

GAMBARAN SELF-CONFIDENCE GURU DALAM MENGAJAR ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI TAMAN KANAK-KANAK

Bunga Azzahra Suryadi^{1*}, Raja Oloan Tumanggor²

Program Studi Sarjana Psikologi^{1,2},

Fakultas Psikologi^{1,2},

Universitas Tarumanagara^{1,2}

Email: bunga.705230258@stu.untar.ac.id^{1*}; rajat@fpsi.untar.ac.id²

Informasi artikel	ABSTRAK
Kata kunci: <i>self-confidence,</i> <i>efikasi guru,</i> <i>pendidikan inklusif,</i> <i>guru TK, anak</i> <i>berkebutuhan khusus</i>	Pendidikan inklusif pada jenjang taman kanak-kanak menuntut guru untuk mengajar anak dengan karakteristik perkembangan yang beragam, termasuk anak berkebutuhan khusus. Dalam konteks tersebut, <i>Self-Confidence</i> guru menjadi faktor psikologis yang penting karena memengaruhi cara guru mengelola kelas, merespons perilaku anak, dan menyesuaikan strategi pembelajaran. Penelitian kualitatif ini bertujuan untuk menggambarkan <i>self-confidence</i> guru TK dalam mengajar anak berkebutuhan khusus di kelas inklusif. Partisipan penelitian berjumlah tiga orang guru TK yang memiliki pengalaman mengajar anak berkebutuhan khusus. Data dikumpulkan melalui wawancara semi terstruktur dan dianalisis menggunakan <i>Interpretative Phenomenological Analysis</i> . Hasil penelitian menunjukkan bahwa <i>Self-Confidence</i> guru terbentuk melalui pengalaman awal yang menimbulkan keraguan, tantangan mengelola kelas inklusif, keterbatasan pelatihan praktik, pengalaman keberhasilan dalam mengajar, pengamatan terhadap rekan kerja, apresiasi dari orang tua siswa, serta kondisi emosional ketika menghadapi situasi sulit di kelas. Guru juga melakukan penyesuaian metode pembelajaran dan membangun kolaborasi dengan orang tua untuk mendukung proses belajar anak. Temuan ini menunjukkan bahwa <i>Self-Confidence</i> guru bersifat dinamis dan berkembang melalui pengalaman langsung, dukungan sosial, serta kemampuan mengelola emosi. Peningkatan pelatihan praktis dan kerja sama dengan orang tua diperlukan untuk memperkuat praktik pembelajaran inklusif di TK.
Keywords: <i>self-confidence,</i> <i>teacher efficacy,</i> <i>inclusive education,</i> <i>kindergarten</i> <i>teacher, children</i> <i>with special needs</i>	Abstract <i>Inclusive education at the kindergarten level requires teachers to teach children with diverse developmental characteristics, including children with special needs. In this context, teacher Self-Confidence becomes an important psychological factor because it affects how teachers manage classrooms, respond to challenging behavior, and adjust learning strategies. This qualitative study aimed to describe the Self-Confidence of kindergarten teachers in teaching children with special needs in inclusive classrooms. The study involved three kindergarten teachers who had direct experience teaching children with special needs. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Interpretative Phenomenological Analysis. These findings indicate These findings indicate that teachers' self-efficacy is dynamic and evolves through direct experience, social support, and the ability to manage emotions. Increased practical training and collaboration with parents are necessary to strengthen inclusive teaching practices in kindergartens.</i>



PENDAHULUAN

Pelaksanaan pendidikan inklusif tersebut menempatkan guru taman kanak-kanak sebagai salah satu unsur penting dalam menciptakan pembelajaran yang dapat mengakomodasi keberagaman kebutuhan anak. Guru berperan dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi kegiatan pembelajaran yang sesuai dengan tahap perkembangan, kemampuan, dan karakteristik setiap anak. Dalam kelas inklusif, peran tersebut menjadi lebih kompleks karena guru perlu menyesuaikan kegiatan bermain, cara menyampaikan instruksi, tingkat kesulitan tugas, bentuk pendampingan, serta pengelolaan kelas. Penyesuaian tersebut diperlukan agar anak berkebutuhan khusus tetap dapat berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran bersama anak lainnya (Hasanah et al., 2024).

Dalam menjalankan kompleksitas peran tersebut, aspek psikologis guru menjadi determinan krusial, khususnya *Self-Confidence* atau kepercayaan diri. Dalam konteks pendidikan, kepercayaan diri guru sering dikaitkan dengan konsep *teacher efficacy*, yakni keyakinan guru akan kemampuannya untuk mengelola dan mengeksekusi tindakan yang diperlukan demi mencapai hasil belajar yang diinginkan, termasuk bagi siswa yang memiliki hambatan perkembangan (Bandura, 1997). Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa efikasi diri guru dalam pendidikan inklusif dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti pengalaman mengajar, pelatihan, dukungan lingkungan, serta kondisi emosional guru (Franzen et al., 2024; Wray et al., 2022). Pada konteks PAUD inklusif, efikasi diri guru juga berkaitan dengan kemampuan guru dalam merancang pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan anak (Siron, 2020). Selain itu, konsep *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) menekankan bahwa guru dalam kelas inklusif perlu memiliki kemampuan dalam instruksi inklusif, manajemen kelas, dan kolaborasi dengan pihak terkait, termasuk orang tua (Sharma et al., 2012). Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru memiliki hubungan dengan praktik pembelajaran sehari-hari di kelas inklusif.

Berdasarkan observasi yang dilakukan di taman kanak-kanak lokasi penelitian, guru mengajar anak reguler dan anak berkebutuhan khusus dalam kelas yang sama tanpa didampingi oleh guru pendamping khusus. Dalam pelaksanaan pembelajaran, guru harus membagi perhatian antara anak berkebutuhan khusus yang memerlukan pendampingan lebih intensif dan anak-anak lain yang tetap membutuhkan arahan. Guru juga menghadapi perilaku anak yang sulit diprediksi, seperti tantrum, sulit berkonsentrasi, menangis, berlari di dalam atau keluar kelas, serta menolak mengikuti instruksi. Keadaan tersebut menyebabkan proses pembelajaran terkadang menjadi kurang kondusif dan membuat guru merasa kewalahan dalam mengelola kelas.

Permasalahan lainnya berkaitan dengan keterbatasan pengalaman dan pelatihan

praktis mengenai penanganan anak berkebutuhan khusus. Sebagian guru belum pernah mengikuti pelatihan mengenai penanganan anak berkebutuhan khusus. Akibatnya, guru masih mengalami kebingungan ketika harus menentukan strategi pembelajaran, menangani perilaku anak, dan mengambil keputusan dalam situasi yang membutuhkan respons cepat. Oleh karena itu, *self-confidence* guru menjadi aspek penting untuk dikaji karena berkaitan dengan kemampuan guru dalam mengambil keputusan, menyesuaikan strategi pembelajaran, menjaga kestabilan emosi, serta mempertahankan keberlangsungan proses belajar ketika menghadapi situasi yang menantang.

Berdasarkan uraian tersebut, rumusan masalah dalam penelitian ini adalah (1) bagaimana gambaran *Self-Confidence* guru TK dalam mengajar anak berkebutuhan khusus di kelas inklusif, (2) faktor-faktor apa saja yang membentuk *Self-Confidence* guru, serta (3) bagaimana *Self-Confidence* tersebut berkaitan dengan praktik pembelajaran sehari-hari di kelas inklusif. Penelitian ini bertujuan untuk memahami pengalaman guru dalam memaknai kepercayaan dirinya ketika mengajar ABK, mengidentifikasi faktor-faktor yang membentuk *Self-Confidence* guru, serta menggambarkan keterkaitan antara *Self-Confidence* guru dengan praktik pembelajaran di kelas inklusif. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran mengenai pengalaman guru dalam pembelajaran inklusif serta menjadi masukan bagi sekolah dalam memberikan pelatihan, dukungan, dan pendampingan yang lebih sesuai bagi guru TK yang mengajar ABK.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), yaitu pendekatan yang digunakan untuk memahami cara individu memaknai pengalaman hidupnya (Smith & Nizza, 2022).. IPA dipilih karena penelitian ini berfokus pada pengalaman subjektif guru dalam memaknai *Self-Confidence* ketika mengajar ABK. Melalui pendekatan ini, peneliti berusaha memahami bagaimana guru mengalami, menafsirkan, dan memberikan makna terhadap pengalaman mengajar di kelas inklusif.

Penelitian ini dilaksanakan di salah satu taman kanak-kanak yang menerapkan pembelajaran inklusif. Pengumpulan data dilakukan pada bulan Mei 2026. Partisipan penelitian terdiri dari tiga orang guru TK yang memiliki pengalaman mengajar anak berkebutuhan khusus di kelas reguler. Kriteria partisipan adalah guru TK yang aktif mengajar di kelas inklusif dan memiliki pengalaman langsung mendampingi ABK minimal satu tahun. Untuk menjaga kerahasiaan data, identitas partisipan disamarkan menggunakan inisial DV, RN, dan SL.

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara semi-terstruktur. Pedoman

wawancara disusun untuk menggali pengalaman awal mengajar ABK, perasaan guru mengenai kesiapan diri, tantangan yang dihadapi, situasi yang membuat guru merasa percaya diri atau kurang percaya diri, pengalaman menghadapi tantrum, dukungan sosial, penyesuaian metode pembelajaran, kolaborasi dengan orang tua, serta harapan guru terhadap perkembangan diri dan anak ABK.

Data wawancara direkam dengan persetujuan partisipan, kemudian ditranskripsikan secara verbatim. Proses analisis dilakukan dengan mempertahankan kedekatan terhadap data serta mengaitkan temuan dengan teori *self-efficacy* Bandura dan dimensi *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Perasaan Tidak Yakin dalam Mengajar Anak Berkebutuhan Khusus Pengalaman Awal dan Perasaan Tidak Siap dalam Mengajar ABK

Ketiga partisipan mengungkapkan bahwa mereka membutuhkan proses adaptasi ketika pertama kali mengajar ABK di kelas inklusif. Kondisi tersebut terjadi karena setiap anak memiliki karakteristik, kebutuhan, dan perilaku yang berbeda dibandingkan anak reguler.

Partisipan DV mengungkapkan bahwa dirinya sempat merasa bingung ketika pertama kali menghadapi ABK di kelas. DV merasa belum mengetahui cara mengajar maupun cara berkomunikasi yang tepat agar anak dapat mengikuti pembelajaran dengan baik. Kondisi tersebut membuat dirinya beberapa kali merasa tidak yakin terhadap kemampuan mengajar yang dimiliki. *“Cuman agak ini juga ya, agak bingung ini cara mengajarkannya bagaimana. Gitu kan harus ada khusus guru ya, harus kayak SLB, kayak gitu.” (DV, 12/5/2026)*. Hal yang sama juga diungkapkan oleh partisipan RN yang menjelaskan bahwa pengalaman pertama mengajar ABK membuatnya merasa terkejut dan belum siap menghadapi berbagai perilaku anak saat proses pembelajaran. RN mengaku mengalami kesulitan ketika harus menghadapi anak yang mudah tantrum dan sulit fokus saat kegiatan belajar berlangsung. Selain harus menenangkan anak, RN juga tetap harus memperhatikan siswa lain di kelas sehingga situasi tersebut membuat dirinya merasa kewalahan. *“Dulu jujur sih awal pertama kali tuh kaget, kaget, terus juga belum bisa nanganin, gimana nih, gimana nih gitu kan.” (RN, 12/5/2026)*

Sementara itu, partisipan SL menjelaskan bahwa mengajar ABK membutuhkan kesiapan mental dan kesabaran yang lebih besar dibandingkan pembelajaran reguler. Menurutnya, guru perlu memahami bahwa setiap anak memiliki kebutuhan yang berbeda sehingga pendekatan pembelajaran yang diberikan juga tidak dapat

disamakan. SL juga menjelaskan bahwa guru membutuhkan pemahaman mengenai karakteristik ABK agar tidak merasa bingung ketika menghadapi situasi tertentu di kelas. *“memang setiap anak berbeda-beda. Ada yang, eee, saya harus, eee, lebih tegas. Ada yang, eee, lebih halus untuk lebih memaklumi, eee, dan mengikuti. ”*, *“kita nggak bicara siap atau nggak, tapi ya itu sudah risiko kami ya, gitu. Jadi siap nggak siap ya kita harus mempersiapkan diri dan kita pun, eee, apa ya, belajar dari setiap anak-anak spesial itu, gitu.”* (SL, 13/5/2026)

Hasil penelitian ini sejalan dengan teori *self-efficacy* yang dikemukakan oleh Albert Bandura bahwa keyakinan individu terhadap kemampuannya dipengaruhi oleh pengalaman yang dimiliki (Bandura, 1997). Pada tahap awal mengajar ABK, partisipan belum memiliki cukup pengalaman langsung atau *mastery experience* dalam menghadapi pembelajaran inklusif sehingga guru cenderung merasa bingung, tidak siap, dan kurang yakin terhadap kemampuan dirinya. Selain itu, kondisi emosional seperti rasa panik, bingung, dan kewalahan yang dialami partisipan juga berkaitan dengan *physiological and emotional states* yang dapat mempengaruhi *self-efficacy* individu.

Keraguan dalam Mengelola Kelas Inklusif

Ketiga partisipan menunjukkan adanya keraguan dalam mengelola kelas inklusif yang terdiri dari siswa reguler dan ABK secara bersamaan. Guru merasa bahwa pembelajaran inklusif membutuhkan perhatian, tenaga, dan kesiapan yang lebih besar dibandingkan pembelajaran reguler. Kondisi tersebut membuat guru harus mampu membagi fokus antara mendampingi ABK dan tetap memastikan proses pembelajaran bagi siswa lain berjalan dengan baik.

Partisipan DV menjelaskan bahwa dirinya sering merasa kesulitan membagi perhatian ketika harus mendampingi ABK sekaligus mengajar siswa lainnya di kelas. Menurut DV, keberadaan ABK membuat guru harus memberikan perhatian yang lebih intensif sehingga suasana kelas terkadang menjadi kurang kondusif. *“Ya sempat ini juga sih, apa, eee, keteteran ya, bukan keteteran, jadi, eee, mengajarkan anak yang ABK itu bagaimana gitu, supaya, eee, di pembelajaran di kelas itu masuk gitu kan.”* (DV, 12/5/2026). Partisipan RN merasa pengelolaan kelas inklusif menjadi tantangan tersendiri karena guru harus mampu membagi fokus antara mendampingi ABK dan tetap memperhatikan siswa lainnya di kelas. RN menyadari bahwa perhatian guru tidak dapat hanya difokuskan kepada satu anak saja karena kondisi tersebut dapat mempengaruhi konsentrasi maupun suasana belajar siswa lainnya. Oleh karena itu, RN berusaha mengatur perhatian secara bergantian agar seluruh siswa tetap mendapatkan pendampingan selama pembelajaran berlangsung. *“Kita juga nggak mungkin, eee, fokus satu anak yang kita pegang, sedangkan anak lain nanti takutnya buyar ya kan*

gitu. Jadi ya ini sih apa namanya, eee, lebih apa ya, maksudnya, eee, apa sih namanya, di separuh-separuh lah maksudnya, dibagi-bagi lah gitu kan. Nggak mungkin saya khususkan ke yang ABK terus, nggak sih gitu, berbagi lah gitu. Kalau misalnya, eee, udah bisa dilepas nih, eee, anak normal nih, maksudnya anak yang biasa nih, ya udah saya tinggal baru anak yang saya pegang anak ABK gitu.” (RN, 12/5/2026)

Partisipan SL juga merasa pembelajaran inklusif membutuhkan perhatian, tenaga, dan kesiapan yang lebih besar dibandingkan pembelajaran reguler. Guru harus mampu membagi fokus antara mendampingi ABK dan tetap memastikan proses pembelajaran bagi siswa lain berjalan dengan baik. Kondisi tersebut membuat pengelolaan kelas inklusif menjadi tantangan tersendiri bagi guru, terutama ketika terdapat lebih dari satu ABK dalam satu kelas. *“kalau untuk anak-anak ABK di awal-awal, awal-awal memang, eee, saya sarankan memang ada, eee, pendamping ya untuk anak-anak yang benar-benar yang, yang dalam kondisi yang, yang ABK, yang, apa ya, yang parah”, “Jadi saya pun harus lebih ekstra untuk lompat sana, lompat sini, gitu kan. Ketika saya, eee, apa, mengajarkan sesuatu, tiba-tiba jadi saya, eee, posisi saya nggak, nggak, eee, apa namanya, nggak boleh jauh dari si anak ini, heeh, kayak gitu. Kalau satu anak mungkin nggak masalah, kalau lebih dari satu anak itu lebih PR lagi.” (SL, 13/5/2026).*

Hal ini sejalan dengan teori *self-efficacy*, bahwa keyakinan individu terhadap kemampuannya akan mempengaruhi cara individu menghadapi situasi tertentu (Bandura, 1997). Dalam konteks pembelajaran inklusif, keraguan guru dalam mengelola kelas menunjukkan bahwa *self-efficacy* guru belum sepenuhnya kuat ketika menghadapi tuntutan pembelajaran yang kompleks. Selain itu, pengalaman menghadapi situasi sulit di kelas, seperti kesulitan membagi fokus pembelajaran dan memberikan perhatian kepada seluruh siswa secara bersamaan, juga mempengaruhi kondisi emosional guru sehingga berdampak pada keyakinan diri dalam mengelola kelas inklusif.

Minimnya Pengalaman dan Pengetahuan Praktik Mengenai ABK

Ketiga partisipan menunjukkan bahwa minimnya pengalaman dan pengetahuan praktik mengenai ABK menjadi salah satu faktor yang mempengaruhi keyakinan diri guru dalam mengajar di kelas inklusif. Guru merasa bahwa pengetahuan teori saja belum cukup untuk membantu menghadapi kondisi nyata selama proses pembelajaran berlangsung.

Partisipan DV mengungkapkan bahwa dirinya belum pernah mengikuti pelatihan mengenai penanganan ABK. DV juga menjelaskan bahwa dirinya masih membutuhkan pengetahuan mengenai cara menghadapi dan menangani ABK dalam proses pembelajaran. *“Belum pernah.” “Pengetahuan saya, iya, cara mengatasi anak*

yang ABK bagaimana" (DV, 12/5/2026). Partisipan RN menjelaskan bahwa dirinya pernah mengikuti pelatihan mengenai ABK, namun pelatihan tersebut lebih banyak membahas teori dibandingkan praktik secara langsung. RN merasa pengetahuan teori saja belum cukup untuk membantu guru memahami kondisi nyata ketika menghadapi ABK di kelas. Guru tetap membutuhkan pengalaman praktik agar lebih memahami cara menangani berbagai karakteristik dan perilaku anak selama pembelajaran berlangsung. "*Udah. Tapi kan cuman nggak pakai prakteknya, cuman, apa namanya tuh, eee, cuman. Teori doang.*" (RN, 12/5/2026).

Sementara itu, partisipan SL menjelaskan bahwa dirinya sudah beberapa kali mengikuti pelatihan mengenai pembelajaran inklusif. Namun demikian, SL mengungkapkan bahwa pelatihan yang diikuti masih lebih banyak berisi teori dan kegiatan berbagi pengalaman dibandingkan praktik langsung bersama ABK. "*sudah beberapa kali,*", "*Kalau pelatihan-pelatihan gitu biasanya lebih ke perbanyak dengan teori-teori, terus nanti ada sharing-sharing, gitu. Mungkin, eee, pernah sih beberapa kali nanti di, di ending pelatihan itu akan kita di, apa ya, dihadirkan anak-anak, eee, inklusi seperti itu, anak-anak dari, eee, sekolah, apa, dari SLB, kayak gitu biasanya. Dan itu pun bentuknya lebih ke, eee, wawancara dengan orang tua*" (SL, 13/5/2026).

Menurut teori *self-efficacy* yang dikemukakan oleh Albert Bandura, pengalaman langsung atau *mastery experience* merupakan sumber utama dalam pembentukan keyakinan individu terhadap kemampuannya (Bandura, 1997). Dalam penelitian ini, partisipan yang masih memiliki pengalaman praktik yang terbatas cenderung menunjukkan kepercayaan diri yang lebih rendah ketika menghadapi pembelajaran inklusif. Sebaliknya, semakin banyak pengalaman yang dimiliki guru dalam menangani ABK, maka guru akan lebih memahami cara menghadapi berbagai situasi pembelajaran sehingga keyakinan terhadap kemampuan dirinya juga meningkat.

Sumber Pembentukan *Self-confidence* Guru dalam Mengajar ABK Pengalaman Keberhasilan dalam Mengajar ABK

Berdasarkan hasil wawancara, pengalaman keberhasilan menjadi salah satu sumber yang membentuk *self-efficacy* guru dalam mengajar ABK. Pengalaman keberhasilan tersebut tidak selalu berupa pencapaian besar, melainkan juga keberhasilan kecil seperti anak mulai tenang, anak mau mengikuti instruksi, anak dapat menyelesaikan tugas sederhana, atau anak menunjukkan perkembangan perilaku selama berada di kelas.

Partisipan DV menunjukkan bahwa keberhasilan dalam mengelola emosi anak menjadi salah satu pengalaman yang bermakna dalam proses mengajar ABK. DV menggambarkan bahwa ketika anak mampu meredakan emosinya dan tidak berontak

saat menghadapi situasi tertentu, hal tersebut menjadi bentuk keberhasilan dalam proses pendampingan anak di kelas. *"Waktu pembelajaran seperti itu, misalkan anak, ada anak yang usil, ngeledek gitu, jadi dia, eee, bisa reda atau, eee, tidak gitu. Nggak, nggak berontak lah gitu kan, marah istilahnya gitu, emosi lah istilahnya "* (DV, 12/5/2026). Partisipan RN juga menunjukkan adanya pengalaman keberhasilan ketika anak yang sebelumnya sulit dikondisikan akhirnya dapat lebih terkendali. Keberhasilan tersebut menimbulkan rasa bangga karena RN merasa usaha yang dilakukan dalam menghadapi anak mulai menunjukkan hasil. Hal ini terlihat ketika RN menceritakan bahwa anak yang sebelumnya memiliki suasana hati kurang stabil akhirnya dapat dikontrol pada hari berikutnya. *"kayak kemarin itu kan dua hari ini dia kurang stabil ya, mood-nya ya gitu kan. Cuman hari ini, hari ini dia alhamdulillah, eee, maksudnya bisa di, apa sih namanya, bisa dikontrol. Alhamdulillah tuh rasa bangga banget"* (RN, 12/5/2026)

Sementara itu, partisipan SL menunjukkan pengalaman keberhasilan melalui proses yang lebih bertahap. SL menceritakan bahwa anak yang awalnya mengalami kesulitan untuk bergabung dengan teman-temannya akhirnya mulai merasa nyaman dalam lingkungan sosial di kelas. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa usaha guru dalam mendampingi anak secara konsisten dapat membantu anak beradaptasi dengan lingkungan sekolah. *"Dan alhamdulillah, lama-kelamaan anak itu pun merasa nyaman bermain dengan teman-temannya"* (SL, 13/5/2026)

Seluruh partisipan menunjukkan bahwa pengalaman keberhasilan dalam mengajar ABK dapat menjadi penguat keyakinan diri guru. Keberhasilan tersebut tidak selalu berupa hasil akademik yang besar, tetapi dapat berupa perubahan perilaku, emosi, dan sosial anak yang terjadi secara bertahap. Guru merasa bahwa ketika anak menunjukkan perkembangan, usaha yang dilakukan selama proses pembelajaran tidak sia-sia.

Temuan ini berkaitan dengan teori *self-efficacy* yaitu bahwa pengalaman keberhasilan atau *mastery experience* merupakan sumber utama dalam pembentukan *self-efficacy* individu (Bandura, 1997). Dalam konteks penelitian ini, keberhasilan guru dalam menenangkan anak, mengontrol perilaku anak, serta membantu anak merasa nyaman dengan teman-temannya menjadi pengalaman langsung yang memperkuat keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam mengajar ABK.

Belajar dari Rekan Kerja dan Lingkungan Sekitar

Pengalaman melihat atau mengamati rekan kerja dan lingkungan sekitar dalam menangani ABK menjadi salah satu sumber yang dapat mempengaruhi *self-efficacy* guru. Pengalaman ini berkaitan dengan bagaimana guru memperoleh gambaran, strategi, maupun pemahaman baru dari orang-orang di sekitarnya. Dalam teori

Bandura, proses ini disebut sebagai *vicarious experience*, yaitu pengalaman tidak langsung yang diperoleh melalui pengamatan terhadap keberhasilan atau cara orang lain dalam menghadapi suatu situasi.

Partisipan DV mengatakan pengalaman belajar dari rekan kerja terlihat masih terbatas. DV mengungkapkan bahwa dirinya belum pernah melihat secara langsung keberhasilan guru lain dalam mengajar ABK. Namun demikian, DV tetap memperhatikan adanya perubahan kecil pada anak, seperti anak yang mulai lebih tenang. *“kalau melihat sih belum ya. Belum pernah melihat berhasilnya itu anak yang ABK diajarin sama gurunya. Ya, belum sih. Cuma ya dari perubahan tadinya nggak mau diam, jadi agak diam dikit gitu lah kan.”* (DV, 12/5/2026). Berbeda dengan DV, partisipan RN memiliki pengalaman mengamati cara guru lain dalam menangani ABK. Pengalaman tersebut tidak sepenuhnya ditiru, tetapi RN mengambil bagian yang menurutnya dapat diterapkan dalam menghadapi anak ketika sedang tantrum atau marah. *“Emang sih kita ambil ilmunya, kita ambil ilmu tuh bener ya. Kayak saya bilang tadi, kalau anak sedang ngamuk atau gimana, saya diemin aja dulu, di pojokan dulu. Ntar kalau udah capek, baru saya deketin.”* (RN, 12/5/2026). Sementara itu, partisipan SL menunjukkan bahwa pengalaman bertemu dengan banyak guru selama bertahun-tahun mengajar menjadi salah satu sumber pembelajaran dalam menghadapi ABK. SL memperoleh pembelajaran dari cara dan pengalaman rekan guru lain dalam menangani anak. *“Di situ kan, eee, saya bertemu dengan banyak teman-teman guru”, “Oh, dia ternyata begini berhasil ya,” dan itu, eee, itu secara nggak langsung jadi pelajaran buat saya.”* (SL, 13/5/2026).

Bandura (1997) menjelaskan bahwa individu dapat mengembangkan keyakinan terhadap kemampuannya melalui pengamatan terhadap orang lain yang berhasil menghadapi situasi tertentu. Dalam penelitian ini, pengalaman guru dalam melihat, mengamati, atau belajar dari rekan kerja dan lingkungan sekitar membantu membentuk pemahaman mengenai cara menangani ABK. Namun, pengaruhnya tidak selalu sama pada setiap partisipan karena bergantung pada seberapa banyak contoh yang dilihat, bagaimana guru memaknai pengalaman tersebut, serta apakah strategi yang diamati dianggap sesuai untuk diterapkan dalam kelasnya sendiri.

Ucapan Apresiasi sebagai Penguat *Self-confidence* Guru

Ucapan apresiasi dari orang tua murid maupun lingkungan sekitar menjadi salah satu sumber yang dapat memperkuat *self-confidence* guru dalam mengajar ABK. Apresiasi tersebut dapat muncul dalam bentuk ucapan terima kasih, pengakuan terhadap perkembangan anak, maupun respons positif dari orang tua terhadap usaha guru selama mendampingi anak di kelas.

Partisipan DV mengungkapkan bahwa dirinya pernah mendapatkan respons

positif dari orang tua ketika anak menunjukkan perkembangan. Ucapan dari orang tua mengenai adanya perubahan pada anak membuat DV merasa senang karena usaha yang dilakukan selama mendampingi anak mulai terlihat hasilnya. *“Bu, ini Alhamdulillah ada perkembangan nih.” Eh, contohnya RA sekarang ya gitu kayak perkembangan, Bu, katanya gitu.” (DV, 12/5/2026).* Hal serupa juga terlihat pada partisipan RN. RN menjelaskan bahwa bentuk apresiasi dari orang tua tidak selalu disampaikan secara langsung melalui ucapan terima kasih, tetapi juga dapat ditunjukkan melalui perhatian sederhana. RN memaknai pemberian makanan dari orang tua sebagai kemungkinan bentuk terima kasih atas usaha guru dalam mendampingi anak. *“Tahun kemarin itu, ah dua tahun, dua tahun yang lalu itu yang aku bilang mamahnya nggak terima, itu cuma bilang dia tuh tiap pagi ya, tiap pagi tuh dia ngasih sarapan. Ya, nggak tahu ya tuh mungkin, karena nggak tahu entah itu dia untuk untuk bilang terima kasih lewat makanan.” (RN, 12/5/2026).*

Sementara itu, partisipan SL menunjukkan pengalaman yang sedikit berbeda. SL menjelaskan bahwa tidak semua orang tua memberikan apresiasi secara langsung kepada guru. Sebagian orang tua menganggap bahwa perkembangan anak di sekolah merupakan sesuatu yang sudah seharusnya terjadi karena hal tersebut merupakan tugas guru. *“Ada kebanyakan sih ini sih ya. Mereka ya merasa kita guru, jadi ya, ya menurut orang tua ya itu sudah, sudah sewajarnya lah.” (SL, 13/5/2026).*

Berdasarkan hasil wawancara, ucapan apresiasi dan pengakuan dari orang tua dapat membantu guru merasa lebih dihargai dalam menjalankan perannya. Apresiasi tersebut membuat guru merasa bahwa usaha, kesabaran, dan strategi yang dilakukan selama pembelajaran memiliki dampak terhadap perkembangan ABK. Namun, bentuk penguatan ini tidak selalu sama pada setiap partisipan. Temuan ini berkaitan dengan teori *self-efficacy* Bandura, khususnya sumber *verbal persuasion*. Bandura (1997) menjelaskan bahwa dukungan, dorongan, atau ucapan positif dari orang lain dapat membantu meningkatkan keyakinan individu terhadap kemampuannya.

Pengaruh Kondisi Emosional terhadap Self-confidence Guru

Kondisi emosional guru menjadi salah satu faktor yang mempengaruhi *self-confidence* dalam mengajar anak berkebutuhan khusus (ABK). Kondisi emosional tersebut muncul ketika guru menghadapi perilaku anak yang sulit dikendalikan, tantrum, sulit mengikuti instruksi, atau belum menunjukkan perkembangan sesuai harapan.

Partisipan DV menunjukkan ketika anak belum menunjukkan kemampuan yang diharapkan, DV merasa bingung dan merasa gagal dalam mendidik anak. Perasaan tersebut muncul terutama ketika anak akan melanjutkan pendidikan ke jenjang berikutnya, tetapi masih mengalami kesulitan dalam mengikuti pembelajaran.

“Bingung ya juga sih. Jadi pas di pelepasan kan ada naik di dari B1, B2 kan ke SD ya, jadi merasa gagalnya itu, ya Allah, anak belum bisa apa-apa gitu.” (DV, 12/5/2026). Partisipan RN mengatakan ketika anak tidak kunjung tenang meskipun sudah ditenangkan, RN merasa gagal karena usaha yang dilakukan belum berhasil. *“Iya, kurang. Iya, itu kayaknya, ‘Kok gue gagal nih?’ Padahal kan udah semaksimal ya.” (RN, 12/5/2026).* Sementara itu, partisipan SL menunjukkan sikap yang lebih menekankan profesionalitas dalam menghadapi kondisi emosional selama mengajar. SL menyadari bahwa menghadapi ABK, terutama yang mengalami tantrum, membutuhkan kesabaran dan kesiapan emosional. *“kita harus tetap profesional apapun kondisi anak, gitu” (SL, 13/5/2026).*

Teori *self-efficacy* Bandura (1997) khususnya sumber *physiological and emotional states*, menjelaskan bahwa kondisi fisik dan emosional individu dapat mempengaruhi penilaian terhadap kemampuan dirinya. Perasaan bingung, gagal, panik, dan lelah dapat menurunkan kepercayaan diri guru karena guru merasa belum mampu menangani situasi pembelajaran secara optimal. Sebaliknya, ketika guru mampu mengelola emosi dan tetap menjalankan perannya secara profesional, guru dapat lebih bertahan dalam menghadapi tantangan pembelajaran inklusif.

Strategi Guru dalam Melaksanakan Pembelajaran Inklusif Penyesuaian Metode Pembelajaran untuk ABK

Ketiga partisipan menunjukkan bahwa guru perlu menyesuaikan metode pembelajaran ketika mengajar ABK. Penyesuaian tersebut dilakukan karena ABK memiliki kemampuan, fokus, dan cara memahami instruksi yang berbeda dengan anak reguler.

Partisipan DV menjelaskan bahwa dalam kegiatan menulis, ABK diberikan bantuan yang berbeda dibandingkan anak lainnya. Ketika anak lain dapat langsung menulis huruf berdasarkan contoh, DV memberikan bantuan berupa titik-titik agar anak dapat menebalkan huruf. *“Anak yang B2 itu misalkan menulis. Kalau RA dikasih menebalkan. Jadi Ibu kasih titik-titik dulu.” (DV, 12/5/2026).* Partisipan RN menjelaskan bahwa dirinya berusaha menyamakan kegiatan pembelajaran ABK dengan siswa lainnya. Namun, RN tetap memberikan perhatian atau perlakuan khusus ketika anak mengalami kesulitan dalam mengikuti kegiatan tertentu. *“Kalau aku sih samain ya, disamain kayak yang lain. Cuma ya, kalau itu kan saya mesti misalnya itu pada saat anak, apa ya, hmm, menggambar, itu saya ada ada ada khusus.” (RN, 12/5/2026).* Partisipan SL juga menjelaskan bahwa pembelajaran untuk ABK biasanya diberikan dalam bentuk kegiatan yang sama dengan siswa lainnya. Namun, perbedaannya terletak pada cara penyampaian dan tingkat kesulitan yang diberikan kepada anak. *“Kalau untuk pembelajaran, biasanya saya sama, tapi*

dengan, apa ya, penyampaian yang beda, dengan kondisi, apa ya, kesulitan yang berbeda, gitu.” (SL, 13/5/2026).

Temuan ini berkaitan dengan dimensi *efficacy in inclusive instruction* dalam *Teacher efficacy for Inclusive Practices* (TEIP). Sharma et al. (2012) menjelaskan bahwa guru dalam kelas inklusif perlu memiliki kemampuan untuk menyesuaikan instruksi dan strategi pembelajaran agar dapat diakses oleh semua siswa, termasuk anak berkebutuhan khusus.

Kolaborasi dengan Orang Tua

Ketiga partisipan menunjukkan bahwa proses mendampingi ABK tidak hanya bergantung pada guru di sekolah, tetapi juga membutuhkan kerja sama dengan orang tua. Kolaborasi tersebut membantu guru dalam mengondisikan anak, menjaga suasana kelas, serta memberikan pendampingan tambahan ketika guru harus tetap memperhatikan siswa lainnya.

Partisipan DV menjelaskan bahwa bantuan dari orang tua dibutuhkan ketika kondisi kelas sedang kurang kondusif, misalnya saat kelas ramai atau ketika anak keluar dari kelas, meskipun proses mengajar tetap dilakukan sendiri oleh guru. *“Kalau misalkan kondisi, apa, kelas lagi ini ya, maksudnya lagi pada ribut, apa gitu, anak keluar itu dibantu sama orang tua.”, “Kalau mengajar sih emang sendiri.” (DV, 12/5/2026).* Partisipan RN menjelaskan bahwa dirinya membutuhkan bantuan orang tua karena merasa tidak dapat menangani seluruh kebutuhan kelas seorang diri, terutama ketika terdapat anak ABK yang membutuhkan perhatian khusus. Bantuan orang tua tidak hanya berkaitan dengan mendampingi anak, tetapi juga membantu menyiapkan bahan-bahan yang diperlukan dalam kegiatan pembelajaran. *“Tolong dong, saya butuh satu orang tua atau dua, karena saya nggak bisa saya sendiri.” (RN, 12/5/2026).* Partisipan SL juga menekankan pentingnya pendampingan bagi anak ABK, terutama pada masa awal anak mengikuti pembelajaran. Menurut SL, anak ABK dengan kondisi tertentu membutuhkan pendamping agar proses adaptasi di kelas dapat berjalan lebih baik. *“Kalau untuk anak-anak ABK di awal-awal, awal-awal memang, eee, saya sarankan memang ada, eee, pendamping.” (SL, 13/5/2026)*

Sharma et al. (2012) menjelaskan dimensi *efficacy in collaboration* dalam *Teacher efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) bahwa guru dalam praktik inklusif perlu memiliki kemampuan untuk bekerja sama dengan orang tua dan pihak terkait lainnya. Dengan adanya kerja sama tersebut, guru dapat lebih terbantu dalam menjaga suasana kelas dan memastikan anak ABK tetap dapat mengikuti kegiatan pembelajaran.

Dampak Self-confidence Guru terhadap Perkembangan Anak ABK

Self-confidence guru memiliki pengaruh terhadap proses pembelajaran anak

berkebutuhan khusus (ABK) di kelas inklusif. Ketika guru merasa percaya diri, guru cenderung lebih mampu mengarahkan anak, mengambil keputusan, dan menghadapi situasi sulit selama pembelajaran berlangsung. Sebaliknya, ketika guru merasa kurang percaya diri, proses pembelajaran dapat menjadi kurang terarah dan suasana kelas lebih sulit dikondisikan.

Partisipan DV menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru berpengaruh terhadap bagaimana anak merespons arahan yang diberikan guru. DV merasa bahwa ketika anak tidak mengikuti instruksi, hal tersebut berkaitan dengan bagaimana anak menghargai guru saat pembelajaran berlangsung. *“Iya ada. Kadang ada, ada yang nggak nurut. Ya, berarti nggak, nggak ini sama saya, nggak takut sama saya. Bukan saya harus ditakuti ya gitu kan. Maksudnya ini menghargai gurulah lagi bicara.” (DV, 12/5/2026)*. Partisipan RN menjelaskan bahwa kepercayaan diri guru dapat mempengaruhi suasana pembelajaran di kelas. Ketika guru merasa kurang mampu atau kurang percaya diri dalam menghadapi situasi tertentu, pembelajaran dapat menjadi tidak kondusif. *“Jadi kacau gitu loh, kadang-kadang gitu kan. Jadi memang mempengaruhi sih gitu.” (RN, 12/5/2026)*. Sementara itu, partisipan SL memandang bahwa guru perlu tampil secara maksimal ketika berada di depan anak. Menurut SL, guru tidak boleh menjalankan pembelajaran secara setengah-setengah karena sikap dan kesiapan guru dapat mempengaruhi kegiatan anak selama di kelas. *“Jadi kita nggak boleh setengah-setengah kita-kita di depan anak semuanya, gitu. Karena itu berpengaruh dengan, eee, apa ya, kegiatan anak.” (SL, 13/5/2026)*.

Hasil ini berkaitan dengan konsep *teacher efficacy*, yaitu keyakinan guru terhadap kemampuannya untuk mengorganisir dan melaksanakan tindakan yang diperlukan dalam mencapai tujuan pembelajaran. Bandura (1997) menjelaskan bahwa keyakinan individu terhadap kemampuannya dapat mempengaruhi cara individu bertindak, bertahan, dan menghadapi hambatan. Guru yang memiliki kepercayaan diri lebih baik cenderung mampu menunjukkan sikap yang lebih tegas, tenang, dan profesional.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa rasa percaya diri guru dalam mengajar anak-anak berkebutuhan khusus (ABK) di kelas taman kanak-kanak dipengaruhi oleh pengalaman yang mereka peroleh selama proses pembelajaran inklusif. Ketika pertama kali mulai mengajar ABK, guru cenderung merasa bingung, ragu-ragu, dan belum sepenuhnya siap karena keterbatasan pengalaman praktis serta pemahaman tentang cara menangani ABK. Temuan ini sejalan dengan teori efikasi diri Bandura (1997), khususnya *mastery experience*, pengalaman langsung yang memengaruhi keyakinan individu terhadap kemampuannya sendiri. Dalam penelitian ini, keberhasilan kecil,

seperti anak yang menjadi lebih tenang, lebih mudah diatur, atau menunjukkan kemajuan sosial, berfungsi sebagai penguat yang meningkatkan kepercayaan diri guru dalam mengajar anak berkebutuhan khusus.

Selain pengalaman langsung, *self-confidence* guru juga dipengaruhi oleh pengalaman belajar dari rekan kerja, apresiasi dari orang tua, serta kondisi emosional guru. Hal ini sejalan dengan sumber *self-efficacy* lainnya menurut Bandura (1997), yaitu *vicarious experience*, *verbal persuasion*, dan *physiological and emotional states*. Pengalaman mengamati rekan kerja membantu guru memperoleh gambaran mengenai strategi penanganan ABK. Apresiasi dari orang tua dapat menjadi penguatan verbal yang membuat guru merasa usahanya dihargai. Sebaliknya, kondisi emosional seperti panik, lelah, bingung, dan merasa gagal dapat menurunkan kepercayaan diri guru ketika menghadapi situasi kelas yang sulit.

Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa rasa percaya diri guru berkaitan erat dengan praktik pengajaran sehari-hari di kelas inklusif. Guru dengan rasa percaya diri yang lebih tinggi cenderung lebih mampu menyesuaikan metode pengajaran, menyederhanakan tugas, memberikan dukungan yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa, dan membina kerja sama dengan orang tua. Hal ini sejalan dengan konsep *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP), khususnya dimensi *efficacy in inclusive instruction* dan *efficacy in collaboration*, yang menekankan kemampuan guru untuk menyesuaikan pengajaran dan berkolaborasi dengan orang lain dalam praktik pendidikan inklusif (Sharma et al., 2012).

Dengan demikian, kepercayaan diri guru dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus bersifat dinamis dan berkembang melalui pengalaman, dukungan sosial, serta kemampuan guru dalam mengelola emosi. Kepercayaan diri guru bukan sekadar aspek psikologis pribadi, tetapi juga berperan dalam menentukan bagaimana guru mengelola kelas, merespons perilaku siswa, dan menyesuaikan pengajaran agar siswa berkebutuhan khusus dapat terus berpartisipasi dalam kegiatan di dalam kelas inklusif.

SIMPULAN

Berdasarkan temuan penelitian, dapat disimpulkan bahwa rasa percaya diri guru dalam mengajar anak-anak berkebutuhan khusus (ABK) di kelas taman kanak-kanak dipengaruhi oleh beragam pengalaman selama proses pembelajaran inklusif. Ketiga partisipan penelitian menyatakan bahwa mengajar ABK di kelas reguler merupakan pengalaman yang menantang karena guru harus menghadapi karakteristik anak yang beragam, kebutuhan belajar yang berbeda-beda, serta perilaku yang tidak selalu dapat diprediksi. Pada awal pengalaman mereka mengajar anak-anak berkebutuhan khusus, guru cenderung merasa bingung, belum sepenuhnya siap dan

ragu terhadap kemampuan mereka sendiri. Namun, seiring berjalannya waktu, pengalaman langsung dalam menghadapi anak, keberhasilan kecil selama pembelajaran, serta dukungan dari lingkungan sekitar dapat membantu memperkuat rasa percaya diri guru.

Secara keseluruhan, kepercayaan diri guru memengaruhi proses pembelajaran bagi anak-anak berkebutuhan khusus di kelas taman kanak-kanak. Guru dengan tingkat kepercayaan diri yang lebih tinggi cenderung lebih mampu membimbing anak-anak, menjaga suasana kelas, mengambil keputusan, dan menangani situasi sulit selama proses pembelajaran. Sebaliknya, ketika guru kurang percaya diri, lingkungan belajar mungkin menjadi kurang kondusif, dan guru cenderung ragu-ragu dalam mengambil tindakan. Oleh karena itu, kepercayaan diri guru merupakan aspek penting dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif, karena hal ini membantu mereka tetap sabar, konsisten, dan mampu menyesuaikan pengajaran untuk memenuhi kebutuhan setiap anak.

Berdasarkan temuan penelitian ini, terdapat beberapa saran yang dapat diberikan kepada guru, sekolah, dan peneliti di masa mendatang. Bagi guru, diharapkan untuk terus meningkatkan pengetahuan dan keterampilan dalam mendidik anak-anak berkebutuhan khusus. Guru dapat memperluas pemahaman mereka mengenai karakteristik anak-anak berkebutuhan khusus, strategi pengelolaan perilaku, serta metode pengajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan anak-anak tersebut.

Bagi sekolah, disarankan agar mereka memberikan dukungan yang lebih optimal kepada guru dalam menerapkan pendidikan inklusif. Dukungan ini dapat berupa pelatihan yang mencakup tidak hanya teori tetapi juga praktik langsung, simulasi kasus, atau bimbingan dalam bekerja dengan anak-anak berkebutuhan khusus. Selain itu, jika memungkinkan, sekolah dapat mempertimbangkan untuk menyediakan guru pendukung tambahan bagi anak-anak berkebutuhan khusus yang memerlukan perhatian intensif, sehingga guru kelas tidak perlu menangani semua kebutuhan anak-anak tersebut sendirian.

Bagi peneliti di masa depan, disarankan untuk melibatkan jumlah partisipan yang lebih banyak guna memastikan data yang dikumpulkan lebih beragam. Penelitian selanjutnya juga dapat memasukkan perspektif kepala sekolah, orang tua, atau guru pendukung anak untuk memberikan gambaran yang lebih menyeluruh tentang pendidikan inklusif. Selain itu, studi lanjutan dapat membandingkan pengalaman guru di sekolah yang memiliki guru pendamping khusus dengan sekolah yang tidak memiliki pendamping.

DAFTAR PUSTAKA

- Ansari, M. I., Barsihanor, B., & Nirmala, N. (2021). Peran Guru Pendamping Khusus Dalam Mengembangkan Emosional Anak Autisme di Kelas 1 A SDIT Al-Firdaus Banjarmasin. *Al-Madrasah Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 6(1), 21. <https://doi.org/10.35931/am.v6i1.418>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Symptoms of ADHD*. Centers for Disease Control and Prevention.
- Febrianti, I. (2022). The analysis of characteristics of children with expressive language disorder. *Vesco: Vocational Education and Social Culture Journal*
- Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1437839.
- Hasanah, N., Asdiqoh, S., & Famularsih, S. (2024). Implementasi pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di madrasah. *Journal of Smart Education and Learning*, 1(3), 153–167. <https://doi.org/10.53088/jsel.v1i3.1615>
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl. 1), S55–S65.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi*.
- Koutsoklenis, A., & Honkasilta, J. (2023). ADHD in the DSM-5-TR: What has changed and what has not. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 1064141.
- Liang, W. H. K., et al. (2023). Speech and language delay in children: A practical framework for primary care physicians. *Singapore Medical Journal*, 64(12), 745–750.
- Santrock, J. W. (2019). *Educational psychology* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Siron, Y. (2020). PAUD inklusif: Efikasi diri dan tingkat literasi guru memengaruhi kemampuan merancang *Individualized Education Program* (IEP)? *Al-Athfal*:

Jurnal Pendidikan Anak, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.14421/al-athfal.2020.61-01>

- Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association. Woolfolk, A. (2017). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103800.