadwal visual dan alat bantu lainnya harus disesuaikan dengan konteks kegiatan vokasional. Misalnya, jadwal kegiatan bengkel, magang, atau simulasi kerja dapat disajikan dalam bentuk langkah-langkah prosedural visual agar siswa autistik dapat mengikuti instruksi dengan lebih mandiri.

Guru perlu dilatih untuk mengintegrasikan alat bantu visual ke dalam semua aspek pembelajaran, bukan hanya pada saat intervensi khusus. Ketika semua guru di sekolah menerapkan pendekatan visual, maka lingkungan belajar akan lebih konsisten dan mudah dipahami oleh siswa autistik.

Kolaborasi dengan orang tua juga penting. Alat bantu visual yang digunakan di sekolah sebaiknya diselaraskan dengan yang digunakan di rumah agar konsistensi makna tetap terjaga. Hal ini mempercepat generalisasi keterampilan dari satu konteks ke konteks lain.

Sebagai tambahan, guru dapat mengembangkan sistem simbol berbasis warna atau bentuk untuk membedakan jenis kegiatan (misalnya: biru untuk pelajaran akademik, hijau untuk kegiatan fisik, kuning untuk transisi, merah untuk aturan). Pendekatan ini memperkuat asosiasi visual dan mempermudah interpretasi jadwal oleh anak.

Kesimpulannya, alat bantu visual dan jadwal bukan hanya perangkat komunikasi, tetapi juga instrumen pedagogis yang dapat meningkatkan regulasi diri, kejelasan aktivitas, dan kepercayaan diri anak autistik dalam



mengikuti kegiatan sekolah. Ketika digunakan dengan empati dan konsistensi, alat ini menjadi jembatan antara dunia anak dan ekspektasi sosial di sekolah.

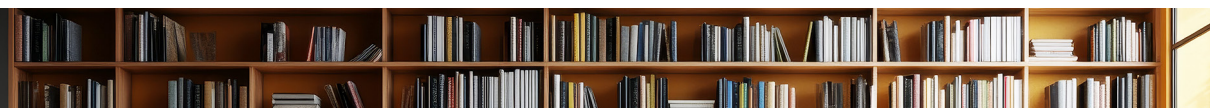
Contoh dialog, ekspresi afektif, dan penyesuaian bahasa

Interaksi yang efektif dengan anak autistik tidak hanya mengandalkan strategi visual dan struktur, tetapi juga menuntut kemampuan guru dalam menyesuaikan gaya komunikasi, menampilkan ekspresi afektif yang hangat, dan mengelola dialog secara responsif. Anak dengan autisme cenderung mengalami kesulitan dalam memahami konteks sosial percakapan, nada suara emosional, serta ekspresi wajah yang menggambarkan perasaan. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk mempraktikkan dialog yang konkret, sederhana, dan konsisten.

Contoh dialog yang ideal antara guru dan siswa autistik biasanya menghindari pertanyaan terbuka yang ambigu. Misalnya, daripada bertanya “Kamu ingin melakukan apa sekarang?”, lebih baik dikatakan “Sekarang waktunya menggambar. Ayo ambil pensil warna.” Instruksi yang jelas, disertai visual, sangat membantu siswa dalam memahami maksud komunikasi. Selain itu, ekspresi wajah guru perlu mencerminkan afeksi positif secara eksplisit, seperti tersenyum atau mengangguk saat memberikan pujian atau penguatan.

Dalam pendekatan berbasis afeksi, guru disarankan menggunakan kalimat afirmatif yang mengekspresikan perasaan. Contoh: “Saya senang kamu sudah duduk rapi,” atau “Wajahmu terlihat ceria saat bermain tadi.” Menurut teori emosi sosial oleh Greenspan dan Wieder (1998), anak autistik memerlukan bantuan eksplisit untuk menghubungkan emosi dengan situasi sosial.

Penyesuaian bahasa juga mencakup pengurangan metafora, ironi, atau bahasa figuratif yang bisa membingungkan. Anak autistik cenderung memproses bahasa secara literal, sehingga kalimat seperti “Kamu luar biasa seperti roket” bisa menimbulkan kebingungan. Sebagai gantinya, guru dapat mengatakan, “Kamu bekerja dengan sangat cepat, saya bangga.”



Dalam situasi konflik atau ketegangan, penting bagi guru untuk menurunkan intensitas nada suara dan mempertahankan ekspresi wajah yang netral namun suportif. Ini membantu menenangkan siswa dan menciptakan rasa aman. Kalimat seperti “Kamu boleh marah, tapi kita bicara pelan-pelan ya” menunjukkan penerimaan emosi sekaligus mengarahkan perilaku.

Penggunaan isyarat tubuh juga harus disesuaikan. Menunjuk objek dengan jari, membuka tangan untuk mengajak, atau meletakkan tangan di dada untuk menandai “saya” adalah bentuk komunikasi non-verbal yang memperkuat makna kata. Komunikasi multimodal seperti ini meningkatkan pemahaman dan memperkuat koneksi afektif.

Guru juga perlu memperhatikan jeda dalam berbicara. Anak autistik sering memerlukan waktu lebih lama untuk memproses informasi dan merespons. Memberikan jeda 3–5 detik setelah bertanya atau memberikan instruksi dapat meningkatkan peluang mereka untuk memahami dan merespons secara mandiri.

Dalam konteks kelompok, guru dapat mengajarkan skrip percakapan yang sederhana untuk interaksi sosial. Misalnya, “Hai, nama saya ____”, “Boleh saya duduk di sini?”, atau “Terima kasih.” Praktik ini bisa dilakukan dalam bentuk role play atau simulasi, dan diperkuat melalui penguatan positif.

Ekspresi afektif juga bisa dilatih melalui permainan emosional. Misalnya, menunjukkan gambar wajah dengan berbagai ekspresi (senang, sedih, marah, bingung) dan meminta anak menirukan atau menunjuk ekspresi yang sesuai. Latihan ini penting untuk membangun kemampuan empati dan mengenali emosi orang lain.

Dalam pelajaran harian, guru bisa menyisipkan kata-kata afektif secara terencana, seperti “Saya senang hari ini karena kamu hadir,” atau “Mari belajar dengan semangat supaya kita bisa main bersama setelahnya.” Bahasa semacam ini memperkuat koneksi emosional dan mendorong keterlibatan sosial.

Tabel atau skrip percakapan yang disiapkan sebelumnya dapat membantu guru dan siswa dalam merancang interaksi harian. Misalnya,



skrip untuk “Masuk kelas,” “Mengambil makan siang,” atau “Meminta bantuan.” Skrip ini bisa disesuaikan tingkat kompleksitasnya seiring perkembangan kemampuan siswa.

Contoh konkret lain, saat seorang anak menunjukkan perilaku menarik diri, guru dapat memulai interaksi dengan ekspresi netral dan kalimat seperti: “Saya di sini kalau kamu butuh,” sambil menunjuk dirinya dan memperlihatkan gambar “tolong” di papan komunikasi. Ini menunjukkan kehadiran yang empatik tanpa tekanan.

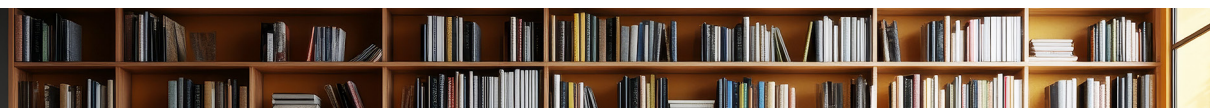
Di SMK inklusif, siswa autistik juga perlu dilatih dengan dialog kontekstual sesuai dunia kerja. Misalnya, bagaimana menyapa rekan kerja, meminta alat, atau menanyakan tugas. Bahasa yang digunakan harus ringkas dan didukung dengan gambar prosedural atau simbol kerja.

Peran guru pendamping sangat penting dalam memodelkan komunikasi yang efektif bagi guru lain dan siswa. Kolaborasi tim menjadi krusial agar strategi penyesuaian bahasa dan dialog menjadi konsisten di seluruh lingkungan sekolah.

Penyesuaian bahasa juga berlaku dalam penilaian. Instruksi soal harus eksplisit dan tidak multitafsir. Misalnya, “Gambarlah pohon,” lebih jelas dibanding “Buatlah sesuatu yang berhubungan dengan alam.” Visualisasi contoh tugas juga membantu memperjelas ekspektasi.

Penting pula membangun kamus visual individu untuk setiap anak. Kamus ini berisi kata-kata dan ekspresi yang telah dipahami anak, baik verbal maupun simbolik. Guru dan orang tua dapat memperbarui kamus ini secara berkala agar tetap relevan dan membantu komunikasi dua arah.

Terakhir, pendekatan dialog dan afeksi harus dibingkai dalam budaya sekolah yang ramah dan suportif. Semua guru, staf, dan teman sebaya perlu dilatih untuk memahami cara berinteraksi yang adaptif dan inklusif. Dengan demikian, dialog menjadi sarana tidak hanya untuk memahami, tetapi juga untuk menyayangi dan menyertakan anak autistik dalam setiap dinamika sekolah.



Integrasi Visual dan Teknologi Komunikasi Adaptif (AAC, PECS, AR)

Perkembangan teknologi komunikasi telah memberikan peluang besar dalam meningkatkan partisipasi dan kualitas hidup anak dengan autisme melalui penggunaan alat bantu komunikasi augmentatif dan alternatif (AAC). AAC mencakup berbagai alat, baik yang non-teknologis (seperti papan gambar) maupun berbasis teknologi tinggi (seperti aplikasi komunikasi berbasis tablet atau perangkat augmentatif elektronik), yang bertujuan untuk membantu individu dengan gangguan bicara dan bahasa menyampaikan kebutuhan, ide, dan emosi mereka.

Dalam konteks pendidikan, penggunaan teknologi komunikasi adaptif menjadi semakin krusial karena sebagian besar anak dengan autisme mengalami hambatan dalam komunikasi ekspresif dan reseptif. Menurut penelitian dari Beukelman dan Mirenda (2013), integrasi AAC dalam proses belajar dapat meningkatkan frekuensi komunikasi spontan, memperkuat kemampuan kognitif, dan memperbaiki perilaku sosial anak dengan kebutuhan khusus.

Salah satu pendekatan yang terintegrasi dengan teknologi adalah PECS berbasis digital. Jika sebelumnya PECS dilakukan dengan kartu bergambar fisik, kini tersedia aplikasi yang memungkinkan anak memilih gambar secara digital dan menghasilkan suara untuk mengomunikasikan pesan. Aplikasi seperti Proloquo2Go, Avaz, dan JABtalk memungkinkan anak dengan autisme berkomunikasi lebih cepat, fleksibel, dan menarik secara visual.

Penggunaan AR (Augmented Reality) dalam pembelajaran anak autistik juga menjadi inovasi penting. Teknologi AR memungkinkan penyajian informasi visual yang interaktif dalam bentuk 3D, video, atau animasi, yang dapat meningkatkan perhatian dan pemahaman anak. Misalnya, dengan menggunakan aplikasi berbasis AR, anak dapat melihat animasi ekspresi wajah saat belajar emosi, atau mengikuti alur cerita sosial dengan interaktif.

Dalam implementasinya di sekolah, guru dapat menggunakan tablet atau perangkat digital yang dilengkapi aplikasi AAC untuk membantu siswa mengekspresikan kebutuhan harian, seperti “Saya lapar,” “Boleh saya



ke toilet?” atau “Saya suka bermain.” Ini dapat meningkatkan kemandirian dan mengurangi frustrasi akibat kesulitan berkomunikasi secara verbal.

Teknologi juga memungkinkan personalisasi komunikasi sesuai kebutuhan tiap anak. Guru dan terapis dapat mengatur tampilan visual, bahasa, simbol, dan kategori komunikasi berdasarkan preferensi dan kemampuan masing-masing siswa. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang mendorong aksesibilitas dan fleksibilitas dalam penyampaian materi pembelajaran.

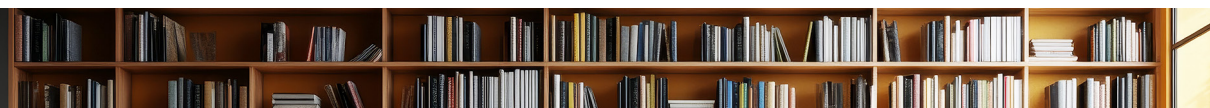
Namun, keberhasilan implementasi teknologi komunikasi adaptif memerlukan pelatihan guru dan pendamping secara intensif. Studi oleh Light dan McNaughton (2015) menekankan pentingnya dukungan profesional untuk memastikan penggunaan AAC yang konsisten, tepat sasaran, dan mendukung perkembangan bahasa anak. Oleh karena itu, pelatihan dan supervisi berkala sangat diperlukan.

Kolaborasi dengan orang tua juga menjadi kunci. Anak yang menggunakan AAC di sekolah perlu mendapatkan dukungan yang sama di rumah agar komunikasi tetap konsisten. Orang tua perlu dilibatkan dalam penyusunan kosakata, pelatihan penggunaan perangkat, serta evaluasi efektivitas alat bantu yang digunakan.

Beberapa sekolah inklusif di Asia Tenggara telah memanfaatkan teknologi ini dengan hasil yang positif. Misalnya, di Singapura dan Malaysia, penggunaan tablet dengan aplikasi AAC telah menjadi bagian dari pembelajaran rutin di kelas autisme. Hal ini menunjukkan bahwa integrasi teknologi bukan sekadar tambahan, tetapi bagian integral dari strategi pendidikan.

Meskipun demikian, perlu diperhatikan bahwa teknologi bukanlah solusi tunggal. Guru tetap harus membangun hubungan empatik, memberikan waktu respons, serta memfasilitasi lingkungan sosial yang mendukung komunikasi alami. Teknologi harus memperkuat, bukan menggantikan, interaksi manusia.

Integrasi teknologi komunikasi adaptif juga perlu diselaraskan dengan kurikulum dan tujuan pembelajaran. Misalnya, dalam pelajaran bahasa, penggunaan AAC dapat mendukung kegiatan menyusun kalimat, menjawab



pertanyaan, atau menyampaikan cerita. Dalam pelajaran vokasi, siswa dapat menggunakan aplikasi untuk mengomunikasikan langkah kerja atau meminta bantuan secara mandiri.

Evaluasi efektivitas penggunaan AAC dan teknologi lainnya juga penting dilakukan secara berkala. Guru dapat menggunakan instrumen observasi komunikasi, rekaman video interaksi, serta catatan frekuensi penggunaan alat untuk menilai perkembangan dan menyesuaikan strategi.

Kesimpulannya, integrasi visual dan teknologi komunikasi adaptif merupakan strategi yang sangat potensial dalam membangun komunikasi efektif bagi anak autistik. AAC, PECS digital, dan AR bukan hanya alat bantu, tetapi jembatan untuk membuka dunia pemahaman dan ekspresi yang lebih luas bagi anak-anak yang selama ini terkunci dalam diam. Dengan pendekatan holistik dan kolaboratif, teknologi dapat menjadi bagian dari pendidikan yang inklusif, empatik, dan bermakna.

C. Manajemen Perilaku di Kelas

Mengelola perilaku anak dengan autisme di lingkungan kelas bukan hanya soal penegakan disiplin, tetapi lebih pada menciptakan ruang aman dan suportif yang memungkinkan anak berkembang sesuai potensinya. Perilaku-perilaku seperti tantrum, rigiditas (kekakuan dalam rutinitas), dan perilaku berulang bukanlah bentuk kenakalan, melainkan ekspresi dari kebutuhan yang belum terpenuhi atau strategi regulasi diri yang belum terorganisasi dengan baik. Oleh karena itu, strategi manajemen perilaku harus berangkat dari pemahaman terhadap latar belakang neuropsikologis dan kebutuhan sensorik anak, bukan dari perspektif kontrol semata.

Pendekatan manajemen perilaku dalam pendidikan anak autistik menekankan prinsip humanistik dan berbasis bukti. Teori behavioristik klasik seperti dari B.F. Skinner (1953) masih relevan dalam konteks penguatan positif, namun perlu dipadukan dengan pendekatan kontemporer yang lebih empatik, seperti Applied Behavior Analysis (ABA) versi naturalistik, serta Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) yang menekankan intervensi berbasis konteks dan kolaborasi sekolah.



Strategi yang efektif dalam manajemen perilaku menuntut perencanaan yang sistematis, pemahaman mendalam terhadap pemicu perilaku (antecedent), perilaku aktual (behavior), dan konsekuensi yang terjadi setelahnya (consequence)—kerangka yang dikenal sebagai ABC. Melalui analisis fungsional perilaku ini, guru dapat mengidentifikasi apa yang memicu, mempertahankan, atau menghentikan perilaku tertentu, sehingga dapat menyusun intervensi yang tepat sasaran dan tidak melukai harga diri anak.

Dalam konteks inklusif, guru harus berperan ganda: sebagai fasilitator pembelajaran dan regulator emosi. Perilaku problematik seperti tantrum bukan semata-mata bentuk pemberontakan, melainkan seringkali terjadi karena ketidakmampuan anak dalam mengekspresikan frustrasi, perubahan jadwal mendadak, atau stimulus lingkungan yang berlebihan (seperti suara bising atau cahaya terang). Oleh karena itu, strategi preventif seperti pemberian visual schedule, pemberitahuan transisi waktu, dan penyusunan lingkungan yang minim distraksi sangat membantu mengurangi eskalasi emosi.

Rigidity atau kekakuan anak dalam mengikuti rutinitas juga perlu dipahami sebagai kebutuhan akan prediktabilitas. Anak dengan autisme merasa aman saat segala sesuatu berjalan sesuai harapan. Mengubah jadwal tanpa peringatan dapat menimbulkan distress dan perilaku resistif. Untuk itu, guru perlu menggunakan penanda waktu visual (timer), memberikan pre-warning (peringatan transisi), dan melatih fleksibilitas melalui skenario sosial atau permainan simbolik secara bertahap.

Perilaku berulang (stimming) seperti menggoyang-goyangkan tubuh, mengepakkan tangan, atau mengulang kata-kata juga sering disalahpahami. Padahal, menurut Grandin (2005), perilaku ini berfungsi sebagai bentuk regulasi sensorik atau self-soothing mechanism. Selama tidak membahayakan, perilaku ini sebaiknya tidak ditekan, tetapi dialihkan atau ditoleransi dalam batas wajar. Guru dapat menawarkan alternatif perilaku stimming yang lebih adaptif seperti penggunaan bola stres, kursi goyang, atau sudut sensorik di kelas.

Strategi penguatan positif menjadi pendekatan utama dalam mengubah perilaku anak autistik. Prinsip ini mengedepankan pemberian konsekuensi



yang menyenangkan setelah perilaku positif terjadi, sehingga meningkatkan kemungkinan terulangnya perilaku tersebut di masa depan. Penguatan dapat berupa pujian verbal, sistem token (bintang, stiker), akses ke aktivitas favorit, atau perhatian sosial. Yang penting, penguatan harus konsisten, segera setelah perilaku positif terjadi, dan bermakna bagi anak.

Dalam penerapan penguatan positif, penting bagi guru untuk mengenal preferensi anak secara individual. Apa yang menjadi penguat bagi satu anak bisa jadi tidak bermakna bagi anak lain. Oleh karena itu, asesmen preferensi (preference assessment) perlu dilakukan secara berkala, baik melalui observasi, wawancara orang tua, maupun pilihan langsung oleh anak.

Sebaliknya, strategi hukuman atau time-out yang bersifat mengasingkan anak dari lingkungan seringkali memperparah rasa terisolasi dan menurunkan motivasi belajar. Sebagai alternatif, pendekatan “time-in” lebih dianjurkan, yakni guru atau pendamping tetap berada di dekat anak saat ia sedang krisis emosi, dengan menawarkan kehadiran yang tenang, empatik, dan penuh dukungan. Strategi ini sejalan dengan prinsip co-regulation dan pendekatan trauma-informed education.

Penting juga untuk menyediakan “safe space” atau sudut tenang di dalam kelas yang dapat diakses anak saat merasa kewalahan. Tempat ini dapat dilengkapi dengan bantal empuk, alat peredam suara, dan alat bantu relaksasi seperti buku bergambar atau mainan sensorik. Anak dilatih untuk mengenali kapan ia butuh mundur sejenak dari stimulasi lingkungan, tanpa stigma atau penghukuman.

Dalam proses manajemen perilaku, kolaborasi antar guru, orang tua, dan tenaga ahli (terapis, psikolog) sangat penting. Setiap intervensi perilaku harus disusun dalam rencana Individualized Education Program (IEP) yang jelas, terukur, dan berorientasi pada pengembangan kemandirian anak. Evaluasi berkala atas efektivitas strategi juga harus dilakukan melalui catatan harian perilaku (behavior log), grafik frekuensi, atau narasi observasi.

Rubrik intervensi perilaku yang disusun secara humanis mencakup indikator keberhasilan seperti meningkatnya kemampuan mengelola emosi, menurunnya intensitas tantrum, meningkatnya durasi fokus, serta



bertambahnya jumlah perilaku prososial (berbagi, menyapa, meminta tolong). Semua indikator ini harus dipantau bukan hanya secara kuantitatif, tetapi juga dengan pendekatan naratif yang mencatat konteks dan nuansa perubahan perilaku.

Manajemen perilaku juga harus mempertimbangkan aspek budaya dan nilai yang berlaku. Misalnya, dalam budaya kolektif seperti Indonesia, aspek gotong royong dan empati sosial bisa digunakan sebagai dasar membangun interaksi kelas yang suportif. Guru dapat menciptakan suasana “komunitas belajar” yang menghargai perbedaan dan menjadikan keberagaman sebagai kekuatan.

Salah satu kunci sukses dalam pengelolaan perilaku adalah konsistensi. Guru harus menyusun aturan yang jelas, menyampaikannya secara visual, dan menegakkannya dengan cara yang adil dan lembut. Inkonsistensi dalam menanggapi perilaku seringkali membuat anak bingung dan memperkuat perilaku tidak adaptif.

Guru juga perlu reflektif terhadap respons dirinya. Kadang kala, emosi guru yang tidak terkendali justru memperburuk situasi. Oleh karena itu, pelatihan tentang self-regulation untuk guru menjadi sangat penting, agar dapat menjadi model regulasi emosi yang baik bagi siswa.

Dalam jangka panjang, manajemen perilaku yang efektif bertujuan bukan hanya mengurangi masalah, tetapi juga membentuk kompetensi sosial dan emosional anak. Guru harus menanamkan keterampilan dasar seperti meminta bantuan, menyatakan keinginan, menunda gratifikasi, dan menerima perubahan dengan pelan-pelan tetapi konsisten.

Akhirnya, pendekatan terhadap manajemen perilaku harus dibingkai dalam kasih sayang, bukan kontrol. Seperti dikatakan oleh Dr. Ross Greene, “Anak akan berperilaku baik bila mereka bisa, bukan bila mereka mau.” Kalimat ini mengajak kita untuk menggeser fokus dari kehendak ke kapasitas, dari tuntutan ke pemberdayaan.

Bab ini menjadi panduan praktis sekaligus reflektif untuk para pendidik dalam mengelola dinamika kelas yang inklusif, kompleks, tetapi penuh potensi. Dengan memahami dan mencintai anak apa adanya, guru akan



menemukan strategi yang paling efektif: yaitu pendekatan yang berbasis cinta, ilmu, dan kesabaran.

Menghadapi tantrum, rigiditas, dan perilaku berulang

Tantrum pada anak autisme seringkali dipicu oleh kombinasi antara ketidakmampuan mengekspresikan kebutuhan dan rendahnya toleransi terhadap perubahan. Menurut teori sensory integration oleh Jean Ayres (1972), tantrum bisa merupakan reaksi terhadap overstimulasi atau understimulasi dari lingkungan. Anak mungkin tidak mampu menahan beban suara bising, pencahayaan berlebihan, atau perubahan mendadak dalam aktivitas yang membuatnya kehilangan kendali emosional.

Dalam menghadapi tantrum, guru harus menanggapi secara tenang, menghindari konfrontasi verbal, dan tidak memberikan hukuman fisik. Intervensi terbaik adalah mengenali tanda-tanda awal atau “early warning signs” sebelum tantrum terjadi, seperti gelisah, menghindar kontak mata, atau mulai menggumam dengan nada meningkat. Dengan strategi ini, guru dapat segera menerapkan teknik redireksi atau memberi waktu jeda sebelum ledakan emosi terjadi.

Ketika tantrum terjadi, strategi “low arousal” dari studio David Allen (2009) sangat efektif. Ini berarti guru menurunkan intensitas suara, gerakan, dan ekspresi wajah agar tidak memperburuk stimulasi yang diterima anak. Memberikan ruang pribadi yang aman juga penting, misalnya dengan mengizinkan anak mundur ke “sudut tenang” yang telah disepakati sebelumnya sebagai tempat regulasi diri.

Rigiditas atau kekakuan dalam rutinitas adalah ciri umum anak autisme. Mereka cenderung sangat terikat pada pola, jadwal, atau objek tertentu. Perubahan kecil, seperti pergantian tempat duduk atau guru pengganti, dapat memicu kecemasan tinggi dan perilaku resistif. Oleh karena itu, guru perlu merancang strategi transisi yang jelas, seperti menyampaikan perubahan dengan alat bantu visual beberapa menit sebelumnya dan melibatkan anak dalam memilih alternatif yang tetap dalam kerangka rutinitas.



Untuk melatih fleksibilitas, salah satu strategi yang dapat digunakan adalah Social Stories dari Carol Gray. Dalam cerita sosial ini, anak dibimbing memahami situasi baru atau perubahan dengan narasi yang sederhana, ilustratif, dan empatik. Misalnya, cerita berjudul “Ketika Jadwal Berubah” dapat membantu anak menerima jika pelajaran olahraga digantikan oleh seni karena hujan.

Perilaku berulang (repetitif) seperti mengepakkan tangan, mengulangi kata-kata, atau menyusun benda secara obsesif merupakan bagian dari stimming—strategi regulasi diri anak. Studi Grandin (2005) menekankan bahwa stimming tidak boleh dipaksa hilang, melainkan dipahami dan, jika diperlukan, diarahkan ke bentuk yang lebih adaptif dan tidak mengganggu pembelajaran.

Strategi untuk menangani perilaku repetitif meliputi: (1) mengidentifikasi fungsinya (apakah untuk menenangkan diri, menyampaikan perasaan, atau karena kebosanan); (2) memberikan alternatif regulasi seperti alat sensorik (squishy ball, benda bertekstur), atau aktivitas fisik pendek; (3) menggunakan cue non-verbal sebagai sinyal untuk beralih dari perilaku tersebut jika sudah mulai mengganggu.

Guru juga perlu memahami bahwa setiap anak memiliki “sensory threshold” berbeda-beda. Beberapa anak sangat sensitif terhadap suara (auditory defensiveness), sementara yang lain justru mencari stimulasi terus-menerus (sensory seeking). Untuk itu, pengamatan yang cermat dan dokumentasi perilaku penting untuk merancang intervensi yang sesuai dan tidak menyamaratakan strategi.

Selama proses manajemen, sangat disarankan bagi guru untuk menggunakan log perilaku harian (behavior log) yang mencatat waktu, pemicu, respons guru, dan hasil dari strategi yang digunakan. Data ini tidak hanya bermanfaat bagi refleksi guru, tetapi juga menjadi bahan diskusi dengan orang tua dan terapis.

Berikut adalah tabel strategi respons krisis ringan hingga sedang di kelas:



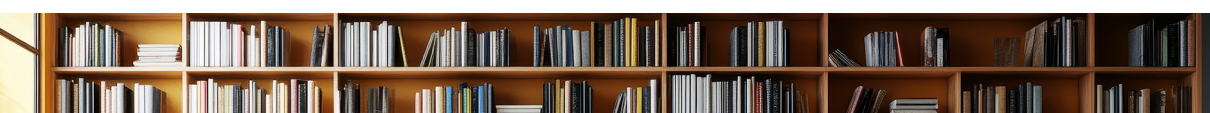
Situasi	Tanda Awal	Respons Guru	Tujuan Akhir
Anak mulai gelisah	Gelisah, menarik-narik baju	Ajukan pertanyaan netral, tawarkan istirahat singkat	Pencegahan eskalasi tantrum
Anak menunjukkan rigiditas	Menolak berpindah kegiatan	Tampilkan visual transisi, beri pilihan	Adaptasi perubahan jadwal
Anak melakukan stimming berat	Mengulang kata keras	Sediakan alat bantu alternatif (fidget toy)	Reduksi perilaku mengganggu
Anak tantrum ringan	Menangis, berteriak	Tetap dekat, tidak reaktif, tunggu tenang	Keamanan dan stabilisasi emosi

Strategi lain yang dapat digunakan adalah “priming,” yaitu memberikan informasi awal sebelum kejadian terjadi, baik melalui foto, jadwal gambar, atau demonstrasi langsung. Priming efektif dalam mengurangi kecemasan karena anak telah memetakan ekspektasi yang akan datang.

Guru juga bisa menerapkan “collaborative problem solving” dari Ross Greene, yaitu mengajak anak dalam diskusi ringan tentang masalah perilaku yang terjadi dan mencari solusi bersama. Pendekatan ini membangun kepercayaan, empati, dan meningkatkan motivasi anak untuk berperilaku adaptif.

Keterlibatan teman sebaya juga dapat menjadi dukungan positif, terutama jika anak diajak dalam program peer-buddy yang dirancang dengan etika dan sensitivitas. Teman sebaya dapat membantu transisi, memberi contoh sosial, dan mendampingi saat anak kesulitan mengontrol emosi.

Subbab ini menegaskan bahwa guru bukanlah pengendali perilaku, tetapi fasilitator yang membangun ekosistem kelas inklusif. Manajemen perilaku bukan sekadar mengurangi yang “negatif”, melainkan membuka jalan bagi anak untuk tumbuh, belajar, dan berinteraksi dengan penuh rasa aman.



Dengan pendekatan ini, kita tidak hanya membentuk perilaku anak autistik agar “sesuai norma kelas”, tetapi juga memanusiakan proses pendidikan itu sendiri—sebuah panggilan luhur yang tak bisa ditukar dengan sistem hukuman dan hadiah semata. Di balik perilaku yang sulit, selalu ada anak yang ingin dipahami dan diterima. Di sanalah peran guru bermakna.

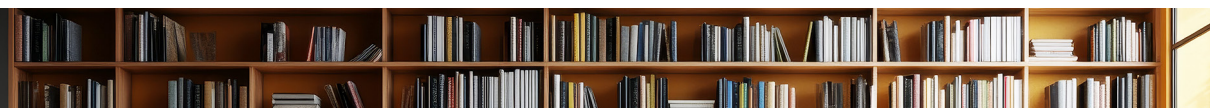
Prinsip penguatan positif (positive reinforcement)

Penguatan positif adalah strategi kunci dalam pendekatan manajemen perilaku yang berfokus pada penguatan perilaku yang diinginkan melalui pemberian konsekuensi yang menyenangkan setelah perilaku tersebut muncul. Prinsip ini pertama kali diperkenalkan oleh B.F. Skinner dalam teori operant conditioning, di mana perilaku yang diikuti oleh stimulus menyenangkan cenderung terulang. Dalam konteks pendidikan inklusif, penguatan positif menjadi fondasi untuk menciptakan budaya kelas yang suportif, responsif, dan mendorong anak autisme untuk berkembang dalam kerangka penghargaan, bukan hukuman.

Penerapan penguatan positif dalam kelas inklusif harus mempertimbangkan preferensi individual anak. Bagi sebagian anak autistik, penguatan tidak harus berupa hadiah material, melainkan bisa berupa pujian verbal yang spesifik, kesempatan memilih aktivitas, atau bahkan waktu tenang. Reinforcer yang efektif adalah yang memiliki nilai subjektif tinggi bagi anak, dan karena itu guru harus terlebih dahulu melakukan assessment preferensi (preference assessment), seperti yang disarankan oleh Cooper, Heron, & Heward (2020).

Salah satu bentuk penguatan positif yang paling sederhana dan efektif adalah pujian verbal yang spesifik. Alih-alih mengatakan “bagus sekali!”, guru dianjurkan menyatakan, “Terima kasih, Dito, sudah duduk rapi dan mendengarkan saat Ibu menjelaskan.” Pujian yang jelas dan mengarah pada perilaku target membantu anak mengaitkan tindakan yang tepat dengan konsekuensi positif yang diterima.

Dalam praktiknya, guru dapat menggunakan sistem token economy, yakni sistem pemberian token (seperti bintang, stiker, atau poin digital)



setiap kali anak menunjukkan perilaku yang diinginkan. Setelah mencapai jumlah token tertentu, anak dapat menukarnya dengan hadiah yang disepakati. Sistem ini sangat cocok bagi anak yang membutuhkan struktur konkret dan prediktabilitas, seperti yang banyak dijumpai pada spektrum autisme.

Penting untuk membedakan antara penguatan alami dan penguatan buatan. Penguatan alami terjadi secara langsung sebagai konsekuensi dari perilaku, seperti mendapat senyum dari teman karena bersikap ramah. Sedangkan penguatan buatan disiapkan oleh guru, seperti memberikan stiker setelah menyelesaikan tugas. Keduanya bisa saling melengkapi, namun guru dianjurkan perlahan mengalihkan dari penguatan buatan ke alami agar anak belajar memahami dampak sosial dari perilakunya.

Intervensi berbasis Applied Behavior Analysis (ABA), yang banyak diterapkan pada anak autisme, sangat menekankan pentingnya penguatan positif. Dalam ABA, setiap perilaku yang diinginkan dilatih, dicatat, dan diperkuat secara sistematis. Misalnya, dalam mengajarkan kontak mata, anak diberikan pujian dan akses ke mainan favorit setiap kali berhasil melakukannya secara spontan.

Namun, penting bagi guru untuk tidak jatuh dalam perangkap “over-reinforcement”. Ketika penguatan terlalu sering dan tidak bervariasi, anak dapat kehilangan minat atau bahkan mengembangkan ketergantungan. Oleh karena itu, strategi “intermittent reinforcement”—di mana penguatan diberikan secara tidak tetap—dapat meningkatkan ketahanan perilaku positif dalam jangka panjang.

Sebagai bagian dari pendekatan humanistik, penguatan positif harus disampaikan dalam konteks empati dan relasi personal. Guru yang memahami bahwa perilaku baik muncul dari rasa aman dan dihargai akan lebih mampu menumbuhkan motivasi intrinsik anak, ketimbang hanya mengandalkan insentif eksternal.

Penting pula untuk memperhatikan sensitivitas sensorik anak saat memberikan penguatan. Beberapa anak mungkin tidak nyaman dengan sentuhan (seperti tepukan di pundak), atau terganggu oleh pujian keras. Oleh karena itu, guru harus peka terhadap respons anak dan menyesuaikan



bentuk penguatan. Guru juga dapat melibatkan siswa dalam proses pemilihan bentuk penguatan. Misalnya, menyusun bersama “menu reward” yang mencantumkan pilihan-pilihan yang bisa ditukar dengan token. Ini sekaligus membangun keterlibatan, pemahaman sebab-akibat, dan rasa memiliki pada sistem penguatan.

Sebagai ilustrasi, berikut contoh rubrik penguatan perilaku harian:

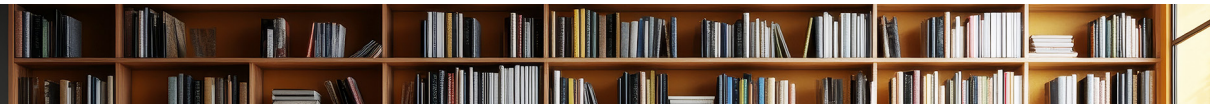
Target Perilaku	Bentuk Penguatan	Frekuensi Pemberian	Kriteria Keberhasilan
Duduk tenang selama 15 menit	1 stiker bintang	Setiap sesi	4 sesi duduk berturut-turut
Menyapa teman saat datang	Pujian verbal + 1 poin	Harian	3 hari berturut-turut
Tidak mengganggu saat belajar	Pilihan mainan 10 menit	Harian	5 kali per minggu

Penguatan positif juga efektif dalam meningkatkan perilaku prososial, seperti berbagi, menolong, atau menunggu giliran. Guru dapat mengamati dan menandai perilaku tersebut secara real-time, lalu memberikan apresiasi yang sesuai untuk memperkuatnya.

Strategi ini tidak hanya meningkatkan perilaku yang diharapkan, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri anak, memperbaiki relasi sosial, dan menciptakan lingkungan belajar yang suportif. Anak tidak hanya “diajari untuk taat”, tetapi juga dimotivasi untuk berkembang.

Dalam konteks kolaborasi sekolah dan rumah, orang tua perlu diberi pemahaman tentang pentingnya konsistensi penguatan positif di rumah. Guru dapat berbagi lembar pelaporan atau jurnal komunikasi yang menunjukkan perilaku anak dan bentuk penguatan yang digunakan, sehingga pendekatan serupa bisa dilanjutkan di lingkungan keluarga.

Subbab ini menekankan bahwa penguatan positif bukan sekadar alat kontrol perilaku, melainkan jembatan menuju pertumbuhan personal anak. Ketika guru melihat setiap keberhasilan kecil sebagai momen yang



layak dirayakan, anak pun perlahan membangun citra diri yang positif dan keyakinan bahwa dirinya mampu belajar dan diterima.

Dalam dunia pendidikan inklusif, setiap langkah maju anak—sekecil apapun—merupakan capaian luar biasa. Melalui prinsip penguatan positif, guru tidak hanya mengelola perilaku, tetapi juga menumbuhkan harapan, kemandirian, dan cinta belajar dalam diri anak-anak luar biasa ini.

Strategi time-in dan bukan time-out

Dalam konteks pendidikan anak autisme, pendekatan pengelolaan perilaku yang berfokus pada hubungan, empati, dan regulasi emosi menjadi semakin penting. Salah satu pendekatan yang berkembang sebagai alternatif dari metode tradisional seperti *time-out* adalah *time-in*. Jika *time-out* menekankan pengasingan anak dari lingkungan sosial sebagai konsekuensi atas perilaku negatif, *time-in* justru menekankan koneksi dan pendampingan sebagai upaya regulasi bersama. Prinsip utama dari *time-in* adalah bahwa anak belajar mengelola emosinya melalui kehadiran orang dewasa yang suportif, bukan melalui pengucilan.

Secara teoretik, *time-in* berakar pada psikologi humanistik dan teori keterikatan (*attachment theory*) yang dikembangkan oleh Bowlby dan Ainsworth. Teori ini menekankan pentingnya kehadiran figur signifikan dalam membantu anak mengembangkan regulasi emosi yang sehat. Dalam konteks ini, guru bertindak sebagai figur kelekatan sementara (*secure base*) yang memberikan rasa aman ketika anak mengalami tekanan emosional, tantrum, atau stres.

Strategi *time-in* melibatkan respons aktif guru saat anak menunjukkan perilaku yang menandakan disregulasi, seperti marah, menangis, atau membentak. Alih-alih mengirim anak ke sudut ruangan atau ke luar kelas, guru justru mendekat dan mengajak anak ke ruang reflektif atau sudut tenang (*calming corner*) yang sudah disiapkan sebelumnya. Di tempat ini, anak diajak mengenali emosinya, dibimbing dengan napas dalam, dan didampingi hingga tenang.



Salah satu praktik baik dari strategi ini adalah dengan menyediakan alat bantu visual emosi (emotion wheel, kartu ekspresi, atau boneka ekspresi) yang membantu anak mengidentifikasi perasaannya. Ini sangat berguna untuk anak autistik yang mengalami kesulitan dalam menamai atau mengenali emosi. Dengan bantuan visual tersebut, guru bisa mengajak anak mengatakan, “Aku merasa marah karena...” atau “Aku kecewa karena...” yang menjadi langkah awal dari proses self-regulation.

Penerapan *time-in* juga membutuhkan pelatihan bagi guru untuk mengenali tanda awal disregulasi emosional anak. Misalnya, tanda-tanda seperti menggerutu, memalingkan wajah, atau memukul meja bisa menjadi sinyal untuk segera melakukan intervensi preventif sebelum tantrum meledak. Guru yang peka akan lebih mampu menanggapi sebelum perilaku menjadi ekstrem.

Sebagai pendekatan yang inklusif dan humanis, *time-in* tidak hanya fokus pada perilaku eksternal, tetapi juga pada akar emosi dan kebutuhan yang belum terpenuhi. Anak yang mengamuk karena kecewa mungkin bukan sedang “nakal”, tetapi sedang berjuang untuk dipahami. Pendekatan ini menggeser paradigma dari disiplin berbasis hukuman menjadi disiplin berbasis koneksi dan dukungan.

Dalam pelaksanaan *time-in*, lingkungan kelas perlu didesain ramah sensorik dan reflektif. Guru bisa menciptakan sudut tenang yang dilengkapi bantal lembut, lampu redup, alat berat (weighted blanket), atau benda-benda yang membantu self-soothing. Ini sekaligus menjadi bagian dari strategi Universal Design for Learning (UDL) yang mengakomodasi kebutuhan sensorik anak autistik.

Efektivitas *time-in* terbukti dalam berbagai studi. Menurut Siegel & Bryson dalam buku *The Whole-Brain Child* (2012), anak yang merasa dilihat dan didengar saat emosinya memuncak, lebih cepat tenang dan belajar strategi regulasi yang adaptif. Ketika otak emosional tenang, maka fungsi eksekutif (berpikir logis, membuat keputusan) dapat bekerja optimal.

Dalam implementasi sehari-hari, guru dapat menyusun protokol *time-in* sebagai berikut:



1. Mengenali tanda awal disregulasi.
2. Mengajak anak ke sudut tenang tanpa menyudutkan.
3. Gunakan nada suara tenang dan bahasa tubuh hangat.
4. Ajak anak mengenali perasaannya melalui alat bantu visual.
5. Latih napas dalam bersama-sama atau gunakan strategi mindfulness.
6. Setelah anak tenang, baru diajak merefleksikan peristiwa dan mencari solusi.

Strategi ini menumbuhkan kepercayaan dan membentuk hubungan emosional yang positif antara anak dan guru. Anak merasa bahwa ruang kelas adalah tempat aman, bukan medan ancaman. Mereka belajar bahwa emosi boleh dirasakan, asal dikelola.

Namun, *time-in* tidak berarti membiarkan perilaku negatif tanpa batas. Justru melalui pendekatan ini, anak dibimbing untuk bertanggung jawab atas tindakannya melalui proses refleksi yang sadar. Misalnya, setelah tenang, anak diajak memahami dampak dari perilakunya terhadap teman dan diajak menebus kesalahan dengan tindakan reparatif (seperti meminta maaf atau menggambar ucapan).

Dibanding *time-out* yang dapat menimbulkan efek malu, keterasingan, bahkan trauma, *time-in* membentuk pendekatan yang lebih restoratif. Ini penting untuk anak autisme yang cenderung mengalami kecemasan dan kelekatan tidak aman jika sering dihukum atau dijaui dari lingkungan sosialnya.

Dalam komunikasi dengan orang tua, guru perlu menjelaskan bahwa pendekatan ini bukan bentuk kelembekan, melainkan bentuk pendisiplinan berbasis neuroscience dan relasi. Guru dapat menunjukkan jurnal perilaku harian dan progres anak dalam belajar mengelola emosinya.

Strategi *time-in* juga dapat dipadukan dengan penguatan positif. Setelah anak berhasil menenangkan diri atau menyelesaikan proses refleksi, ia dapat diberikan pujian atau token sebagai penguatan untuk perilaku regulatif tersebut. Penerapan *time-in* menuntut ketekunan, konsistensi, dan pelatihan yang terus menerus. Guru juga perlu mendapatkan supervisi dan



ruang refleksi agar tidak kewalahan secara emosional dalam menghadapi tantangan perilaku di kelas.

Subbab ini menegaskan bahwa pendidikan yang inklusif tidak hanya mengakomodasi kurikulum, tetapi juga mengakomodasi emosi. Dalam dunia anak dengan spektrum autisme, guru bukan hanya pengajar, tetapi juga penenang badai. Melalui *time-in*, guru mengajarkan bahwa keterhubungan lebih menyembuhkan daripada pengucilan.

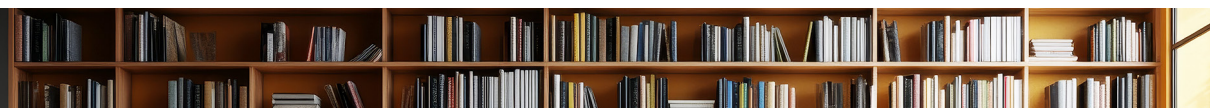
Rubrik intervensi perilaku dengan pendekatan humanis

Pendekatan humanis dalam intervensi perilaku berakar dari pandangan bahwa setiap anak memiliki potensi untuk berkembang secara optimal apabila kebutuhan psikologis dasarnya terpenuhi, seperti rasa aman, rasa diterima, dan kebebasan berekspresi dalam batas yang bermakna. Teori Maslow tentang Hierarki Kebutuhan (1954) dan Carl Rogers dengan pendekatan *person-centered learning* menjadi fondasi utama dalam memahami pentingnya memperlakukan anak dengan cara yang menghargai martabat, pengalaman, dan kebutuhannya.

Dalam konteks anak dengan spektrum autisme, intervensi perilaku yang humanis tidak hanya berfokus pada penghapusan perilaku tidak diinginkan, tetapi juga pada pemenuhan kebutuhan komunikasi, penguatan perilaku alternatif, dan pengembangan kemampuan regulasi emosi secara bertahap. Oleh karena itu, rubrik intervensi perlu disusun dengan sensitivitas tinggi terhadap keunikan setiap anak, berbasis observasi yang objektif, dan dengan partisipasi aktif dari guru, orang tua, serta anak itu sendiri.

Rubrik intervensi perilaku yang humanis setidaknya memuat beberapa dimensi kunci: identifikasi perilaku target, pemahaman konteks pemicu dan konsekuensi, strategi intervensi berbasis empati, evaluasi progres secara berkelanjutan, serta kolaborasi dengan semua pihak yang relevan. Setiap dimensi ini dapat diturunkan menjadi indikator yang dapat diobservasi dan diukur secara kualitatif maupun kuantitatif.

Dimensi pertama dalam rubrik adalah *identifikasi perilaku target*, yaitu perilaku spesifik yang menjadi fokus intervensi. Misalnya, anak memukul



meja saat menunggu giliran. Identifikasi ini harus mendetail, menggambarkan perilaku secara operasional, bukan sekadar label seperti “nakal” atau “tidak sabar”.

Dimensi kedua adalah *konteks pemicu dan konsekuensi*. Di sini, guru perlu mencatat situasi sebelum dan sesudah perilaku terjadi (ABC: Antecedent, Behavior, Consequence). Misalnya, sebelum memukul meja, anak mungkin sudah menunjukkan tanda-tanda frustrasi karena tidak segera diajak bicara oleh guru. Konsekuensinya adalah guru langsung menenangkan dan mengalihkan perhatian.

Dimensi ketiga adalah *strategi intervensi empatik*, yakni bentuk dukungan atau pengalihan yang tidak menghakimi anak. Strategi ini bisa meliputi penggunaan kalimat afirmatif, redireksi lembut, atau pemberian pilihan (misalnya: “Kamu bisa menunggu sambil melihat buku atau menggambar”). Tujuannya adalah membantu anak memahami dan mengelola emosinya tanpa merasa disalahkan.

Selanjutnya adalah *evaluasi progres perilaku*. Rubrik perlu mencatat bagaimana frekuensi, durasi, dan intensitas perilaku berubah dari waktu ke waktu, serta bagaimana respons anak terhadap intervensi. Evaluasi ini bisa dilakukan setiap minggu atau bulan, dilengkapi catatan reflektif dari guru dan jika mungkin, dari anak itu sendiri.

Rubrik juga mencakup *kolaborasi lintas peran*, yaitu keterlibatan orang tua, konselor, dan bahkan teman sebaya dalam mendukung perubahan perilaku. Misalnya, orang tua bisa mencatat pola perilaku serupa di rumah, dan guru dapat mengintegrasikan masukan tersebut ke dalam strategi kelas.

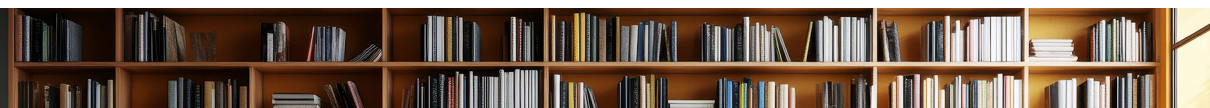
Untuk mendukung pelaksanaan intervensi ini, berikut adalah contoh struktur rubrik sederhana berbasis pendekatan humanis:



Dimensi	Indikator	Skor (1–4)	Catatan Observasi
Identifikasi Perilaku	Perilaku dideskripsikan secara operasional dan kontekstual		
Analisis Pemicu (ABC)	Pemicu dan konsekuensi perilaku diidentifikasi secara rinci		
Strategi Empatik	Intervensi menggunakan pendekatan afirmatif, tanpa intimidasi		
Progres Perilaku	Ada penurunan frekuensi/ intensitas perilaku atau munculnya perilaku positif		
Kolaborasi	Orang tua dan guru terlibat aktif dalam strategi bersama		

Rubrik ini bersifat fleksibel dan dapat disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing anak dan kelas. Penilaian dalam kolom skor bukanlah bentuk evaluasi nilai, melainkan alat refleksi untuk melihat efektivitas intervensi. Kelebihan rubrik ini adalah kemampuannya menjadi dokumen dialogis antara guru dan orang tua, serta sebagai alat dokumentasi pertumbuhan anak. Dalam jangka panjang, catatan-catatan ini menjadi arsip penting dalam menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI) atau ketika diperlukan konsultasi lebih lanjut dengan psikolog sekolah.

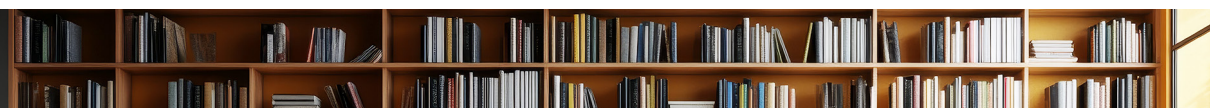
Penting untuk diingat bahwa setiap perilaku anak memiliki makna. Guru harus menjadi detektif yang sabar dan empatik, bukan hakim yang cepat memvonis. Dengan pendekatan humanis, guru dapat membangun jembatan komunikasi dan transformasi, bahkan terhadap perilaku yang dianggap menantang. Dalam praktiknya, intervensi ini perlu dikombinasikan dengan pelatihan keterampilan sosial, teknik komunikasi alternatif, serta dukungan lingkungan belajar yang aman dan terstruktur. Setiap elemen saling mendukung, bukan berdiri sendiri.



Sebagai bentuk penguatan, anak juga perlu diberikan apresiasi atas usaha kecilnya dalam mengubah perilaku. Ini bisa berupa pujian spesifik, simbol token, atau waktu istimewa bersama guru. Hal ini memperkuat rasa percaya diri dan menciptakan asosiasi positif terhadap proses regulasi diri.

Subbab ini menyimpulkan bahwa manajemen perilaku anak autistik tidak dapat disamakan dengan pendekatan disiplin konvensional. Melalui rubrik humanis, kita menggeser fokus dari kontrol ke koneksi, dari koreksi ke kolaborasi. Pendidikan bukan hanya soal “mengendalikan” anak, melainkan memahami dunia batin mereka dengan penuh welas asih.

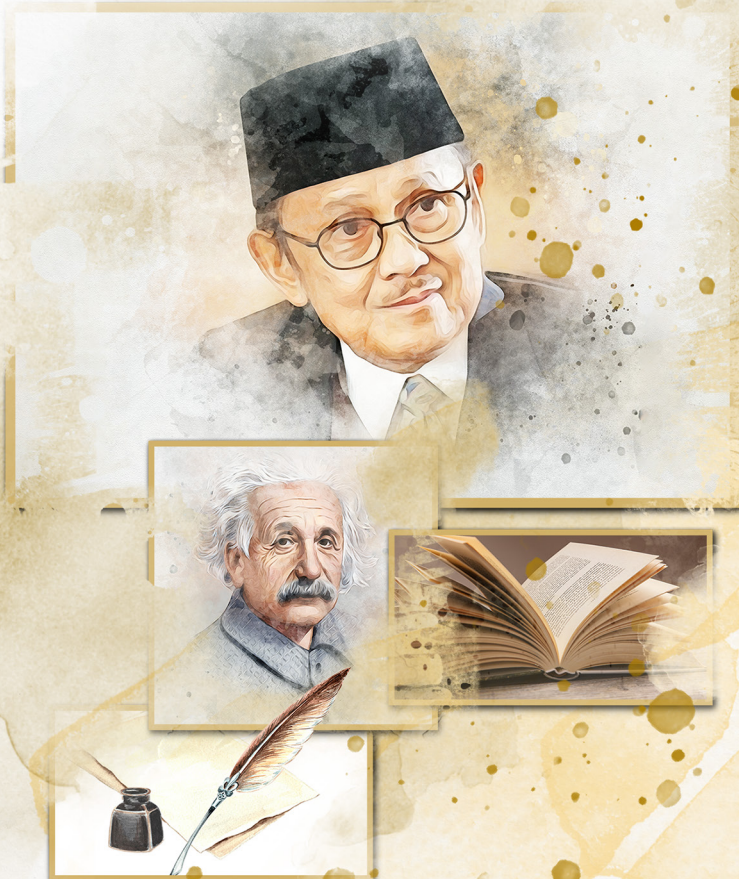




BAGIAN III

PERAN GURU, KEPALA SEKOLAH, DAN ORANG TUA

Fokus: Kolaborasi, advokasi, dan kepemimpinan empatik



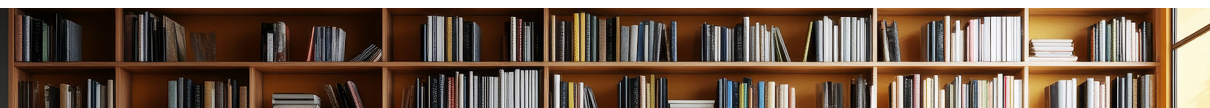
A. Peran Guru sebagai Fasilitator dan Pendamping Emosional

Dalam konteks pendidikan inklusif, peran guru tidak hanya sebatas sebagai penyampai materi atau pengelola kelas. Guru menjadi kunci dalam menciptakan lingkungan yang menerima, adaptif, dan memberdayakan seluruh siswa, termasuk anak-anak dengan spektrum autisme. Guru adalah jembatan antara dunia internal anak dan tuntutan eksternal pembelajaran, sehingga posisinya sangat krusial dalam menjamin bahwa proses pendidikan berjalan dengan penuh empati dan pemahaman.

Peran guru sebagai fasilitator tidak sekadar berkaitan dengan metode pengajaran, tetapi juga mencakup kemampuan untuk mengelola dinamika emosional di kelas, merespons kebutuhan individu, dan menciptakan kelekatan yang sehat. Menjadi pendamping emosional bagi anak autisme berarti mampu hadir secara utuh, memahami sinyal-sinyal non-verbal, serta memberikan rasa aman yang konsisten. Hal ini memerlukan sensitivitas tinggi, kompetensi interpersonal, dan kematangan psikologis.

Lebih dari itu, guru perlu menjalani proses refleksi diri secara terus-menerus agar mampu mengenali bias, ketakutan, atau kebingungan yang mungkin muncul saat berinteraksi dengan siswa berkebutuhan khusus. Refleksi ini menjadi ruang pembelajaran profesional sekaligus spiritual, agar guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pelayan kemanusiaan di ruang kelas. Maka, penguatan kapasitas guru sebagai pendidik yang peka, reflektif, dan humanis menjadi fondasi dari pendidikan inklusif yang bermakna.

Bab ini akan mengeksplorasi bagaimana guru dapat memposisikan dirinya sebagai pendamping emosional yang transformatif. Mulai dari aspek kesadaran diri, kemampuan membangun kelekatan, hingga menjaga kesehatan mental dan profesionalisme dalam menjalankan peran. Dalam setiap paragraf akan disampaikan teori-teori kunci, temuan riset, dan ilustrasi praktik dari guru-guru pendamping anak autisme di berbagai jenjang pendidikan. Pendekatan humanistik dan filosofis seperti yang ditawarkan



oleh Nel Noddings juga akan menjadi pijakan dalam merumuskan kerangka kerja guru sebagai subjek relasional dalam pendidikan inklusif.

Melalui pengantar ini, diharapkan pembaca memahami bahwa mendampingi anak autisme bukan hanya soal strategi, tetapi juga soal niat, hati, dan relasi. Guru yang sadar diri dan penuh welas asih memiliki daya pengaruh yang mendalam dalam pertumbuhan anak. Pendidikan sejatinya bukan soal menyesuaikan anak dengan sistem, tetapi bagaimana sistem—terutama guru—mampu menyesuaikan diri untuk hadir secara bermakna dalam kehidupan setiap anak.

Menjadi guru yang peka dan reflektif

Menjadi guru bagi siswa dengan spektrum autisme membutuhkan sensitivitas yang tinggi terhadap nuansa komunikasi, perilaku, dan emosi yang sering kali tidak eksplisit. Kepekaan ini tidak muncul secara instan, melainkan melalui proses pembelajaran diri yang mendalam dan praktik reflektif yang konsisten. Guru yang peka adalah mereka yang mampu membaca kebutuhan tersirat dari siswa, serta menanggapi dengan cara yang penuh empati dan tanpa prasangka. Dalam konteks pendidikan inklusif, kepekaan guru adalah fondasi utama untuk menciptakan ruang belajar yang manusiawi dan mendukung perkembangan optimal setiap anak.

Refleksi menjadi bagian tak terpisahkan dari kepekaan. Menurut Dewey (1933), refleksi adalah bentuk berpikir aktif dan terus-menerus yang diarahkan pada keyakinan dan tindakan praktis untuk memahami dan memperbaiki proses pembelajaran. Dalam pendidikan inklusif, guru yang reflektif adalah mereka yang mampu mempertanyakan cara mereka merespons anak autisme, mengevaluasi interaksi yang terjadi, serta mencari pendekatan baru yang lebih efektif dan bermakna. Refleksi bukan hanya kegiatan intelektual, tetapi juga spiritual—membawa guru pada pemahaman yang lebih dalam terhadap makna profesinya.

Kepekaan dan refleksi tidak hanya membantu guru memahami siswa dengan lebih baik, tetapi juga memperkuat integritas profesional mereka. Guru yang reflektif tidak reaktif, tetapi proaktif dalam menciptakan



perubahan. Mereka tidak hanya mengikuti kurikulum, melainkan membentuk kurikulum yang hidup dari pengalaman-pengalaman yang autentik bersama siswa. Dalam hal ini, guru menjadi subjek aktif dalam pembentukan lingkungan belajar yang adil dan menyeluruh.

Dalam interaksinya dengan siswa autisme, guru yang peka akan memperhatikan isyarat-isyarat kecil seperti gerakan tubuh, ekspresi wajah, atau pola bicara yang tidak biasa. Mereka juga akan berhati-hati dalam penggunaan bahasa dan nada suara agar tidak menimbulkan kecemasan atau kebingungan. Pendekatan seperti ini membutuhkan empati tinggi dan kapasitas untuk hadir secara utuh. Menurut Rogers (1961), hadir secara penuh dalam relasi pendidikan adalah esensi dari pendekatan humanistik.

Guru reflektif juga terbuka terhadap kritik dan masukan, baik dari siswa, orang tua, maupun rekan sejawat. Mereka menyadari bahwa keberhasilan dalam mendampingi anak autisme bukan ditentukan oleh satu metode saja, melainkan oleh sikap terbuka dan kesiapan untuk terus belajar. Ini menjadikan refleksi sebagai siklus berkelanjutan, bukan kegiatan sesekali. Refleksi juga dapat difasilitasi melalui jurnal pribadi, diskusi kelompok, atau supervisi kolegal.

Penting bagi guru untuk memahami bahwa kepekaan tidak berarti lemah atau membiarkan perilaku tidak adaptif, tetapi justru menjadi dasar untuk merespons secara tepat dan strategis. Guru yang peka akan mampu membedakan antara tantrum karena kebutuhan yang tidak terpenuhi dan perilaku yang bersifat manipulatif. Dengan begitu, intervensi yang diberikan menjadi lebih tepat sasaran dan berorientasi pada pertumbuhan, bukan sekadar koreksi.

Strategi penguatan kepekaan dan refleksi dapat dilakukan melalui pelatihan intensif berbasis simulasi, observasi kelas, serta mentoring oleh guru yang telah berpengalaman mendampingi ABK. Selain itu, pendekatan pembelajaran sosial-emosional (SEL) juga penting diterapkan dalam pelatihan guru agar mereka terbiasa mengenali emosi diri dan siswa secara simultan. Kajian oleh Jennings dan Greenberg (2009) menunjukkan bahwa



guru yang mampu mengelola emosinya cenderung memiliki kelas yang lebih suportif dan minim konflik.

Kepekaan juga berkaitan dengan budaya sekolah yang mendukung. Jika guru berada dalam ekosistem yang mengedepankan skor akademik dan efisiensi administratif semata, maka ruang untuk refleksi dan empati akan mengecil. Oleh karena itu, kepala sekolah dan tim manajemen perlu menciptakan ruang dialog dan pengembangan profesional yang memprioritaskan kemanusiaan dalam pendidikan. Lingkungan kerja yang suportif akan memperkuat kapasitas kepekaan guru terhadap siswa autisme.

Salah satu praktik reflektif yang efektif adalah penggunaan video self-reflection. Dalam metode ini, guru merekam proses pembelajaran lalu meninjau ulang interaksi mereka dengan siswa. Pendekatan ini terbukti membantu guru mengidentifikasi bias, pola repetitif, atau momen ketika mereka melewatkan sinyal dari siswa (Sherin & van Es, 2005). Dari situ, guru dapat menyusun strategi perbaikan yang spesifik.

Penting juga dipahami bahwa kepekaan dan refleksi adalah keterampilan yang tumbuh dari pengalaman, bukan bakat alami. Guru baru perlu didampingi dalam proses ini dengan pendekatan coaching dan refleksi berbasis kasus nyata. Selain itu, berbagi cerita antar guru menjadi cara efektif untuk membangun komunitas belajar yang saling mendukung dalam menghadapi tantangan inklusi.

Dalam konteks spiritualitas pendidikan, guru yang peka dan reflektif mampu memandang setiap anak sebagai jiwa yang unik, bukan sekadar peserta didik. Pandangan ini mengubah orientasi pengajaran dari sekadar transfer pengetahuan menjadi perjalanan kemanusiaan bersama. Dalam tradisi pendidikan Timur dan filsafat seperti dalam pemikiran Ki Hajar Dewantara, guru adalah “pamong”—yang membimbing dengan hati, bukan hanya dengan logika.

Pengalaman mengajar anak autisme sering kali mengandung momen-momen ketidakpastian dan kejutan. Guru yang reflektif tidak takut pada ketidakpastian, tetapi justru menjadikannya ruang untuk eksplorasi dan



pembelajaran. Mereka menyadari bahwa proses adalah bagian dari hasil, dan setiap kegagalan bisa menjadi bahan bakar bagi perbaikan.

Kepekaan juga melibatkan kemampuan untuk merayakan kemajuan kecil. Satu kata yang diucapkan anak autisme, kontak mata yang terjadi sesaat, atau kesediaan untuk duduk lebih lama dari biasanya adalah pencapaian besar yang perlu dihargai. Guru yang peka akan mampu melihat keajaiban dalam hal-hal kecil dan menyampaikannya dengan antusias kepada orang tua.

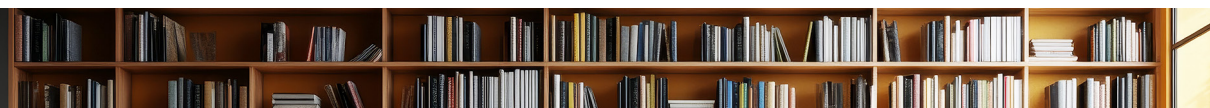
Refleksi guru juga perlu mencakup dimensi etis. Dalam interaksi dengan anak autisme, guru dihadapkan pada dilema-dilema seperti kapan harus menuntut dan kapan memberi kelonggaran, atau bagaimana menyeimbangkan kebutuhan siswa lain dalam kelas inklusif. Refleksi etis membantu guru menjaga integritas dalam pengambilan keputusan.

Dalam proses mengembangkan kepekaan, penting bagi guru untuk mengenali dan mengelola stres yang mungkin timbul. Aktivitas mindfulness, meditasi singkat, atau sesi dukungan emosional antar guru dapat menjadi bagian dari manajemen stres kolektif. Hal ini juga berkontribusi pada pembentukan budaya sekolah yang inklusif secara emosional.

Kisah guru-guru pendamping yang berhasil menciptakan transformasi dalam kehidupan siswa autisme menjadi sumber inspirasi yang kuat. Misalnya, seorang guru di SMK inklusif yang menciptakan sistem mentoring berbasis hobi, sehingga siswa autisme dapat berinteraksi melalui kegiatan seperti merakit komputer atau bermain musik. Inovasi-inovasi seperti ini lahir dari kepekaan dan refleksi yang terus diasah.

Pendidikan yang memanusiakan mensyaratkan guru yang memuliakan. Guru peka dan reflektif bukan hanya aktor kurikulum, tetapi penjaga peradaban. Melalui sentuhan kepekaan dan refleksi, mereka menumbuhkan generasi yang bukan hanya cerdas, tetapi juga sadar akan makna, relasi, dan kehidupan.

Dengan demikian, penguatan kapasitas guru dalam aspek kepekaan dan refleksi bukan pilihan, melainkan keharusan dalam pendidikan yang berpihak pada semua anak. Kepekaan dan refleksi menjelma menjadi fondasi



pedagogi transformatif, yang melampaui strategi teknis dan menyentuh inti eksistensial pendidikan: menjadi manusia untuk manusia.

Membangun kelekatan positif dengan anak autisme.

Membangun kelekatan positif dengan anak autisme merupakan pondasi dalam interaksi pendidikan yang bermakna. Kelekatan tidak sekadar soal kedekatan fisik atau interaksi sehari-hari, tetapi lebih pada keterhubungan emosional yang aman dan konsisten. Teori kelekatan yang dikembangkan oleh Bowlby (1969) menjelaskan bahwa kelekatan adalah kebutuhan dasar manusia untuk merasa aman dan terhubung secara emosional dengan figur signifikan dalam hidupnya. Dalam konteks sekolah, guru menjadi figur signifikan tersebut.

Anak dengan spektrum autisme sering kali memiliki tantangan dalam membentuk dan mempertahankan hubungan sosial karena adanya perbedaan dalam membaca isyarat sosial, mengekspresikan emosi, atau merespons secara tepat terhadap ekspresi afektif orang lain. Namun, hal ini tidak berarti mereka tidak membutuhkan atau tidak mampu membentuk hubungan emosional. Justru, dengan pendekatan yang tepat, anak autisme mampu menjalin kelekatan yang kuat dengan guru yang konsisten, suportif, dan tidak menghakimi.

Kelekatan positif dibangun melalui kehadiran guru yang stabil, responsif, dan sensitif terhadap kebutuhan anak. Guru yang mampu memberikan dukungan emosional, tidak cepat marah, dan selalu menunjukkan bahasa tubuh yang ramah akan memudahkan anak autisme merasa diterima. Sikap ini menciptakan rasa aman yang menjadi dasar penting untuk eksplorasi dan pembelajaran yang lebih dalam. Mary Ainsworth (1978) mengembangkan konsep *secure base*, yakni sosok yang menjadi titik aman anak dalam menjelajah dunia.

Dalam praktiknya, guru perlu membangun rutinitas interaksi yang konsisten. Misalnya, menyapa anak di pagi hari dengan kalimat yang sama, menggunakan ekspresi wajah hangat, serta menyampaikan pujian dengan nada lembut saat anak menunjukkan usaha atau progres. Interaksi ini, meski



tampak sederhana, menjadi semacam ‘ritual kelekatan’ yang memperkuat hubungan emosional antara guru dan anak.

Kelekatan juga bisa diperkuat melalui kegiatan bersama yang bermakna dan sesuai dengan minat anak. Jika seorang anak autisme menunjukkan ketertarikan pada robot, guru dapat menggunakan kegiatan merakit robot sebagai medium interaksi. Ketika anak merasa bahwa guru menghargai minatnya, maka ikatan afektif akan lebih cepat terbentuk. Kelekatan dalam konteks ini bukan hanya emosional, tetapi juga kognitif dan sosial.

Penting bagi guru untuk menjaga konsistensi dalam merespons perilaku anak. Konsistensi membentuk prediktabilitas, yang sangat dibutuhkan oleh anak autisme. Ketika anak tahu bahwa gurunya tidak akan tiba-tiba berubah sikap atau menanggapi dengan reaksi ekstrem, maka mereka akan merasa lebih tenang dan terbuka. Dalam penelitian Koegel & Koegel (2006), konsistensi interaksi terbukti mampu menurunkan kecemasan dan meningkatkan rasa percaya anak terhadap guru.

Dalam pendekatan pendidikan berbasis hubungan (*relationship-based teaching*), kelekatan adalah strategi utama untuk mendukung perkembangan sosial-emosional anak autisme. Guru bukan hanya penyampai materi, tetapi juga fasilitator hubungan yang sehat. Dengan kelekatan yang kuat, guru dapat lebih mudah melakukan intervensi, mengatur perilaku, bahkan membantu anak memahami emosi dan membentuk keterampilan sosial.

Praktik membangun kelekatan juga melibatkan sentuhan emosional yang penuh perhatian. Misalnya, ketika anak mengalami kesulitan, guru bisa duduk sejajar, berbicara dengan nada rendah, dan mengajukan pertanyaan empatik seperti: “Kamu tadi terlihat bingung, boleh cerita ke Bu/Ibu/Guru kenapa?” Pendekatan ini menumbuhkan kepercayaan dan mengajarkan anak bahwa guru adalah tempat yang aman untuk mengekspresikan diri.

Keberhasilan membangun kelekatan juga ditentukan oleh kesabaran. Anak autisme seringkali memerlukan waktu lebih lama untuk membuka diri. Guru tidak boleh terburu-buru atau memaksakan bentuk kelekatan yang tidak sesuai dengan kenyamanan anak. Pendekatan yang menghormati ruang personal anak justru akan lebih efektif. Guru perlu peka terhadap



preferensi interaksi anak, termasuk toleransi terhadap sentuhan fisik atau kontak mata.

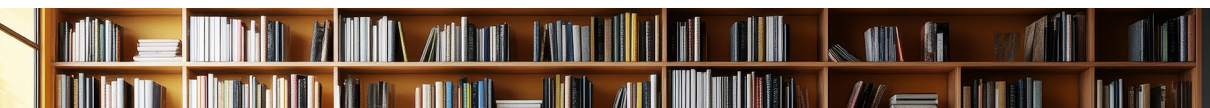
Penting juga diperhatikan bahwa kelekatan bukan berarti ketergantungan. Justru, dengan kelekatan yang aman, anak akan lebih mandiri karena merasa didukung tanpa tekanan. Guru perlu mengarahkan anak secara bertahap untuk mengembangkan otonomi dalam belajar dan berinteraksi. Kelekatan yang sehat ditandai oleh keberanian anak untuk mencoba hal baru karena adanya jaminan dukungan dari gurunya.

Untuk mengembangkan kompetensi ini, pelatihan guru harus mencakup aspek *emotional attunement*—kemampuan mengenali dan menyesuaikan respons berdasarkan kondisi emosional anak. Guru yang mampu melakukan *attunement* akan menciptakan momen-momen afektif yang sangat bermakna bagi perkembangan psikososial anak autisme. Model pelatihan seperti DIR/Floortime menekankan aspek ini secara mendalam.

Implementasi kelekatan dalam kelas inklusif dapat dilakukan melalui kegiatan pembelajaran yang kolaboratif, penyusunan kelompok kecil yang suportif, dan penggunaan metode pengajaran yang partisipatif. Guru dapat menciptakan “momen spesial” seperti sesi membaca buku bersama, bermain peran, atau dialog singkat harian yang mempererat hubungan guru dan anak.

Dalam studi lapangan yang dilakukan oleh Odom et al. (2014), ditemukan bahwa guru-guru yang berhasil membangun kelekatan dengan siswa autisme memiliki intensitas komunikasi yang tinggi, sering memberikan dukungan afektif, dan memiliki sikap resiliensi dalam menghadapi tantangan perilaku. Mereka cenderung tidak mudah menyerah, serta memandang setiap kesulitan sebagai bagian dari proses tumbuh bersama.

Evaluasi kelekatan dapat dilakukan melalui observasi kualitas interaksi, rekaman video, atau jurnal guru. Catatan harian tentang respon anak terhadap pendekatan tertentu bisa menjadi bahan refleksi dan penyesuaian strategi. Selain itu, umpan balik dari anak, meskipun sering tidak langsung, dapat dikenali dari perubahan sikap, ketenangan, atau inisiatif mereka untuk berinteraksi dengan guru.



Kelekatan juga diperkuat melalui kerja sama antara guru dan orang tua. Ketika nilai-nilai dan pendekatan yang digunakan di rumah dan sekolah selaras, maka anak akan merasakan kontinuitas emosional yang menguatkan. Komunikasi rutin dan dialog yang terbuka antara guru dan orang tua menjadi landasan penting dalam membangun jembatan afektif ini.

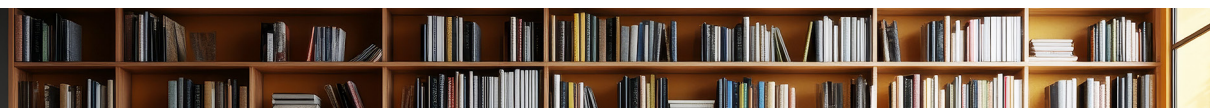
Dalam banyak kasus, kelekatan guru menjadi titik balik dalam perkembangan anak autisme. Ketika anak merasa ada orang dewasa yang benar-benar memahami dan mendukung mereka tanpa syarat, maka kepercayaan diri, keterampilan sosial, dan bahkan kemampuan akademik akan meningkat secara signifikan. Guru menjadi jangkar emosi dalam dunia yang penuh ketidakpastian bagi anak autisme.

Dengan demikian, membangun kelekatan positif bukanlah tugas tambahan, tetapi inti dari keberhasilan pendidikan inklusif. Guru yang hadir dengan hati dan empati menjadi pembuka jalan bagi anak autisme untuk menjelajahi dunia pendidikan dengan rasa percaya dan harapan.

Self-care guru dan regulasi emosional

Dalam dunia pendidikan inklusif, kesejahteraan emosional guru memainkan peranan fundamental dalam menjaga kestabilan proses belajar-mengajar yang berorientasi pada empati dan kelekatan. Guru yang mendampingi anak dengan autisme menghadapi tuntutan emosi yang tinggi, mulai dari kebutuhan untuk tetap sabar dalam menghadapi perilaku berulang, merespons tantrum, hingga menjaga komunikasi yang adaptif. Tanpa adanya strategi self-care yang terstruktur, guru dapat mengalami kelelahan emosional (emotional burnout) yang pada akhirnya berdampak pada efektivitas pengajaran dan kualitas interaksi dengan siswa.

Self-care guru bukan sekadar praktik individual untuk meredakan stres, melainkan pendekatan sistematis untuk menjaga keberlangsungan motivasi profesional dan komitmen pedagogik. Menurut Jennings dan Greenberg (2009), guru yang memiliki kompetensi sosial-emosional yang tinggi lebih mampu membina hubungan positif dengan siswa, menciptakan lingkungan kelas yang suportif, dan mengelola stres dalam situasi menantang. Mereka



menekankan bahwa pengembangan kompetensi ini dimulai dari refleksi diri dan pengenalan terhadap kebutuhan pribadi guru.

Regulasi emosional dalam konteks guru inklusif berarti kemampuan mengenali, memahami, dan mengelola emosi diri secara adaptif dalam situasi dinamis. Hal ini mencakup kemampuan meredam frustrasi saat siswa mengalami *meltdown*, mengelola rasa kecewa ketika intervensi tidak berhasil, dan tetap menunjukkan sikap afirmatif meski sedang mengalami tekanan pribadi. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang mampu melakukan regulasi emosi secara sehat lebih kecil kemungkinannya mengalami depresi atau kelelahan kerja (Brackett et al., 2010).

Praktik *self-care* dapat bersifat preventif dan kuratif. Bentuk preventif meliputi penerapan *mindfulness*, manajemen waktu, menjaga pola makan dan tidur, serta membangun komunitas pendukung di antara sesama guru. Sementara pendekatan kuratif melibatkan refleksi harian, jurnal emosi, konseling, hingga kegiatan spiritual atau rekreatif yang menghidupkan kembali semangat batin. Praktik seperti meditasi lima menit sebelum kelas dimulai telah terbukti meningkatkan kesadaran emosi dan kejernihan berpikir guru (Roeser et al., 2013).

Dalam konteks lapangan, guru pendamping anak autisme kerap menyusun “Rencana Personal Pemulihan Emosi” yang mencakup daftar kegiatan positif yang dapat dilakukan saat mereka merasa kewalahan. Misalnya, berjalan kaki ringan, berbincang dengan rekan yang suportif, atau menulis di jurnal reflektif. Kegiatan ini tidak hanya meredakan stres, tetapi juga menguatkan kembali motivasi kerja yang berbasis makna.

Selain praktik mandiri, dukungan struktural dari sekolah juga menjadi elemen penting dalam membangun budaya *self-care*. Sekolah inklusif idealnya menyediakan ruang reflektif, fasilitas konseling untuk guru, serta forum berbagi pengalaman antar pendidik. Dalam beberapa sekolah inklusif di Skandinavia, program “*well-being teacher day*” secara rutin dilakukan, di mana guru-guru diberi waktu untuk mengembangkan diri secara personal dan emosional tanpa tekanan administrasi.



Kesadaran akan pentingnya self-care juga perlu ditanamkan sejak masa pendidikan guru. Kurikulum LPTK harus mulai menyisipkan materi tentang pengelolaan stres, regulasi emosi, dan etika perawatan diri dalam konteks pengajaran inklusif. Hal ini penting agar guru baru tidak hanya siap secara akademik, tetapi juga tangguh secara emosional dan spiritual.

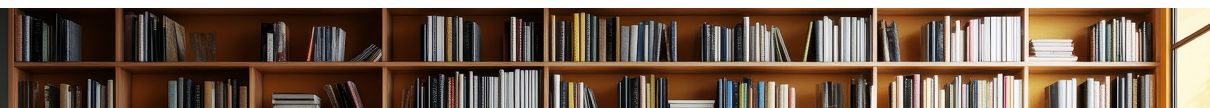
Dalam praktik keseharian, guru dapat memanfaatkan teknik pernapasan sadar (*conscious breathing*), relaksasi otot progresif, atau penggunaan musik relaksatif di ruang guru sebagai bentuk *mini-recovery*. Strategi ini terkesan sederhana, tetapi memiliki efek signifikan terhadap kestabilan emosi guru ketika diterapkan secara konsisten.

Tantangan utama self-care adalah persepsi bahwa merawat diri identik dengan sikap egoistik atau kurang dedikasi. Padahal, justru dengan merawat diri, guru menjadi lebih mampu merawat orang lain. Dalam perspektif pendidikan humanistik, merawat diri adalah bentuk penghargaan terhadap nilai kemanusiaan dan profesionalitas guru sebagai individu yang utuh.

Beberapa studi terbaru juga menyoroti pentingnya *emotional literacy* bagi guru. Dengan mengenal variasi emosi seperti lelah, cemas, frustrasi, maupun rasa puas dan bangga, guru dapat menavigasi dinamika kerja secara lebih sadar. *Emotional literacy* menjadi jembatan untuk membangun ketangguhan psikologis dan hubungan interpersonal yang sehat.

Guru juga disarankan untuk menetapkan batas profesional (*professional boundary*) secara sehat. Artinya, mereka memahami batas tanggung jawab dan tidak membawa beban pekerjaan secara berlebihan ke ranah kehidupan pribadi. Teknik seperti *time blocking*, *digital detox* di luar jam kerja, dan evaluasi mingguan terhadap keseimbangan hidup menjadi bagian dari strategi ini.

Dalam konteks spiritualitas, banyak guru menyatakan bahwa motivasi terdalam mereka berasal dari nilai-nilai seperti kasih sayang, keikhlasan, dan niat untuk menjadi perpanjangan tangan Tuhan dalam mendampingi anak-anak dengan kebutuhan khusus. Spiritualitas ini menjadi sumber ketahanan yang tidak bisa digantikan oleh pelatihan teknis.



Kesadaran reflektif terhadap makna profesi juga menjadi sumber kekuatan. Guru yang memaknai pekerjaannya sebagai jalan pelayanan dan kontribusi sosial cenderung memiliki resiliensi lebih tinggi. Mereka tidak sekadar bekerja demi gaji, tetapi menemukan nilai hidup dalam setiap interaksi dengan siswa.

Untuk memperkuat praktik self-care, guru bisa membuat “Peta Emosi Mingguan” yang memvisualisasikan dinamika emosi mereka selama lima hari sekolah. Peta ini berguna untuk mengidentifikasi pola, momen pemicu stres, serta refleksi terhadap strategi yang berhasil digunakan. Praktik ini juga dapat dijadikan bagian dari supervisi personal yang suportif.

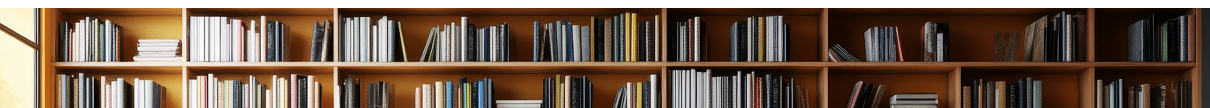
Kolaborasi dengan rekan guru juga berperan penting. Melalui kegiatan komunitas belajar atau peer coaching, guru dapat saling menguatkan, berbagi strategi coping, dan membangun empati timbal balik. Hubungan sosial yang positif terbukti menjadi penyangga stres yang efektif dalam konteks pekerjaan penuh tekanan.

Akhirnya, regulasi emosional dan self-care bukanlah kemewahan, tetapi kebutuhan esensial dalam profesi guru. Dalam mendampingi anak-anak yang hidup dengan spektrum autisme, guru perlu memastikan bahwa dirinya juga “hadir secara utuh” – bukan hanya fisik dan akademik, tetapi juga emosional dan spiritual. Tanpa ini, misi inklusi berisiko kehilangan ruhnya.

Studi lapangan guru pendamping ABK

Pengalaman nyata guru pendamping Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) merupakan sumber pembelajaran yang sangat berharga dalam memahami dinamika pendidikan inklusif. Melalui studi lapangan, berbagai praktik baik, tantangan riil, dan solusi kontekstual dapat tergali secara mendalam. Dalam konteks ini, guru bukan hanya sebagai pelaksana kurikulum, tetapi juga sebagai penggerak transformasi budaya sekolah.

Salah satu studi dilakukan di sebuah SMK Inklusif di Kabupaten Bogor yang telah mengintegrasikan layanan ABK sejak tahun 2019. Guru pendamping di sekolah ini mengembangkan sistem mentoring harian yang memungkinkan interaksi intensif antara guru dan siswa ABK. Setiap pagi



dilakukan pertemuan lima menit yang disebut “morning check-in” untuk mendeteksi suasana hati siswa dan menetapkan harapan hari itu. Praktik ini terbukti meningkatkan stabilitas emosi siswa dan memudahkan guru dalam mengantisipasi potensi krisis.

Guru-guru di sekolah tersebut juga menggunakan jurnal reflektif harian untuk mencatat perkembangan, tantangan, serta ide strategi. Jurnal ini menjadi alat evaluasi dan dokumentasi pembelajaran sosial-emosional siswa, sekaligus sebagai ruang perenungan personal bagi guru. Bentuk jurnal disusun fleksibel, mulai dari narasi bebas, tabel penilaian, hingga visualisasi perilaku.

Berikut adalah contoh format refleksi harian yang digunakan:

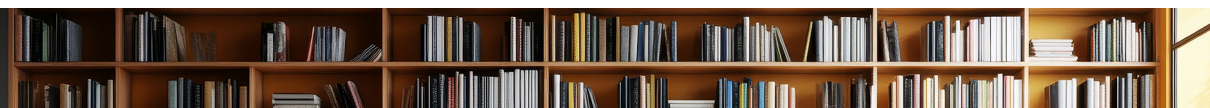
Format Refleksi Harian Guru Pendamping ABK

Tanggal: _____ Nama Siswa: _____

1. Suasana awal siswa saat datang ke sekolah:
2. Interaksi yang signifikan (positif/negatif):
3. Strategi yang berhasil digunakan:
4. Tantangan hari ini:
5. Emosi pribadi guru yang muncul:
6. Rencana atau catatan untuk hari esok:

Guru di sekolah tersebut juga mendapatkan pelatihan rutin terkait regulasi emosi, desain pembelajaran berdiferensiasi, dan komunikasi adaptif. Salah satu pelatihan terbaik yang diikuti bertema “Menjadi Guru yang Hadir: Mindfulness dan Pedagogi Reflektif”, diselenggarakan oleh lembaga pendidikan inklusif nasional. Pelatihan ini memberikan teknik grounding dan strategi manajemen stres untuk guru.

Penelitian kualitatif berbasis studi lapangan oleh Hidayat et al. (2022) menemukan bahwa peran guru pendamping sangat berkontribusi pada keberhasilan adaptasi sosial anak autisme di kelas reguler. Dalam wawancara mendalam, guru menyatakan bahwa kedekatan emosional, konsistensi pola interaksi, dan dukungan antarguru menjadi kunci utama keberhasilan.



Di lapangan, guru pendamping juga berperan sebagai jembatan antara sekolah dan keluarga. Mereka secara rutin membuat laporan perkembangan siswa dan berdiskusi dengan orang tua untuk menyinkronkan strategi pembelajaran dan perilaku. Hal ini menciptakan ekosistem pendidikan yang utuh dan saling mendukung antara rumah dan sekolah.

Praktik pengamatan berbasis skala emosi dan perilaku juga diterapkan. Guru menggunakan skala sederhana (misalnya 1–5) untuk mencatat tingkat kecemasan atau gangguan interaksi sosial siswa dalam kegiatan harian. Data ini kemudian direkap mingguan untuk menganalisis tren dan menentukan langkah intervensi.

Dalam diskusi kelompok guru, muncul kesadaran akan pentingnya humor, fleksibilitas, dan penerimaan tanpa syarat terhadap siswa. Guru menyadari bahwa perubahan kecil seperti menyapa dengan nama lengkap, menggunakan kontak mata yang hangat, atau sekadar mengingat hobi siswa dapat memberikan dampak besar pada keterhubungan emosional.

Salah satu guru pendamping menyatakan, “Setiap anak membawa dunia sendiri. Tugas saya bukan mengubah dunianya, tetapi menemani dia mengenal dunia saya, dan mungkin kita bisa bertemu di tengah.” Pernyataan ini mencerminkan esensi kerja inklusif yang bukan memaksakan keseragaman, tetapi merayakan keberagaman dengan kesetaraan.

Hasil observasi juga menunjukkan bahwa guru yang memiliki fleksibilitas dan refleksi yang kuat cenderung lebih efektif dalam menangani situasi sulit. Mereka mampu menyesuaikan pendekatan, menggunakan strategi diferensiasi, dan tetap menjaga stabilitas emosi meskipun berhadapan dengan tantrum atau penolakan dari siswa.

Dengan demikian, studi lapangan menunjukkan bahwa guru pendamping ABK adalah pilar penting dalam pendidikan inklusif. Mereka menjalankan peran multidimensi: fasilitator, mediator, pelatih emosi, bahkan terkadang menjadi figur ayah atau ibu kedua bagi siswa. Sekolah inklusif tanpa dukungan guru pendamping akan kesulitan menghadirkan layanan yang bermakna.



Rekomendasi dari studi lapangan ini mencakup: (1) perlunya pelatihan berkelanjutan untuk guru pendamping, (2) sistem dokumentasi dan evaluasi reflektif yang terstruktur, (3) penguatan dukungan emosional bagi guru, dan (4) integrasi guru pendamping dalam tim pengambil kebijakan sekolah.

Akhirnya, pengakuan dan penghargaan terhadap peran guru pendamping perlu diperkuat secara institusional. Mereka bukan sekadar pelengkap, melainkan agen utama perubahan yang menjembatani kebutuhan kompleks siswa autisme dengan sistem pendidikan yang masih belajar beradaptasi.

Menjadi Guru Humanis: Pendekatan Noddings dalam Pendidikan Inklusif

Dalam konteks pendidikan inklusif, filosofi pendidikan humanistik menjadi fondasi penting dalam membangun pendekatan yang berpusat pada peserta didik, khususnya anak-anak dengan autisme. Nel Noddings, seorang filsuf pendidikan kontemporer, menawarkan kerangka teoritis yang mengedepankan *ethics of care*—etika kepedulian—yang menjadi relevan ketika guru berhadapan dengan keragaman kebutuhan dalam ruang kelas. Pendidikan, menurut Noddings (2005), bukan hanya tentang mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk relasi peduli antara guru dan murid, di mana keberadaan emosional dan perhatian menjadi kunci dari proses pembelajaran yang bermakna.

Pendekatan Noddings mengandung tiga prinsip utama: perhatian (*caring*), tanggapan (*receptivity*), dan pengakuan terhadap subjektivitas peserta didik. Guru yang humanis tidak memaksakan keinginannya pada anak, melainkan mendengarkan dengan penuh empati dan memberikan ruang untuk ekspresi autentik siswa. Dalam konteks anak autisme, prinsip ini membantu membangun hubungan yang tidak menuntut, namun mendorong anak untuk berkembang dalam keunikan mereka.

Prinsip *caring* dalam pendekatan Noddings tidak hanya bersifat pasif atau afektif, melainkan aktif dalam tindakan konkret. Guru menunjukkan kepedulian melalui cara ia menyapa, menyesuaikan pendekatan komunikasi, memberikan waktu ekstra saat anak kesulitan, hingga merespon



tanpa menghakimi saat anak menunjukkan perilaku berulang. Tindakan ini menunjukkan bahwa guru bukan hanya instruktur, tetapi juga sahabat belajar yang aman.

Implementasi pendekatan humanis juga menuntut guru untuk mengenali kebutuhan individual anak secara mendalam. Anak dengan autisme memiliki preferensi interaksi, pola respons emosional, dan kebutuhan struktur yang khas. Guru yang berpedoman pada etika kepedulian akan menyesuaikan metode pembelajarannya agar tidak sekadar “memenuhi kurikulum,” tetapi menjangkau kebutuhan batin anak.

Noddings menekankan bahwa *care* bukanlah konsep satu arah, melainkan hubungan yang bersifat timbal balik. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk juga menerima *feedback* dari peserta didik, baik dalam bentuk verbal maupun non-verbal. Dalam dunia anak autisme, tanggapan ini bisa berupa ekspresi wajah, pergerakan tubuh, atau peningkatan atensi yang menunjukkan adanya keterhubungan emosional.

Kurikulum yang berlandaskan nilai humanisme juga perlu merefleksikan prinsip kepedulian. Misalnya, kurikulum tidak hanya menekankan pada capaian kognitif, tetapi juga perkembangan sosial-emosional, ekspresi diri, dan pembentukan rasa aman di sekolah. Guru menjadi fasilitator untuk mewujudkan kurikulum yang memanusiakan, bukan menyeragamkan.

Dalam praktik kelas, pendekatan Noddings dapat diterjemahkan ke dalam kebiasaan sederhana seperti menyambut anak setiap pagi, menggunakan bahasa yang menghormati, atau menyesuaikan tugas dengan kekuatan anak. Strategi ini tidak hanya membangun hubungan emosional, tetapi juga meningkatkan partisipasi aktif anak dalam proses belajar.

Salah satu kekuatan pendekatan humanistik adalah keberaniannya untuk merawat keunikan dan tidak memaksakan normalisasi. Noddings percaya bahwa pendidikan tidak boleh didasarkan pada penyeragaman, tetapi pada penghargaan terhadap diversitas dan pemberdayaan individu. Hal ini selaras dengan prinsip pendidikan inklusif yang mengakui perbedaan bukan sebagai hambatan, tetapi sebagai kekayaan.



Guru yang mengadopsi pendekatan ini perlu mengembangkan kapasitas reflektif secara terus-menerus. Mereka tidak hanya bertanya “apakah anak belajar?” tetapi juga “apakah saya sudah cukup peduli?” Pertanyaan ini menjadi kompas etis yang menuntun tindakan pedagogis mereka sehari-hari.

Dalam konteks Indonesia, pendekatan Noddings menjadi sangat relevan untuk menanggapi kebutuhan guru di sekolah inklusif yang kerap mengalami dilema antara beban administrasi, tuntutan capaian, dan kebutuhan relasional anak. Dengan mengadopsi *ethics of care*, guru menemukan jembatan antara profesionalisme dan kemanusiaan.

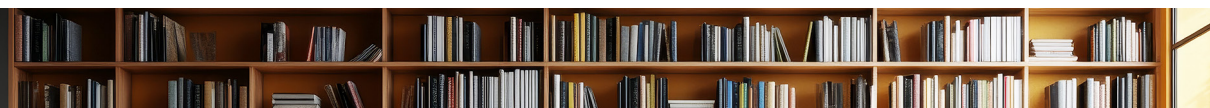
Pengalaman guru inklusif di lapangan menunjukkan bahwa pendekatan humanis memperkuat keterlibatan anak dalam proses belajar. Anak yang merasa diperhatikan dan dimengerti cenderung lebih terbuka, responsif, dan berkembang secara sosial-emosional. Hal ini juga menciptakan atmosfer kelas yang lebih suportif dan kolaboratif.

Namun demikian, guru tidak bisa berjalan sendiri dalam mewujudkan pendekatan ini. Dukungan institusional sangat penting, mulai dari pelatihan tentang komunikasi empatik, supervisi berbasis refleksi, hingga pengakuan terhadap kerja emosional guru dalam kebijakan sekolah. Tanpa dukungan ini, guru berisiko mengalami kelelahan empatik.

Sebagai penguatan, pendekatan Noddings dapat dikombinasikan dengan pendekatan neurodivergensi dan trauma-informed education. Keduanya menegaskan bahwa anak-anak dengan autisme memiliki hak untuk belajar dalam lingkungan yang aman secara emosional, fleksibel dalam struktur, dan responsif terhadap kebutuhan uniknya.

Peran guru dalam konteks ini bukan sekadar fasilitator akademik, melainkan juga *caregiver pedagogis*—yang merawat bukan hanya tubuh dan pikiran anak, tetapi juga jiwa dan relasi sosial mereka. Guru menjadi agen transformatif yang mengubah kelas menjadi ruang pemulihan dan pemberdayaan.

Pendidikan humanistik menurut Noddings juga menuntut guru untuk mengembangkan kehadiran otentik. Artinya, guru hadir bukan hanya sebagai pengajar profesional, tetapi sebagai manusia yang juga memiliki



emosi, refleksi, dan niat baik. Otentisitas ini menciptakan jembatan yang kuat antara guru dan murid.

Untuk memperkuat pendekatan ini, guru dapat menyusun “Jurnal Caring Harian” yang mencatat momen-momen kepedulian yang terjadi di kelas. Melalui praktik ini, guru akan semakin terlatih untuk menyadari nilai-nilai kecil yang bermakna dan memperkuat niat pengabdian mereka.

Sebagai penutup, pendekatan Noddings mengajarkan bahwa pendidikan terbaik adalah pendidikan yang berakar pada cinta dan kepedulian. Dalam dunia anak autisme yang kerap menghadapi salah paham dan eksklusi, kehadiran guru yang humanis menjadi oase yang menyejukkan dan menguatkan. Pendidikan bukan sekadar upaya mencerdaskan, tetapi menumbuhkan dan merawat kemanusiaan.

B. Kepemimpinan Sekolah yang Mendukung Inklusi

Di tengah upaya membangun pendidikan yang inklusif dan ramah terhadap keragaman, kepemimpinan sekolah memegang peran strategis sebagai penggerak utama perubahan. Kepala sekolah bukan hanya manajer administratif, tetapi juga pemimpin moral yang mampu menciptakan iklim sekolah yang mendukung, empatik, dan adaptif terhadap kebutuhan semua peserta didik, termasuk anak-anak dengan autisme. Pendidikan inklusif memerlukan kepemimpinan yang transformatif—yakni, yang tidak hanya berorientasi pada hasil belajar akademik, tetapi juga pada penguatan nilai-nilai kemanusiaan, keadilan, dan keberagaman.

Kepemimpinan yang mendukung inklusi menuntut kapasitas untuk membangun visi kolektif, merumuskan kebijakan yang adil, dan menyediakan sumber daya yang memadai. Kepala sekolah perlu memahami bahwa menciptakan sekolah inklusif bukanlah sekadar program tambahan, melainkan perubahan paradigma dalam budaya organisasi. Hal ini membutuhkan kolaborasi lintas fungsi, komunikasi yang terbuka dengan seluruh pemangku kepentingan, serta pemberdayaan guru dan tenaga kependidikan dalam mengembangkan kompetensi untuk menghadapi kompleksitas kebutuhan anak-anak berkebutuhan khusus.



Dalam bab ini, akan dibahas secara komprehensif tentang bagaimana peran kepala sekolah dapat dioptimalkan dalam mendukung kebijakan inklusi di satuan pendidikan. Setiap subbab akan menjabarkan aspek perencanaan strategis, implementasi program, supervisi empatik, hingga studi praktik baik dari sekolah yang telah berhasil membangun budaya inklusif. Dengan mengedepankan pendekatan berbasis bukti, reflektif, dan empatik, bab ini diharapkan menjadi panduan bagi pemimpin sekolah dalam merancang dan mengimplementasikan kepemimpinan inklusif yang berkelanjutan dan bermakna bagi semua pihak.

Peran kepala sekolah dalam kebijakan inklusif

Kepala sekolah memainkan peran sentral dalam memastikan bahwa kebijakan inklusif diterjemahkan secara nyata dalam praktik sekolah. Ia bukan hanya simbol formal dari otoritas pendidikan, tetapi juga agen perubahan yang menentukan arah strategis dan nilai-nilai institusi. Menurut Ainscow & Miles (2008), kepemimpinan inklusif ditandai dengan komitmen untuk menjamin keberlanjutan inklusi melalui pengembangan budaya kolaboratif, pembelajaran kolektif, dan distribusi tanggung jawab.

Peran kepala sekolah dalam konteks ini dimulai dari kemampuan untuk memahami dan menginternalisasi filosofi pendidikan inklusif. Tanpa pemahaman mendalam mengenai hak anak, keberagaman neurodivergensi, dan prinsip keadilan sosial, kebijakan yang dibentuk cenderung bersifat simbolik belaka. Oleh karena itu, kepala sekolah perlu menjalani pelatihan reguler tentang pendidikan inklusi dan neurodivergensi agar mampu menjadi pemimpin yang berpengetahuan dan berempati.

Kebijakan inklusif perlu dirumuskan secara partisipatif. Kepala sekolah harus melibatkan guru, orang tua, siswa, dan tenaga kependidikan dalam merumuskan visi-misi sekolah yang menempatkan keberagaman sebagai kekuatan, bukan hambatan. Dialog terbuka dan musyawarah menjadi kunci agar kebijakan tersebut memiliki legitimasi dan daya implementasi tinggi di tingkat operasional.

Secara struktural, kepala sekolah juga berperan dalam menyusun regulasi internal yang berpihak pada peserta didik berkebutuhan khusus.



Misalnya, penyusunan SOP penerimaan peserta didik, modifikasi kurikulum, penjadwalan fleksibel, serta pengelolaan ruang belajar yang ramah sensorik. Semua kebijakan ini memerlukan arahan langsung dan pengawasan kepala sekolah agar berjalan konsisten.

Kepala sekolah juga perlu menjadi fasilitator dalam menyediakan sumber daya yang mendukung implementasi kebijakan inklusif. Ini mencakup penyediaan alat bantu belajar, teknologi asistif, ruang terapi, hingga alokasi waktu khusus bagi guru pendamping. Tanpa dukungan logistik yang konkret, kebijakan hanya akan menjadi dokumen tanpa daya ubah.

Di sisi lain, peran advokasi sangat penting. Kepala sekolah dituntut untuk memperjuangkan kepentingan anak-anak autisme dan ABK lainnya dalam forum eksternal, seperti pertemuan dengan dinas pendidikan, yayasan, atau pihak sponsor. Kepemimpinan inklusif juga mencakup keberanian untuk menyuarakan pentingnya kesetaraan, bahkan jika itu berarti menentang kebijakan yang diskriminatif.

Dalam pelaksanaan kebijakan, kepala sekolah juga perlu menerapkan supervisi empatik. Alih-alih menilai guru dengan pendekatan normatif, supervisi dilakukan dengan dialog reflektif, berbasis penguatan, dan penyusunan rencana tindak lanjut bersama. Model supervisi ini mengedepankan keterbukaan dan pembelajaran berkelanjutan antar pendidik.

Komunikasi yang inklusif juga menjadi aspek penting. Kepala sekolah harus menjadi teladan dalam menggunakan bahasa yang menghormati keberagaman. Misalnya, menghindari labelisasi negatif, dan mengganti istilah “cacat” dengan “berkebutuhan khusus,” atau “anak gangguan” menjadi “anak dengan keunikan neurologis.” Bahasa mencerminkan nilai, dan kepala sekolah perlu menjadi penjaga etika dalam berkomunikasi.

Kepala sekolah juga bertanggung jawab dalam membangun jaringan profesional. Dengan menjalin kerja sama dengan lembaga inklusi, universitas, atau komunitas pendamping ABK, sekolah dapat memperoleh praktik terbaik (best practices) dan sumber daya pelatihan yang relevan. Jaringan ini juga menjadi saluran inovasi yang memperkuat kapasitas institusional.



Salah satu tantangan terbesar adalah resistensi budaya di kalangan warga sekolah. Tidak semua guru atau orang tua memahami dan menerima pendekatan inklusi. Oleh karena itu, kepala sekolah harus memiliki kapasitas untuk menjadi agen perubahan budaya. Ini bisa dilakukan melalui kampanye nilai, diskusi nilai bersama, serta program literasi keberagaman secara berkelanjutan.

Sebagai pemimpin pembelajaran, kepala sekolah juga perlu meninjau dan mengembangkan kurikulum agar fleksibel dan akomodatif. Ia dapat mendorong penerapan Universal Design for Learning (UDL), pembelajaran berdiferensiasi, dan asesmen autentik yang mempertimbangkan gaya belajar dan tantangan individual anak.

Kepala sekolah harus peka terhadap kebutuhan guru. Pendidikan inklusi menambah kompleksitas tugas guru. Oleh karena itu, penting bagi kepala sekolah untuk memberikan ruang refleksi, supervisi suportif, serta pelatihan berkelanjutan agar guru merasa diberdayakan, bukan dibebani. Kesejahteraan guru menjadi faktor krusial keberhasilan implementasi inklusi.

Dalam konteks evaluasi kebijakan, kepala sekolah harus menyusun indikator kinerja inklusi secara spesifik. Ini mencakup data partisipasi anak autisme, kehadiran guru pendamping, hasil refleksi guru, serta umpan balik dari orang tua. Data ini menjadi dasar dalam melakukan perbaikan berkelanjutan secara sistematis.

Kepemimpinan inklusif menuntut keterampilan visioner dan manajemen perubahan. Kepala sekolah perlu menyusun roadmap jangka panjang untuk menjadikan sekolah sebagai komunitas belajar yang adaptif dan empatik. Roadmap ini memuat sasaran strategis, indikator keberhasilan, serta alokasi sumber daya tahunan.

Di atas semua itu, peran kepala sekolah sebagai figur moral tidak bisa digantikan. Ia harus menunjukkan integritas, kejujuran, dan komitmen pada keadilan sosial dalam tindakan sehari-hari. Keteladanan ini menjadi energi simbolik yang membentuk budaya sekolah dari dalam.



Dalam praktiknya, kepala sekolah bisa menginisiasi program rutin seperti “Bulan Inklusi,” diskusi nilai bersama guru setiap Jumat, atau kompetisi kelas ramah autisme. Inisiatif-inisiatif ini mendorong transformasi budaya secara bertahap namun sistemik.

Di Indonesia, beberapa contoh praktik baik telah muncul, seperti kepala sekolah inklusif di SMK di Bandung yang membentuk tim lintas profesi untuk mendampingi anak dengan autisme. Studi semacam ini dapat menjadi inspirasi dan pembelajaran lintas wilayah.

Sebagai penutup, peran kepala sekolah dalam kebijakan inklusif bukanlah tambahan tugas, melainkan inti dari misi pendidikan: menciptakan ruang belajar yang aman, adil, dan memanusiakan semua anak. Kepala sekolah inklusif bukan hanya pemimpin administratif, tetapi pemimpin harapan bagi setiap anak yang berjuang menemukan tempatnya di dunia pendidikan.

Merancang program dukungan institusional

Merancang program dukungan institusional dalam pendidikan inklusif memerlukan pendekatan sistemik, kolaboratif, dan berbasis kebutuhan nyata dari komunitas sekolah. Kepala sekolah tidak cukup hanya menetapkan kebijakan inklusi secara normatif; ia perlu memastikan bahwa sistem dan mekanisme dukungan tersedia secara fungsional dan berkelanjutan. Hal ini mencakup penyediaan sarana, pengembangan sumber daya manusia, serta regulasi operasional yang berpihak pada peserta didik dengan kebutuhan khusus, termasuk anak dengan autisme.

Program dukungan institusional dimulai dari pemetaan kebutuhan. Kepala sekolah dapat membentuk tim asesmen internal untuk mengidentifikasi tantangan yang dihadapi oleh guru, siswa, dan orang tua dalam mengimplementasikan pembelajaran inklusif. Tim ini dapat terdiri dari wakil kepala sekolah, guru pendamping khusus, guru kelas, dan konselor sekolah. Pemetaan berbasis data akan memberikan dasar yang kuat dalam merancang intervensi yang relevan dan tepat sasaran (Loreman et al., 2010).



Salah satu bentuk program dukungan adalah penyediaan pelatihan profesional secara terstruktur. Pelatihan ini mencakup topik seperti komunikasi augmentatif, diferensiasi pembelajaran, manajemen perilaku, pemanfaatan teknologi bantu, serta pemahaman neurodiversitas. Program ini sebaiknya dilaksanakan secara berkelanjutan dan disesuaikan dengan kebutuhan nyata guru, bukan bersifat seremonial.

Dukungan juga mencakup keberadaan mentor atau coach yang mendampingi guru dalam menghadapi tantangan kelas inklusif. Pendampingan ini bisa dilakukan melalui program peer learning atau lesson study berbasis inklusi. Dengan demikian, guru tidak merasa sendiri dalam proses adaptasi, dan dapat saling belajar melalui praktik baik sejawat.

Selain itu, kepala sekolah perlu mengintegrasikan layanan pendukung seperti konseling psikologis, terapi okupasi, dan konsultasi medis ringan melalui kerja sama dengan pihak luar. Misalnya, menjalin kemitraan dengan rumah sakit, lembaga terapi, atau pusat sumber belajar inklusi di perguruan tinggi. Kolaborasi ini memperluas kapasitas sekolah untuk menangani kebutuhan anak secara komprehensif.

Program dukungan institusional juga memerlukan penyusunan dokumen kerja yang jelas, seperti rencana kerja tahunan inklusi, prosedur intervensi krisis, dan panduan komunikasi orang tua–guru. Dokumen ini menjadi acuan bagi seluruh warga sekolah agar dapat bekerja secara sinkron, transparan, dan bertanggung jawab.

Kepala sekolah juga perlu merancang sistem reward dan apresiasi bagi guru yang menunjukkan komitmen dan inovasi dalam pendidikan inklusif. Ini bisa berupa penghargaan tahunan, insentif kegiatan, atau pengakuan simbolik yang ditampilkan dalam forum sekolah. Penguatan positif ini akan menumbuhkan budaya kerja inklusif yang lebih kuat dan berkelanjutan.

Aspek infrastruktur juga tidak bisa diabaikan. Dukungan institusional mencakup pengadaan ruang tenang (calm room), jalur aksesibilitas, papan visual komunikasi, serta teknologi bantu seperti tablet dengan aplikasi AAC (Augmentative and Alternative Communication). Semua fasilitas ini harus



dirancang dengan prinsip Universal Design for Learning agar dapat diakses oleh semua anak.

Kepala sekolah dapat membentuk satuan tugas inklusi di sekolah sebagai penggerak program. Satuan tugas ini memiliki mandat untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi kegiatan yang mendukung pembelajaran anak autisme dan ABK lainnya. Keterlibatan semua unsur, termasuk siswa, dalam satuan tugas ini juga memperkuat nilai kepemilikan (ownership) terhadap budaya inklusi.

Monitoring dan evaluasi program dukungan harus dilakukan secara berkala dengan indikator yang jelas. Indikator ini bisa berupa kepuasan guru terhadap pelatihan, keterlibatan orang tua dalam pertemuan sekolah, adaptasi kurikulum, dan hasil refleksi anak dalam pembelajaran. Evaluasi berbasis bukti akan memandu arah peningkatan yang objektif dan berkelanjutan.

Dalam pengelolaan program dukungan institusional, kepala sekolah perlu bersikap fleksibel namun konsisten. Fleksibel dalam menyesuaikan pendekatan berdasarkan dinamika sekolah, tetapi konsisten dalam menjunjung prinsip inklusivitas dan keadilan. Ini adalah bentuk kepemimpinan adaptif yang dibutuhkan di tengah tantangan sosial dan budaya yang kompleks.

Salah satu contoh praktik baik dapat dilihat di sebuah SMK inklusif di Yogyakarta, yang mengembangkan program “Sahabat Belajar” —sebuah program peer support antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Program ini tidak hanya memperkuat interaksi sosial, tetapi juga memperluas jaringan dukungan siswa, sekaligus menjadi ruang pembelajaran nilai bagi semua peserta didik.

Kepala sekolah juga perlu memastikan bahwa program dukungan tidak terjebak dalam sekadar pencitraan. Setiap kegiatan perlu didasarkan pada pemenuhan kebutuhan nyata anak, bukan hanya untuk memenuhi indikator administratif. Evaluasi keefektifan program seharusnya menanyakan: Apakah anak merasa aman? Apakah guru merasa siap? Apakah orang tua merasa didengar?



Perancangan program dukungan harus terintegrasi dengan visi dan misi sekolah. Tidak boleh terjadi dikotomi antara “program utama” dan “program inklusi.” Pendidikan inklusif harus diposisikan sebagai ruh dari seluruh aktivitas sekolah. Oleh karena itu, kepala sekolah perlu menekankan pentingnya nilai-nilai inklusif dalam setiap rapat, kegiatan, dan dokumen resmi sekolah.

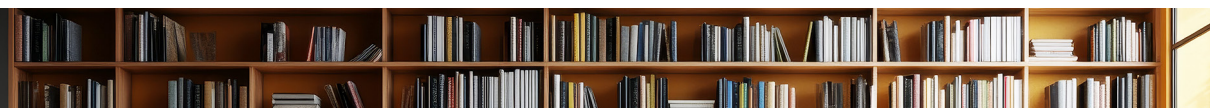
Kepala sekolah dapat menyusun peta jalan (roadmap) penguatan dukungan institusional selama lima tahun, dengan tahapan capaian, indikator hasil, dan strategi mitigasi. Peta jalan ini penting agar ada arah yang jelas dan kontinuitas program, meskipun terjadi pergantian kepemimpinan atau kebijakan dari luar.

Dalam aspek keuangan, kepala sekolah perlu mengalokasikan anggaran khusus untuk pendidikan inklusif dalam RKAS. Dana ini digunakan untuk pelatihan, pengadaan alat bantu, dan kerja sama dengan pihak luar. Transparansi penggunaan anggaran dan pelibatan Komite Sekolah akan meningkatkan kepercayaan masyarakat terhadap komitmen inklusi sekolah.

Sebagai bentuk akuntabilitas publik, sekolah dapat menerbitkan “Laporan Inklusi Tahunan” yang memuat capaian, tantangan, dan rencana tindak lanjut. Laporan ini dapat menjadi sarana refleksi sekaligus advokasi kepada pemangku kepentingan di luar sekolah, termasuk dinas pendidikan dan legislatif daerah.

Dengan menyadari kompleksitas dan kedalaman tantangan, merancang program dukungan institusional bukanlah pekerjaan sesaat. Dibutuhkan semangat kolaborasi, keberanian kepemimpinan, dan ketekunan dalam proses pembelajaran organisasi. Hanya dengan cara itulah, pendidikan inklusif dapat hidup sebagai budaya, bukan hanya kebijakan.

Melalui pendekatan yang sistematis, berbasis empati, dan didukung oleh komunitas pembelajar yang aktif, sekolah akan mampu menjadi ruang yang sungguh-sungguh menerima, memahami, dan menguatkan setiap anak. Di sinilah letak kekuatan sejati dari sebuah kepemimpinan yang inklusif.



Supervisi dan monitoring berbasis empati

Supervisi dan monitoring dalam konteks sekolah inklusif bukan hanya sebatas kontrol administratif, tetapi merupakan proses pendampingan profesional dan emosional untuk memastikan praktik pembelajaran berjalan sesuai nilai-nilai kemanusiaan dan keberpihakan. Supervisi yang berbasis empati menempatkan guru bukan sekadar pelaksana kebijakan, tetapi sebagai individu yang sedang tumbuh dalam kompetensinya menghadapi tantangan inklusi. Kepala sekolah memiliki peran strategis dalam merancang mekanisme supervisi yang reflektif, suportif, dan transformatif.

Pendekatan empatik dalam supervisi menekankan pentingnya membangun relasi saling percaya antara kepala sekolah atau pengawas dengan guru. Menurut Sergiovanni (2009), supervisi yang efektif adalah yang menggabungkan fungsi teknis dan moral, yakni tidak hanya memperbaiki kinerja, tetapi juga menumbuhkan rasa memiliki dan tanggung jawab profesional. Dalam konteks inklusi, ini berarti kepala sekolah memahami bahwa guru menghadapi kompleksitas yang tinggi saat mengajar siswa dengan spektrum autisme.

Supervisi empatik tidak dimulai dari instruksi, tetapi dari mendengarkan. Kepala sekolah bisa mengawali sesi supervisi dengan pertanyaan terbuka seperti: “Apa tantangan terbesar yang Ibu/Bapak hadapi minggu ini saat mendampingi anak ABK?” atau “Apa yang sudah berhasil dan ingin dilanjutkan?” Pertanyaan semacam ini membuka ruang reflektif dan menghindarkan supervisi dari kesan audit atau penilaian semata.

Prinsip keterlibatan aktif guru dalam proses supervisi juga harus dijaga. Guru diajak menyusun indikator supervisi secara bersama, berbasis pada kebutuhan nyata mereka. Supervisi sebaiknya tidak kaku berbasis form-form baku semata, tetapi menyatu dengan konteks pembelajaran inklusif yang dinamis. Indikator seperti “penggunaan alat bantu visual,” “strategi diferensiasi,” atau “kemampuan membangun relasi positif dengan siswa autisme” bisa menjadi tolok ukur yang relevan.

Monitoring yang berbasis empati juga memperhatikan kesejahteraan emosional guru. Guru yang merasa didengar dan dimengerti cenderung



lebih terbuka terhadap masukan dan perubahan. Monitoring bukan sekadar melihat hasil, tetapi juga proses—termasuk upaya guru dalam menghadapi tantangan kelas inklusif, seperti regulasi emosi siswa, komunikasi dengan orang tua, dan kolaborasi dengan guru lain.

Salah satu praktik monitoring empatik yang bisa dikembangkan adalah *reflective journal review*, di mana guru menuliskan pengalaman mereka setiap minggu, dan kepala sekolah menanggapi dengan komentar membangun. Pendekatan ini membentuk komunikasi dua arah yang mendalam dan mendorong guru untuk terus mengembangkan kesadaran profesionalnya.

Supervisi juga dapat dilakukan dalam bentuk *peer coaching*, yakni guru saling mengamati dan memberikan umpan balik konstruktif dalam semangat kolaboratif. Kepala sekolah berperan sebagai fasilitator proses ini, bukan sebagai evaluator tunggal. Dalam konteks inklusi, pendekatan ini menumbuhkan budaya belajar bersama dan memperkuat jejaring antar guru.

Penggunaan video reflektif juga efektif. Guru dapat merekam proses mengajar dan bersama kepala sekolah menonton ulang untuk mendiskusikan bagian-bagian penting, seperti respon terhadap perilaku siswa autisme atau penggunaan strategi visual. Teknik ini membantu mengembangkan kesadaran metakognitif dan keterampilan mengajar berbasis observasi faktual.

Supervisi berbasis empati juga membutuhkan fleksibilitas waktu dan metode. Kepala sekolah tidak harus selalu masuk kelas secara formal. Wawancara informal saat guru istirahat, percakapan saat evaluasi program, atau pendampingan saat menyusun RPP bisa menjadi momen bermakna dalam proses supervisi.

Empati dalam supervisi juga menyentuh ranah bahasa. Gunakan bahasa yang membangun, bukan menjatuhkan. Misalnya, mengganti kalimat “Mengapa belum menggunakan teknik diferensiasi?” dengan “Bagaimana pengalaman Bapak/Ibu saat mencoba pendekatan diferensiasi kemarin?” Bahasa yang humanis akan memperkuat motivasi intrinsik guru untuk belajar dan berkembang.



Supervisi dan monitoring empatik idealnya disertai refleksi bersama. Kepala sekolah bisa menyelenggarakan forum refleksi bulanan di mana guru berbagi praktik baik, kesulitan, dan solusi. Forum ini bukan sekadar evaluasi, tetapi ruang penguatan emosi kolektif dan peningkatan kapasitas secara gotong royong.

Dalam implementasinya, kepala sekolah perlu mencatat hasil supervisi secara sistematis, bukan untuk pelaporan administratif belaka, tetapi untuk menyusun rencana pengembangan guru secara individual. Setiap guru memiliki kebutuhan yang berbeda; supervisi empatik menyadari hal itu dan merancang intervensi yang disesuaikan.

Kepala sekolah juga perlu menyampaikan hasil supervisi dalam suasana yang suportif. Hasil observasi bukan untuk menyudutkan, tetapi sebagai bahan diskusi bersama tentang perbaikan. Kepala sekolah dapat membuat *action plan* singkat bersama guru sebagai tindak lanjut supervisi.

Monitoring berbasis empati juga perlu melibatkan siswa dan orang tua. Siswa dapat diajak memberikan umpan balik sederhana terhadap proses pembelajaran, sedangkan orang tua dilibatkan dalam mengevaluasi kenyamanan dan keterlibatan anaknya di sekolah. Dengan demikian, monitoring menjadi proses yang partisipatif.

Dalam konteks sekolah vokasi atau SMK, supervisi empatik menjadi kunci karena siswa autisme menghadapi tantangan tambahan di ranah praktik kerja dan interaksi sosial profesional. Kepala sekolah perlu memastikan bahwa guru vokasional juga mendapatkan pendampingan untuk mengakomodasi kebutuhan anak di ruang praktik.

Sebagai contoh praktik baik, sebuah SMK inklusif di Bali mengembangkan model *kolaborasi supervisi inklusi* yang melibatkan guru umum, guru pendamping khusus, dan siswa. Mereka mengadakan observasi silang dan forum reflektif setiap akhir bulan untuk meninjau efektivitas intervensi. Hasilnya adalah peningkatan signifikan dalam kolaborasi guru dan keberhasilan siswa autisme dalam ujian praktik.

Supervisi dan monitoring berbasis empati, pada akhirnya, adalah proses pembelajaran kolektif. Kepala sekolah bukanlah satu-satunya pelatih,



tetapi juga pembelajar. Ia memberi ruang bagi guru untuk bertumbuh, sembari terus menyempurnakan pendekatan supervisinya berdasarkan masukan dan realitas lapangan.

Dengan mengintegrasikan nilai empati dalam supervisi dan monitoring, sekolah akan berkembang menjadi organisasi pembelajar inklusif. Di dalamnya, setiap warga sekolah merasa dilibatkan, dihargai, dan diperkuat. Proses ini bukan hanya meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga memperkuat ikatan emosional sebagai komunitas yang peduli.

Mewujudkan supervisi empatik memang membutuhkan keberanian untuk melampaui pendekatan birokratis. Namun justru dari keberanian itulah lahir transformasi. Sebuah sekolah yang mengutamakan empati dalam praktik supervisinya akan menciptakan ruang aman bagi guru untuk mencoba, gagal, dan tumbuh bersama anak-anak luar biasa yang mereka dampingi.

8Studi praktik baik: SMK Ramah Autisme

Mewujudkan SMK yang ramah autisme bukanlah sekadar menyematkan label inklusif, melainkan membangun ekosistem pendidikan yang secara nyata memberi ruang, dukungan, dan harapan bagi siswa dengan spektrum autisme. Studi praktik baik dari berbagai daerah menunjukkan bahwa keberhasilan inklusi di SMK sangat bergantung pada sinergi antar unsur sekolah: kepemimpinan kepala sekolah, kesiapan guru, desain pembelajaran adaptif, serta kolaborasi dengan orang tua dan komunitas.

Salah satu praktik baik dapat ditemukan di SMK Bhakti Mandiri, sebuah sekolah kejuruan swasta di Jawa Barat yang dikenal dengan pendekatannya terhadap pendidikan vokasional untuk siswa autisme. Sekolah ini memiliki kebijakan afirmatif dalam menerima peserta didik berkebutuhan khusus, dengan menyediakan unit layanan khusus dan guru pendamping. Kepala sekolah tidak hanya menetapkan kebijakan administratif, tetapi juga aktif memantau dinamika kelas dan melakukan supervisi berbasis empati, sebagaimana ditekankan dalam literatur kepemimpinan inklusif (Ainscow, 2020).



Sekolah ini menerapkan diferensiasi kurikulum di bidang teknik otomotif dan tata boga, memungkinkan siswa dengan autisme memilih tugas yang sesuai minat dan kemampuan. Misalnya, siswa yang mengalami kesulitan komunikasi verbal diberikan porsi tugas visual dan praktis, sementara siswa yang memiliki ketekunan tinggi diberikan tugas berulang dengan instruksi jelas. Hal ini sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (CAST, 2018) yang menekankan fleksibilitas dalam penyajian materi dan ekspresi pembelajaran.

Praktik lain yang diadopsi adalah penyediaan ruang tenang (*calming room*) di lingkungan sekolah. Ruang ini digunakan oleh siswa autisme saat mengalami overstimulasi atau stres emosional. Fasilitas ini tidak hanya menunjukkan pemahaman sekolah terhadap kebutuhan sensorik siswa, tetapi juga merupakan bentuk konkret penerapan kebijakan berbasis empati.

Dalam hal komunikasi, guru dan staf di SMK Bhakti Mandiri dilatih secara berkala dalam penggunaan PECS (Picture Exchange Communication System), simbol visual, dan ekspresi afektif adaptif. Pelatihan ini tidak bersifat satu kali, tetapi menjadi bagian dari program pengembangan profesional berkelanjutan. Hasilnya adalah peningkatan keterlibatan siswa dan penurunan insiden perilaku problematik di kelas.

Salah satu guru menyampaikan bahwa penggunaan visual jadwal harian membantu mengurangi kecemasan siswa saat pergantian mata pelajaran atau aktivitas. Ini membuktikan bahwa intervensi sederhana sekalipun, jika dilakukan konsisten dan tepat sasaran, dapat memberikan perubahan signifikan dalam pengalaman belajar siswa autisme.

Kolaborasi dengan orang tua juga menjadi kunci keberhasilan. Sekolah menyelenggarakan pertemuan bulanan dengan keluarga siswa ABK, tidak hanya untuk melaporkan perkembangan akademik, tetapi juga sebagai ruang curhat, edukasi, dan konsolidasi strategi rumah–sekolah. Pendekatan ini memperkuat keterhubungan emosional antara keluarga dan pihak sekolah.

SMK ini juga menjalin kemitraan dengan lembaga terapi, universitas, dan LSM yang fokus pada autisme. Melalui kerja sama ini, sekolah



mendapatkan masukan akademis, dukungan tenaga profesional, dan akses ke sumber daya tambahan. Menurut Huber et al. (2021), kemitraan eksternal merupakan salah satu indikator sekolah yang adaptif terhadap kebutuhan kompleks siswa berkebutuhan khusus.

Praktik baik lainnya ditunjukkan oleh SMK Inklusi Karya Mandiri di Yogyakarta yang berhasil mengembangkan model *teaching factory* ramah autisme. Di ruang praktik tata busana, siswa autisme diberi kesempatan memproduksi masker kain dan tas lipat dengan proses kerja yang telah dimodifikasi: pemotongan pola dilakukan oleh siswa reguler, sedangkan penjahitan yang sifatnya repetitif dikerjakan oleh siswa autisme. Model ini menciptakan sinergi produktif antara siswa, sambil tetap mengakomodasi kebutuhan individual.

Sekolah ini juga mengembangkan instrumen asesmen adaptif berbasis observasi dan portofolio untuk menilai kompetensi siswa ABK. Alih-alih fokus pada hasil ujian formal, guru menilai keterampilan kerja, konsistensi, dan kerjasama tim. Pendekatan ini konsisten dengan prinsip penilaian autentik yang mendorong keadilan dalam menilai capaian belajar siswa dengan kebutuhan khusus.

Faktor kunci dalam kesuksesan SMK ramah autisme adalah kepemimpinan transformatif dari kepala sekolah. Ia tidak hanya menggerakkan kebijakan, tetapi juga hadir dalam proses sehari-hari: menyapa siswa, mendampingi guru, bahkan terlibat dalam forum konsultasi orang tua. Kepala sekolah menjadi role model empati dan kolaborasi.

Sebagai tambahan, sekolah ramah autisme juga memanfaatkan teknologi secara adaptif. Beberapa SMK menggunakan aplikasi jadwal visual digital atau papan komunikasi elektronik untuk membantu siswa yang non-verbal atau minim ekspresi lisan. Teknologi ini bukan untuk menggantikan peran manusia, melainkan memperkuat keterhubungan dan aksesibilitas pembelajaran.

Kisah praktik baik ini menunjukkan bahwa inklusi bukan sekadar wacana normatif, melainkan kerja nyata yang membutuhkan keberanian, inovasi, dan konsistensi. Sekolah yang sukses menerapkan pendidikan



ramah autisme adalah sekolah yang membuka ruang belajar bukan hanya bagi siswa, tetapi juga bagi dirinya sendiri sebagai institusi yang terus bertumbuh.

Banyak sekolah yang belajar dari kegagalan awal sebelum akhirnya menemukan pola keberhasilan. Misalnya, awalnya sekolah tidak memiliki alat bantu visual, tetapi setelah melalui fase refleksi dan evaluasi, mereka mengadakan pelatihan dan menyusun toolkit visual sendiri yang kini digunakan setiap hari. Ini menunjukkan bahwa praktik baik lahir dari proses terus-menerus, bukan dari kesempurnaan sejak awal.

Replikasi praktik baik ini dapat dimulai dari skala kecil. Sekolah tidak harus langsung menyediakan semua fasilitas. Langkah awal bisa berupa pelatihan empatik bagi guru, penyusunan jadwal visual, atau membentuk forum orang tua. Yang terpenting adalah komitmen dan keberanian untuk memulai.

Pemerintah daerah dan dinas pendidikan juga memiliki peran vital dalam mendukung replikasi praktik baik ini. Mereka bisa memberikan insentif, pengakuan, dan alokasi anggaran khusus untuk SMK yang menerapkan model inklusi. Sinergi antara kebijakan makro dan aksi mikro di sekolah akan mempercepat transformasi pendidikan vokasional inklusif di Indonesia.

Praktik baik dari SMK ramah autisme menjadi inspirasi bahwa dengan niat baik, pendekatan yang tepat, dan kolaborasi lintas pihak, pendidikan yang setara dan bermartabat bagi semua anak dapat diwujudkan. Sekolah bukan hanya tempat belajar akademik, tetapi rumah kedua yang menyambut keberagaman dengan sepenuh hati.

Kepemimpinan Inklusif: Bukan Sekadar Administratif, Tapi Advokatif

Kepemimpinan inklusif dalam konteks pendidikan tidak cukup hanya bersandar pada fungsi administratif. Ia harus bertransformasi menjadi kepemimpinan advokatif—yakni kepemimpinan yang tidak hanya mengatur, tetapi juga memperjuangkan hak, akses, dan perlakuan adil bagi semua



peserta didik, termasuk anak dengan autisme. Model ini memadukan aspek regulatif dengan dimensi empati, pembelaan hak, dan keberanian menghadapi resistensi sistemik.

Literatur dari Theoharis (2007) menegaskan bahwa kepala sekolah yang inklusif harus memiliki komitmen personal dan moral terhadap keadilan sosial, serta aktif menciptakan lingkungan belajar yang mendukung keberagaman. Ini berarti, kepala sekolah tidak hanya bertugas menyusun jadwal pelajaran atau mengelola absensi guru, tetapi juga mengambil peran sebagai pelindung bagi siswa yang rentan terhadap diskriminasi dan marginalisasi.

Pendekatan advokatif muncul dalam berbagai bentuk: mendorong alokasi sumber daya yang berpihak pada siswa berkebutuhan khusus, memastikan partisipasi siswa autisme dalam semua kegiatan sekolah, dan menolak kebijakan internal yang secara tidak langsung menghambat inklusi. Misalnya, ketika ada aturan seragam yang tidak mempertimbangkan sensitivitas sensorik siswa autisme, pemimpin inklusif berani mengajukan revisi berbasis data dan pendekatan manusiawi.

Kepemimpinan advokatif juga mencakup keaktifan dalam merancang forum kolaborasi lintas profesi. Kepala sekolah harus menjembatani komunikasi antara guru, orang tua, psikolog, dan dinas pendidikan agar proses belajar anak autisme dapat berlangsung secara holistik. Kepemimpinan seperti ini bersifat transformatif karena mengubah struktur birokrasi menjadi jaringan kolaborasi.

Di lapangan, kepala sekolah yang menjalankan kepemimpinan advokatif akan tampak dalam tindakannya: ikut duduk dalam rapat kasus siswa, mengunjungi ruang terapi untuk memahami prosesnya, atau bahkan ikut serta dalam pelatihan guru tentang pendekatan autism-friendly. Ini menunjukkan bahwa advokasi bukan hanya tentang berbicara di forum, tetapi hadir secara nyata di lapangan.

Konsep ini selaras dengan prinsip *ethical leadership* menurut Brown dan Treviño (2006), di mana pemimpin tidak hanya bertindak benar secara prosedural, tetapi juga bertindak baik secara moral. Kepala sekolah yang



inklusif harus menjadi contoh moral yang mengilhami seluruh warga sekolah untuk membangun budaya inklusi.

Tantangan dalam kepemimpinan advokatif memang tidak sedikit. Kepala sekolah kerap menghadapi tekanan dari pihak yayasan, orang tua siswa reguler, bahkan sesama guru yang belum memahami inklusi. Namun justru di sinilah pentingnya keberanian moral dan kapasitas dialog. Pemimpin yang inklusif akan menggunakan data, empati, dan visi jangka panjang untuk meredam resistensi dan membangun dukungan.

Kepemimpinan advokatif juga menuntut kompetensi literasi kebijakan. Kepala sekolah harus memahami kerangka regulasi nasional dan internasional tentang pendidikan inklusif, seperti Permendikbud No. 70 Tahun 2009 dan *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Dengan pemahaman ini, kepala sekolah dapat menjadi juru bicara yang kuat di hadapan pemangku kepentingan.

Praktik baik dari SMK inklusif menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mengusung peran advokatif mampu membawa perubahan sistemik dalam waktu relatif singkat. Dalam satu studi kasus, kepala sekolah baru yang memiliki latar belakang sebagai guru pendidikan khusus berhasil melipatgandakan jumlah siswa berkebutuhan khusus yang diterima di sekolah dalam dua tahun, sembari meningkatkan kompetensi guru melalui pelatihan intensif.

Pemimpin advokatif juga menyusun kebijakan internal yang memberi ruang partisipasi bermakna kepada siswa autisme. Misalnya, sekolah membuat forum siswa inklusif di mana siswa ABK dapat menyuarakan pengalaman mereka, didampingi guru pembimbing. Ruang suara seperti ini tidak hanya mencerminkan demokrasi sekolah, tetapi juga memperkuat harga diri dan kepercayaan diri anak.

Lebih dari itu, kepala sekolah inklusif memimpin dalam penyusunan RKS/RKAS dengan memastikan bahwa anggaran untuk alat bantu, pelatihan guru, dan adaptasi kurikulum masuk dalam prioritas tahunan. Ini menunjukkan bahwa advokasi diterjemahkan dalam kebijakan konkret, bukan sekadar slogan.



Dalam pengembangan SDM, kepala sekolah advokatif tidak hanya menilai kinerja guru dari hasil akademik siswa, tetapi juga dari upaya guru dalam membangun interaksi yang hangat, diferensiasi pengajaran, dan respons terhadap kebutuhan individual. Evaluasi kinerja yang manusiawi menjadi fondasi budaya organisasi yang mendukung inklusi.

Teknologi juga dapat digunakan sebagai medium advokasi. Kepala sekolah dapat memfasilitasi penggunaan platform pembelajaran digital yang ramah ABK, mengembangkan sistem pelaporan berbasis bukti, atau menyusun video edukatif untuk menyosialisasikan prinsip inklusi kepada komunitas sekolah.

Dalam banyak kasus, kepala sekolah menjadi aktor perubahan bukan karena diminta, tetapi karena menyadari urgensi moral dari tugasnya. Kepemimpinan inklusif advokatif adalah pilihan sadar untuk menjadikan sekolah sebagai tempat tumbuh bagi semua anak, bukan hanya yang memenuhi standar umum.

Kepemimpinan seperti ini juga menolak bentuk-bentuk seleksi masuk yang diskriminatif. Kepala sekolah perlu memastikan bahwa sistem penerimaan siswa tidak menjadikan diagnosis autisme sebagai alasan penolakan, tetapi justru sebagai dasar untuk menyiapkan strategi dukungan.

Dalam konteks monitoring dan evaluasi, kepala sekolah advokatif akan melibatkan siswa, guru, dan orang tua dalam menyusun indikator keberhasilan pendidikan inklusif. Pendekatan partisipatif ini menghasilkan sistem penjaminan mutu yang lebih kontekstual dan membumi.

Akhirnya, kepemimpinan inklusif yang advokatif adalah wajah masa depan pendidikan Indonesia. Ia melampaui batas-batas administrasi dan bertransformasi menjadi gerakan moral yang mengangkat martabat setiap anak. Dengan kepala sekolah sebagai motor penggerak, sekolah dapat menjadi rumah bagi keberagaman, bukan hanya tempat belajar, tetapi tempat diterima dan dihargai apa adanya.



C. Orang Tua sebagai Mitra Strategis

Membangun ekosistem pendidikan inklusif yang kuat tidak hanya bertumpu pada kompetensi guru atau kebijakan sekolah semata, tetapi juga pada kemitraan yang erat dan bermakna antara sekolah dan orang tua. Orang tua bukan sekadar pengamat dari kejauhan, melainkan aktor utama yang memiliki pemahaman paling mendalam tentang kebutuhan, kekuatan, dan tantangan anak mereka. Dalam konteks anak autisme, keterlibatan orang tua menjadi elemen krusial yang menentukan keberhasilan intervensi, keberlangsungan pembelajaran, dan kesejahteraan emosional anak.

Di banyak kasus, orang tua adalah pihak pertama yang menyadari adanya perbedaan perkembangan pada anak mereka. Mereka menjadi penjaga harapan, pendukung emosi, sekaligus penyambung informasi antara dunia rumah dan dunia sekolah. Namun, kenyataannya, tidak semua orang tua memiliki sumber daya, pengetahuan, atau dukungan sosial yang memadai untuk menjalankan peran tersebut secara optimal. Oleh karena itu, sekolah inklusif harus menciptakan ruang kolaborasi yang aman, empatik, dan berlandaskan kepercayaan untuk mendukung keterlibatan orang tua secara aktif dan bermartabat.

Bab ini akan membahas secara mendalam bagaimana membangun komunikasi rumah–sekolah yang efektif, menyelaraskan strategi pembelajaran di dua lingkungan utama anak, memberikan dukungan psikososial bagi orang tua, dan mengangkat cerita inspiratif dari para orang tua anak autisme. Selain itu, akan diuraikan pula strategi membangun *parent-school partnership* yang kokoh berbasis pada kepercayaan dan data yang valid. Pendekatan ini tidak hanya bertujuan meningkatkan efektivitas pendidikan, tetapi juga memperkuat fondasi sosial-emosional yang menopang tumbuh kembang anak dalam jangka panjang.

Dengan pendekatan naratif-teoretik-implementatif, Bab 9 mengajak kita semua—guru, kepala sekolah, dan pemangku kebijakan—untuk memandang orang tua bukan sebagai pelengkap atau objek edukasi, tetapi sebagai mitra strategis dalam membangun sekolah yang inklusif, ramah neurodivergen, dan berpihak pada kemanusiaan.



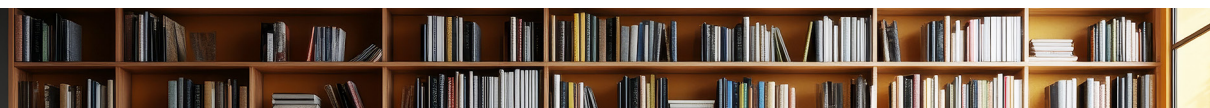
Komunikasi rumah–sekolah yang efektif

Komunikasi antara rumah dan sekolah merupakan jembatan utama yang menghubungkan dunia anak dalam dua lingkungan yang berbeda namun saling berkaitan erat. Dalam konteks pendidikan anak autisme, komunikasi ini tidak hanya menyangkut informasi akademik atau administratif semata, tetapi mencakup dimensi emosional, sosial, dan perkembangan perilaku yang lebih kompleks. Oleh karena itu, komunikasi yang dibangun harus bersifat dua arah, terbuka, dan dilandasi dengan rasa saling percaya serta komitmen bersama.

Teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979) menekankan bahwa anak tumbuh dalam sistem yang saling memengaruhi, termasuk sistem mikro rumah dan sekolah. Ketika komunikasi di antara keduanya harmonis dan sinkron, maka akan tercipta sinergi yang mendukung perkembangan anak secara utuh. Komunikasi ini menjadi semakin penting ketika berurusan dengan anak autisme yang memiliki kebutuhan khusus dalam menyampaikan dan menerima informasi. Informasi tentang preferensi anak, pemicu tantrum, strategi penguatan, hingga perubahan suasana hati perlu didiskusikan secara rutin antara guru dan orang tua.

Implementasi komunikasi rumah–sekolah yang efektif dapat dimulai dari penetapan saluran komunikasi yang jelas dan mudah diakses, seperti buku penghubung harian, grup WhatsApp, aplikasi sekolah, atau pertemuan rutin mingguan. Penelitian Epstein (2001) menunjukkan bahwa kolaborasi yang rutin antara guru dan orang tua dapat meningkatkan keterlibatan orang tua dan memberikan rasa aman bagi anak dalam kedua lingkungan. Di sinilah pentingnya guru dan orang tua untuk sama-sama mempraktikkan empati, saling mendengar tanpa menghakimi, dan menyesuaikan gaya komunikasi dengan kondisi emosional masing-masing.

Salah satu tantangan dalam komunikasi rumah–sekolah adalah adanya ketimpangan persepsi atau ekspektasi antara guru dan orang tua. Guru mungkin fokus pada keterampilan akademik, sedangkan orang tua lebih memperhatikan kemandirian atau kemampuan sosial anak. Untuk itu, diperlukan kesepakatan bersama mengenai tujuan jangka pendek dan



jangka panjang anak. Kesepakatan ini dapat difasilitasi melalui konferensi pembelajaran berbasis Individualized Education Program (IEP), di mana suara orang tua menjadi bagian tak terpisahkan dari penyusunan rencana pendidikan anak.

Dalam praktiknya, sekolah inklusif perlu membangun budaya komunikasi kolaboratif yang dimulai dari kepala sekolah. Kepala sekolah harus mendorong guru untuk melibatkan orang tua secara aktif dan menyusun kebijakan komunikasi yang terstandarisasi namun fleksibel. Pendekatan ini penting untuk menjamin keberlanjutan komunikasi meskipun terjadi pergantian guru kelas atau staf pengajar. Selain itu, sekolah juga perlu memberikan pelatihan komunikasi empatik kepada guru agar interaksi dengan orang tua, terutama yang sedang berada dalam tekanan emosional, tetap berlangsung secara produktif dan bermakna.

Komunikasi rumah–sekolah yang efektif juga dapat ditingkatkan melalui penguatan peran wali kelas sebagai fasilitator informasi dan jembatan dialog. Wali kelas bisa menyelenggarakan refleksi bulanan bersama orang tua, membagikan perkembangan non-akademik anak, serta mendengar masukan tentang kondisi anak di rumah. Dalam beberapa sekolah inklusif di Finlandia dan Jepang, guru bahkan dijadwalkan untuk kunjungan rumah guna memperkuat pemahaman konteks sosial anak. Pendekatan ini tidak hanya memperdalam relasi, tetapi juga menumbuhkan rasa saling menghargai antara dua lingkungan utama anak.

Akhirnya, keberhasilan komunikasi rumah–sekolah sangat dipengaruhi oleh budaya dialog yang dibangun secara kolektif. Komunikasi bukan sekadar transmisi pesan, tetapi tindakan relasional yang membawa nilai-nilai keterbukaan, penghargaan, dan niat baik. Dalam dunia anak-anak dengan autisme yang sangat bergantung pada konsistensi dan prediktabilitas, komunikasi yang kuat antara rumah dan sekolah bukan hanya kebutuhan administratif, tetapi juga bentuk kasih sayang dan perlindungan yang nyata. Sekolah yang menempatkan komunikasi ini sebagai prioritas akan menjadi tempat tumbuh yang aman dan bermakna bagi semua anak, tanpa terkecuali.



Konsistensi strategi di rumah dan sekolah

Konsistensi strategi antara rumah dan sekolah menjadi fondasi penting dalam membangun kestabilan perilaku, emosional, dan perkembangan anak dengan autisme. Dalam banyak kasus, anak autisme sangat bergantung pada prediktabilitas dan rutinitas. Ketika pendekatan yang diterapkan di rumah bertentangan dengan yang dijalankan di sekolah, maka akan muncul kebingungan, kecemasan, bahkan regresi perilaku. Oleh sebab itu, komunikasi dan keselarasan strategi menjadi kebutuhan utama dalam intervensi anak autisme.

Menurut National Research Council (2001), salah satu prinsip kunci dalam pendidikan anak dengan autisme adalah konsistensi antar lingkungan. Artinya, strategi penguatan perilaku, penggunaan alat bantu, hingga pendekatan regulasi emosi perlu disejajarkan antara keluarga dan sekolah. Hal ini tidak berarti semua harus identik, tetapi memiliki prinsip dasar yang sama sehingga anak merasa aman, dipahami, dan dapat memprediksi apa yang akan terjadi.

Strategi konsistensi ini dapat dimulai dari penyusunan Individualized Education Program (IEP) yang melibatkan orang tua secara aktif. Dalam proses ini, guru dan orang tua duduk bersama untuk menyusun target, strategi, dan indikator keberhasilan yang relevan dengan keseharian anak. Misalnya, jika guru menggunakan sistem token reward untuk mendorong perilaku duduk tenang di kelas, maka orang tua juga dapat mengadaptasi sistem serupa untuk aktivitas makan malam di rumah. Dengan begitu, anak mendapatkan pesan yang koheren tentang perilaku yang diharapkan.

Implementasi strategi konsistensi juga memerlukan alat komunikasi yang ringkas dan aplikatif, seperti catatan harian perilaku, formulir komunikasi dua arah, atau aplikasi digital yang memungkinkan update cepat dari guru kepada orang tua. Dalam studi yang dilakukan oleh Sheridan et al. (2012), penggunaan agenda harian yang dikembalikan setiap minggu terbukti meningkatkan koordinasi strategi antara rumah dan sekolah serta meningkatkan perilaku positif anak secara signifikan.



Di sisi lain, penting juga untuk memberikan ruang bagi orang tua untuk berbagi strategi yang berhasil mereka gunakan di rumah. Tidak jarang, guru mendapatkan wawasan baru dari pengalaman orang tua dalam menghadapi perilaku spesifik anak. Misalnya, seorang ibu mungkin menemukan bahwa anaknya lebih mudah mematuhi instruksi jika diajak menyanyi pelan terlebih dahulu. Guru dapat mengadopsi pendekatan ini dalam konteks kelas dengan adaptasi tertentu. Proses saling berbagi inilah yang memperkaya strategi dan membangun rasa saling percaya.

Tantangan dalam menjaga konsistensi seringkali muncul dari keterbatasan waktu orang tua, perbedaan gaya pengasuhan, atau kurangnya pemahaman tentang pendekatan yang digunakan di sekolah. Oleh karena itu, sekolah perlu menyediakan pelatihan singkat atau sesi edukasi bagi orang tua mengenai prinsip-prinsip dasar perilaku, manajemen stres, dan penguatan positif. Pelatihan ini tidak perlu formal, cukup dilakukan dalam forum ringan seperti *parent support group*, webinar, atau konsultasi individual.

Lebih jauh, konsistensi tidak selalu berarti kaku. Kadang kala, fleksibilitas strategis juga diperlukan untuk menyesuaikan dengan dinamika kondisi anak. Di sinilah pentingnya evaluasi bersama secara berkala untuk meninjau efektivitas strategi, apakah masih relevan, perlu modifikasi, atau diganti dengan pendekatan baru. Proses ini juga menjadi ajang memperkuat keterikatan emosional antara guru dan orang tua sebagai rekan seperjalanan dalam mendampingi anak tumbuh.

Dengan konsistensi strategi yang kokoh dan adaptif, anak dengan autisme memiliki peluang lebih besar untuk mencapai perkembangan optimal. Mereka tidak lagi merasa hidup dalam dua dunia yang bertolak belakang, melainkan dalam satu jejaring dukungan yang saling terhubung dan memperkuat. Sekolah dan rumah menjadi ekosistem pembelajaran yang menyatu, penuh kehangatan, dan mengarah pada tujuan besar: anak yang mandiri, bahagia, dan bermakna dalam hidupnya.



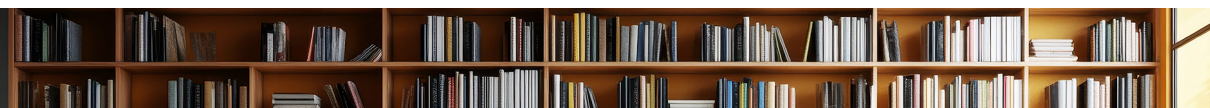
Dukungan psikososial bagi orang tua

Menjadi orang tua dari anak dengan autisme bukanlah peran yang mudah, bahkan sering kali memunculkan dinamika psikologis dan sosial yang kompleks. Banyak orang tua menghadapi tekanan emosional, kecemasan masa depan anak, stigma sosial, serta kelelahan fisik dan mental dalam mendampingi proses terapi dan pendidikan. Oleh karena itu, penyediaan dukungan psikososial bagi orang tua bukan hanya pelengkap, tetapi elemen utama dalam kerangka pendidikan inklusif yang holistik.

Studi oleh Siman-Tov & Kaniel (2011) menunjukkan bahwa orang tua anak dengan autisme memiliki tingkat stres yang signifikan lebih tinggi dibandingkan orang tua anak tanpa kebutuhan khusus. Faktor penyebabnya meliputi beban perawatan jangka panjang, isolasi sosial, kurangnya pemahaman dari lingkungan, serta minimnya akses terhadap informasi dan layanan. Stres ini dapat berdampak negatif pada kualitas relasi orang tua-anak dan efektivitas keterlibatan orang tua dalam pendidikan.

Salah satu pendekatan yang efektif dalam mendukung kesejahteraan psikososial orang tua adalah menyediakan kelompok dukungan (support group) yang difasilitasi oleh sekolah atau komunitas. Di ruang ini, orang tua dapat berbagi pengalaman, memperoleh informasi baru, dan merasa tidak sendirian dalam perjuangannya. Rasa kebersamaan yang terbentuk sering kali menjadi penyangga utama dalam mengatasi kelelahan emosional. Selain itu, sekolah juga dapat mengundang narasumber seperti psikolog, terapis keluarga, atau orang tua senior yang telah lebih dahulu menjalani proses ini.

Dukungan psikososial juga dapat diwujudkan melalui pendekatan individual, seperti konseling sekolah atau layanan pendampingan keluarga yang berbasis empati dan solusi. Penting untuk diingat bahwa setiap orang tua membawa latar belakang, dinamika keluarga, dan persepsi yang unik. Oleh karena itu, respons sekolah harus personal dan tidak menggeneralisasi. Misalnya, dalam menghadapi orang tua yang menolak diagnosis anak, guru dan kepala sekolah perlu membangun kepercayaan terlebih dahulu sebelum menyampaikan pendekatan intervensi.



Dalam kerangka ekosistem pendidikan inklusif, peran kepala sekolah sebagai pelindung ruang aman bagi keluarga juga sangat strategis. Kepala sekolah dapat memastikan bahwa tenaga pendidik memiliki pelatihan dasar tentang etika komunikasi dengan orang tua ABK, tidak menghakimi, serta menghormati perjuangan mereka. Sikap empatik ini akan menciptakan jembatan psikologis yang kuat antara sekolah dan rumah.

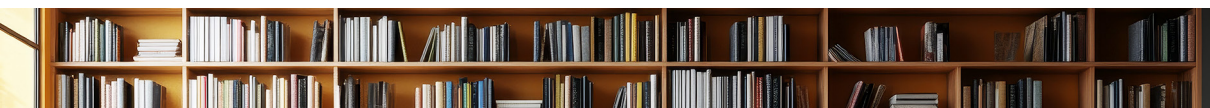
Sebagian besar orang tua juga membutuhkan informasi yang valid dan mudah dipahami tentang kondisi anak, hak-haknya, dan peluang pendidikan ke depan. Sekolah dapat menyusun booklet informasi, membuat video edukatif, atau menyelenggarakan seminar keluarga inklusif secara berkala. Informasi yang diberikan harus berlandaskan pada prinsip empowering, bukan menakut-nakuti atau menyederhanakan tantangan.

Di beberapa sekolah inklusif yang telah maju, sudah mulai dibentuk *parent resource center*—sebuah ruang fisik atau digital tempat orang tua bisa berkonsultasi, meminjam buku, atau mengakses materi pembelajaran rumah. Keberadaan pusat ini terbukti meningkatkan keterlibatan orang tua dan membentuk budaya kolaborasi yang sehat. Ini menjadi praktik baik yang bisa direplikasi di SMK, terutama dengan dukungan yayasan atau CSR perusahaan sekitar.

Kondisi ekonomi keluarga juga tidak bisa diabaikan. Banyak orang tua tidak mampu mengakses layanan terapi karena keterbatasan dana. Sekolah dapat menjadi penghubung dengan layanan gratis atau beasiswa dari dinas sosial atau lembaga donor. Bahkan, sekolah bisa bekerja sama dengan relawan profesional untuk mengadakan sesi terapi kelompok secara berkala.

Dalam konteks spiritualitas, pendekatan berbasis agama atau nilai-nilai lokal juga bisa menjadi sumber ketenangan batin bagi orang tua. Banyak keluarga menemukan makna baru dalam proses mendampingi anak autisme, melihatnya sebagai jalan penguatan iman, cinta tak bersyarat, dan pembelajaran hidup. Guru dapat mengangkat narasi ini dalam forum reflektif atau pertemuan komunitas orang tua.

Akhirnya, penting diingat bahwa orang tua bukanlah individu yang selalu kuat dan siap. Mereka manusia biasa yang bisa lelah, bingung, bahkan



putus asa. Tugas pendidik bukan hanya mendidik anak, tapi juga menguatkan keluarga. Dengan pendekatan psikososial yang menyeluruh dan penuh empati, sekolah menjadi tempat tidak hanya belajar, tetapi juga bernaung, bertumbuh, dan saling menguatkan dalam cinta dan kemanusiaan.

Cerita inspiratif orang tua anak autisme

Di balik tantangan besar yang dihadapi, banyak kisah inspiratif bermunculan dari orang tua yang dengan penuh cinta, dedikasi, dan perjuangan menjadi pendamping terbaik bagi anak-anak mereka dengan autisme. Cerita-cerita ini bukan hanya menyentuh hati, tetapi juga menjadi sumber motivasi dan pelajaran penting bagi sesama orang tua, guru, dan pemangku kebijakan di bidang pendidikan inklusif.

Salah satu kisah datang dari Ibu Rina, orang tua dari siswa SMK dengan autisme di Kabupaten Bogor. Saat anaknya didiagnosis pada usia 4 tahun, Ibu Rina mengalami masa penuh kebingungan dan penyangkalan. Namun seiring waktu, ia memutuskan untuk belajar dan terlibat aktif dalam terapi anaknya. Ia tidak hanya menjadi pendamping terapi, tetapi juga pelopor kelas parenting di sekolahnya. Berkat upayanya, kini ia menjadi narasumber di berbagai forum orang tua anak berkebutuhan khusus.

Cerita lain datang dari Pak Bambang, seorang ayah tunggal dari anak dengan autisme yang kini duduk di bangku SMK. Meski awalnya ditinggal pasangan karena tekanan sosial, Pak Bambang tidak menyerah. Ia tetap mendampingi anaknya dengan ketekunan luar biasa, bahkan mengajarkan keterampilan life skill di rumah secara rutin. Kini, anaknya memiliki usaha kecil mandiri di bidang jasa reparasi gawai. Perjalanan Pak Bambang adalah bukti bahwa cinta orang tua dapat melampaui stigma dan keterbatasan.

Siti, seorang ibu rumah tangga di Depok, memulai blog sederhana untuk membagikan cerita keseharian anaknya yang autistik. Blog tersebut kemudian menjadi tempat komunitas bertumbuh, saling berbagi informasi terapi, tips komunikasi, hingga membentuk gerakan advokasi inklusi di lingkungan RW-nya. Inisiatif ini menginspirasi banyak sekolah untuk membuka ruang diskusi publik tentang pendidikan inklusif.



Beberapa orang tua juga menemukan peran baru sebagai pelatih atau asisten guru pendamping di sekolah anaknya. Mereka mengikuti pelatihan singkat yang diadakan oleh yayasan atau dinas pendidikan, kemudian membantu di kelas atau laboratorium vokasi. Ini tidak hanya meningkatkan kualitas layanan pendidikan, tetapi juga memperkuat kolaborasi rumah-sekolah secara nyata.

Cerita-cerita inspiratif ini menunjukkan bahwa dengan dukungan yang tepat, keluarga bukanlah pihak yang pasif menunggu, tetapi aktor utama dalam keberhasilan pendidikan anak dengan autisme. Peran mereka bukan sekadar administratif, tetapi menyangkut cinta, strategi, dan ketangguhan.

Penting bagi sekolah untuk mengarsipkan dan mempublikasikan kisah-kisah semacam ini, baik dalam bentuk tulisan, video testimoni, maupun forum diskusi. Dokumentasi ini akan membangun budaya apresiasi, menguatkan komunitas, dan menjadi sumber pembelajaran antargenerasi.

Dengan narasi yang kuat dan otentik, sekolah dapat mengundang orang tua sebagai pembicara dalam pelatihan guru atau seminar inklusi. Perjumpaan langsung ini menciptakan empati mendalam dan memperkaya perspektif pendidik tentang realitas yang dialami keluarga.

Cerita orang tua juga bisa menjadi dasar untuk mengembangkan modul pelatihan atau kurikulum berbasis pengalaman nyata (*experiential learning*). Ini memberikan sentuhan humanistik pada pendekatan pendidikan inklusif, yang tidak hanya berbasis data, tetapi juga cerita manusiawi dan nyata.

Akhirnya, kisah inspiratif orang tua anak autisme adalah bukti bahwa inklusi bukan hanya konsep, tetapi gerakan. Gerakan ini dibangun di atas keberanian, cinta tak bersyarat, dan harapan yang terus menyala. Pendidikan yang bermakna tidak hanya mencetak prestasi akademik, tetapi juga memperkuat karakter, memperluas hati, dan menciptakan ruang bagi setiap anak untuk tumbuh sesuai kodratnya.

Membangun Parent-School Partnership berbasis Trust dan Data

Kemitraan antara orang tua dan sekolah bukan hanya relasi komunikasi formal semata, melainkan sebuah sistem kolaboratif yang ditopang oleh



rasa saling percaya (*trust*) dan keterbukaan informasi yang berbasis data. Dalam konteks pendidikan anak autisme, keterlibatan orang tua bukan sekadar pelengkap, melainkan mitra strategis dalam menciptakan ekosistem pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan individual siswa. Oleh karena itu, membangun *parent-school partnership* yang efektif memerlukan strategi sistematis yang berpijak pada kepercayaan, transparansi, dan kesamaan tujuan.

Menurut Epstein (2011), kemitraan keluarga dan sekolah dapat dikategorikan ke dalam enam dimensi: parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making, dan collaborating with community. Keenam dimensi ini dapat dikembangkan secara bertahap melalui intervensi yang bersifat suportif dan berbasis bukti. Kepercayaan merupakan fondasi utama dalam setiap tahap kemitraan. Sekolah harus menunjukkan integritas dalam setiap interaksi dan keputusan, sedangkan orang tua perlu merasa dihargai dan didengarkan.

Salah satu cara membangun kepercayaan adalah dengan menciptakan sistem pelaporan perkembangan anak yang transparan dan berbasis data. Guru dapat menggunakan instrumen asesmen formatif yang dikomunikasikan secara berkala kepada orang tua melalui jurnal komunikasi, aplikasi daring, atau pertemuan tatap muka. Data tersebut tidak hanya menampilkan capaian akademik, tetapi juga aspek sosial-emosional dan adaptif anak.

Penggunaan teknologi dapat memperkuat transparansi ini. Aplikasi berbasis web seperti Google Classroom, Seesaw, atau platform lokal seperti SIPLah dan e-Rapor dapat dimanfaatkan untuk menyampaikan aktivitas harian, tugas, dan evaluasi. Dengan demikian, orang tua tidak hanya menjadi penonton, tetapi turut serta memonitor dan mendukung proses belajar anak secara aktif.

Di sisi lain, sekolah perlu menyediakan forum dialog dua arah yang reguler, seperti pertemuan *case conference*, *home visit*, atau forum refleksi mingguan. Dalam forum ini, suara orang tua dianggap penting sebagai masukan bagi strategi pendidikan anak. Guru bukanlah pemilik tunggal



pengetahuan tentang anak, melainkan fasilitator yang membuka ruang kolaborasi antar-pemangku kepentingan.

Agar kemitraan ini berjalan efektif, sekolah juga dapat mengembangkan kebijakan formal tentang *family engagement*, termasuk SOP komunikasi, hak dan kewajiban orang tua, serta mekanisme resolusi konflik. Kebijakan ini memberi kepastian dan mencegah miskomunikasi atau ekspektasi yang tidak selaras antara sekolah dan keluarga.

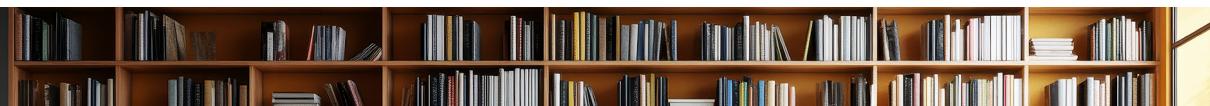
Selain itu, penyusunan *Individualized Education Plan* (IEP) atau Rencana Pembelajaran Individual di sekolah inklusif sebaiknya melibatkan orang tua sejak awal. Peran mereka tidak hanya dalam memberikan informasi awal tentang kebutuhan anak, tetapi juga dalam mengevaluasi efektivitas strategi yang diterapkan oleh guru. Pendekatan ini sesuai dengan prinsip *person-centered planning* yang menempatkan keluarga sebagai pengambil keputusan bersama.

Banyak sekolah inklusif yang sukses telah membentuk Komite Orang Tua ABK, kelompok peer support, atau forum berbagi praktik baik yang dikelola secara mandiri. Kegiatan semacam ini meningkatkan rasa memiliki dan solidaritas antar orang tua, sekaligus menjadi sumber kekuatan kolektif yang dapat mendorong perubahan kebijakan pendidikan lokal.

Data kuantitatif dan kualitatif dari praktik kemitraan ini sebaiknya dihimpun dan dianalisis secara sistematis oleh sekolah. Hasilnya dapat digunakan untuk evaluasi program, pengembangan kurikulum adaptif, dan peningkatan kapasitas guru melalui pelatihan berbasis kebutuhan nyata. Ini menunjukkan bahwa *trust and data* bukan dua hal yang terpisah, tetapi saling melengkapi dalam menciptakan kemitraan yang berkelanjutan.

Dengan membangun *parent-school partnership* yang berbasis kepercayaan dan data, sekolah tidak hanya menciptakan suasana inklusif yang harmonis, tetapi juga memperkuat akar-akar perubahan sistemik dalam pendidikan anak autisme. Sebuah kolaborasi sejati yang meletakkan cinta, transparansi, dan tanggung jawab sebagai inti dari proses pembelajaran yang manusiawi.

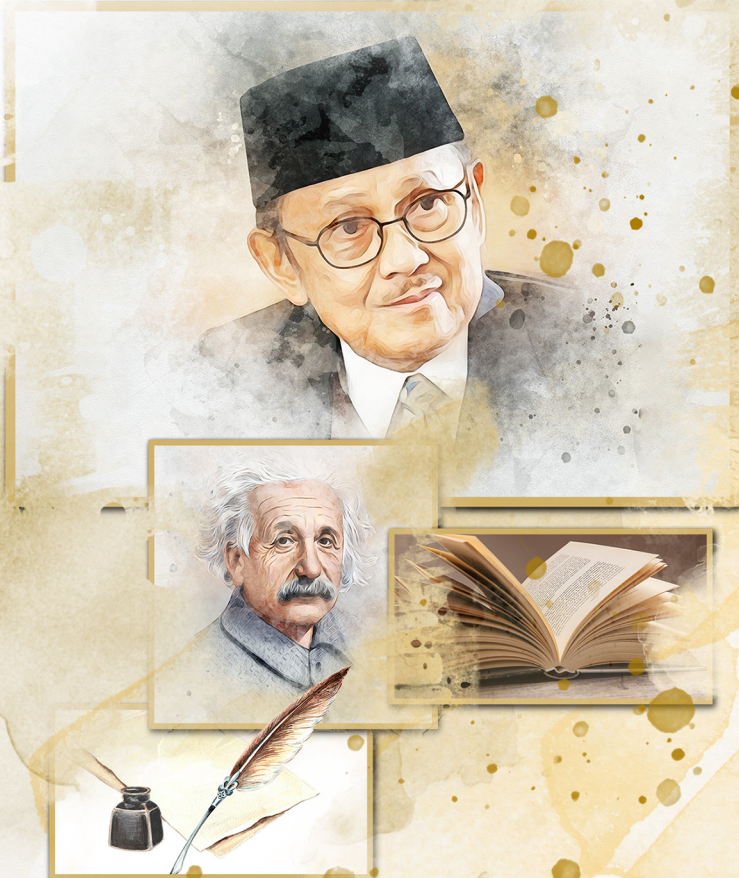




BAGIAN IV

ALAT, SUMBER, DAN MODEL PELAYANAN INKLUSIF

Fokus: Panduan teknis dan tools lapangan



A. Asesmen dan Perencanaan Individual

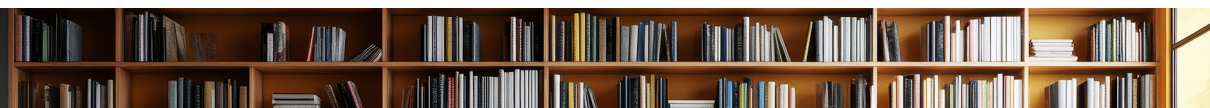
Dalam pendidikan inklusif, asesmen tidak hanya bertujuan mengukur capaian akademik anak, tetapi juga menggambarkan profil kekuatan, kebutuhan, dan potensi perkembangan peserta didik secara holistik. Khusus bagi anak dengan autisme, proses asesmen memiliki dimensi yang lebih mendalam karena menyangkut aspek kognitif, sosial-emosional, perilaku, sensorik, dan komunikasi. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan asesmen yang tidak bersifat normatif semata, melainkan reflektif dan adaptif.

Asesmen yang efektif menjadi fondasi dalam menyusun Rencana Pembelajaran Individual atau *Individualized Education Plan* (IEP), yaitu dokumen yang merancang strategi pembelajaran berdasarkan kebutuhan unik anak. IEP menjadi jembatan antara identifikasi kebutuhan anak dengan praktik pedagogik guru. Proses ini tidak hanya bersifat administratif, melainkan juga etis dan empatik karena menyangkut masa depan pendidikan seorang anak.

Berbagai instrumen asesmen dapat digunakan dalam konteks ini, mulai dari observasi langsung, wawancara dengan orang tua dan tenaga medis, hingga asesmen portofolio dan rubrik penilaian sikap sosial. Semua informasi yang dikumpulkan akan digunakan untuk merancang intervensi yang tepat, terukur, dan bermakna.

Di sisi lain, perencanaan individual seperti IEP tidak boleh berdiri sendiri. Perlu ada integrasi dengan kurikulum umum melalui prinsip diferensiasi, akomodasi, dan modifikasi. Di sinilah pentingnya kolaborasi antara guru kelas, guru pendamping khusus, kepala sekolah, psikolog, serta orang tua untuk merancang dan mengevaluasi strategi yang digunakan.

Dalam bab ini, akan dibahas secara menyeluruh mengenai berbagai format dan prinsip penyusunan IEP, teknik penilaian berbasis observasi dan portofolio, pengembangan rubrik asesmen keterampilan sosial, serta integrasi hasil asesmen ke dalam strategi pembelajaran harian. Bab ini ditutup dengan pedoman penyusunan IEP berbasis SMART Goals, agar rencana intervensi menjadi lebih terukur, terstruktur, dan terarah pada hasil yang realistis.



Seluruh pendekatan dalam bab ini berlandaskan pada literatur pendidikan khusus dan praktik empiris dari sekolah-sekolah inklusif di Indonesia maupun luar negeri, sehingga dapat menjadi panduan konkret bagi para pendidik yang ingin menjalankan pendidikan yang adil, manusiawi, dan penuh harapan.

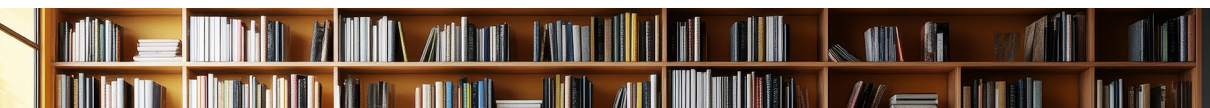
Format IEP (Individualized Education Plan)

Individualized Education Plan (IEP) adalah dokumen resmi yang disusun untuk memetakan tujuan pendidikan dan strategi pembelajaran individual bagi peserta didik dengan kebutuhan khusus, termasuk anak dengan autisme. IEP bertujuan untuk memastikan bahwa anak menerima dukungan yang sesuai dengan kebutuhannya secara komprehensif dan terarah. Dokumen ini disusun secara kolaboratif antara guru kelas, guru pendamping, tenaga ahli (psikolog, terapis), serta orang tua.

IEP didasarkan pada prinsip pendidikan yang adil dan partisipatif. Seperti dijelaskan dalam Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), setiap peserta didik berhak memperoleh pendidikan yang sesuai dengan potensi dan kebutuhannya. Di Indonesia, pendekatan serupa tercermin dalam Permendikbud Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa.

Komponen utama IEP mencakup: (1) identifikasi kekuatan dan tantangan peserta didik; (2) tujuan pembelajaran jangka pendek dan jangka panjang; (3) strategi pembelajaran yang digunakan; (4) bentuk dukungan dan layanan terkait; (5) penyesuaian lingkungan atau kurikulum; dan (6) metode evaluasi dan tindak lanjut. Setiap komponen saling terintegrasi untuk memastikan efektivitas pendidikan.

IEP yang efektif harus bersifat SMART: Specific (spesifik), Measurable (terukur), Achievable (dapat dicapai), Relevant (relevan), dan Time-bound (berjangka waktu). Tujuan SMART mempermudah guru dalam memantau progres dan mengevaluasi keberhasilan strategi yang telah diterapkan. Tujuan seperti “meningkatkan kemampuan meminta bantuan dengan kalimat



lengkap sebanyak 3 kali dalam 1 jam pelajaran” jauh lebih terukur dibandingkan tujuan umum seperti “meningkatkan kemampuan komunikasi”.

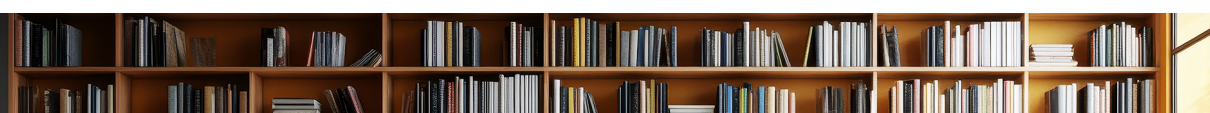
Berikut adalah format umum IEP yang dapat diterapkan di sekolah inklusif:

Komponen IEP	Uraian Detail
Identitas Peserta Didik	Nama, usia, kelas, diagnosa medis/psikologis
Kekuatan dan Minat Anak	Apa yang disukai anak, keunggulan, cara belajar favorit
Area Tantangan	Komunikasi, perilaku, akademik, interaksi sosial
Tujuan Pembelajaran (SMART)	Contoh: Menyapa teman secara verbal minimal 2 kali dalam seminggu
Strategi Pembelajaran	Visual schedule, pendekatan sensorik, metode modeling, pembelajaran konkret
Penyesuaian Kurikulum	Pengurangan konten, modifikasi tugas, diferensiasi target evaluasi
Layanan Tambahan	Terapi wicara, terapi okupasi, konseling
Evaluasi dan Monitoring	Frekuensi observasi, laporan guru, refleksi orang tua
Tanggal Peninjauan IEP	3–6 bulan setelah implementasi

Penyusunan IEP sebaiknya tidak dilakukan secara terburu-buru. Observasi berulang, asesmen dari berbagai sumber, serta konsultasi dengan ahli sangat penting untuk menghasilkan perencanaan yang akurat. Misalnya, jika anak menunjukkan kesulitan pada transisi antar kegiatan, maka strategi visual seperti countdown chart atau transisi dengan lagu dapat ditambahkan sebagai bagian dari intervensi.

Selain strategi individual, penting juga untuk mempertimbangkan konteks kelas secara keseluruhan. Guru kelas perlu mendapatkan pelatihan tentang strategi universal yang inklusif agar tidak bergantung sepenuhnya pada guru pendamping. Dalam hal ini, Universal Design for Learning (UDL) dapat dijadikan prinsip utama yang menyokong implementasi IEP.

Guru juga dapat memanfaatkan teknologi untuk memudahkan pencatatan dan monitoring IEP. Misalnya, aplikasi portofolio digital seperti



ClassDojo atau Google Classroom yang dimodifikasi untuk merekam data perilaku, tugas, dan interaksi anak secara berkala. Teknologi ini memungkinkan guru dan orang tua untuk berbagi informasi secara real-time.

Penting dicatat bahwa keterlibatan orang tua dalam proses IEP adalah indikator keberhasilan. Dalam banyak kasus, orang tua merasa tersingkirkan dari proses pengambilan keputusan pendidikan anaknya. Padahal, menurut penelitian Sheridan & Kratochwill (2007), partisipasi aktif orang tua dalam penyusunan IEP berkontribusi signifikan terhadap pencapaian tujuan pendidikan.

Kunci utama dari IEP yang efektif adalah fleksibilitas dan evaluasi berkala. Anak dengan autisme mengalami perkembangan yang fluktuatif; maka, strategi yang sesuai hari ini bisa jadi kurang efektif besok. Oleh karena itu, IEP bukanlah dokumen statis, tetapi peta jalan yang hidup dan terus diperbarui.

Salah satu tantangan yang sering dihadapi sekolah adalah keterbatasan sumber daya, termasuk jumlah guru pendamping dan waktu konsultasi. Namun, dengan kolaborasi yang baik dan pendekatan berbasis empati, penyusunan IEP tetap dapat dijalankan secara maksimal meskipun dalam keterbatasan.

Guru juga perlu dilatih untuk menyusun IEP yang berorientasi pada kekuatan (*strength-based*), bukan semata fokus pada kelemahan anak. Dengan mengidentifikasi potensi dan minat anak, guru dapat menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan memotivasi.

Sebagai penutup, IEP adalah refleksi dari penghargaan sekolah terhadap keberagaman anak didik. Lebih dari sekadar dokumen administratif, IEP adalah bentuk nyata komitmen sekolah dalam mendidik setiap anak sesuai dengan fitrah dan kemampuannya masing-masing. Dalam dunia yang terus bergerak menuju keadilan pendidikan, IEP adalah salah satu instrumen paling strategis dan manusiawi yang dapat kita gunakan.



Penilaian berbasis portofolio dan observasi

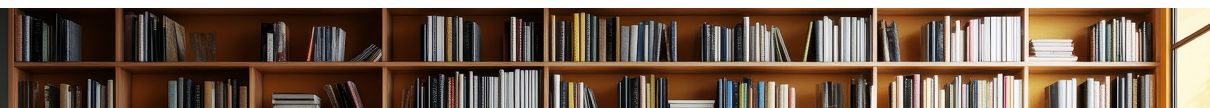
Penilaian berbasis portofolio dan observasi merupakan pendekatan asesmen yang semakin banyak digunakan dalam pendidikan inklusif, termasuk untuk anak dengan autisme. Pendekatan ini menekankan proses pembelajaran, pertumbuhan individual, serta konteks perilaku dan kompetensi anak secara lebih utuh dan dinamis. Dibandingkan asesmen konvensional yang kaku dan seragam, metode ini jauh lebih adaptif, kontekstual, dan empatik.

Portofolio dalam konteks anak autisme adalah kumpulan karya, catatan perkembangan, dokumentasi aktivitas, dan refleksi yang dikumpulkan secara sistematis untuk merepresentasikan kemajuan anak. Menurut Valencia (1990), portofolio bukan sekadar kumpulan produk, tetapi alat pembelajaran yang memperkuat self-awareness dan evaluasi berkelanjutan oleh guru dan siswa.

Portofolio dapat mencakup beragam dokumen, seperti foto kegiatan harian, rekaman suara saat anak melakukan komunikasi verbal, jurnal guru, hasil tugas terstruktur, gambar anak, hingga catatan refleksi orang tua. Semua item ini memberikan informasi mendalam tentang kekuatan dan kebutuhan anak dalam situasi yang nyata dan bermakna.

Pendekatan ini juga dapat meningkatkan motivasi anak karena ia merasa dihargai secara personal. Pada anak autisme, hal ini sangat penting karena mereka sering merasa terpinggirkan akibat standar penilaian yang tidak sesuai dengan cara berpikir dan belajar mereka. Dengan adanya portofolio, anak memiliki “cerita belajar”-nya sendiri yang dapat dirayakan. Observasi, sebagai pendamping utama portofolio, digunakan untuk mencatat perilaku anak dalam konteks alami, seperti di ruang kelas, saat transisi, saat berinteraksi dengan teman, atau saat melakukan tugas. Teknik ini memberikan informasi kontekstual yang lebih kaya daripada tes formal.

Observasi efektif dilakukan secara sistematis menggunakan rubrik atau lembar observasi. Misalnya, guru dapat mengamati dan mencatat frekuensi anak melakukan kontak mata, meminta bantuan secara verbal, atau menunjukkan ekspresi emosi positif selama sesi bermain kelompok. Catatan ini diarsipkan dan dianalisis untuk melihat pola perubahan perilaku. Salah



satu kelebihan observasi adalah kemampuannya menangkap aspek-aspek non-akademik seperti keterampilan sosial, regulasi emosi, dan kemandirian. Hal-hal ini seringkali terabaikan dalam tes tertulis, padahal sangat penting dalam perkembangan anak autisme.

Untuk menjaga reliabilitas, guru perlu menyepakati definisi operasional indikator yang diamati, serta melakukan pelatihan singkat tentang cara mencatat observasi secara objektif. Keceragaman dalam persepsi penting agar data yang dihasilkan benar-benar valid dan bisa digunakan dalam evaluasi maupun IEP. Berikut adalah contoh format sederhana lembar observasi perilaku harian:

Tanggal	Kegiatan yang Diamati	Perilaku Positif yang Muncul	Tantangan yang Dihadapi	Strategi Respons Guru	Catatan Khusus
01/08	Diskusi kelompok	Menatap teman saat bicara	Kesulitan menunggu giliran	Menggunakan isyarat visual	Perlu penguatan tambahan

Selain observasi langsung, dokumentasi video juga sangat berguna sebagai bagian dari asesmen kualitatif. Video memungkinkan refleksi ulang oleh guru, orang tua, bahkan oleh anak itu sendiri jika ia sudah mampu memahami. Ini sangat relevan untuk evaluasi longitudinal. Portofolio dan observasi juga dapat dijadikan media komunikasi antara sekolah dan rumah. Orang tua dapat menambahkan komentar atau refleksi ke dalam portofolio, sehingga tercipta dialog yang konstruktif dan berkelanjutan tentang perkembangan anak. Dengan demikian, kedua pendekatan ini berfungsi bukan hanya sebagai asesmen, tetapi juga sebagai alat kolaborasi.

Menurut Wiggins (1998), penilaian autentik semacam ini sangat penting karena mengukur kompetensi secara kontekstual dan fungsional, bukan sekadar hafalan atau kemampuan akademik sempit. Anak autisme sering menunjukkan kecerdasan di area yang tak tertangkap oleh tes standar. Dalam penerapan portofolio dan observasi, penting untuk memiliki rutinitas. Guru disarankan menetapkan waktu mingguan untuk merekam, mengarsipkan, dan merefleksikan perkembangan anak. Ini tidak harus menyita waktu lama, namun harus konsisten dan terjadwal.



Pelatihan bagi guru sangat penting untuk mengoptimalkan penggunaan pendekatan ini. Banyak guru masih terbiasa dengan model penilaian tradisional dan merasa ragu menggunakan portofolio. Dengan pelatihan berbasis studi kasus dan supervisi yang suportif, resistensi ini dapat dikurangi. Terakhir, portofolio dan observasi harus digunakan bukan untuk membandingkan anak satu dengan yang lain, melainkan untuk melihat pertumbuhan personal anak dari waktu ke waktu. Ini adalah inti dari pendidikan yang memanusiakan. Anak autisme layak dipahami dari proses, bukan semata dari hasil akhir.

Dengan mengintegrasikan asesmen portofolio dan observasi ke dalam sistem penilaian sekolah, kita bergerak menuju pendidikan yang lebih adil, personal, dan inklusif. Kedua metode ini adalah jendela untuk memahami dunia anak autisme yang unik, bukan kaca pembesar yang menyoroti kekurangannya semata.

Rubrik asesmen sikap dan keterampilan sosial

Rubrik asesmen sikap dan keterampilan sosial sangat penting dalam pendidikan anak autisme karena aspek sosial-emosional merupakan salah satu tantangan utama yang mereka hadapi. Anak dengan autisme seringkali mengalami hambatan dalam memahami ekspresi emosi, menjalin hubungan interpersonal, dan merespons norma sosial secara kontekstual. Oleh karena itu, evaluasi yang sistematis dan empatik terhadap kemampuan sosial mereka sangatlah krusial. Menurut Gresham & Elliott (2008), keterampilan sosial mencakup perilaku yang dapat dipelajari dan digunakan dalam interaksi sosial untuk mencapai atau mempertahankan hubungan positif dengan orang lain. Dalam konteks autisme, keterampilan ini seringkali harus diajarkan secara eksplisit dan dilatih berulang-ulang dalam berbagai situasi nyata.

Rubrik asesmen dapat menjadi alat bantu efektif bagi guru untuk mengukur kemajuan dan menentukan strategi pembelajaran yang sesuai. Dibandingkan penilaian kuantitatif tradisional, rubrik memberikan ruang penilaian kualitatif yang lebih kontekstual dan individual. Rubrik



ini biasanya disusun dalam bentuk deskripsi berjenjang (misalnya: sangat berkembang, berkembang, mulai berkembang, belum berkembang) yang menggambarkan seberapa sering dan seberapa efektif anak menunjukkan suatu perilaku sosial tertentu.

Sebagai contoh, berikut adalah rubrik asesmen keterampilan sosial dalam konteks kelas inklusif:

Aspek Keterampilan Sosial	Sangat Berkembang (4)	Berkembang (3)	Mulai Berkembang (2)	Belum Berkembang (1)
Menyapa teman	Menyapa dengan spontan dan ramah	Menyapa bila dibimbing	Menyapa hanya pada beberapa kesempatan	Tidak pernah menyapa
Kontak mata saat bicara	Menjaga kontak mata stabil saat bicara	Menjaga kontak mata sesekali	Menghindari kontak mata, tapi tidak selalu	Selalu menghindari kontak mata
Bekerja sama dalam kelompok	Aktif membantu dan menerima saran	Terlibat dengan sedikit dorongan	Cenderung pasif, perlu banyak arahan	Menolak atau menghindari kerja kelompok

Rubrik tersebut dapat disesuaikan dengan konteks kelas, usia anak, serta tujuan pembelajaran. Kunci keberhasilan implementasi rubrik adalah adanya pemahaman yang sama antar guru dan tim pendidik dalam menilai setiap indikator secara objektif. Dalam praktiknya, rubrik juga harus dilengkapi dengan catatan anekdot atau observasi kualitatif. Ini penting karena angka atau kategori saja tidak mampu menggambarkan nuansa perilaku anak secara utuh. Guru dapat menambahkan contoh situasi ketika anak berhasil atau gagal menunjukkan perilaku tertentu.

Penggunaan rubrik juga memperkuat perencanaan diferensiasi dan intervensi yang lebih personal. Misalnya, jika seorang anak mendapat nilai rendah dalam aspek kerja kelompok, guru bisa menyusun program pembelajaran sosial yang melatih kerja sama melalui permainan kooperatif.



Rubrik ini sebaiknya tidak digunakan untuk “menghakimi” anak, tetapi sebagai cermin perkembangan dan alat untuk menentukan strategi dukungan. Guru harus membagikan hasil asesmen ini secara positif dan solutif kepada orang tua.

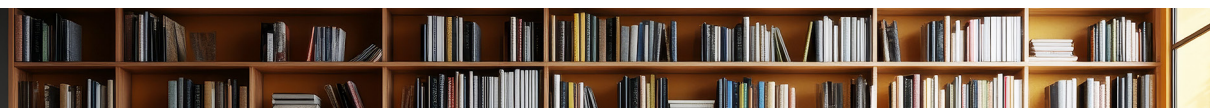
Menurut Bagnato et al. (2007), asesmen yang baik harus bersifat otentik, berbasis bukti, dan berorientasi pada fungsi nyata dalam kehidupan anak. Dalam konteks anak autisme, artinya kita menilai keterampilan yang betul-betul dibutuhkan dalam kehidupan sehari-hari, bukan hanya untuk memenuhi tuntutan kurikulum.

Rubrik juga dapat digunakan dalam IEP sebagai indikator capaian perilaku sosial. Guru dapat menetapkan target peningkatan keterampilan sosial secara bertahap dan realistis, serta memantau perkembangannya melalui rubrik ini. Kolaborasi dengan orang tua sangat penting dalam menyusun dan menerapkan rubrik. Karena banyak perilaku sosial anak yang terjadi di luar sekolah, masukan dari orang tua akan membuat asesmen lebih komprehensif. Orang tua pun bisa menggunakan rubrik yang sama di rumah.

Teknologi dapat membantu pengelolaan data rubrik secara digital. Aplikasi portofolio digital seperti Seesaw atau ClassDojo bisa digunakan untuk mendokumentasikan perkembangan sosial anak secara visual dan interaktif.

Rubrik keterampilan sosial juga dapat digunakan sebagai alat refleksi diri oleh siswa dengan autisme tingkat tinggi (high-functioning autism) atau Asperger. Dengan dukungan guru, mereka dapat belajar menilai interaksi sosialnya sendiri dan menetapkan tujuan pribadi.

Penting juga untuk meninjau kembali rubrik secara berkala. Anak berkembang, dan begitu pula indikator yang relevan bagi mereka. Revisi rubrik bisa dilakukan berdasarkan refleksi guru, diskusi tim pendidik, maupun evaluasi dari hasil pembelajaran sebelumnya. Secara umum, rubrik asesmen sikap dan keterampilan sosial adalah instrumen yang powerful untuk mendukung pendidikan yang lebih manusiawi, objektif, dan personal bagi anak autisme. Ketika dirancang dengan empati dan digunakan secara



konsisten, rubrik ini menjadi jembatan antara potensi anak dan dunia sosial yang ingin kita bangun bersama.

Integrasi hasil asesmen ke strategi pembelajaran

Integrasi hasil asesmen ke dalam strategi pembelajaran merupakan langkah esensial dalam pendidikan anak dengan autisme. Tanpa proses ini, asesmen hanya akan menjadi aktivitas administratif yang tidak berdampak langsung terhadap kualitas pembelajaran. Sebaliknya, ketika hasil asesmen dianalisis dan digunakan untuk mengarahkan pendekatan, metode, dan konten belajar, maka pembelajaran akan menjadi lebih efektif, inklusif, dan sesuai kebutuhan anak.

Menurut Friend dan Bursuck (2012), strategi pembelajaran yang efektif bagi siswa berkebutuhan khusus harus didasarkan pada pemahaman yang mendalam terhadap profil kekuatan dan kebutuhan individu. Dalam konteks ini, hasil asesmen—baik formal maupun informal—menjadi fondasi untuk membuat keputusan instruksional yang relevan. Hasil asesmen dapat menunjukkan area kekuatan anak, misalnya kemampuan visual-spasial, minat mendalam pada topik tertentu, atau gaya belajar kinestetik. Strategi pembelajaran kemudian bisa dirancang untuk memanfaatkan kekuatan ini, sehingga anak lebih termotivasi dan mudah memahami materi.

Sebaliknya, asesmen juga mengidentifikasi tantangan belajar, seperti kesulitan dalam mengikuti instruksi verbal atau keterbatasan dalam keterampilan sosial. Strategi pembelajaran yang dirancang pun harus mampu mengakomodasi tantangan ini, seperti dengan penggunaan visual aids, instruksi berurutan, atau dukungan teman sebaya. Salah satu bentuk integrasi asesmen ke pembelajaran adalah dengan menyusun IEP yang berorientasi pada hasil asesmen. Tujuan-tujuan pembelajaran yang ada dalam IEP seharusnya tidak disusun berdasarkan asumsi umum, tetapi berdasarkan data dari asesmen yang dilakukan secara sistematis.

Sebagai contoh, jika asesmen menunjukkan bahwa anak mengalami kesulitan dalam mengelola emosi saat berada dalam lingkungan sosial ramai, maka strategi pembelajaran dapat mencakup latihan regulasi emosi



dengan metode time-in, penggunaan zona regulasi, atau terapi bermain. Guru juga dapat menyusun strategi pengajaran diferensiasi berdasarkan hasil asesmen. Misalnya, untuk materi pelajaran yang sama, anak dengan autisme dapat diberikan tugas dalam format visual atau proyek individual ketimbang diskusi kelompok jika itu lebih sesuai dengan profil belajarnya.

Dalam kerangka Universal Design for Learning (UDL), hasil asesmen digunakan untuk merancang berbagai representasi, ekspresi, dan keterlibatan dalam pembelajaran. Data asesmen membantu guru memastikan bahwa setiap anak memiliki akses terhadap pembelajaran melalui berbagai jalan yang relevan bagi mereka. Penting bagi guru untuk mendokumentasikan bagaimana strategi pembelajaran telah disesuaikan berdasarkan hasil asesmen. Ini tidak hanya bermanfaat bagi perencanaan jangka panjang, tetapi juga memberikan bukti bahwa pendekatan pembelajaran memang berlandaskan pada kebutuhan anak.

Penggunaan asesmen formatif secara berkala juga merupakan bagian dari strategi integratif. Guru tidak hanya menunggu hasil ujian akhir, tetapi secara rutin mengevaluasi pemahaman, emosi, dan perilaku anak selama proses belajar berlangsung. Hasil asesmen ini langsung digunakan untuk mengadaptasi pendekatan yang sedang dijalankan.

Teknologi digital dapat mempermudah integrasi ini. Dengan menggunakan platform manajemen pembelajaran (LMS) atau aplikasi portofolio digital, guru dapat merekam, menganalisis, dan menghubungkan hasil asesmen dengan rencana pembelajaran secara lebih sistematis. Keterlibatan tim multidisiplin seperti psikolog, terapis okupasi, dan orang tua dalam interpretasi hasil asesmen akan memperkuat proses integrasi. Perspektif lintas profesi memastikan bahwa strategi pembelajaran benar-benar holistik dan menyentuh semua aspek perkembangan anak.

Dalam beberapa kasus, hasil asesmen juga dapat menunjukkan kebutuhan perubahan lingkungan belajar. Jika anak menunjukkan sensitivitas sensorik terhadap suara keras, maka strategi pembelajaran mencakup penempatan tempat duduk khusus, penggunaan headphone noise-cancelling, atau pembelajaran dalam kelompok kecil. Evaluasi keberhasilan



integrasi hasil asesmen ke strategi pembelajaran dilakukan dengan memantau respons anak terhadap intervensi. Jika terjadi peningkatan partisipasi, penurunan perilaku bermasalah, atau peningkatan capaian akademik, maka dapat disimpulkan bahwa strategi sudah tepat.

Penting juga bagi sekolah untuk membuat prosedur standar dalam menyusun strategi pembelajaran berbasis asesmen. Dengan adanya SOP, proses integrasi ini tidak tergantung pada individu guru, tetapi menjadi budaya institusional yang sistemik dan berkelanjutan. Integrasi hasil asesmen ke strategi pembelajaran juga meningkatkan kepercayaan orang tua karena menunjukkan bahwa anak mereka tidak diperlakukan dengan pendekatan generik, tetapi berdasarkan data dan kebutuhan uniknya. Orang tua dapat diajak berdiskusi dalam konferensi triwulan untuk mereview strategi ini.

Di tingkat makro, hasil integrasi ini dapat digunakan untuk pengambilan keputusan kebijakan pendidikan inklusif di sekolah. Data agregat dari hasil asesmen bisa menjadi dasar untuk mengembangkan kurikulum yang lebih adaptif dan pelatihan guru yang relevan. Secara keseluruhan, integrasi hasil asesmen ke dalam strategi pembelajaran adalah pilar utama dalam pendidikan anak autisme. Dengan menjadikan asesmen sebagai dasar tindakan, bukan sekadar pelaporan, maka sekolah akan mampu menciptakan lingkungan belajar yang benar-benar responsif dan memanusiakan proses pendidikan anak berkebutuhan khusus.

Menyusun IEP Berbasis SMART Goals

Penyusunan IEP (Individualized Education Plan) yang efektif harus didasarkan pada prinsip SMART Goals, yaitu Specific, Measurable, Achievable, Relevant, dan Time-bound. Prinsip ini memastikan bahwa setiap tujuan pembelajaran yang ditetapkan dalam IEP memiliki arah yang jelas, dapat dievaluasi, dan sesuai dengan kemampuan serta kebutuhan individual anak dengan autisme.

Tujuan yang *Specific* berarti dirumuskan secara rinci dan menggambarkan dengan jelas kompetensi atau perilaku yang ingin dikembangkan.



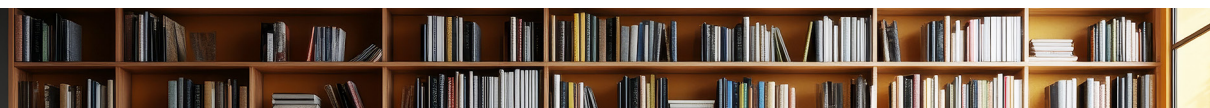
Misalnya, “menyapa teman sebaya dengan kontak mata dan sapaan verbal di awal kegiatan kelompok” lebih spesifik dibandingkan “meningkatkan kemampuan sosial.” Agar *Measurable*, tujuan dalam IEP harus memiliki indikator yang dapat diukur secara objektif. Ukuran ini bisa berupa frekuensi (berapa kali dilakukan dalam seminggu), durasi (berapa lama anak mempertahankan perilaku), atau kriteria keberhasilan (berapa persen tugas diselesaikan dengan mandiri).

Prinsip *Achievable* memastikan bahwa tujuan yang ditetapkan berada dalam jangkauan kemampuan anak saat ini. Tujuan yang terlalu mudah tidak menstimulasi perkembangan, sedangkan tujuan yang terlalu tinggi bisa menimbulkan frustrasi. Oleh karena itu, penting untuk mempertimbangkan hasil asesmen dan perkembangan sebelumnya.

Agar *Relevant*, setiap tujuan dalam IEP harus memiliki relevansi langsung dengan kebutuhan perkembangan anak dan mendukung partisipasinya dalam aktivitas sekolah. Contoh tujuan yang relevan adalah “mengikuti arahan satu langkah dari guru selama kegiatan praktik bengkel” jika anak menunjukkan kesulitan fokus di lingkungan SMK.

Tujuan yang *Time-bound* memiliki batas waktu yang jelas untuk dicapai, sehingga memungkinkan adanya evaluasi berkala. Contohnya, “dalam waktu tiga bulan, anak mampu menyelesaikan tugas praktik secara mandiri sebanyak 4 dari 5 kali percobaan.”

Penyusunan IEP berbasis SMART tidak hanya memudahkan pelacakan kemajuan anak, tetapi juga memperjelas peran guru, terapis, dan orang tua dalam mendukung pencapaian tujuan tersebut. Masing-masing pihak tahu apa yang harus dilakukan, kapan, dan dalam konteks apa. Berikut ini adalah contoh format tabel tujuan SMART dalam IEP:

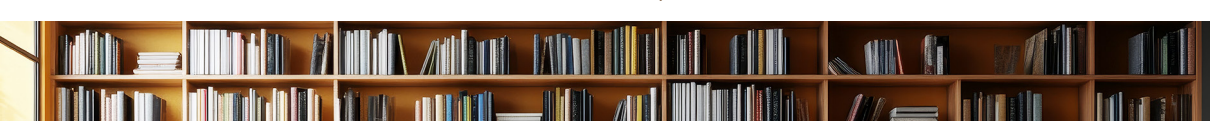


Area Perkembangan	Tujuan SMART	Strategi Pembelajaran	Indikator Keberhasilan	Waktu Evaluasi
Keterampilan Sosial	Menyapa guru dengan kontak mata dan sapaan verbal setiap pagi	Role-play, penggunaan kartu sosial, penguatan verbal	Menyapa guru secara konsisten 4 dari 5 hari	Evaluasi mingguan
Regulasi Emosi	Menenangkan diri dalam waktu 3 menit saat mengalami frustrasi	Teknik deep breathing, zona emosi	Menggunakan teknik regulasi mandiri dalam 3 dari 5 kejadian	Evaluasi bulanan

Penting bagi tim penyusun IEP untuk berdiskusi secara kolaboratif dan multidisipliner dalam merumuskan SMART goals. Guru kelas, guru pendamping, psikolog, terapis okupasi, dan orang tua dapat duduk bersama untuk menyepakati tujuan-tujuan prioritas yang akan dicapai. Peninjauan ulang IEP secara berkala, minimal setiap semester, dilakukan untuk mengevaluasi sejauh mana SMART goals telah tercapai. Jika diperlukan, tujuan dapat disesuaikan dengan perkembangan anak atau tantangan baru yang muncul.

Selain itu, dalam konteks pendidikan vokasi seperti di SMK, tujuan dalam IEP juga bisa difokuskan pada keterampilan kerja dan kemandirian. Misalnya, “mengikuti prosedur keselamatan laboratorium secara konsisten dalam lima kali praktik” merupakan SMART goal yang relevan dalam konteks pembelajaran kejuruan. Guru juga disarankan untuk mengintegrasikan tujuan SMART ke dalam rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) dan modul ajar. Dengan begitu, strategi pembelajaran tidak berjalan sendiri, tetapi merupakan implementasi langsung dari IEP.

SMART goals juga dapat didesain secara progresif: dimulai dari tujuan kecil (short-term objectives) yang mengarah ke tujuan besar (long-term objectives). Strategi ini membantu anak meraih kesuksesan bertahap dan membangun rasa percaya diri. Penguatan positif sangat penting untuk setiap



pencapaian SMART goals, terutama bagi anak dengan autisme. Apresiasi yang tulus dan konsisten dapat memperkuat perilaku positif dan membangun relasi yang aman antara guru dan siswa.

Akhirnya, penting untuk memastikan bahwa setiap SMART goal tetap fleksibel dan humanistik. Anak dengan autisme bukan sekadar subjek evaluasi, tetapi individu yang unik, dengan ritme dan cara belajar sendiri. Oleh karena itu, meskipun IEP harus terukur, pendekatannya tetap harus empatik dan bermakna. Dengan menyusun IEP berbasis SMART goals, proses pendidikan menjadi lebih terarah, akuntabel, dan transformatif. Anak dengan autisme diberi ruang untuk berkembang secara optimal, sesuai potensi dan kebutuhannya yang khas, dalam ekosistem sekolah yang mendukung dan inklusif.

B. Adaptasi Kurikulum dan Evaluasi Belajar

Dalam dunia pendidikan inklusif, penyesuaian kurikulum menjadi pilar utama untuk memastikan bahwa semua peserta didik, termasuk anak dengan autisme, dapat mengakses dan berpartisipasi secara penuh dalam proses pembelajaran. Kurikulum yang adaptif bukan hanya sekadar modifikasi isi pelajaran, melainkan juga mencakup pendekatan pengajaran, penggunaan media, serta sistem evaluasi yang memvalidasi potensi unik setiap individu.

Pengantar Bab 11 ini menegaskan bahwa standar kurikulum nasional tetap menjadi rujukan utama. Namun, dalam konteks anak autisme, kurikulum tersebut perlu dijalankan secara fleksibel dan personal. Fleksibilitas ini tidak mengurangi mutu, melainkan menunjukkan keadilan pedagogis (pedagogical equity), di mana siswa diberi kesempatan yang sama untuk berkembang melalui jalur yang paling sesuai dengan kondisi dan kemampuannya.

Dalam praktiknya, adaptasi kurikulum dapat berupa modifikasi pada konten (apa yang diajarkan), proses (bagaimana mengajarkannya), produk (bagaimana siswa menunjukkan hasil belajarnya), dan lingkungan belajar (dimana dan dengan siapa siswa belajar). Pendekatan ini mengacu pada



prinsip diferensiasi yang diusung oleh Tomlinson (2014) dan banyak diimplementasikan dalam program inklusi global.

Bab ini juga akan mengulas bagaimana penilaian belajar perlu diubah dari sistem yang bersifat komparatif menjadi evaluasi non-komparatif. Penekanan bukan pada siapa yang terbaik di antara siswa, melainkan seberapa besar kemajuan individu dari titik awalnya. Evaluasi berbasis pertumbuhan (growth-based assessment) menjadi model utama yang digunakan dalam konteks ini.

Lebih lanjut, Bab 11 juga akan menyajikan strategi konkret untuk menyesuaikan tujuan pembelajaran agar lebih realistis dan terukur bagi anak autisme. Hal ini termasuk bagaimana menyusun capaian pembelajaran berbasis kompetensi dasar dengan indikator yang dapat diamati secara langsung dalam perilaku atau produk siswa.

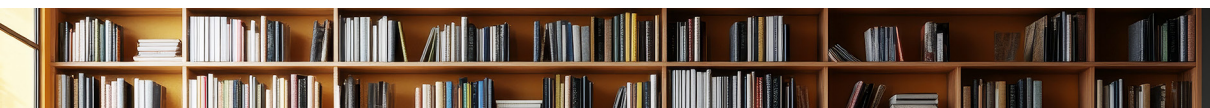
Akan ditampilkan pula studi praktis dari sekolah dasar hingga SMK inklusif yang telah berhasil mengimplementasikan modul adaptif, lengkap dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL). UDL menekankan pentingnya menyediakan berbagai cara bagi siswa untuk mengakses informasi, mengekspresikan pemahaman, dan terlibat dalam proses belajar.

Sebagai penutup, Bab 11 akan menyuguhkan contoh adaptasi silabus dan RPP inklusif yang dapat digunakan oleh guru di berbagai jenjang pendidikan. Dokumen-dokumen ini dikembangkan dengan prinsip responsif terhadap kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus dan berbasis praktik baik yang telah divalidasi.

Dengan membaca dan menerapkan prinsip-prinsip dalam Bab 11 ini, diharapkan guru, kepala sekolah, dan perancang kurikulum dapat lebih siap membangun ruang belajar yang inklusif, bermakna, dan transformatif bagi seluruh siswa tanpa kecuali.

Prinsip adaptasi materi dan media

Adaptasi materi dan media dalam pendidikan inklusif adalah strategi penting untuk memastikan bahwa anak-anak dengan autisme dapat mengakses, memahami, dan terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran.



Prinsip utama dari adaptasi ini adalah menyediakan variasi dan fleksibilitas yang mengakomodasi perbedaan kebutuhan belajar individu.

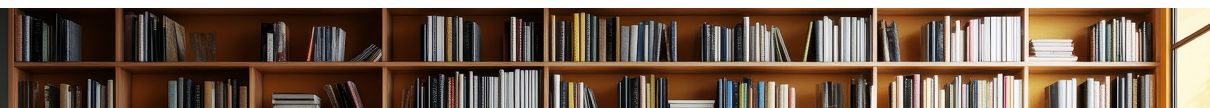
Dalam teori Universal Design for Learning (UDL), adaptasi materi dilakukan dengan menyediakan berbagai representasi konten. Hal ini berarti guru harus menyajikan informasi tidak hanya melalui teks, tetapi juga melalui gambar, video, simulasi, dan pengalaman langsung (CAST, 2018). Pendekatan ini penting untuk siswa dengan autisme yang memiliki preferensi sensorik dan gaya belajar yang beragam.

Materi pembelajaran perlu disederhanakan tanpa menghilangkan esensi makna. Siswa autisme sering kali kesulitan memahami bahasa figuratif, kiasan, atau metafora. Oleh karena itu, penyesuaian bahasa dalam materi penting untuk menjamin kejelasan, dengan menggunakan kalimat langsung, konkret, dan visual yang mendukung. Selain itu, adaptasi juga mencakup organisasi materi dalam bentuk chunking atau pengelompokan informasi dalam bagian-bagian kecil yang mudah dipahami. Menurut Westwood (2011), strategi ini membantu siswa autistik dalam mengurangi beban kognitif dan meningkatkan pemrosesan informasi.

Media pembelajaran perlu disesuaikan dengan kebutuhan sensori anak autisme. Beberapa anak mungkin lebih nyaman dengan media visual diam (gambar, simbol), sementara yang lain lebih tertarik pada animasi atau aplikasi interaktif. Penggunaan warna-warna lembut, kontras yang cukup, dan penghindaran suara bising menjadi pertimbangan utama. Adaptasi juga mencakup penggunaan media yang dapat dipersonalisasi. Misalnya, perangkat lunak pembelajaran yang memungkinkan siswa menyesuaikan kecepatan belajar, memilih topik, atau mengulang materi secara mandiri akan meningkatkan kemandirian dan rasa percaya diri siswa.

Dalam praktiknya, materi adaptif dapat berupa lembar kerja dengan panduan visual, kartu simbol, video pembelajaran yang disertai subtitle, hingga buku digital interaktif. Guru harus secara aktif mengevaluasi respons siswa terhadap setiap jenis media dan melakukan modifikasi jika diperlukan.

Prinsip adaptasi menekankan bahwa semua materi dan media harus mendukung keterlibatan aktif siswa. Oleh karena itu, materi tidak boleh



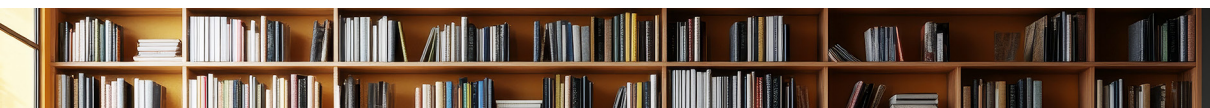
hanya menyampaikan informasi, tetapi harus mampu memancing interaksi, ekspresi, dan refleksi. Misalnya, penggunaan papan cerita (storyboard) dapat menggabungkan visual dan narasi untuk meningkatkan pemahaman sosial dan sekuensial.

Kurikulum nasional memberikan kerangka isi, tetapi guru memiliki otonomi untuk menyesuaikan bentuk penyampaian materi. Di sinilah peran penting guru inklusif sebagai desainer pembelajaran adaptif yang kreatif dan reflektif, bukan hanya sebagai penyampai informasi. Model pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning) juga dapat diadaptasi untuk siswa autisme, dengan memodifikasi ekspektasi output dan cara siswa menyampaikan hasil belajarnya. Beberapa siswa mungkin menunjukkan pemahaman melalui gambar, video, atau maket daripada presentasi lisan.

Penggunaan media sosial edukatif juga menjadi salah satu strategi baru dalam pembelajaran adaptif. Platform seperti YouTube Kids, Canva for Education, dan Flipgrid dapat digunakan untuk memfasilitasi pembelajaran ekspresif dan kolaboratif, meskipun tetap memerlukan bimbingan intensif. Tantangan dalam adaptasi materi adalah keterbatasan waktu guru dan keterbatasan sumber daya. Oleh karena itu, kolaborasi antar guru, komunitas pendidikan, dan tenaga ahli sangat penting dalam menciptakan dan mengevaluasi materi yang benar-benar responsif terhadap kebutuhan siswa autisme.

Evaluasi efektivitas adaptasi materi dilakukan melalui observasi langsung, umpan balik siswa, serta data hasil belajar. Guru harus mengembangkan instrumen penilaian yang memungkinkan mereka mengetahui apakah adaptasi yang dilakukan benar-benar membantu proses belajar siswa. Pendekatan berbasis teknologi juga harus digunakan secara kritis. Tidak semua teknologi cocok untuk semua siswa autisme. Oleh karena itu, prinsip *technology fit for purpose* perlu dipegang, yakni penggunaan teknologi harus didasarkan pada kecocokan dengan kebutuhan individu siswa, bukan tren atau kemudahan pengadaan.

Untuk menunjang keberhasilan adaptasi materi dan media, guru perlu dilatih secara berkelanjutan dalam bidang desain instruksional inklusif,



penguasaan media digital, serta pemahaman neurodiversitas. Pelatihan ini sebaiknya berbasis pengalaman nyata dan studi kasus dari ruang kelas inklusif. Kurikulum adaptif bukan hanya masalah teknis pengubahan format, tetapi juga perubahan paradigma. Materi dan media harus dirancang untuk *mengundang partisipasi*, bukan sekadar menyampaikan informasi. Hal ini sejalan dengan prinsip pedagogi kritis dan humanistik. Dengan pemahaman dan praktik yang tepat terhadap prinsip adaptasi materi dan media, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, mendorong keterlibatan aktif, dan memaksimalkan potensi belajar anak-anak dengan autisme secara bermartabat.

Strategi evaluasi non-komparatif

Evaluasi merupakan bagian tak terpisahkan dari proses pembelajaran, yang secara tradisional digunakan untuk mengukur pencapaian siswa dalam konteks normatif dan komparatif. Namun, dalam pendidikan inklusif—terutama bagi anak-anak dengan autisme—pendekatan ini perlu diubah menjadi evaluasi non-komparatif yang berfokus pada kemajuan individu. Evaluasi non-komparatif mengedepankan prinsip bahwa setiap anak belajar dalam kecepatan dan jalur yang berbeda, sehingga keberhasilan diukur berdasarkan peningkatan dari kondisi awal.

Evaluasi non-komparatif adalah bentuk penilaian yang tidak membandingkan hasil belajar siswa dengan siswa lainnya, tetapi dengan kemajuan siswa itu sendiri dari waktu ke waktu. Pendekatan ini mengacu pada teori perkembangan individu oleh Vygotsky dan prinsip asesmen autentik menurut Wiggins (1998), di mana penilaian harus mencerminkan pengalaman belajar nyata dan relevan dengan kehidupan siswa.

Dalam konteks anak autisme, evaluasi non-komparatif memungkinkan guru mengapresiasi setiap pencapaian, sekecil apapun. Misalnya, jika seorang siswa awalnya tidak mampu melakukan kontak mata, tetapi kemudian menunjukkan peningkatan dalam memperhatikan ekspresi guru, maka itu merupakan indikator keberhasilan yang signifikan dalam kerangka evaluasi berbasis pertumbuhan (*growth-based assessment*).



Model evaluasi ini mendorong guru untuk lebih peka terhadap proses belajar daripada sekadar hasil akhir. Guru harus terampil dalam melakukan observasi, mencatat perkembangan, serta melakukan refleksi terhadap strategi pembelajaran yang digunakan. Untuk itu, diperlukan format penilaian yang lebih fleksibel seperti jurnal perkembangan siswa, portofolio kerja, serta catatan anekdot.

Berbeda dengan sistem penilaian konvensional yang menekankan angka dan ranking, evaluasi non-komparatif dapat menggunakan narasi deskriptif atau skor kualitatif. Penilaian ini memberi ruang bagi guru untuk menulis deskripsi kekuatan dan area pengembangan siswa dalam bahasa yang konstruktif, bukan hanya dalam bentuk nilai numerik.

Strategi penting dalam implementasi evaluasi ini adalah menetapkan baseline atau titik awal performa siswa. Baseline ini diperoleh dari asesmen diagnostik atau observasi awal, yang kemudian digunakan sebagai acuan untuk menilai kemajuan siswa dalam rentang waktu tertentu.

Untuk memperkuat akuntabilitas, evaluasi non-komparatif juga dapat dilengkapi dengan rubrik individual. Rubrik ini menyajikan kriteria penilaian yang disesuaikan dengan kebutuhan dan potensi setiap siswa. Rubrik ini bersifat dinamis dan bisa direvisi sesuai perkembangan siswa. Penting untuk dicatat bahwa strategi ini tidak berarti menurunkan standar, tetapi menyesuaikan ekspektasi secara realistis. Prinsip ini selaras dengan gagasan Carol Ann Tomlinson tentang diferensiasi penilaian yang bertujuan menghargai proses belajar dan bukan sekadar produk.

Evaluasi non-komparatif mendorong kolaborasi antara guru, siswa, dan orang tua dalam memahami progres belajar secara lebih manusiawi. Dalam rapor atau laporan perkembangan, informasi dapat disampaikan dalam bentuk narasi reflektif, grafik kemajuan, atau kutipan hasil karya siswa. Guru juga didorong untuk memberikan umpan balik yang positif dan membangun. Umpan balik ini tidak hanya memberi informasi, tetapi juga memotivasi siswa untuk terus berkembang. Strategi seperti *two stars and a wish* atau *sandwich feedback* sangat efektif digunakan dalam konteks ini.



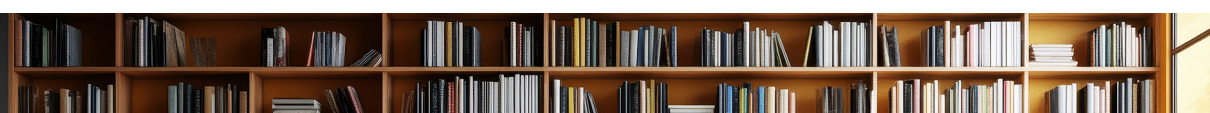
Salah satu indikator sukses dari evaluasi non-komparatif adalah meningkatnya kepercayaan diri siswa. Anak yang tidak pernah mendapat penghargaan dalam sistem ranking, bisa merasakan keberhasilan dan pengakuan atas usahanya sendiri. Dalam pendidikan vokasi seperti SMK, pendekatan evaluasi ini juga dapat diterapkan melalui asesmen keterampilan berbasis proyek. Setiap siswa dinilai berdasarkan pencapaian personal dalam menyelesaikan proyek, bukan dalam perbandingan antar siswa.

Penggunaan dokumentasi portofolio menjadi sangat penting. Portofolio ini mencerminkan proses belajar, bukan hanya hasil akhir, dan memberikan gambaran menyeluruh tentang perjalanan pembelajaran siswa dari waktu ke waktu. Guru juga perlu melakukan refleksi rutin terhadap efektivitas strategi pembelajaran yang digunakan. Jika siswa menunjukkan stagnasi, maka pendekatan perlu dimodifikasi. Dengan demikian, evaluasi menjadi alat diagnostik, bukan hanya alat seleksi.

Evaluasi non-komparatif juga mendukung prinsip Universal Design for Learning (UDL), di mana variasi cara siswa menunjukkan pemahaman dihargai. Siswa dapat mengekspresikan hasil belajar melalui karya visual, tulisan, proyek praktis, atau rekaman suara. Tabel berikut menyajikan perbandingan antara evaluasi komparatif dan non-komparatif:

Aspek	Evaluasi Komparatif	Evaluasi Non-Komparatif
Fokus Penilaian	Perbandingan antar siswa	Progres individu
Bentuk Hasil	Skor dan ranking	Deskripsi naratif dan grafik
Tujuan	Seleksi dan klasifikasi	Perkembangan personal
Umpan Balik	Normatif	Format reflektif dan formatif
Instrumen Utama	Tes standar	Observasi, portofolio, jurnal

Dengan pendekatan ini, sekolah tidak hanya mengejar angka dan hasil akademik semata, tetapi juga membangun semangat belajar yang berkelanjutan. Evaluasi menjadi wahana penghargaan atas proses, bukan hanya



produk. Akhirnya, strategi evaluasi non-komparatif membantu menggeser paradigma pendidikan dari kompetisi menjadi kolaborasi dan personalisasi. Anak-anak dengan autisme, maupun siswa lainnya, mendapatkan ruang tumbuh yang setara dan bermartabat dalam sistem pendidikan yang inklusif dan adil.

Menyesuaikan tujuan pembelajaran

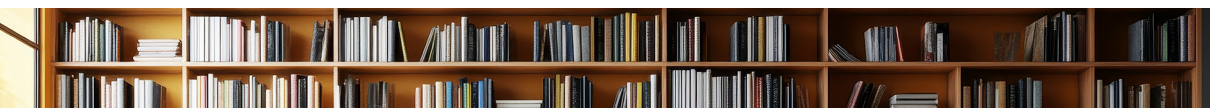
Dalam konteks pendidikan inklusif, tujuan pembelajaran tidak dapat disusun secara seragam untuk semua siswa. Anak dengan autisme, misalnya, memiliki kebutuhan yang sangat bervariasi dalam hal kecepatan belajar, gaya kognitif, serta kapasitas sosial dan emosional. Oleh karena itu, penting bagi pendidik untuk menyesuaikan tujuan pembelajaran agar tetap bermakna, terukur, dan relevan tanpa mengorbankan semangat kurikulum nasional.

Tujuan pembelajaran yang disesuaikan sering disebut sebagai individualized goals. Menurut Wehmeyer et al. (2020), individualized goals harus mempertimbangkan domain perkembangan individu, termasuk kognitif, bahasa, sosial-emosional, dan perilaku adaptif. Penyesuaian ini dilakukan bukan untuk menurunkan ekspektasi, tetapi untuk menciptakan akses yang setara bagi semua siswa dalam mencapai keberhasilan belajar.

Salah satu pendekatan yang efektif adalah dengan menerapkan prinsip SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) dalam perumusan tujuan pembelajaran. Prinsip ini sangat sesuai untuk anak dengan autisme karena memungkinkan guru menyusun tujuan yang jelas dan dapat dievaluasi secara objektif. SMART Goals juga mendorong akuntabilitas dan kejelasan dalam proses belajar.

Dalam proses penyusunan tujuan pembelajaran, guru perlu memahami profil kekuatan dan tantangan setiap siswa. Ini dapat dilakukan melalui asesmen awal dan observasi berkelanjutan. Hasil asesmen tersebut menjadi dasar untuk menentukan prioritas belajar, terutama dalam domain yang berkaitan dengan komunikasi, interaksi sosial, kemandirian, dan regulasi perilaku.

Tujuan pembelajaran bagi anak autisme tidak selalu berupa penguasaan konten akademik. Kadang justru lebih penting untuk merancang



tujuan yang berkaitan dengan keterampilan fungsional, seperti menunggu giliran, mengikuti instruksi sederhana, atau mengelola transisi antar kegiatan. Tujuan ini sering menjadi prasyarat keberhasilan dalam pembelajaran formal.

Konsep backward design yang diperkenalkan oleh Wiggins dan McTighe (2005) sangat bermanfaat dalam konteks ini. Guru mulai dengan menentukan hasil belajar yang diharapkan, lalu merancang asesmen dan strategi pembelajaran yang mengarah ke tujuan tersebut. Proses ini memastikan bahwa seluruh elemen pembelajaran terfokus dan saling terintegrasi.

Dalam praktiknya, tujuan pembelajaran untuk siswa autistik dapat dibedakan menjadi dua jenis utama: tujuan akademik dan tujuan perilaku-sosial. Tujuan akademik mencakup keterampilan membaca, berhitung, atau menulis dengan pendekatan adaptif. Sedangkan tujuan perilaku-sosial fokus pada interaksi, pengelolaan emosi, dan keterampilan sosial yang kontekstual.

Guru juga perlu menyusun tujuan pembelajaran berdasarkan tingkatan kemampuan siswa. Misalnya, jika siswa belum bisa membaca kata, maka tujuannya bukan “membaca cerita pendek” melainkan “mengidentifikasi huruf vokal A-I-U-E-O secara mandiri”. Penyesuaian ini memungkinkan siswa membangun fondasi yang kuat sebelum melangkah ke tahap berikutnya. Penyesuaian tujuan juga perlu mempertimbangkan penggunaan alat bantu dan teknologi. Seorang siswa mungkin belum bisa menulis tangan, tetapi mampu menyampaikan ide melalui perangkat tablet atau komunikasi alternatif. Oleh karena itu, indikator pencapaian perlu disesuaikan dengan modalitas yang relevan.

Setiap tujuan pembelajaran juga harus dapat dipantau secara sistematis. Guru perlu menetapkan indikator yang dapat diamati dan diukur dalam konteks keseharian di kelas. Misalnya, “dalam 5 dari 7 kesempatan, siswa mampu menanggapi pertanyaan sederhana dalam waktu 10 detik setelah diajukan oleh guru”. Kolaborasi antara guru kelas, guru pendamping khusus, dan orang tua sangat krusial dalam menyusun dan merevisi tujuan pembelajaran. Rapat tim IEP secara berkala menjadi forum penting untuk



mengevaluasi kemajuan dan menetapkan langkah berikutnya. Dalam proses ini, penting menjaga komunikasi yang transparan dan saling menghargai.

Dalam beberapa kasus, tujuan pembelajaran juga dapat mencakup penguatan keunikan minat siswa autisme. Minat khusus ini, jika dikelola dengan bijak, dapat menjadi pintu masuk untuk memotivasi belajar. Misalnya, siswa yang menyukai kereta api bisa diajak belajar membaca melalui buku-buku tentang transportasi. Tujuan pembelajaran yang baik juga fleksibel. Guru harus siap menyesuaikan tujuan jika terjadi perubahan dalam kondisi siswa. Fleksibilitas ini tidak menunjukkan ketidakkonsistenan, tetapi cerminan dari responsivitas terhadap kebutuhan individual dan dinamika perkembangan siswa.

Dalam kurikulum yang diadaptasi, tujuan pembelajaran bukan ditentukan semata oleh jenjang kelas, melainkan oleh tahapan perkembangan. Dengan demikian, dua siswa di kelas yang sama bisa memiliki tujuan berbeda, tetapi keduanya tetap bekerja menuju peningkatan yang berarti. Guru juga dapat menggunakan rubrik sebagai alat bantu dalam mengevaluasi pencapaian tujuan. Rubrik ini dapat dikembangkan secara kualitatif (deskripsi perilaku) atau kuantitatif (skor skala). Penggunaan rubrik membantu objektivitas penilaian dan memperjelas ekspektasi kepada siswa dan orang tua.

Pendekatan berbasis proyek juga memungkinkan guru merancang tujuan pembelajaran yang menyatu dengan kegiatan nyata. Misalnya, proyek membuat poster informasi tentang cuaca bisa mencakup tujuan dalam membaca (memahami teks), seni (menggambar), dan komunikasi (menyampaikan informasi kepada teman). Dalam situasi pembelajaran berbasis kelompok, tujuan siswa autisme tetap bisa disesuaikan secara individual. Guru dapat menetapkan peran spesifik yang sesuai dengan kemampuan dan tantangan siswa dalam kelompok. Ini mendukung partisipasi aktif sekaligus menjaga kenyamanan siswa.

Akhirnya, penyesuaian tujuan pembelajaran harus memperhatikan keberlanjutan. Tujuan hari ini harus menjadi landasan untuk pengembangan esok hari. Oleh karena itu, pencatatan dan dokumentasi kemajuan



sangat penting agar proses pembelajaran menjadi akumulatif dan bukan pengulangan.

Dengan menerapkan prinsip-prinsip di atas, guru dapat merancang tujuan pembelajaran yang tidak hanya realistis, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri, motivasi intrinsik, dan keaktifan belajar pada siswa autisme. Pendidikan inklusif sejati dimulai dari cara kita mendefinisikan keberhasilan belajar secara individual, bukan komparatif.

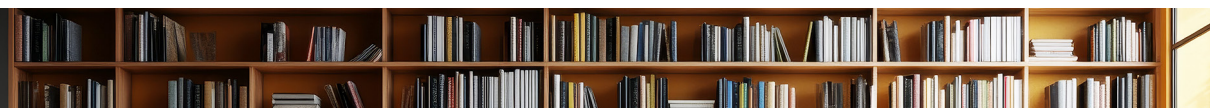
Studi praktis implementasi modul adaptif

Implementasi modul adaptif merupakan strategi penting dalam mewujudkan pembelajaran yang inklusif dan relevan bagi siswa dengan autisme. Modul adaptif tidak hanya dirancang untuk menyederhanakan materi ajar, tetapi juga disusun berdasarkan profil kebutuhan belajar individual dan gaya kognitif siswa. Pendekatan ini memungkinkan proses belajar berlangsung secara fleksibel, responsif, dan bermakna, tanpa mengorbankan standar kurikulum nasional.

Modul adaptif dikembangkan melalui hasil asesmen awal siswa, termasuk asesmen minat, kekuatan, kebutuhan khusus, serta gaya belajar. Hal ini selaras dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL), sebagaimana dijelaskan oleh Meyer, Rose, dan Gordon (2014), yang mendorong penyediaan beragam cara dalam menyampaikan informasi, memungkinkan siswa mengekspresikan diri, serta membangun motivasi dan keterlibatan.

Salah satu praktik baik yang dapat dijadikan rujukan adalah implementasi modul adaptif di Sekolah Dasar Inklusif X di Yogyakarta. Sekolah ini menyusun modul pembelajaran tematik dengan tiga tingkat kerumitan konten (basic, intermediate, dan enrichment) yang dapat dipilih berdasarkan asesmen individual. Guru juga menggunakan instruksi bergambar, pilihan respons terbatas, dan alat bantu konkret untuk mendukung pemahaman konsep abstrak.

Di tingkat SMK, praktik baik ditunjukkan oleh SMK Ramah Autisme di Bandung yang mengembangkan modul berbasis proyek (project-based module) dalam mata pelajaran produktif seperti Teknik Komputer dan



Jaringan. Modul ini mencantumkan instruksi langkah demi langkah, disertai ilustrasi teknis dan video tutorial yang dapat diakses secara mandiri oleh siswa. Penyesuaian waktu pengerjaan dan fleksibilitas bentuk laporan (visual, lisan, tertulis) juga diterapkan.

Faktor kunci keberhasilan implementasi modul adaptif adalah kolaborasi antara guru mata pelajaran, guru pendamping khusus (GPK), dan tim pengembang kurikulum sekolah. Proses pengembangan diawali dengan pemetaan Kompetensi Dasar (KD) dan Tujuan Pembelajaran, kemudian dialihkan ke format pembelajaran adaptif yang berbasis tugas bermakna (meaningful task).

Dalam modul adaptif, evaluasi keberhasilan tidak hanya dilihat dari hasil tes akhir, tetapi lebih pada proses keterlibatan, strategi belajar mandiri, dan pencapaian target individual. Dengan demikian, siswa dengan autisme tidak sekadar mengikuti pelajaran, melainkan mengalami dan mengeksplorasi materi sesuai keunikan dirinya.

Tantangan utama yang dihadapi dalam penyusunan dan implementasi modul adaptif antara lain keterbatasan waktu guru, minimnya pelatihan pengembangan modul, serta ketersediaan sumber daya visual dan digital. Oleh karena itu, kebijakan sekolah dan dukungan kepala sekolah menjadi krusial dalam membentuk budaya inovasi dan fleksibilitas kurikulum. Penerapan modul adaptif juga menuntut adanya sistem monitoring yang fleksibel. Guru perlu mencatat perkembangan harian siswa, bukan hanya dari sisi akademik, tetapi juga regulasi diri dan interaksi sosial yang teramati selama pelaksanaan modul. Dengan sistem pemantauan ini, guru dapat menyusun intervensi lanjutan yang lebih terarah.

Modul adaptif sebaiknya didesain dengan struktur yang konsisten, menggunakan simbol atau warna yang memudahkan identifikasi tahap belajar. Misalnya, bagian pengenalan diberi latar biru, latihan diberi latar hijau, dan refleksi berwarna kuning. Pola visual ini sangat membantu siswa autisme dalam memetakan proses berpikir dan memahami alur pembelajaran.

Akhirnya, pengembangan modul adaptif harus selalu dilakukan melalui proses uji coba dan revisi berdasarkan feedback siswa. Modul yang baik



bukan hanya yang terlihat rapi secara desain, tetapi yang terbukti membangun keterlibatan dan pemahaman siswa berdasarkan data lapangan. Melalui pendekatan ini, modul adaptif dapat menjadi jembatan antara kurikulum nasional dengan kebutuhan khusus siswa autisme, serta menjadi contoh nyata bahwa pendidikan yang manusiawi dimulai dari desain yang empatik dan adaptif

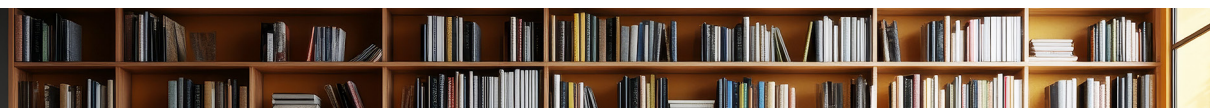
Contoh Adaptasi Silabus dan RPP Inklusif

Adaptasi silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) menjadi instrumen penting dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang responsif terhadap kebutuhan peserta didik dengan spektrum autisme. Proses adaptasi ini tidak bertujuan menurunkan standar capaian pembelajaran, melainkan menyusun pendekatan yang lebih fleksibel, diferensiatif, dan akomodatif agar seluruh siswa memperoleh peluang belajar yang setara.

Prinsip utama dalam adaptasi silabus adalah mempertimbangkan aspek aksesibilitas dan kebermaknaan materi. Guru menyederhanakan bahasa, memperjelas tujuan pembelajaran, serta menyusun indikator ketercapaian yang realistis namun tetap menantang. Menurut Tomlinson (2014), diferensiasi tidak berarti menurunkan kualitas pembelajaran, tetapi memberi banyak jalan bagi siswa untuk mencapai tujuan yang sama.

Dalam konteks siswa autisme, silabus adaptif biasanya memuat aspek tambahan seperti: strategi komunikasi yang digunakan, kebutuhan visualisasi atau alat bantu, bentuk asesmen alternatif, serta kemungkinan pendampingan individual. Sementara itu, RPP inklusif tidak hanya mendeskripsikan langkah pembelajaran, tetapi juga strategi penyesuaian lingkungan dan intervensi jika siswa mengalami disrupsi atau kecemasan.

Berikut contoh tabel adaptasi silabus dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia untuk SMK:



Komponen	Asli (Reguler)	Adaptasi Inklusif untuk Siswa Autisme
Tujuan Pembelajaran	Menganalisis struktur teks prosedur kompleks	Mengidentifikasi langkah utama dalam teks prosedur melalui gambar pendukung
Materi Pokok	Teks prosedur kompleks	Teks prosedur sederhana, dengan ilustrasi dan contoh nyata
Metode	Diskusi kelompok, presentasi	Diskusi berpasangan, simulasi praktik, alat visual
Media & Alat	PowerPoint, LKS	Gambar urutan kegiatan, video singkat, kartu instruksi
Penilaian	Laporan tertulis, presentasi lisan	Laporan dengan gambar berurutan, atau demonstrasi praktik

Sementara itu, berikut adalah contoh kutipan RPP adaptif:

Langkah Kegiatan Pembelajaran

1. **Pendahuluan:** Guru menyambut siswa dengan sapaan hangat dan menampilkan gambar urutan kegiatan hari itu.
2. **Kegiatan Inti:** Guru membacakan teks prosedur sambil menunjuk gambar tiap langkah. Siswa diberi kartu untuk menyusun urutan langkah secara fisik.
3. **Penutup:** Guru dan siswa berdiskusi mengenai aktivitas, memberikan reward positif atas keterlibatan.

Penyesuaian Khusus:

- Memberi waktu tambahan bagi siswa yang membutuhkan.
- Menyediakan area tenang jika siswa mengalami overstimulasi.
- Menggunakan alat bantu komunikasi (PECS) bila diperlukan.



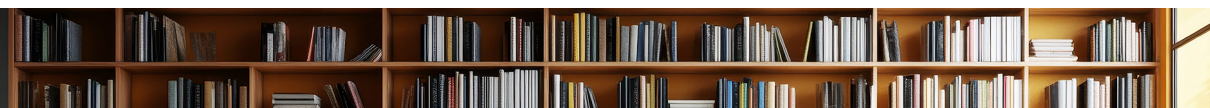
Adaptasi ini memerlukan kolaborasi antara guru mata pelajaran dan guru pendamping khusus (GPK) agar keselarasan antara tuntutan kurikulum dan kondisi psikososial siswa dapat terjaga. Dengan sistematikanya yang jelas, silabus dan RPP inklusif dapat dijadikan alat refleksi pedagogis sekaligus dokumen legal yang mendukung implementasi pendidikan ramah semua. Sebagai penutup, adaptasi silabus dan RPP bukan sekadar tugas administratif, melainkan praktik empatik yang memperkuat hak belajar siswa berkebutuhan khusus dalam satuan pendidikan umum.

C. Model Kolaborasi dan Dukungan Multidisiplin

Pendidikan inklusif untuk anak dengan spektrum autisme tidak dapat berjalan secara optimal apabila hanya dibebankan pada satu aktor pendidikan seperti guru atau sekolah. Sebaliknya, efektivitas layanan pendidikan sangat ditentukan oleh kemampuan berbagai pemangku kepentingan untuk berkolaborasi dalam model dukungan multidisiplin yang terpadu dan responsif. Dalam konteks ini, kolaborasi tidak hanya berarti bekerja bersama, tetapi membentuk sistem sinergis yang saling melengkapi dan saling memahami dalam kerangka empati, profesionalisme, dan orientasi terhadap kepentingan terbaik anak.

Penanganan anak autisme memerlukan pendekatan lintas keilmuan yang mengintegrasikan dimensi psikologis, medis, sosial, dan pedagogis. Oleh karena itu, kerja sama antara guru kelas, guru pendamping khusus (GPK), psikolog, terapis okupasi, dokter anak, bahkan komunitas orang tua anak berkebutuhan khusus, menjadi krusial. Studi oleh Odom et al. (2011) menunjukkan bahwa model intervensi pendidikan yang didukung oleh tim multidisiplin menghasilkan peningkatan yang signifikan dalam kemampuan komunikasi, interaksi sosial, dan regulasi perilaku anak autisme di lingkungan sekolah.

Namun demikian, kolaborasi yang efektif membutuhkan fondasi yang kuat, baik dari sisi struktur maupun budaya organisasi. Sekolah perlu membangun protokol kerja sama yang jelas, menyusun jalur komunikasi antar-profesional, serta menyediakan ruang refleksi bersama secara



periodik. Di samping itu, kepemimpinan sekolah memiliki peran strategis dalam memfasilitasi kolaborasi lintas bidang, menjamin kejelasan peran, dan memastikan bahwa semua pihak merasa didengar serta dihargai.

Bab ini menyajikan prinsip dan praktik model kolaborasi multidisipliner dalam pendidikan inklusif. Tiap subbab akan mengupas peran spesifik berbagai pelaku pendidikan dan non-pendidikan, jejaring yang perlu dibentuk, hingga contoh-contoh kolaborasi yang telah terbukti berhasil diterapkan di berbagai sekolah. Di akhir bab, ditampilkan pula model intervensi kolaboratif yang menyatukan guru, psikolog, dan orang tua dalam perencanaan serta pelaksanaan pendidikan anak autisme.

Melalui pendekatan ini, sekolah bukan hanya menjadi tempat belajar akademik, tetapi juga menjadi simpul pelayanan holistik yang mampu mendukung anak autisme tumbuh dan berkembang secara optimal di tengah masyarakat yang semakin plural dan kompleks.

Peran guru kelas, pendamping, dan terapis

Dalam konteks pendidikan inklusif, guru kelas memegang peran utama dalam memastikan bahwa anak dengan autisme dapat belajar bersama teman sebayanya dalam suasana yang suportif dan adaptif. Namun, tantangan yang kompleks dalam memahami perilaku, emosi, serta cara belajar anak autisme menuntut keterlibatan guru pendamping khusus (GPK) dan tenaga terapis untuk bekerja bersama secara harmonis. Kolaborasi ini menjadi kunci dalam menciptakan lingkungan belajar yang sesuai dengan kebutuhan dan potensi individual anak.

Guru kelas bertanggung jawab dalam menyusun strategi pembelajaran yang inklusif, mendesain aktivitas yang dapat diakses oleh seluruh siswa, serta mengelola kelas agar tetap kondusif. Dalam hal ini, mereka perlu memahami prinsip diferensiasi instruksional, strategi Universal Design for Learning (UDL), dan teknik komunikasi alternatif seperti PECS atau penggunaan visual schedule. Menurut Friend dan Cook (2013), keberhasilan pendidikan inklusif sangat ditentukan oleh kemampuan guru kelas dalam menjalin kerja sama dengan profesional lain secara terbuka dan reflektif.



Guru pendamping khusus (GPK) memainkan peran sebagai fasilitator pembelajaran individual. Mereka membantu guru kelas dalam mengamati perkembangan siswa autisme, menyesuaikan materi ajar, dan memberikan pendampingan langsung saat siswa mengalami kesulitan adaptasi. Lebih dari sekadar asisten, GPK adalah mitra strategis yang harus diberi ruang untuk memberikan masukan dalam penyusunan IEP (Individualized Education Plan) dan mengevaluasi efektivitas strategi yang diterapkan di kelas.

Terapis, seperti terapis okupasi, terapis wicara, atau terapis perilaku (ABA), memberikan intervensi spesifik berdasarkan hasil asesmen multi-disipliner. Kehadiran mereka mendukung proses pendidikan dengan membantu anak mengembangkan kemampuan motorik halus, keterampilan komunikasi, regulasi emosi, dan fungsi eksekutif yang penting untuk keberhasilan belajar. Dempsey & Arthur-Kelly (2007) menegaskan bahwa peran terapis tidak hanya untuk terapi klinis, tetapi juga untuk transfer strategi ke dalam situasi pembelajaran sehari-hari.

Model kolaborasi antara guru kelas, GPK, dan terapis dapat disusun dalam bentuk tim belajar individual yang bertemu secara rutin untuk membahas kemajuan siswa. Dalam tim ini, setiap anggota menyampaikan perspektifnya berdasarkan observasi dan asesmen, sehingga strategi yang dirumuskan lebih komprehensif. Misalnya, seorang terapis wicara dapat menyarankan penggunaan kartu visual tertentu yang kemudian dipraktikkan oleh GPK dalam aktivitas kelas, dan dikonfirmasi efektivitasnya oleh guru kelas.

Untuk memperkuat kerja sama ini, sekolah perlu menyediakan jadwal koordinasi mingguan, buku komunikasi antarprofesional, dan forum evaluasi. Praktik ini terbukti efektif meningkatkan konsistensi intervensi dan mengurangi kebingungan peran. Studi yang dilakukan oleh Giangreco et al. (2001) menunjukkan bahwa kolaborasi terstruktur antara guru dan profesional lain dapat meningkatkan partisipasi akademik siswa berkebutuhan khusus secara signifikan.

Peran guru kelas juga mencakup pemberian edukasi kepada teman sekelas tentang keberagaman dan pentingnya inklusi. Dengan pendekatan



yang humanis dan berbasis empati, guru dapat menumbuhkan iklim kelas yang menerima perbedaan. Hal ini memperkuat dukungan sosial terhadap anak autisme dan memperkecil risiko perundungan (bullying). Sementara itu, GPK sering kali menjadi jembatan komunikasi antara sekolah dan orang tua siswa, menjelaskan progres anak dan menampung aspirasi keluarga.

Di sisi lain, para terapis dapat dilibatkan dalam pelatihan guru dan GPK agar pemahaman terhadap kebutuhan anak autisme tidak hanya berada pada ranah teknis tetapi juga afektif. Materi pelatihan dapat mencakup topik seperti manajemen perilaku, strategi visual, penguatan positif, dan penyesuaian sensorik di kelas. Pelatihan ini membentuk pemahaman lintas peran dan memperkuat kolaborasi jangka panjang.

Salah satu prinsip penting dalam kerja tim ini adalah kesetaraan. Tidak ada satu peran pun yang lebih dominan, sebab setiap profesi memiliki keahlian yang saling melengkapi. Guru kelas membawa perspektif pedagogik dan dinamika kelas, GPK membawa pengalaman mendampingi anak secara intensif, dan terapis menyumbang keahlian klinis yang mendalam. Dengan dasar saling menghormati, proses pengambilan keputusan menjadi lebih partisipatif dan akurat.

Sebagai contoh implementasi, di sebuah SMK inklusif di Kabupaten Sleman, guru kelas, GPK, dan terapis secara rutin mengadakan refleksi mingguan untuk membahas kemajuan siswa. Setiap minggu mereka mengisi *progress note*, menyesuaikan strategi pembelajaran, serta merancang aktivitas integratif lintas mata pelajaran. Hasilnya, siswa autisme tidak hanya mampu mengikuti pelajaran, tetapi juga menunjukkan peningkatan dalam komunikasi sosial dan kemandirian.

Peran guru kelas dan GPK juga sangat penting dalam proses transisi, seperti dari jenjang SD ke SMP, atau dari SMK ke dunia kerja. Mereka membantu mempersiapkan anak secara emosional dan akademik, serta menjalin relasi dengan institusi selanjutnya. Dengan koordinasi bersama terapis, transisi ini dapat berjalan lebih mulus, meminimalkan kecemasan, dan memaksimalkan kesiapan anak.



Sekolah yang berhasil menjalankan kolaborasi ini biasanya memiliki SOP yang jelas dalam pembentukan tim intervensi individual, prosedur komunikasi antarprofesional, dan standar pelaporan perkembangan siswa. SOP ini tidak kaku, melainkan fleksibel untuk disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing anak dan sumber daya sekolah.

Selain itu, dukungan dari kepala sekolah juga menjadi faktor penentu dalam keberhasilan kolaborasi. Kepala sekolah perlu memberikan waktu kolaboratif dalam jadwal mingguan, menghargai peran GPK dan terapis, serta memastikan adanya pelatihan berkelanjutan bagi seluruh tim. Dukungan struktural ini mencegah guru dan GPK merasa bekerja sendiri dan memberi ruang bagi inovasi.

Penting juga untuk diingat bahwa kolaborasi yang efektif dibangun di atas komunikasi yang jujur, empatik, dan terbuka. Guru kelas perlu menyampaikan tantangan yang dihadapi tanpa takut dihakimi, sementara GPK dan terapis juga harus menyampaikan masukan dengan pendekatan solutif dan menghargai kapasitas guru kelas. Dalam atmosfer kepercayaan ini, segala tantangan menjadi peluang belajar bersama.

Peran ketiga aktor ini juga meluas hingga ke keluarga. Mereka menjadi konsultan informal bagi orang tua, membantu merumuskan strategi di rumah, serta menjadi pendengar yang empatik terhadap kekhawatiran keluarga. Hubungan yang hangat antara tim sekolah dan keluarga memperkuat ekosistem pendidikan yang saling menopang.

Dalam pengembangan kurikulum dan asesmen, keterlibatan terapis juga dapat memberikan data tambahan yang memperkuat validitas program pembelajaran individual. Misalnya, data tentang kemampuan sensorik dari terapis okupasi dapat digunakan untuk menyesuaikan aktivitas motorik di kelas. Kolaborasi ini menjadikan perencanaan pembelajaran lebih menyeluruh dan relevan.

Model kolaborasi ini harus dihidupi sebagai budaya, bukan sekadar proyek. Oleh karena itu, penting bagi sekolah untuk memasukkan prinsip kolaborasi multidisipliner ke dalam visi-misi, rencana kerja tahunan, dan



indikator kinerja sekolah. Dengan demikian, kolaborasi bukan hanya pilihan, melainkan komitmen kelembagaan.

Kesimpulannya, peran guru kelas, guru pendamping, dan terapis tidak dapat dipisahkan dalam pendidikan anak autisme. Ketiganya adalah satu tim yang harus saling belajar, saling mendukung, dan bersama-sama menciptakan ekosistem sekolah yang benar-benar inklusif. Keberhasilan pendidikan anak autisme adalah hasil dari kerja kolektif, bukan kerja heroik individual.

Kolaborasi dengan psikolog, dokter, dan komunitas

Kolaborasi antara sekolah dengan tenaga profesional non-pendidikan menjadi tulang punggung dalam menyediakan layanan holistik bagi anak dengan autisme. Psikolog, dokter anak, psikiater, serta komunitas penyandang autisme memiliki kontribusi penting dalam memahami kondisi anak secara utuh dan merancang intervensi yang tepat sasaran. Menurut laporan dari National Research Council (2001), pendidikan yang berhasil bagi anak dengan autisme adalah pendidikan yang dilandasi oleh asesmen medis dan psikologis yang mendalam serta terintegrasi dengan kurikulum sekolah.

Psikolog berperan membantu guru memahami dinamika perilaku anak melalui asesmen psikometrik dan observasi perilaku. Mereka dapat memberikan masukan tentang strategi pengelolaan emosi, regulasi perilaku, serta intervensi berbasis terapi kognitif perilaku. Dalam banyak kasus, psikolog sekolah juga menjadi mediator antara sekolah dan keluarga, memfasilitasi komunikasi serta pengambilan keputusan berbasis kepentingan terbaik anak.

Sementara itu, dokter anak atau psikiater anak dapat memberikan informasi mengenai kondisi neurologis, gangguan penyerta (seperti ADHD, epilepsi, atau gangguan gastrointestinal), serta penanganan medis yang mungkin diperlukan. Keputusan untuk memberikan intervensi farmakologis harus selalu dilakukan dalam konsultasi lintas bidang, dengan mempertimbangkan dampaknya terhadap pembelajaran dan perilaku anak di sekolah. Pengetahuan guru terhadap pengaruh efek samping obat juga penting agar mereka mampu melakukan observasi dan pencatatan secara akurat.



Komunitas penyandang autisme seperti komunitas orang tua, yayasan, maupun forum alumni ABK (anak berkebutuhan khusus) juga memainkan peran vital. Mereka sering kali menjadi sumber informasi praktis yang tidak tertulis dalam buku panduan, serta berperan sebagai agen advokasi publik dalam memperjuangkan hak-hak pendidikan inklusif. Guru dan kepala sekolah dapat menjalin kemitraan strategis dengan komunitas ini melalui kegiatan pelatihan, forum dialog, maupun penyusunan kebijakan sekolah yang inklusif.

Sinergi antara psikolog, dokter, dan komunitas harus bersifat kolaboratif dan bukan hierarkis. Guru tidak boleh hanya menjadi eksekutor dari rekomendasi profesional, tetapi juga mitra reflektif yang memahami konteks kelas dan karakter anak. Dalam praktik ideal, semua pihak duduk bersama dalam forum pertemuan kasus (case conference) untuk mendiskusikan strategi terbaik bagi anak, dengan dasar empati dan saling menghargai keahlian masing-masing.

Sekolah perlu menyusun protokol kemitraan dengan tenaga profesional di luar sekolah. Misalnya, memiliki Memorandum of Understanding (MoU) dengan rumah sakit atau pusat layanan psikologi terdekat, menyediakan ruang konsultasi bersama untuk guru dan psikolog, atau mengatur alur rujukan yang sistematis dari sekolah ke lembaga medis. Langkah-langkah ini akan meningkatkan efektivitas layanan serta mempercepat intervensi yang dibutuhkan.

Kolaborasi ini juga dapat diperluas ke aspek preventif dan edukatif. Psikolog dan dokter dapat terlibat dalam pelatihan guru dan orang tua mengenai deteksi dini, strategi komunikasi, serta manajemen stres. Komunitas orang tua dapat berbagi kisah inspiratif dan tips praktis dalam forum parenting sekolah. Dengan demikian, semua pihak tumbuh sebagai komunitas pembelajar yang saling mendukung.

Lebih lanjut, pendekatan berbasis komunitas akan menguatkan nilai keberlanjutan dari intervensi yang dilakukan. Anak dengan autisme tidak hanya hidup di sekolah, tetapi juga berada dalam lingkungan sosial yang lebih luas. Ketika komunitas mendukung inklusi, maka sekolah tidak lagi



menjadi satu-satunya tempat adaptasi, tetapi bagian dari ekosistem ramah autisme.

Kolaborasi lintas bidang ini tentu memiliki tantangan, mulai dari perbedaan terminologi, sudut pandang, hingga birokrasi. Namun dengan komunikasi terbuka, dokumentasi yang baik, dan fokus pada kepentingan anak, hambatan tersebut dapat diminimalisasi. Sekolah harus menjadi ruang koordinasi yang proaktif, bukan pasif menunggu pihak luar untuk datang.

Evaluasi rutin terhadap efektivitas kolaborasi ini perlu dilakukan melalui instrumen kualitatif seperti refleksi guru, kuesioner orang tua, dan wawancara dengan tenaga profesional mitra. Hasil evaluasi menjadi dasar dalam memperbaiki mekanisme kerja sama dan memastikan bahwa setiap kolaborasi berdampak langsung pada kesejahteraan dan perkembangan anak.

Dengan adanya pola kolaborasi yang terstruktur, sekolah dapat menjelma menjadi simpul pelayanan multidimensi bagi anak dengan autisme. Dalam jangka panjang, pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keberhasilan akademik anak, tetapi juga memperkuat relasi sosial dan kemandirian mereka dalam kehidupan sehari-hari.

Jejaring Puskesmas–Dinas Pendidikan–Sekolah

Kolaborasi yang solid antara Puskesmas, Dinas Pendidikan, dan sekolah menjadi tulang punggung dari sistem layanan pendidikan inklusif yang fungsional. Dalam konteks anak dengan autisme, jejaring ini tidak hanya penting sebagai strategi manajerial, tetapi merupakan mekanisme esensial untuk mengintegrasikan aspek kesehatan, pendidikan, dan sosial secara simultan. Tanpa adanya jejaring kelembagaan yang terstruktur, layanan yang diberikan seringkali terfragmentasi dan kurang responsif terhadap kebutuhan nyata anak dan keluarganya.

Puskesmas memiliki peran awal yang vital dalam proses skrining, rujukan, dan pemantauan tumbuh kembang anak di tingkat masyarakat. Pelayanan kesehatan primer ini dapat mendeteksi kemungkinan gejala autistik sejak dini melalui program posyandu, kunjungan balita, maupun



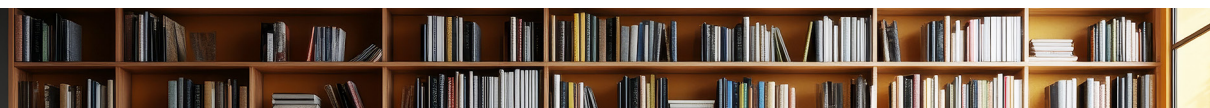
saat imunisasi. Hasil observasi kemudian dapat dikomunikasikan kepada orang tua dan dijadikan bahan awal untuk asesmen lanjutan. Dalam model ideal, hasil ini segera diteruskan ke sekolah melalui surat rujukan atau form observasi yang disepakati bersama dengan Dinas Pendidikan.

Dinas Pendidikan di tingkat kabupaten/kota bertanggung jawab dalam mendesain kebijakan dan regulasi inklusif yang menyeluruh. Ini termasuk penyusunan SOP rujukan, pengalokasian guru pendamping, penyediaan anggaran layanan inklusi, serta pengembangan pelatihan berkelanjutan bagi guru. Dinas Pendidikan juga menjadi simpul penghubung antara Puskesmas dan sekolah dengan menetapkan mekanisme komunikasi reguler, forum koordinasi, serta sistem pelaporan berbasis data.

Sekolah sebagai institusi utama dalam proses pendidikan berfungsi sebagai ujung tombak pelaksanaan layanan. Dengan adanya jejaring, sekolah tidak lagi bekerja secara soliter, melainkan menerima dukungan informasi dari Puskesmas dan kebijakan dari Dinas Pendidikan. Guru dan kepala sekolah dapat mengakses data riwayat medis anak yang relevan, menjalin komunikasi dengan tenaga kesehatan, serta merancang intervensi pembelajaran yang selaras dengan kondisi siswa.

Keberhasilan jejaring ini sangat bergantung pada sistem koordinasi yang terbuka, reguler, dan berbasis kepercayaan. Dibutuhkan protokol komunikasi tertulis, misalnya dalam bentuk MoU atau SOP lintas sektor, serta pelatihan lintas profesi agar masing-masing pihak memahami perannya. Menurut studi yang dilakukan oleh Bray et al. (2018), kolaborasi lintas sektor yang berbasis data dan pertemuan berkala terbukti mampu meningkatkan respons pelayanan terhadap siswa berkebutuhan khusus secara signifikan.

Implementasi jejaring juga ditopang oleh teknologi digital. Beberapa daerah di Indonesia telah mengembangkan dashboard monitoring anak berkebutuhan khusus yang dapat diakses bersama oleh Puskesmas, Dinas Pendidikan, dan sekolah. Fitur ini meliputi catatan asesmen kesehatan, profil belajar anak, hingga intervensi yang sudah dilakukan. Dengan sistem ini, pengambilan keputusan menjadi lebih cepat, terukur, dan berbasis bukti.



Namun tantangan tetap ada. Kendala birokrasi, minimnya SDM lintas sektor, serta kurangnya alokasi anggaran menjadi faktor penghambat yang umum dijumpai. Oleh karena itu, jejaring ini membutuhkan dukungan dari pemerintah daerah sebagai pengarah strategis serta pihak swasta atau LSM sebagai mitra penguat layanan. Kolaborasi tripartit antara pemerintah, masyarakat, dan sektor profesional menjadi bentuk implementasi nyata dari prinsip triple helix dalam pendidikan inklusif.

Pada akhirnya, keberadaan jejaring Puskesmas–Dinas Pendidikan–Sekolah bukan sekadar alat administratif, tetapi manifestasi konkret dari komitmen sistemik untuk mewujudkan hak pendidikan bagi seluruh anak, termasuk yang berada dalam spektrum autisme. Jejaring ini mencerminkan bahwa pendidikan inklusif bukan hanya urusan sekolah, melainkan tanggung jawab kolektif masyarakat.

Contoh alur kolaboratif penanganan holistic

Dalam konteks pendidikan inklusif, penanganan anak autisme secara holistik menuntut adanya alur kolaboratif yang terstruktur dan responsif. Alur ini harus memfasilitasi kebutuhan anak dari tahap deteksi awal hingga tindak lanjut intervensi yang menyeluruh. Salah satu pendekatan yang direkomendasikan adalah model kolaboratif yang melibatkan guru, orang tua, tenaga medis, psikolog, dan instansi pendidikan secara sinergis. Tujuannya adalah memastikan bahwa setiap aspek tumbuh kembang anak—baik kognitif, sosial, emosi, maupun fisik—mendapatkan dukungan yang selaras dan terpadu (Bourke-Taylor et al., 2020).

Proses kolaboratif dimulai dari guru yang mengenali adanya tanda-tanda khusus pada anak, seperti kesulitan berinteraksi atau pola komunikasi yang berbeda. Guru kemudian mencatat pengamatan secara sistematis dan berdiskusi dengan wali kelas atau guru pendamping untuk validasi awal. Setelah itu, guru menyampaikan temuan ini dalam rapat koordinasi sekolah atau dengan tim layanan khusus. Prosedur ini disebut sebagai tahap “identifikasi dalam konteks pendidikan” yang menjadi awal alur intervensi (Heward et al., 2017).



Setelah identifikasi awal, pihak sekolah dapat menjalin koordinasi dengan Puskesmas atau klinik tumbuh kembang untuk asesmen lebih lanjut. Kolaborasi ini tidak hanya bersifat rujukan medis, namun juga membuka jalur komunikasi antara sekolah dan tenaga kesehatan, termasuk psikolog atau terapis okupasi. Di sinilah pentingnya adanya person-in-charge (PIC) atau koordinator inklusi yang menjembatani kebutuhan administratif dan komunikasi antara keluarga dan layanan eksternal.

Salah satu bentuk implementasi alur ini adalah forum komunikasi terpadu yang rutin digelar oleh sekolah inklusif, seperti yang dilakukan di SMK Negeri 4 Yogyakarta. Dalam praktiknya, forum ini mempertemukan pihak sekolah, orang tua, psikolog, perwakilan Dinas Pendidikan, dan Puskesmas secara berkala untuk membahas progres, tantangan, dan intervensi yang dibutuhkan oleh siswa berkebutuhan khusus. Hasil dari pertemuan ini adalah rencana aksi kolaboratif (*collaborative action plan*) yang dibagikan kepada semua pihak untuk dieksekusi bersama.

Alur kolaboratif ini ditopang oleh dokumen pendukung seperti catatan observasi guru, hasil asesmen psikologis, laporan terapi, serta kebutuhan pembelajaran yang disusun dalam format IEP (*Individualized Education Plan*). Semua dokumen ini harus diakses secara terbatas namun efisien oleh pihak yang berkepentingan. Oleh karena itu, penggunaan platform digital seperti Google Classroom, aplikasi SIM Sekolah, atau portal IEP daring sangat disarankan untuk menjaga sinkronisasi dan akuntabilitas antar pihak (Wang et al., 2021).

Kunci keberhasilan dalam alur ini adalah komunikasi yang terbuka dan sistem monitoring yang adaptif. Kolaborasi bukan hanya soal membagi tugas, melainkan membangun pemahaman lintas disiplin dan empati terhadap peran masing-masing. Guru harus memahami konteks medis, dokter harus mengerti implikasi pendidikan, dan orang tua harus dilibatkan sebagai pengambil keputusan yang aktif. Ketika semua pihak memiliki tujuan bersama, intervensi tidak lagi bersifat parsial melainkan menjadi ekosistem dukungan yang menyeluruh.



Jika dikehendaki, alur ini dapat divisualisasikan dalam bentuk diagram alir kolaboratif, yang memetakan tahapan identifikasi → asesmen → koordinasi antar pihak → perumusan strategi → pelaksanaan intervensi → evaluasi dan refleksi. Diagram ini bisa dijadikan alat komunikasi utama dalam workshop pelatihan sekolah inklusi.

Model kolaboratif seperti ini telah terbukti meningkatkan efektivitas intervensi, mempercepat proses pemulihan, dan mengurangi beban psikososial baik bagi anak maupun keluarga. Oleh sebab itu, pengembangan kapasitas guru dan kepala sekolah dalam membangun jejaring kolaborasi menjadi agenda utama dalam pendidikan inklusif masa depan. Rekomendasi strategis dari model ini antara lain: pelatihan lintas sektor, penguatan regulasi lokal, dan insentif bagi sekolah yang berhasil menjalankan kolaborasi dengan baik. Dengan demikian, alur kolaboratif bukan hanya menjadi prosedur teknis, melainkan representasi dari komitmen kolektif untuk menyediakan pendidikan yang adil, adaptif, dan penuh welas asih bagi anak-anak dengan autisme.

Model Intervensi Kolaboratif: Guru–Psikolog–Orangtua

Pendidikan inklusif yang efektif bagi anak dengan autisme tidak mungkin dilakukan oleh satu aktor saja. Diperlukan kolaborasi tiga arah antara guru, psikolog, dan orang tua sebagai inti dari intervensi berbasis kebutuhan individual. Kolaborasi ini bersifat sistemik, berkesinambungan, dan fleksibel terhadap perkembangan anak. Peran masing-masing pihak tidak bersifat hierarkis, melainkan komplementer dan saling menguatkan.

Guru berperan sebagai penghubung utama antara kebutuhan belajar anak dan ekosistem sekolah. Dalam posisi ini, guru tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga mengobservasi perilaku, memberi penguatan positif, dan menciptakan lingkungan pembelajaran yang suportif. Menurut Raver & Zigler (2004), guru yang memiliki pelatihan khusus dalam intervensi perilaku dan komunikasi menunjukkan peningkatan efektivitas dalam mengelola kelas inklusif.



Psikolog pendidikan berfungsi sebagai evaluator dan konsultan dalam proses asesmen, perencanaan, serta evaluasi intervensi. Peran ini sangat penting untuk memastikan bahwa strategi yang digunakan berbasis bukti dan sesuai dengan profil kognitif serta emosi anak. Psikolog juga membantu memfasilitasi pelatihan bagi guru dan orang tua untuk menggunakan pendekatan yang seragam. Berdasarkan hasil studi Schaefer et al. (2021), keterlibatan psikolog meningkatkan keberhasilan Individualized Education Plan (IEP) hingga 40%.

Orang tua, sebagai pendamping utama anak di rumah, memegang peran krusial dalam mempertahankan konsistensi strategi. Kolaborasi orang tua dengan sekolah tidak hanya sebatas komunikasi, tetapi juga melibatkan partisipasi aktif dalam observasi perilaku, pelatihan keterampilan sosial, dan pembentukan kebiasaan yang adaptif. Epstein (2018) menekankan bahwa keberhasilan pendidikan anak berkebutuhan khusus sangat bergantung pada keterlibatan keluarga dalam proses pengambilan keputusan.

Model intervensi kolaboratif ini mengutamakan pertemuan rutin tiga pihak yang disebut sebagai *Triadic Intervention Meeting* setiap dua bulan. Dalam pertemuan ini, guru memaparkan catatan perkembangan anak, psikolog memberi masukan profesional, dan orang tua menyampaikan dinamika di rumah. Data hasil asesmen observasi (dari guru), asesmen psikologis (dari psikolog), dan laporan keseharian anak (dari orang tua) digunakan sebagai dasar penyesuaian strategi.

Komunikasi antarpihak dilakukan secara terbuka, dengan pendekatan coaching dan bukan menggurui. Guru dan psikolog memberi ruang ekspresi bagi orang tua untuk menyampaikan kekhawatiran maupun keberhasilan anak di rumah. Sebaliknya, orang tua juga diberi pelatihan sederhana tentang dasar-dasar intervensi, seperti teknik prompting, reinforcement, dan manajemen waktu belajar di rumah.

Untuk memperkuat kolaborasi ini, sekolah menyediakan *Parent-Professional Communication Book* sebagai alat tulis harian antara guru dan orang tua. Buku ini berisi kolom aktivitas harian, ekspresi emosional anak,



strategi yang digunakan, dan respons anak. Psikolog dapat mengevaluasi catatan ini sebagai bagian dari monitoring perkembangan.

Tiap semester, dilakukan evaluasi menyeluruh atas keberhasilan intervensi melalui forum *Team-Based Progress Review* yang melibatkan kepala sekolah sebagai fasilitator. Di forum ini, hasil asesmen formatif, laporan orang tua, dan analisis psikolog dikompilasi dalam portofolio anak. Keputusan strategis seperti revisi tujuan IEP, penambahan terapi okupasi, atau rotasi guru pendamping ditentukan bersama.

Kolaborasi ini juga melibatkan pelatihan silang. Guru diberi pelatihan tentang aspek psikososial oleh psikolog, sedangkan orang tua diberi bimbingan oleh guru mengenai strategi belajar dan penyesuaian kurikulum. Pendekatan ini menghindari terjadinya disonansi strategi antara rumah dan sekolah.

Untuk anak usia remaja di SMK, kolaborasi meluas dengan menghadirkan guru BK dan instruktur praktik. Guru BK membantu dalam aspek regulasi emosi dan perencanaan karier, sementara instruktur praktik berperan dalam menciptakan pembelajaran vokasional yang responsif. Intervensi ini dipadukan dengan psikolog remaja atau tenaga ahli lain yang relevan.

Sebagai bentuk keberlanjutan, model kolaboratif ini memfasilitasi pembuatan *Learning Passport*, yaitu dokumen transisi bagi siswa yang berpindah jenjang pendidikan atau menghadapi perubahan besar (misalnya perpindahan kota, perubahan terapi, atau transisi dari SMP ke SMK). *Learning Passport* dirancang oleh guru, divalidasi oleh psikolog, dan disahkan oleh kepala sekolah serta ditandatangani oleh orang tua.

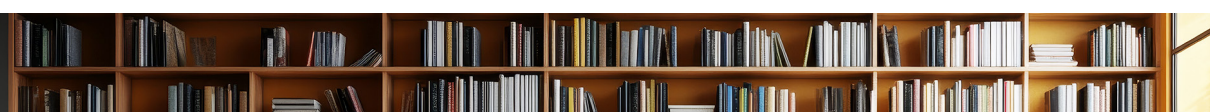
Studi praktik dari Australia (White et al., 2020) menunjukkan bahwa intervensi kolaboratif meningkatkan kualitas hidup keluarga dan kepuasan guru terhadap kemajuan siswa. Sementara itu, riset lokal oleh Hidayat & Wulandari (2022) menggarisbawahi bahwa kolaborasi antarsektor yang didukung kepala sekolah dapat meningkatkan retensi siswa ABK dalam pendidikan formal.

Kunci utama dalam model ini adalah fleksibilitas, empati, dan fokus pada kekuatan anak. Daripada hanya menyoroti kekurangan, model ini



berupaya mengangkat potensi anak melalui sinergi kekuatan guru, psikolog, dan keluarga. Dengan demikian, intervensi menjadi lebih personal, kontekstual, dan bermakna.

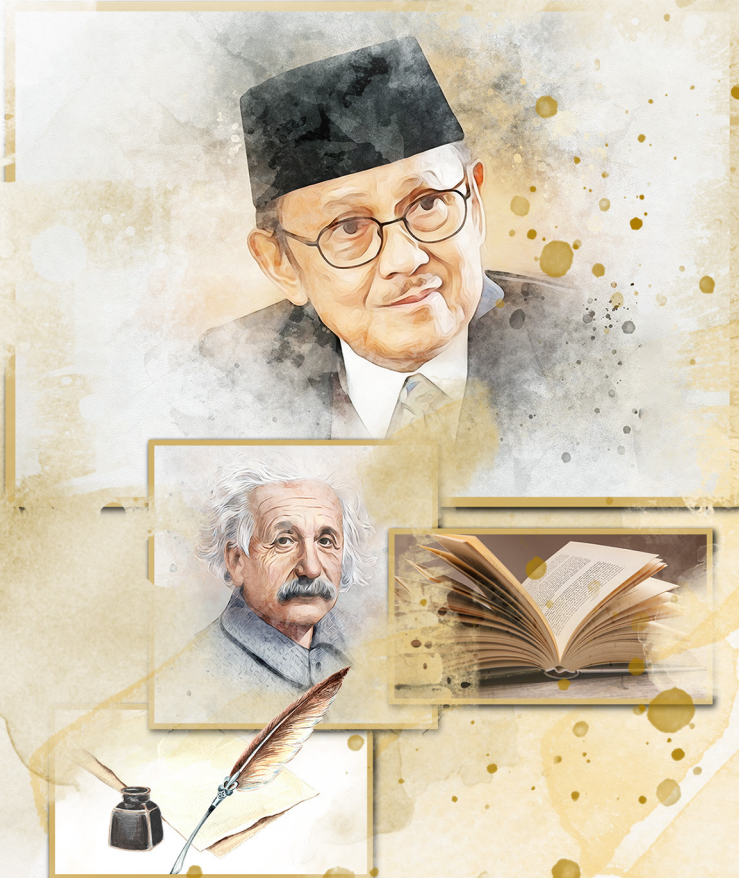
Sebagai penutup, model kolaboratif ini merepresentasikan semangat pendidikan inklusif yang sejati—yakni bahwa setiap anak berhak untuk tumbuh dalam lingkungan yang memahami, merespons, dan mencintainya. Guru, psikolog, dan orang tua bukan tiga entitas terpisah, melainkan satu tim yang bersama-sama membangun jembatan kesuksesan anak di sekolah dan di kehidupan.



BAGIAN V

INSPIRASI, HARAPAN, DAN TRANSFORMASI

Fokus: Visi kemanusiaan dan arah jangka panjang



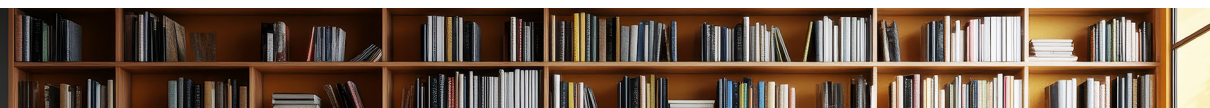
A. Dari Anak Berkebutuhan Khusus ke Anak dengan Potensi Khusus

Selama bertahun-tahun, istilah *anak berkebutuhan khusus* telah menjadi label yang menandai perbedaan, ketidaksesuaian, bahkan kadang memunculkan stigma dalam ekosistem pendidikan. Namun dalam pendekatan pendidikan inklusif yang transformatif, kini saatnya terjadi pergeseran paradigma: dari memandang anak dalam kerangka keterbatasan menjadi melihat mereka dalam cahaya potensinya. Pergeseran ini bukan sekadar istilah semantik, melainkan lompatan etis dan filosofis yang menuntut perubahan dalam cara berpikir, cara merasa, dan cara bertindak seluruh ekosistem sekolah.

Reframing atau membingkai ulang perspektif kita terhadap anak dengan spektrum autisme dan kebutuhan khusus lainnya adalah inti dari pendidikan yang berkeadilan. Dalam lensa baru ini, autisme bukanlah kekurangan, melainkan variasi neurologis yang menghadirkan peluang eksplorasi, kreativitas, dan ketangguhan. Kekuatan seperti ketekunan tinggi, detail-oriented, atau kemampuan visual-spasial sering kali tersembunyi di balik tantangan sosial atau bahasa. Sebagaimana diungkapkan Armstrong (2012) dalam *Neurodiversity in the Classroom*, setiap anak memiliki *islands of competence*—pulau-pulau potensi yang menunggu dijelajahi dan dikembangkan.

Bab ini mengajak kita semua—guru, kepala sekolah, orang tua, pengambil kebijakan, dan masyarakat luas—untuk membangun budaya sekolah yang memanusiakan, bukan menyeragamkan. Sekolah bukanlah mesin produksi seragam lulusan, melainkan taman tempat berbagai jenis bunga tumbuh sesuai watak dan kekuatannya. Dalam konteks ini, membangun budaya afirmatif dan komunitas belajar yang menyambut keberagaman menjadi kunci dari transformasi pendidikan.

Melalui narasi keberhasilan nyata siswa autisme yang berkembang di sekolah, kita akan menyaksikan bahwa dengan dukungan yang tepat, setiap anak mampu menunjukkan versi terbaik dari dirinya. Kisah-kisah



ini bukanlah cerita romantis, melainkan bukti konkret bahwa harapan dan dedikasi melampaui label.

Lebih dari itu, Bab 13 menutup perjalanan buku ini dengan mengangkat *etika kemanusiaan* sebagai fondasi dalam menyambut dan mendampingi anak-anak istimewa. Seperti dikemukakan oleh Noddings (2005) dan Paulo Freire (1970), pendidikan yang sejati adalah pendidikan yang membebaskan, memanusiakan, dan menjalin relasi cinta sebagai kekuatan penggerak utamanya. Maka, menyambut anak dengan kebutuhan khusus bukanlah soal memberi ruang sempit dalam sistem, tetapi membangun sistem yang sejak awal dirancang untuk semua—oleh semua dan demi semua.

Reframing: Melihat kekuatan dalam keunikan

Dalam dunia pendidikan inklusif, langkah pertama yang paling fundamental adalah membingkai ulang (reframing) cara pandang kita terhadap anak-anak dengan autisme. Reframing bukan hanya perubahan dalam bahasa, melainkan transformasi dalam paradigma: dari memandang mereka sebagai ‘masalah’ menjadi melihat mereka sebagai ‘peluang’. Melalui reframing, kita berhenti menghitung keterbatasan dan mulai menggali kekuatan tersembunyi.

Anak dengan autisme sering kali menunjukkan profil perkembangan yang asimetris. Mereka mungkin mengalami keterlambatan dalam aspek komunikasi verbal, tetapi memiliki kemampuan luar biasa dalam aspek visual atau kemampuan sistematis. Penelitian oleh Baron-Cohen (2009) menunjukkan bahwa beberapa anak dengan autisme memiliki empati sistematis yang tinggi, yakni kemampuan memahami dan memprediksi sistem, pola, dan struktur. Ini adalah kekuatan yang sangat relevan dalam bidang seperti teknik, arsitektur, dan teknologi.

Dalam pendekatan *strength-based education*, seperti dikembangkan oleh Saleebey (2002), fokus pembelajaran bukanlah pada memperbaiki kelemahan, melainkan pada membangun kekuatan. Anak dengan autisme yang menunjukkan minat kuat pada bidang tertentu dapat dilibatkan dalam proyek pembelajaran berbasis minat (interest-based learning). Pendekatan

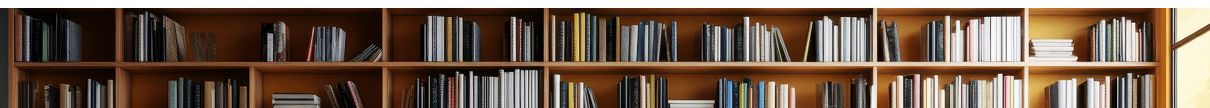


ini tidak hanya meningkatkan motivasi, tetapi juga memperkuat identitas dan rasa percaya diri.

Reframing juga mencakup perubahan dalam cara guru menilai hasil belajar. Alih-alih menilai anak berdasarkan tolok ukur normatif yang seragam, pendidikan inklusif menekankan evaluasi berbasis kemajuan individual. Ini sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (CAST, 2018), yang memberikan berbagai jalur akses terhadap konten, keterlibatan, dan ekspresi. Penting juga untuk memahami bahwa keunikan dalam regulasi emosi, perilaku repetitif, atau sensitivitas sensorik bukanlah bentuk ‘penyimpangan’, melainkan ekspresi dari kebutuhan neurologis yang berbeda. Dalam reframing, guru melihat bahwa anak yang gelisah saat di ruang ramai mungkin bukan tidak disiplin, tetapi mengalami overstimulasi suara atau cahaya.

Ketika sekolah mengadopsi paradigma ini, mereka tidak lagi bertanya: “Apa yang salah dengan anak ini?” tetapi mulai bertanya: “Lingkungan macam apa yang perlu kami ciptakan agar anak ini tumbuh optimal?” Pertanyaan ini adalah kunci dari pendekatan berbasis lingkungan dan kebutuhan, bukan hanya diagnosis. Salah satu kekuatan anak dengan autisme adalah konsistensi dan ketekunan. Dalam banyak studi (Attwood, 2007), ditemukan bahwa anak-anak ini dapat mengerjakan satu tugas dengan fokus luar biasa selama minatnya terpenuhi. Jika dikelola dengan baik, kekuatan ini sangat potensial dalam dunia kerja dan pembelajaran vokasional.

Reframing juga penting dalam interaksi sosial. Anak yang tampak tidak tertarik berinteraksi, bukan berarti tidak peduli, tetapi mungkin memerlukan cara komunikasi yang berbeda, seperti menggunakan PECS, isyarat visual, atau jeda waktu yang lebih panjang untuk merespons. Pemahaman ini mendorong empati yang berbasis pengetahuan, bukan sekadar rasa kasihan. Dalam praktiknya, guru dapat menyusun profil kekuatan (strength profile) setiap anak sebagai dasar IEP (Individualized Education Plan). Profil ini mencakup minat, gaya belajar, kekuatan sensorik, dan potensi vokasional. Dengan demikian, perencanaan pembelajaran menjadi lebih personal, terarah, dan memberdayakan.

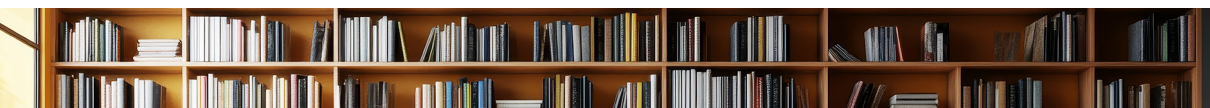


Penting untuk melibatkan siswa dalam proses ini. Dengan memberi ruang bagi anak untuk memilih kegiatan, menentukan target pribadi, dan mengevaluasi dirinya, sekolah sedang membangun *agency*—rasa kendali terhadap hidupnya. Ini adalah esensi pendidikan yang membebaskan ala Freire (1970). Reframing juga menular. Ketika guru mulai melihat potensi, orang tua pun mulai mengembangkan harapan baru. Ketika kepala sekolah melihat kekuatan, sistem sekolah akan lebih mendukung sumber daya dan pelatihan untuk pendampingan. Ini adalah efek domino positif dari satu perubahan paradigma.

Salah satu praktik baik reframing dapat dilakukan melalui *learning exhibition* atau pameran karya anak, di mana siswa dengan autisme dapat menunjukkan kekuatannya dalam seni visual, teknologi, kerajinan tangan, atau bahkan public speaking. Aktivitas semacam ini memperlihatkan bahwa perbedaan adalah keindahan, bukan kekurangan. Selain itu, reframing memperkaya kurikulum. Dengan pendekatan ini, sekolah mulai mengadopsi mata pelajaran atau kegiatan berbasis proyek yang fleksibel dan adaptif terhadap kekuatan neurodivergent learners. Ini sejalan dengan tren global dalam pendidikan berbasis kompetensi dan personalisasi.

Penting diingat bahwa reframing bukanlah usaha sesaat, tetapi proses berkelanjutan. Dibutuhkan refleksi, pelatihan, supervisi, dan evaluasi secara periodik agar guru dan sekolah tetap konsisten dalam membingkai ulang cara pandang mereka terhadap keberagaman. Dalam konteks kebijakan, reframing perlu dijadikan bagian dari visi dan misi sekolah. Ini akan menjadi dasar dari setiap keputusan strategis, mulai dari rekrutmen guru, desain ruang kelas, hingga alokasi anggaran. Dengan cara ini, reframing bukan hanya wacana, tetapi menjadi budaya.

Reframing juga dapat didorong dengan membangun komunitas belajar yang berfokus pada keberagaman. Forum guru, diskusi orang tua, dan pelatihan bersama lintas profesi adalah media yang tepat untuk berbagi praktik baik dan memperkuat kesadaran. Secara filosofis, reframing adalah bentuk dari humanisme dalam pendidikan. Ini adalah upaya untuk melihat manusia bukan dari kekurangannya, tetapi dari potensinya untuk tumbuh, berkembang, dan berkontribusi.



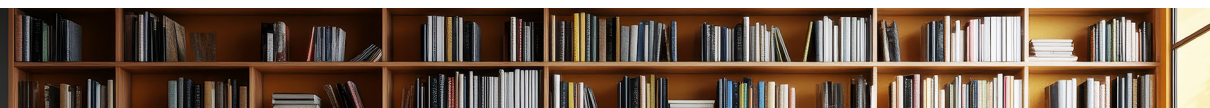
Akhirnya, reframing mengajarkan kepada kita semua bahwa pendidikan sejati bukanlah tentang menyamakan, tetapi tentang menemukan makna dalam keberbedaan. Anak dengan autisme, dengan segala keunikan dan tantangannya, bukan hanya peserta didik, tetapi juga guru kehidupan yang mengajarkan kita tentang kesabaran, konsistensi, dan cinta tanpa syarat. Dengan membingkai ulang cara pandang kita, kita tidak hanya mendidik anak-anak dengan autisme secara lebih baik, tetapi juga sedang mendidik kemanusiaan kita sendiri.

Membangun budaya sekolah yang memanusiakan

Budaya sekolah bukanlah sekadar rutinitas atau aturan tertulis, melainkan ekosistem nilai, perilaku, dan relasi yang hidup dalam keseharian. Dalam konteks pendidikan inklusif, budaya sekolah perlu diarahkan pada penghargaan terhadap keberagaman, penguatan martabat setiap individu, dan penolakan terhadap segala bentuk stigmatisasi. Budaya ini menjadi pondasi utama dalam membentuk lingkungan belajar yang tidak hanya ramah terhadap anak autisme, tetapi juga menumbuhkan seluruh komunitas sekolah menjadi lebih manusiawi dan reflektif.

Pendekatan yang memanusiakan dalam membangun budaya sekolah didasari oleh filosofi Paulo Freire yang menekankan bahwa pendidikan adalah praktik kebebasan dan dialog. Freire menolak objektifikasi siswa dan mengajak pendidik untuk melihat peserta didik sebagai subjek yang memiliki suara, emosi, dan pengalaman. Dalam konteks siswa autisme, ini berarti menghargai cara berpikir dan mengekspresikan diri mereka yang khas sebagai bagian dari spektrum manusia, bukan sebagai deviasi dari norma. Sekolah yang memanusiakan adalah sekolah yang membuka ruang untuk keberbedaan.

Implementasi budaya yang memanusiakan perlu diwujudkan dalam berbagai aspek kehidupan sekolah. Pertama, melalui penyusunan tata tertib yang bersifat restoratif, bukan represif. Alih-alih menghukum perilaku yang dianggap menyimpang, pendekatan restoratif mengajak siswa memahami dampak tindakannya dan membangun kembali relasi yang



terganggu. Kedua, membangun kultur komunikasi empatik antarwarga sekolah, termasuk antara guru dan siswa, guru dan orang tua, serta siswa dengan siswa lainnya. Ketiga, melalui penguatan narasi positif terhadap siswa berkebutuhan khusus melalui majalah dinding, podcast sekolah, atau forum apresiasi.

Kepemimpinan sekolah memiliki peran strategis dalam mengorkestrasi budaya ini. Kepala sekolah sebagai pemimpin moral harus mampu menjadi teladan dalam membangun suasana dialogis dan menghargai perbedaan. Menurut Schein (2010), budaya organisasi dipengaruhi secara kuat oleh keyakinan dan perilaku pemimpinnya. Jika kepala sekolah menunjukkan sikap terbuka terhadap keberagaman, maka sikap ini akan terefleksi dalam struktur, kebijakan, dan praktik-praktik keseharian di sekolah.

Guru sebagai agen budaya perlu diberikan pelatihan berkelanjutan terkait pendekatan humanistik, strategi pembelajaran diferensiasi, serta komunikasi empatik. Guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai penjaga nilai dan relasi. Guru yang memahami bahwa setiap siswa memiliki latar unik akan lebih sabar, kreatif, dan reflektif dalam menyusun intervensi dan pendekatan pembelajaran. Ini juga akan mendorong tumbuhnya ruang kelas yang inklusif dan aman secara psikologis bagi siswa autisme.

Selain itu, keterlibatan orang tua dan komunitas dalam pembentukan budaya sekolah juga krusial. Melibatkan mereka dalam forum diskusi, pelatihan, atau pertemuan informal membangun rasa saling percaya dan kolaborasi yang lebih dalam. Orang tua anak autisme tidak lagi diposisikan sebagai pihak luar yang pasif, tetapi sebagai mitra setara yang membawa pengetahuan penting tentang anak mereka. Sekolah yang memanusiakan harus menciptakan ruang keterlibatan yang otentik.

Indikator budaya sekolah yang memanusiakan dapat diukur melalui iklim emosional warga sekolah, persepsi siswa tentang keamanan dan penerimaan, serta frekuensi terjadinya konflik atau kasus diskriminasi. Evaluasi ini bisa dilakukan secara partisipatif melalui survei siswa, focus group



discussion, serta refleksi kolektif tim sekolah. Hasil evaluasi ini kemudian digunakan untuk melakukan perbaikan dan penyesuaian strategi.

Praktik baik budaya memanusiakan telah banyak ditemukan dalam studi lapangan. Misalnya, sekolah yang menerapkan pendekatan morning circle untuk menyapa dan menyamakan frekuensi emosional siswa setiap pagi. Atau sekolah yang menyediakan ruang tenang (calm room) bagi siswa yang mengalami over-stimulasi sensorik. Praktik-praktik ini bukan hanya mendukung siswa autisme, tetapi juga bermanfaat bagi seluruh siswa dalam mengelola emosi dan membangun relasi yang sehat.

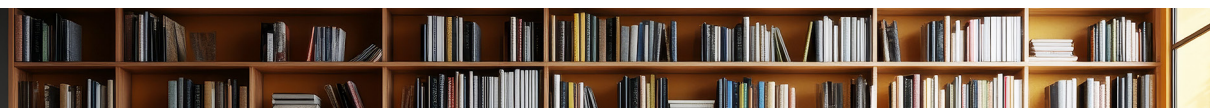
Dengan menjadikan budaya memanusiakan sebagai landasan utama, sekolah bukan hanya menjadi tempat belajar akademik, melainkan juga ruang tumbuh yang menyuburkan rasa kemanusiaan. Dari sinilah transformasi pendidikan inklusif benar-benar dimulai – bukan dari dokumen kebijakan, tetapi dari ruang kelas dan relasi antarmanusia di dalamnya.

Narasi keberhasilan: kisah siswa autisme yang berkembang

Setiap individu dengan autisme membawa potensi yang unik dan tak tergantikan. Dalam konteks pendidikan, narasi keberhasilan dari siswa autisme menjadi penting bukan hanya sebagai bentuk pengakuan atas kerja keras mereka, tetapi juga sebagai sumber inspirasi bagi komunitas sekolah. Kisah-kisah ini menunjukkan bahwa dengan dukungan tepat, pemahaman yang mendalam, dan lingkungan yang inklusif, anak-anak dengan autisme dapat mencapai hasil yang luar biasa di berbagai bidang kehidupan.

Salah satu contoh nyata adalah kisah seorang siswa SMK inklusif di Bogor yang pada awalnya mengalami hambatan berat dalam komunikasi verbal. Melalui dukungan guru pendamping, penggunaan strategi PECS, dan penerapan pendekatan visual learning, siswa tersebut mampu meningkatkan keterampilan interaksinya dan bahkan tampil sebagai pembicara dalam seminar sekolah. Ini bukan hanya perkembangan keterampilan, tetapi transformasi identitas yang menunjukkan potensi keberhasilan.

Menurut studi yang dilakukan oleh Wei et al. (2020), narasi keberhasilan anak autisme berkorelasi kuat dengan kualitas dukungan guru dan



efektivitas IEP (Individualized Education Plan). IEP yang dirancang berbasis kebutuhan dan kekuatan anak terbukti mampu memfasilitasi perkembangan yang berkelanjutan, khususnya dalam aspek akademik, sosial, dan kemandirian. Oleh karena itu, setiap rencana pembelajaran harus memiliki orientasi pada pemberdayaan, bukan sekadar perbaikan kelemahan.

Lebih jauh, narasi keberhasilan juga dapat berasal dari penguatan keterampilan vokasional dan minat khusus. Di banyak SMK, siswa dengan autisme menunjukkan keunggulan di bidang tertentu seperti desain grafis, perakitan komputer, hingga teknik memasak. Sekolah yang mampu mengakomodasi keunikan ini melalui program praktik kerja dan teaching factory akan membuka jalan bagi anak untuk memasuki dunia kerja yang bermakna.

Pentingnya dokumentasi dan penyebaran kisah-kisah ini juga tak dapat diabaikan. Dalam kajian oleh Asaro-Saddler (2019), dijelaskan bahwa publikasi kisah keberhasilan di media sekolah, jurnal guru, atau forum orang tua mampu meningkatkan penerimaan sosial terhadap siswa autisme dan menumbuhkan budaya empati di antara siswa lainnya. Ini adalah bentuk advokasi berbasis narasi yang memiliki daya ubah signifikan.

Selain dari aspek akademik dan vokasional, keberhasilan juga dapat dilihat dari sisi relasi dan pertemanan. Banyak siswa autisme mengalami isolasi sosial, namun dengan pendekatan berbasis peer buddy atau kelompok kerja kolaboratif, mereka mulai membangun koneksi yang bermakna. Relasi sosial yang sehat ini turut memperkuat kepercayaan diri dan menumbuhkan rasa aman di lingkungan sekolah.

Guru dan tenaga kependidikan memiliki peran penting dalam mengidentifikasi dan menumbuhkan “momen keberhasilan”. Tidak semua keberhasilan harus spektakuler; kadang, mampu menyapa teman, mengikuti instruksi, atau menyelesaikan tugas tanpa frustrasi adalah lompatan besar yang patut diapresiasi. Proses ini mengajarkan pada kita untuk meredefinisi ukuran sukses secara lebih manusiawi dan kontekstual.

Narasi keberhasilan juga memperkuat paradigma bahwa autisme bukanlah hambatan, tetapi cara berbeda dalam merespons dan memaknai dunia. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip neurodiversity yang



menyatakan bahwa keragaman neurologis adalah bagian alami dari variasi manusia. Pendidikan inklusif tidak seharusnya berupaya “menyembuhkan”, melainkan merangkul dan memberdayakan perbedaan.

Banyak sekolah yang kini mengembangkan “papan kisah inspiratif” di ruang kelas atau koridor sekolah. Papan ini memuat kutipan motivasi, foto kegiatan, dan kisah-kisah keberhasilan siswa berkebutuhan khusus. Inisiatif ini memperkuat identitas anak sebagai bagian dari komunitas sekolah dan membangun kebanggaan kolektif terhadap proses inklusi.

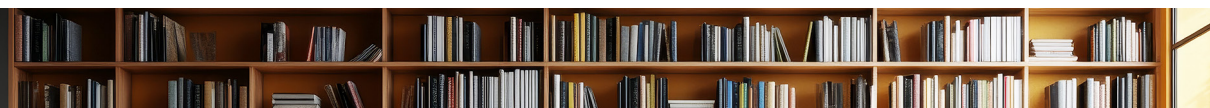
Dari sudut pandang orang tua, menyaksikan anaknya berkembang merupakan pencapaian emosional yang luar biasa. Ketika anak autisme yang dahulu tak mampu berbicara kini bisa berdiskusi tentang film favoritnya, atau ketika ia berhasil menyelesaikan pelatihan kerja, semua ini menjadi bukti nyata bahwa intervensi pendidikan yang tepat berdampak besar pada kualitas hidup keluarga.

Guru dapat menggunakan narasi keberhasilan ini sebagai bagian dari strategi pembelajaran reflektif. Dalam sesi kelas, siswa lain bisa diajak untuk berbagi pengalaman belajar bersama teman autistik, menumbuhkan empati, dan mengenal kelebihan-kelebihan teman mereka yang unik. Hal ini menciptakan iklim belajar yang positif dan saling mendukung.

Perlu juga dicatat bahwa keberhasilan bukan hasil instan, melainkan akumulasi proses yang panjang dan penuh ketekunan. Oleh karena itu, sekolah hendaknya menyediakan ruang dialog berkala dengan orang tua untuk merefleksikan capaian anak dan merancang strategi ke depan secara kolaboratif. Dialog ini memperkuat peran keluarga sebagai mitra strategis.

Kisah-kisah keberhasilan juga dapat digunakan sebagai bahan pelatihan guru baru. Dengan menyertakan studi kasus dari lapangan, para calon guru belajar tidak hanya teori, tetapi juga sensitivitas, pendekatan fleksibel, dan strategi berbasis kekuatan anak. Ini akan memperkaya kompetensi pedagogik mereka.

Berkembangnya siswa dengan autisme juga seringkali memengaruhi perubahan sikap seluruh komunitas sekolah. Dari sikap mengasihani menjadi menghargai, dari diskriminasi menjadi penerimaan, inilah efek



domino positif dari narasi keberhasilan yang konsisten dibangun dan diceritakan secara jujur.

Dalam konteks kebijakan, narasi keberhasilan dapat menjadi basis argumentasi untuk advokasi anggaran pendidikan inklusif, pelatihan guru, dan perbaikan infrastruktur. Data-data perkembangan anak yang terdokumentasi dengan baik menjadi bukti empirik penting dalam pengambilan keputusan oleh dinas pendidikan atau yayasan sekolah.

Sebagai penutup, narasi keberhasilan siswa autisme bukan sekadar cerita pribadi, tetapi jendela kolektif untuk memahami makna sejati dari pendidikan: membangun manusia yang utuh, diterima, dan berdaya. Sekolah yang berhasil menggali dan merayakan keberhasilan anak-anak ini, pada hakikatnya, sedang membangun peradaban yang lebih manusiawi.

Pendidikan untuk semua, oleh semua, demi semua

Pendidikan inklusif bukanlah wacana elitis yang hanya bersifat normatif dalam dokumen kebijakan. Pendidikan untuk semua adalah sebuah gerakan praksis yang menuntut keterlibatan nyata dari semua lapisan masyarakat—baik guru, orang tua, pemangku kebijakan, dunia usaha, maupun komunitas lokal. Sebagaimana ditegaskan oleh UNESCO (2020), pendidikan inklusif adalah sarana mewujudkan keadilan sosial dan demokratisasi akses belajar. Artinya, pendidikan harus hadir bukan hanya untuk anak-anak yang sesuai dengan standar mayoritas, tetapi juga untuk mereka yang memiliki kebutuhan unik—baik secara neurologis, fisik, sosial, maupun emosional.

Pernyataan “oleh semua” menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya terletak di tangan pendidik atau institusi formal. Pendidikan adalah tanggung jawab kolektif. Konsep ini selaras dengan pemikiran Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* (1970) yang menyatakan bahwa pendidikan harus membebaskan dan bersifat dialogis. Oleh karena itu, komunitas sekolah—yang mencakup guru, tenaga kependidikan, orang tua, dan masyarakat sekitar—harus saling bergandeng tangan menciptakan ruang yang ramah, mendukung, dan mendorong pertumbuhan semua peserta didik. Sinergi lintas sektor menjadi kunci dalam menyatukan

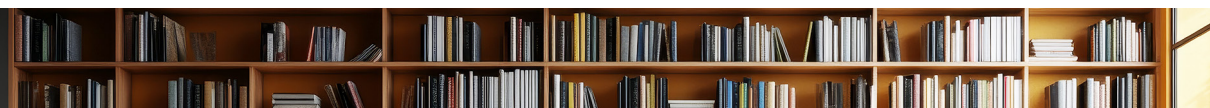


fragmentasi yang selama ini menghambat kemajuan anak-anak dengan kebutuhan khusus.

“Demi semua” mencerminkan visi jauh ke depan: pendidikan tidak hanya melayani peserta didik, tetapi juga berkontribusi pada tatanan sosial yang lebih adil. Pendidikan yang inklusif bukan hanya menyentuh ranah individu, melainkan turut membentuk masyarakat yang lebih manusiawi dan tangguh dalam menghadapi perbedaan. Setiap anak yang berkembang dalam sistem pendidikan inklusif akan tumbuh menjadi pribadi yang lebih empatik, kolaboratif, dan mampu menghadapi keragaman global. Dengan demikian, sekolah menjadi semacam laboratorium sosial di mana nilai-nilai kohesi dan penghargaan terhadap perbedaan diasah secara nyata.

Implementasi dari prinsip “untuk semua, oleh semua, demi semua” memerlukan desain kebijakan pendidikan yang transformatif. Kebijakan ini tidak hanya bersifat top-down, tetapi juga melibatkan partisipasi aktif dari akar rumput. Dalam praktiknya, program pelatihan guru, penguatan kapasitas orang tua, kolaborasi dengan penyedia layanan kesehatan mental, serta integrasi data asesmen yang akurat menjadi elemen penting. Di sisi lain, sekolah juga perlu membangun budaya kelembagaan yang menolak diskriminasi dalam bentuk apa pun—baik eksplisit maupun implisit—serta menumbuhkan semangat perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) melalui refleksi dan evaluasi bersama.

Dengan memahami pendidikan sebagai gerakan kolektif untuk kemanusiaan, maka visi inklusif bukan lagi utopia, tetapi sebuah keniscayaan yang bisa diupayakan secara konkret. Sekolah inklusif bukan hanya menerima anak dengan autisme atau kebutuhan lain, tetapi juga membentuk lingkungan belajar di mana setiap anak merasa berharga, didengar, dan didampingi. Prinsip ini menciptakan sistem yang resilien, adaptif, dan berakar kuat pada nilai-nilai kebijakan universal. Inilah esensi pendidikan untuk semua, oleh semua, demi semua.



Etika Kemanusiaan dalam Menyambut Anak Istimewa

Etika kemanusiaan menjadi fondasi utama dalam pendekatan pendidikan inklusif yang sejati. Dalam kerangka ini, anak-anak dengan autisme tidak sekadar diposisikan sebagai individu yang membutuhkan bantuan, tetapi sebagai pribadi yang membawa nilai dan makna yang unik dalam komunitas sekolah. Etika tersebut berpijak pada prinsip-prinsip keadilan, kesetaraan, dan penghormatan terhadap martabat manusia sebagaimana ditegaskan oleh UNESCO (2021) bahwa pendidikan inklusif harus dilandaskan pada hak asasi dan nilai-nilai kemanusiaan universal.

Pendidikan yang beretika memerlukan cara pandang yang melampaui defisit dan keterbatasan. Anak-anak autisme seringkali menampilkan keunikan kognitif, cara berpikir visual, sensitivitas emosional, atau perhatian mendalam pada detail. Dalam konteks ini, etika kemanusiaan menuntut kita untuk tidak melihat mereka dari kaca mata “kekurangan”, melainkan sebagai individu yang membawa cara lain dalam melihat dan merasakan dunia. Hal ini senada dengan gagasan neurodiversity (Singer, 1999) yang menyerukan penghargaan terhadap keragaman cara berpikir manusia.

Guru, kepala sekolah, dan seluruh pemangku kepentingan di lingkungan pendidikan perlu dilatih bukan hanya dalam keterampilan teknis mengajar anak berkebutuhan khusus, tetapi juga dalam pengembangan etika profesional yang memuliakan semua siswa tanpa syarat. Seorang pendidik humanis tidak akan mengukur keberhasilan seorang anak berdasarkan standar homogen, melainkan berdasarkan perkembangan individu yang bermakna. Etika ini juga menolak pendekatan edukasi berbasis simpati yang pasif, dan menggantinya dengan empati aktif dan pengakuan martabat.

Implementasi etika kemanusiaan dalam pendidikan inklusif dapat diwujudkan dalam berbagai kebijakan dan praktik, seperti penggunaan bahasa yang memuliakan, pelibatan siswa dalam pengambilan keputusan tentang pembelajarannya, serta penyediaan lingkungan belajar yang aman secara psikologis. Etika ini juga mencakup penghormatan terhadap suara dan perspektif orang tua serta komunitas anak autisme sebagai mitra setara dalam proses pendidikan.



Sekolah yang menjunjung etika kemanusiaan tidak hanya akan memfasilitasi perkembangan anak autisme secara optimal, tetapi juga menciptakan ekosistem pendidikan yang membebaskan, memberdayakan, dan menginspirasi seluruh warga sekolah. Dalam tatanan ini, sekolah tidak menjadi tempat eksklusi halus, melainkan rumah belajar bersama yang menghargai perbedaan sebagai kekuatan kolektif. Seperti diungkapkan oleh Nel Noddings (2005), pendidikan sejati lahir dari hubungan care yang otentik dan tanggung jawab etis untuk merawat perkembangan manusia seutuhnya.

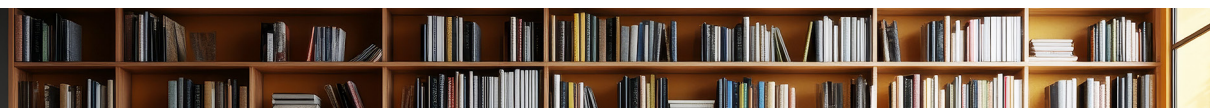
Dengan menjadikan etika sebagai poros utama, sekolah akan lebih mampu mendidik bukan hanya akal, tetapi juga hati dan nurani. Pendidikan semacam ini tidak hanya melahirkan lulusan cerdas, tetapi manusia-manusia utuh yang mampu mencintai, memahami, dan menghargai sesamanya. Inilah misi tertinggi pendidikan: menumbuhkan kemanusiaan melalui cinta, empati, dan penghormatan terhadap keunikan tiap individu, termasuk mereka yang istimewa dalam cara yang tak biasa.

B. Manifesto Sekolah Ramah Autisme

Bab penutup ini merupakan kulminasi dari keseluruhan narasi dalam buku ini: sebuah seruan moral, reflektif, dan strategis tentang pentingnya menjadikan sekolah sebagai ruang yang benar-benar inklusif, humanis, dan adaptif terhadap kebutuhan semua anak—termasuk mereka yang berada dalam spektrum autisme. Manifesto Sekolah Ramah Autisme bukanlah slogan, melainkan panduan nilai, prinsip, dan tindakan nyata untuk seluruh elemen sekolah dan masyarakat.

Mengapa kita memerlukan manifesto? Karena pendidikan inklusif bukan sekadar tentang menerima anak dengan autisme di dalam kelas, melainkan tentang menciptakan lingkungan di mana keberagaman diterima, dimaknai, dan diberdayakan. Ini adalah panggilan untuk menyusun ulang budaya sekolah, kebijakan, dan praktik pendidikan agar selaras dengan filosofi kesetaraan hak, kesempatan belajar, dan keberdayaan individu.

Manifesto ini disusun dalam lima subbab utama yang dimulai dari prinsip nilai inklusif universal sebagai fondasi moral dan etik. Kemudian



dilanjutkan dengan pemetaan komitmen kolektif yang diperlukan oleh pihak sekolah dan komunitas pendidikan untuk mewujudkan lingkungan ramah autisme. Selanjutnya, peta jalan 2025–2030 ditawarkan sebagai arah strategis implementasi jangka menengah. Sebagai penutup, bab ini menyuguhkan epilog reflektif dan Manifesto Pendidikan Inklusif sebagai semacam credo bersama yang dapat dibacakan, dicetak, dan ditandatangani secara simbolik oleh seluruh warga sekolah.

Dengan semangat bahwa “Setiap Anak adalah Satu Dunia”, bab ini menegaskan bahwa pendidikan sejatinya bukan tentang menyamakan setiap anak, tetapi tentang mendampingi setiap anak menemukan tempat terbaiknya untuk tumbuh dan berkembang. Di tengah kompleksitas zaman dan tantangan keberagaman, pendidikan yang adil, empatik, dan transformatif menjadi satu-satunya jalan agar sekolah tetap relevan sebagai rumah belajar kehidupan.

Prinsip nilai inklusif universal

Prinsip nilai inklusif universal adalah pijakan etis dan filosofis yang harus menjadi landasan dalam membangun sekolah yang menghargai keberagaman dan mengakomodasi kebutuhan seluruh siswa, termasuk siswa dengan autisme. Nilai-nilai seperti keadilan, kesetaraan, empati, penerimaan, dan penghargaan terhadap perbedaan merupakan prinsip kunci yang harus ditanamkan dalam budaya sekolah sejak dini (Ainscow & Miles, 2008).

Nilai keadilan tidak berarti memberikan hal yang sama kepada semua siswa, tetapi memberikan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan masing-masing individu. Inilah esensi dari keadilan dalam konteks pendidikan inklusif: menghapus hambatan, bukan menyamaratakan perlakuan (Florian, 2014). Nilai ini mengharuskan pendidik berpikir kritis dan reflektif terhadap struktur dan praktik pengajaran yang mungkin tidak inklusif.

Empati merupakan nilai fundamental lainnya. Dalam konteks anak autisme, empati tidak sekadar memahami dari sudut pandang orang dewasa, tetapi juga tentang bagaimana memahami dunia dari sudut pandang anak



dengan spektrum sensorik, persepsi, dan komunikasi yang unik. Guru dan tenaga kependidikan perlu dilatih untuk mampu menanggapi dengan empati, bukan hanya simpati.

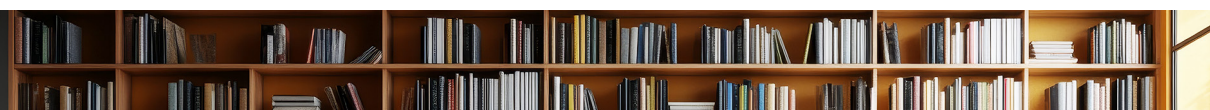
Penerimaan terhadap perbedaan menjadi nilai dasar yang harus diinternalisasi oleh seluruh warga sekolah. Inklusivitas menuntut perubahan paradigma dari “kekurangan” menjadi “keberagaman fungsi”. Anak autisme tidak dipandang sebagai anak yang kurang, tetapi sebagai anak dengan gaya belajar dan kebutuhan unik yang menantang sistem pendidikan untuk berkembang lebih baik.

Nilai-nilai ini juga diperkuat dalam konvensi internasional seperti UNCPRD (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities), yang menggarisbawahi hak setiap anak untuk mendapatkan pendidikan yang bermakna, bermartabat, dan tidak diskriminatif. Sekolah yang berlandaskan nilai inklusif universal berarti menolak segala bentuk stigma, labelisasi, dan eksklusi.

Di level praktik, prinsip-prinsip ini harus terintegrasi dalam seluruh aspek kebijakan sekolah: mulai dari visi-misi, SOP, kurikulum, hingga evaluasi dan budaya organisasi. Sebuah manifesto nilai tidak akan bermakna jika tidak diwujudkan dalam prosedur kerja, relasi antar warga sekolah, dan desain pembelajaran.

Penerapan nilai inklusif juga menuntut proses refleksi kolektif. Setiap awal tahun ajaran, sekolah dapat menyelenggarakan lokakarya refleksi nilai, di mana guru, siswa, orang tua, dan staf duduk bersama untuk mengevaluasi sejauh mana nilai-nilai ini telah hidup dalam keseharian sekolah. Pendekatan partisipatif ini memperkuat rasa memiliki terhadap nilai bersama.

Perlu juga disusun indikator atau tolok ukur nilai inklusif yang bisa dipantau secara berkala. Misalnya, indikator keterlibatan siswa autisme dalam kegiatan kelas, jumlah insiden eksklusi yang tercatat, atau persepsi orang tua terhadap kenyamanan anak mereka di sekolah. Evaluasi berbasis nilai ini membantu sekolah terus bertumbuh dalam semangat inklusivitas.



Dengan menjadikan nilai-nilai inklusif sebagai jantung dari sistem pendidikan, sekolah bukan hanya mentransformasi layanan pendidikan bagi anak dengan autisme, tetapi juga memperkaya seluruh komunitas sekolah dengan nilai kemanusiaan yang lebih tinggi. Prinsip inklusi tidak hanya memihak pada anak dengan kebutuhan khusus, tetapi menjadi cermin kematangan moral sebuah institusi pendidikan.

Melalui nilai-nilai ini, kita juga mengajarkan anak-anak lain—yang bukan penyandang disabilitas—untuk hidup dalam masyarakat yang majemuk, saling menghormati, dan saling belajar dari perbedaan. Pendidikan yang berakar pada nilai inklusif sejatinya adalah pendidikan untuk membangun masa depan yang lebih adil, beradab, dan berempati.

Sekolah yang menolak prinsip-prinsip inklusif sesungguhnya sedang kehilangan peluang untuk menjadi tempat yang mendidik karakter, bukan sekadar penghafal materi. Dalam era disrupsi dan keberagaman, kepekaan terhadap nilai menjadi jangkar stabilitas institusional.

Pendidikan inklusif bukan sekadar pilihan metode, tetapi sebuah keberpihakan nilai. Sekolah yang berpihak pada nilai inklusif sedang mewujudkan cita-cita keadilan sosial dalam bentuk paling nyata dan bumi: membukakan ruang bagi anak-anak yang selama ini berada di pinggir ruang kelas, untuk kini duduk setara di tengah lingkaran belajar bersama.

Komitmen sekolah dan komunitas

Membangun sekolah ramah autisme tidak mungkin dilakukan tanpa komitmen yang menyeluruh dan konsisten dari seluruh pemangku kepentingan. Komitmen ini bukan hanya sebatas pernyataan tertulis dalam visi-misi sekolah, melainkan diwujudkan dalam tindakan nyata yang tercermin dalam setiap kebijakan, praktik, serta budaya sekolah. Seperti yang ditegaskan oleh Ainscow dan Booth (2011), sekolah inklusif adalah ruang yang dibangun atas dasar keyakinan bahwa semua anak dapat belajar dan berkembang jika lingkungan mendukung mereka secara penuh.

Komitmen ini dimulai dari kepala sekolah sebagai pemimpin strategis. Kepala sekolah yang berpandangan inklusif akan memastikan bahwa setiap



program dan sumber daya sekolah diarahkan untuk memenuhi kebutuhan semua siswa, termasuk anak dengan autisme. Ia berperan sebagai fasilitator, bukan sekadar administrator. Dalam studi yang dilakukan oleh Loreman et al. (2020), kepemimpinan inklusif terbukti memiliki dampak signifikan terhadap keberhasilan program pendidikan inklusif.

Guru dan tenaga kependidikan menjadi ujung tombak dalam praktik komitmen ini. Mereka perlu diberikan pelatihan yang berkelanjutan, bimbingan teknis, serta ruang reflektif agar mampu menyesuaikan strategi pengajaran mereka dengan kebutuhan setiap individu. Hal ini mencakup kemampuan diferensiasi pembelajaran, penerapan strategi komunikasi adaptif, serta keterampilan membangun kelekatan emosional yang sehat dengan peserta didik.

Komitmen komunitas sekolah pun tak kalah penting. Orang tua, komite sekolah, alumni, tokoh masyarakat, dan mitra eksternal perlu dilibatkan aktif dalam membangun lingkungan yang suportif dan bebas stigma. Mereka bisa berperan sebagai jembatan komunikasi, advokat kebijakan, penyedia sumber daya, maupun agen perubahan di lingkup masyarakat. Dalam konteks ini, sekolah perlu menginisiasi forum kolaboratif yang mempertemukan semua pihak secara berkala, agar terjadi pertukaran perspektif dan kesepakatan strategis.

Aspek yang sering terabaikan adalah pentingnya integrasi nilai-nilai inklusif ke dalam budaya sekolah. Komitmen bukan hanya diekspresikan lewat kebijakan formal, tetapi harus menjadi bagian dari narasi harian: dalam pertemuan pagi, diskusi kelas, mural-mural edukatif di dinding sekolah, hingga dalam cara warga sekolah menyapa dan merespons perbedaan. Sekolah yang berhasil menginternalisasi nilai-nilai ini secara konsisten akan menjadi ruang aman dan nyaman bagi semua siswa.

Selain itu, komitmen terhadap evaluasi dan perbaikan berkelanjutan sangatlah penting. Sekolah ramah autisme perlu membangun sistem monitoring partisipatif yang melibatkan siswa, guru, dan orang tua dalam mengevaluasi pelaksanaan program inklusi. Data yang dikumpulkan dapat



digunakan sebagai dasar untuk melakukan penyesuaian strategi, memperbaiki kurikulum, atau mengembangkan program pelatihan lanjutan.

Dengan demikian, komitmen sekolah dan komunitas terhadap pendidikan inklusif bukanlah sesuatu yang instan atau musiman. Ia merupakan upaya jangka panjang yang memerlukan integritas, keberanian, dan kasih sayang. Dalam semangat itulah, sekolah bisa menjadi rumah kedua yang benar-benar ramah bagi anak dengan autisme dan semua anak yang belajar dengan caranya sendiri.

Peta jalan 2025–2030

Menuju sekolah yang benar-benar ramah autisme tidak hanya membutuhkan perubahan sikap individu, tetapi juga strategi institusional jangka panjang yang terstruktur. Peta jalan atau roadmap inklusivitas 2025–2030 disusun sebagai kerangka kerja lima tahun yang dapat menjadi acuan sekolah, dinas pendidikan, dan komunitas dalam mewujudkan lingkungan yang adaptif dan manusiawi bagi anak autisme. Roadmap ini menekankan prinsip kesinambungan, kolaborasi lintas sektor, serta responsivitas terhadap dinamika kebutuhan anak dengan spektrum autisme.

Tahun 2025 difokuskan sebagai tahap refleksi dan asesmen. Sekolah-sekolah diharapkan melakukan audit inklusi internal yang mencakup kebijakan, kurikulum, kompetensi guru, serta kesiapan lingkungan fisik. Audit ini menjadi dasar perumusan baseline inklusivitas masing-masing sekolah. Pada tahun ini pula, pelatihan guru secara nasional dan regional perlu dimasifkan dengan kurikulum pelatihan berbasis praktik baik dan prinsip-prinsip neurodivergensi.

Tahun 2026 menjadi tahap konsolidasi program dan struktur pendukung. Sekolah menyusun dokumen kebijakan inklusif resmi, membentuk tim ad-hoc inklusi, dan merancang RKS/RKAS yang mengalokasikan anggaran inklusi secara proporsional. Kurikulum adaptif mulai diuji coba dengan asesmen non-komparatif. Pada tahun ini, keterlibatan orang tua dan komunitas diformalisasikan melalui forum kolaboratif.



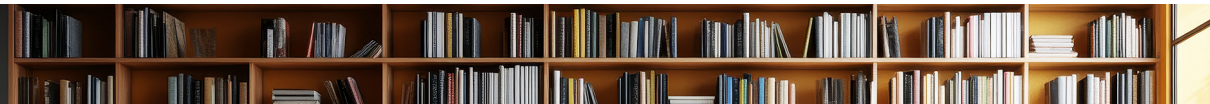
Tahun 2027 disebut sebagai tahap standardisasi dan replikasi. Sekolah-sekolah yang telah berhasil menerapkan praktik inklusi menjadi model atau mentor bagi sekolah lainnya. Kemendikbud dan Dinas Pendidikan memfasilitasi skema replikasi berbasis konteks lokal. Indikator inklusivitas mulai diselaraskan dengan perangkat akreditasi dan pelaporan kinerja sekolah.

Tahun 2028 difokuskan pada penguatan budaya sekolah inklusif. Selain intervensi struktural, reformasi kultural di lingkungan sekolah diperkuat melalui kampanye nilai, program mentoring teman sebaya, serta integrasi nilai-nilai humanisme dalam pembelajaran. Evaluasi dampak dilakukan berbasis data kuantitatif (indikator capaian siswa ABK) dan kualitatif (narasi reflektif guru, siswa, dan orang tua).

Tahun 2029–2030 menjadi masa integrasi dan ekspansi. Inklusivitas tidak lagi berdiri sebagai program tambahan, melainkan menjadi jantung budaya sekolah. Sekolah secara aktif menjalin jejaring dengan puskesmas, lembaga terapi, universitas, dan komunitas autisme untuk memperkuat layanan lintas disiplin. Praktik inklusi dimasukkan ke dalam kurikulum LPTK dan pelatihan kepala sekolah. Tabel Peta Jalan Inklusivitas 2025–2030:

Tahun	Fokus Strategis	Indikator Kunci
2025	Refleksi & Audit Inklusi	Dokumen baseline, audit kesiapan guru & sarpras
2026	Konsolidasi Struktur & Kebijakan	Dokumen kebijakan inklusi, forum orang tua-komunitas
2027	Standardisasi & Replikasi	Sekolah mentor, indikator inklusi dalam akreditasi
2028	Penguatan Budaya & Nilai	Program teman sebaya, integrasi nilai humanisme
2029–2030	Integrasi Sistemik & Ekspansi	Kolaborasi lintas sektor, kurikulum LPTK berbasis inklusi

Peta jalan ini tidak hanya berisi langkah administratif, tetapi juga visi etis untuk memanusiakan pendidikan. Setiap tahapan menekankan prinsip



keadilan, partisipasi, dan keberlanjutan. Dengan peta ini, pendidikan tidak sekadar mengakomodasi perbedaan, tetapi menjadikannya sebagai kekuatan transformasi bersama.



Epilog: “Menemani dengan hati, menguatkan dengan strategi”

Dalam perjalanan panjang mendampingi anak-anak dengan autisme di ruang pendidikan, kita belajar bahwa tugas seorang pendidik dan pemimpin sekolah tidak sekadar mentransfer pengetahuan. Mereka adalah penenun harapan, penyemai kepercayaan diri, dan penjaga kebermaknaan hidup anak-anak yang lahir dalam keunikan. Pendidikan yang inklusif bukan sekadar sistem, melainkan sebuah laku kemanusiaan yang menuntut ketulusan hati dan kejernihan visi. Dalam konteks ini, hati dan strategi bukanlah dua entitas yang terpisah, melainkan dua sayap yang harus bekerja serentak untuk terbang lebih tinggi membawa anak-anak istimewa mencapai potensi terbaiknya.



Menemani dengan hati berarti kita menerima setiap anak apa adanya, tanpa syarat, tanpa prasangka, dan tanpa ambisi seragam. Kita tidak memaksa mereka untuk sesuai dengan norma-norma standar, tetapi menciptakan ruang aman agar mereka tumbuh dengan nyaman. Hati yang hadir dalam mendidik mampu membaca tangisan yang tak bersuara, memahami makna di balik keheningan, dan merespons dengan kasih yang tak menuntut. Pendidikan seperti ini menuntut empati sebagai kompetensi utama, bukan sekadar pelengkap dari kognisi atau administratif.

Namun, hati saja tidak cukup. Diperlukan strategi—yakni pendekatan yang sistematis, terukur, dan berbasis data. Strategi bukanlah instrumen birokrasi kaku, melainkan cara untuk memastikan bahwa kebaikan yang ingin kita capai dapat dilaksanakan dengan terarah dan konsisten. Strategi berarti kita menyusun IEP dengan SMART goals, melakukan asesmen berkala, membangun tim multidisiplin, dan menyediakan pelatihan berkelanjutan bagi guru. Dalam konteks ini, strategi menjadi jembatan antara niat baik dan hasil nyata.

Sinergi antara hati dan strategi menghasilkan pendekatan pendidikan yang penuh makna. Kita tidak lagi bertanya “apa yang salah dengan anak ini?,” melainkan “apa yang bisa aku lakukan agar ia lebih dimengerti dan diberdayakan?”. Kita meninggalkan paradigma defisit dan memasuki wilayah potensi. Anak-anak dengan autisme tidak dilihat sebagai beban sistem, tetapi sebagai cermin kejujuran pendidikan kita: apakah kita benar-benar mendidik untuk semua?

Menguatkan anak-anak dengan strategi artinya tidak membiarkan mereka melangkah sendiri. Ini tentang menyediakan scaffolding atau penyangga—bukan hanya pada aspek akademik, tetapi juga emosional dan sosial. Ini mencakup jadwal visual, dukungan sosial di kelas, lingkungan yang ramah sensorik, serta pelibatan orang tua dalam setiap tahap pembelajaran. Strategi ini membuat anak merasa diperhatikan dan tidak diabaikan, bahwa mereka bukan ‘tamu’ dalam sistem pendidikan, melainkan pemilik sah ruang belajar.



Ketika hati hadir, pendidikan menjadi ruang pemulihan; ketika strategi hadir, pendidikan menjadi jalan pertumbuhan. Maka, dalam dunia yang sering terjebak dalam angka dan kurikulum baku, sekolah inklusif menawarkan oase: tempat di mana perbedaan bukan masalah, tetapi inspirasi. Tempat di mana seorang guru bukan hanya pendidik, tetapi pendamping jiwa. Tempat di mana kepala sekolah bukan hanya manajer, tetapi pelindung nilai kemanusiaan.

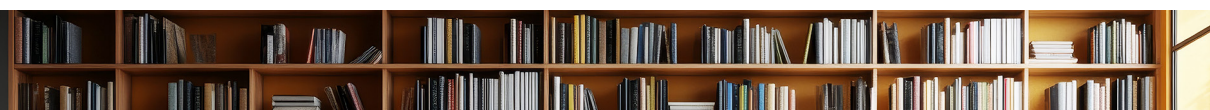
Epilog ini adalah pengingat bahwa inklusivitas adalah proses, bukan proyek. Ia menuntut komitmen berkelanjutan, refleksi terus-menerus, dan keberanian untuk menyimpang dari arus utama demi kebaikan anak. Pendidikan inklusif adalah perjuangan moral yang dibungkus dalam kebijakan, sistem, dan tindakan nyata. Ia tidak selesai hanya dengan satu pelatihan, satu dokumen, atau satu tahun ajaran. Ia hidup dalam sikap sehari-hari, dalam kata-kata yang lembut, dalam keputusan kecil yang memihak anak.

Sebagaimana anak-anak dengan autisme membutuhkan struktur dan prediktabilitas, mereka juga membutuhkan kehangatan dan pengakuan. Inklusivitas bukan berarti semua anak diperlakukan sama, tetapi bahwa setiap anak diperlakukan sesuai kebutuhannya, dengan penghormatan yang sama. Ini adalah esensi dari keadilan dalam pendidikan.

Menemani mereka berarti hadir sepenuh hati, tanpa pamrih, bahkan ketika tidak ada kemajuan yang tampak. Memperkuat mereka berarti mempercayai potensi mereka, bahkan ketika mereka sendiri belum menyadarinya. Kombinasi keduanya menjadikan kita pendidik yang tidak hanya pintar, tetapi bijak. Tidak hanya paham teori, tetapi juga menghidupi makna.

Akhirnya, semoga buku ini tidak hanya dibaca, tetapi direnungkan dan dijalani. Sebab inklusivitas bukan sekadar konsep, melainkan komitmen kolektif. Mari kita wujudkan sekolah sebagai rumah yang menyambut, bukan menyaring; sebagai tempat di mana setiap anak, apa pun keunikannya, merasa diterima, ditumbuhkan, dan dihormati. Karena sejatinya, pendidikan adalah tentang menemani manusia menjadi dirinya yang paling utuh—dengan hati yang terbuka dan strategi yang terukur.







GLOSARIUM

ABK (Anak Berkebutuhan Khusus):

Istilah untuk anak-anak dengan kondisi perkembangan, fisik, atau kognitif yang memerlukan layanan pendidikan khusus.

Adaptasi Kurikulum:

Penyesuaian isi, strategi, media, dan evaluasi pembelajaran untuk memenuhi kebutuhan individual siswa.

AR (*Augmented Reality*):

Teknologi berbasis realitas tambahan yang digunakan untuk memperkaya media pembelajaran interaktif bagi anak autisme.

Behavioral Intervention:

Pendekatan modifikasi perilaku berbasis prinsip behaviorisme untuk meningkatkan atau mengurangi perilaku tertentu.

Burnout Guru:

Keadaan kelelahan fisik dan emosional pada guru yang berdampak pada efektivitas mengajar, terutama dalam setting inklusif.



Ciri Klinis Autisme:

Tanda-tanda umum autisme, termasuk hambatan komunikasi, interaksi sosial, dan perilaku berulang.

Diagnosis Autisme:

Proses penetapan status autisme berdasarkan observasi klinis, asesmen perilaku, dan instrumen diagnostik seperti ADOS dan DSM-5.

Diferensiasi Pembelajaran:

Strategi pembelajaran yang menyesuaikan isi, proses, dan produk sesuai kebutuhan individual siswa.

Empati:

Kemampuan memahami dan merasakan kondisi emosional orang lain; menjadi fondasi dalam interaksi dengan anak autisme.

Ekspresi Afektif:

Ungkapan emosi melalui mimik, gestur, intonasi, dan perilaku yang penting dalam komunikasi anak dengan autisme.

Fungsi Eksekutif:

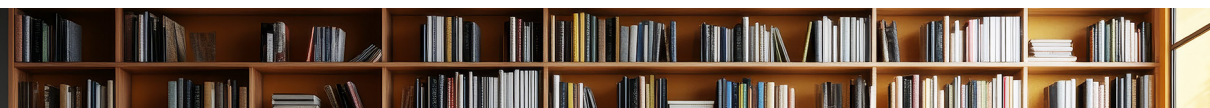
Kemampuan otak dalam mengatur perhatian, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif — seringkali mengalami gangguan pada anak autisme.

Hipersensitivitas Sensorik:

Respon berlebihan terhadap rangsangan seperti cahaya, suara, atau sentuhan pada individu dengan autisme.

Holistik:

Pendekatan yang melihat anak sebagai individu utuh, tidak hanya berdasarkan gejala atau kesulitan.



IEP (Individualized Education Plan):

Rencana pembelajaran individual yang disusun secara kolaboratif untuk memenuhi kebutuhan unik anak.

Inklusif:

Prinsip pendidikan yang menerima semua anak tanpa diskriminasi dan memberi dukungan sesuai kebutuhan masing-masing.

Jadwal Visual:

Media berbasis gambar atau simbol untuk membantu anak memahami rutinitas dan mengurangi kecemasan.

Kurikulum Adaptif:

Kurikulum yang fleksibel dalam isi dan pendekatan pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus.

Komunikasi Non-Verbal:

Bentuk komunikasi seperti gerakan tubuh, ekspresi wajah, dan kontak mata.

Literasi Emosi:

Kemampuan mengenali, memahami, dan mengekspresikan emosi yang penting dalam regulasi perilaku.

Modifikasi Lingkungan:

Penyesuaian ruang belajar atau fasilitas agar sesuai kebutuhan sensorik dan emosional anak autisme.

Monitoring Empatik:

Pemantauan perkembangan anak dengan pendekatan yang memperhatikan perasaan dan perspektif anak.

Neurodivergent:

Istilah untuk individu dengan pola neurologis yang berbeda dari mayoritas, termasuk autisme, ADHD, dan disleksia.



Observasi Naturalistik:

Teknik asesmen yang dilakukan dalam lingkungan nyata untuk melihat perilaku anak secara spontan.

PECS (*Picture Exchange Communication System*):

Sistem komunikasi dengan gambar sebagai sarana pertukaran informasi oleh anak non-verbal.

Positive Reinforcement:

Pemberian stimulus positif setelah perilaku baik untuk meningkatkan frekuensi perilaku tersebut.

Rigiditas Kognitif:

Kesulitan dalam berpindah pikiran atau beradaptasi terhadap perubahan, sering ditemukan pada anak dengan autisme.

Reframing:

Pendekatan mengubah sudut pandang dari melihat kelemahan menjadi kekuatan dalam perbedaan.

Self-Care Guru:

Praktik menjaga kesejahteraan fisik dan mental guru agar tetap efektif dalam mendampingi siswa.

Stimming:

Gerakan tubuh berulang (seperti mengepakkan tangan atau mengayun) yang dilakukan sebagai bentuk self-regulation.

Tantrum:

Ledakan emosi akibat frustrasi yang tidak dapat diungkapkan secara verbal oleh anak.



Time-In:

Strategi alternatif dari time-out yang mendampingi anak untuk menenangkan diri bersama orang dewasa yang suportif.

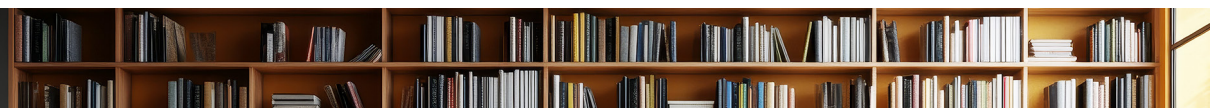
UDL (*Universal Design for Learning*):

Desain pembelajaran yang mengakomodasi semua anak sejak awal perancangan.

Visual Support:

Dukungan dalam bentuk gambar, simbol, atau grafik untuk membantu anak memahami instruksi atau rutinitas.



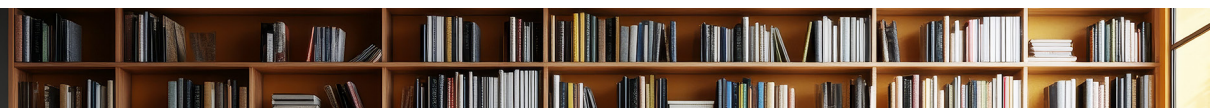




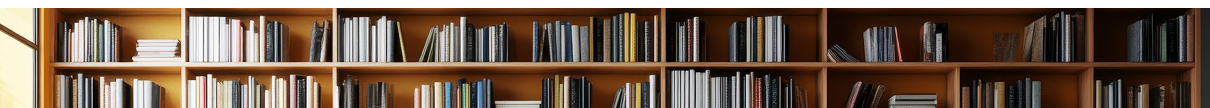
DAFTAR PUSTAKA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2011). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 35(1), 123–160. <https://doi.org/10.3102/0091732X10379487>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) (DSM-5). American Psychiatric Publishing.
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Baron-Cohen, S. (2021). *The pattern seekers: How autism drives human invention*. Basic Books.
- Baron-Cohen, S. (2010). Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism. *Progress in Brain Research*, 186, 167–175. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53630-3.00011-7>
- BPS. (2023). *Statistik Pendidikan Indonesia Tahun 2023*. Jakarta: Badan Pusat Statistik.

- Barton, L., & Armstrong, F. (2013). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Springer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Rev. ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Chamak, B. (2022). Autism and social inclusion: From neurodiversity to political engagement. *Autism*, 26(2), 343–353. <https://doi.org/10.1177/13623613211045600>
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: Reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology*, 15(3), 279–291. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00151-9)
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Grandin, T., & Panek, R. (2013). *The autistic brain: Helping different kinds of minds succeed*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Grandin, T. (2009). *Thinking in pictures: My life with autism*. Vintage Books.
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward—Changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218–232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Happé, F. (2011). Criteria, categories, and continua: Autism and related disorders in DSM-5. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(6), 540–542.
- Hegarty, S., & Alur, M. (2002). *Education and children with special needs: From segregation to inclusion*. SAGE Publications.



- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (2000). Asperger syndrome. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 329–364). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kim, Y. S., & Leventhal, B. L. (2015). Genetic epidemiology and insights into autism spectrum disorder. *Pediatrics Clinics*, 62(4), 569–582. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2015.03.004>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). *Panduan Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif*. Jakarta: Dirjen Dikdasmen, Kemendikbud.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2017). *Permendikbud No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). *Panduan Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif di Satuan Pendidikan*. Jakarta: Direktorat Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus.
- Ki Hadjar Dewantara. (1949/2004). *Pemikiran, Konsepsi, Keteladanan, Sikap Merdeka*. Yogyakarta: Majelis Luhur Tamansiswa.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lord, C., & Bishop, S. L. (2015). Recent advances in autism research as reflected in DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 53–70. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112745>
- Mastrogriuseppe, M., Capirci, O., Cuva, S., & Venuti, P. (2021). Nonverbal communication in children with autism spectrum disorder: A review. *Cognitive Processing*, 22(4), 605–619. <https://doi.org/10.1007/s10339-020-00999-4>
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?



International Journal of Inclusive Education, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Ministry of Health, Republic of Indonesia. (2018). *Pedoman Deteksi Dini Gangguan Perkembangan Anak di Layanan Kesehatan*. Jakarta: Direktorat Kesehatan Jiwa, Kemenkes RI.

National Autistic Society. (2023). *What is autism?* <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism>

Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2007). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081–1105.

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Pellicano, E., Dinsmore, A., & Charman, T. (2014). Views on researcher-community engagement in autism research in the United Kingdom: A mixed-methods study. *PLOS ONE*, 9(10), e109946. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0109946>

Republic of Indonesia. (1945). *Undang-Undang Dasar Republik Indonesia 1945* (Amandemen ke-4).

Republic of Indonesia. (2003). *Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Lembaran Negara RI Tahun 2003 No. 78.

Republic of Indonesia. (2009). *Undang-Undang No. 19 Tahun 2011 tentang Pengesahan Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas*.

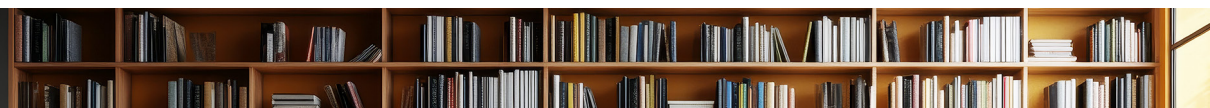
Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge.

Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The legacy of autism and how to think smarter about people who think differently*. Penguin Books.

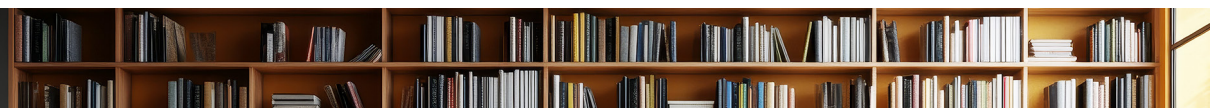
Silverman, C. (2012). *Understanding autism: Parents, doctors, and the history of a disorder*. Princeton University Press.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.



- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN General Assembly. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29.
- World Health Organization (WHO). (2022). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2020). Estimated prevalence of children with diagnosed developmental disabilities in the United States, 2018. *Pediatrics*, 145(2), e20193448. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3448>







BIOGRAFI PENULIS



Dr. Andi Hermawan, M.Pd Lahir di Malang, Jawa Timur pada tanggal 29 April 1977. Beliau adalah anak pertama dari tiga bersaudara dalam keluarga yang menjunjung tinggi nilai pendidikan dan tanggung jawab. Sejak kecil, dikenal sebagai pribadi yang tekun, disiplin, dan memiliki minat yang tinggi terhadap ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang akuntansi dan matematika.

Menamatkan pendidikan dasar dan menengah di kota kelahirannya, dan melanjutkan pendidikan di SMA Negeri 1 Dampit, Kabupaten Malang, yang diselesaikannya pada tahun 1995. Minat yang kuat dalam bidang ekonomi dan akuntansi membawanya untuk melanjutkan studi pada Program Sarjana Akuntansi Fakultas Ekonomi Universitas Gajayana Malang, dan berhasil meraih gelar Sarjana Ekonomi (S.E., Ak.) pada tahun 1999. Pada tahun 2014, ia berhasil menyelesaikan Program Sarjana Matematika di Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Timbul Nusantara – IBEK Jakarta, dan memperoleh gelar Sarjana Sains (S.Si.).

Kecintaannya terhadap dunia pendidikan mengantarkannya untuk mengambil jalur kepemimpinan dan manajemen pendidikan. Ia menyelesaikan Program Magister Administrasi Pendidikan di Sekolah Pascasarjana

Universitas Pakuan Bogor pada tahun 2019 dan meraih gelar Magister Pendidikan (M.Pd.). Konsistensinya dalam mengembangkan kapasitas akademik dan profesional dibuktikan dengan pencapaian tertinggi berupa gelar Doktor (Dr.) dalam bidang Manajemen Pendidikan dari institusi yang sama pada tahun 2022.

Dalam karier profesional telah mengabdikan sebagai Guru pada SMK PGRI 2 Cibinong, Kabupaten Bogor sejak tahun 1999 dan dipercaya menjabat sebagai Wakil Kepala Sekolah. Selain itu, beliau juga aktif di dunia akademik sebagai Dosen NIDK pada Program Doktor (S3) Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor, tempat beliau berbagi pengalaman dan keilmuan kepada para mahasiswa pascasarjana.

Dalam kehidupan pribadi, beliau menikah dengan Amalia Feryanti Salasa dan dikaruniai seorang putri yang bernama Azizah Luckyana Mawadda. Keluarga kecil ini menjadi sumber inspirasi dan dukungan utama dalam perjalanan hidup dan kariernya. Selain aktif mengajar, juga dikenal sebagai penulis buku, peneliti, dan pembicara dalam berbagai forum ilmiah, baik nasional maupun internasional. Fokus keilmuannya meliputi manajemen pendidikan, kepemimpinan pendidikan, pendidikan vokasi, dan literasi digital guru. Publikasinya telah banyak tersebar di jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional bereputasi (terindeks Scopus), dengan lebih dari 1.000 sitasi Google Scholar dan h-index 16 per 17 April 2025.

Komitmennya untuk terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan Indonesia, terutama dalam memperkuat mutu SMK dan mendorong kepemimpinan digital di sekolah, menjadi semangat utama dalam perjalanan akademik dan pengabdianya hingga kini.



Setiap anak adalah dunia yang unik, penuh misteri dan potensi. Namun tak semua dunia dimengerti dengan mudah. Ada anak-anak yang hadir dengan cara berbeda—tidak banyak bicara, tak menatap mata, atau hanya tertawa sendiri di sudut kelas. Di balik diam dan gerak repetitif mereka, tersimpan satu permintaan kecil namun agung: “Tolong pahami aku.”

Buku ini lahir dari keyakinan sederhana namun kuat: bahwa anak dengan autisme tidak meminta kita untuk mengasihani mereka, melainkan untuk menemani mereka tumbuh dengan hati. Dunia pendidikan sering terburu-buru menuntut keseragaman. Padahal, keberagaman adalah realitas. Pendidikan bukan tentang menyamakan isi kepala, tetapi memperluas ruang hati untuk menerima perbedaan.

Sebagai guru, kepala sekolah, orang tua, atau anggota masyarakat yang peduli, kita dihadapkan pada tantangan besar—menemukan cara mendampingi anak-anak dengan autisme agar mereka bisa belajar, berkembang, dan bermakna. Tidak semua guru mendapat pelatihan. Tidak semua sekolah memiliki sumber daya. Tapi satu hal yang pasti, kita semua memiliki hati. Dan dari situlah segalanya bisa dimulai.

Dalam Buku Ini membahas Materi-materi sebagai berikut.

- Memahami Autisme dengan Hati dan Ilmu
- Strategi Pendidikan & Intervensi di Sekolah
- Peran Guru, Kepala Sekolah, dan Orang Tua
- Alat, Sumber, dan Model Pelayanan Inklusif
- Inspirasi, Harapan, dan Transformasi

Menemani dengan Hati

Strategi dan Panduan Guru
Menangani Anak Autisme di Sekolah



**INSIGHT
PUSTAKA**

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025

www.insightpustaka.com

0851-5086-7290

Pendidikan

+17

ISBN 978-634-04-2506-2



9 786340 425062