

Analysis Of Social-Emotional Competence Of Students With Disabilities and Non-Disabled in Inclusive Primary Schools [Analisis Kompetensi Sosial-Emosional Siswa Penyandang Disabilitas dan Non-Disabilitas di Sekolah Dasar Inklusif]

Novita Firdausi¹⁾, Kemil Wachidah ^{*.2)}

¹⁾Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

²⁾ Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

*Email Penulis Korespondensi: kemilwachidah@umsida.ac.id

Abstract. *This study is motivated by the gap in social-emotional competence development between students with disabilities and non-disabled students in inclusive classrooms. This research employed a qualitative approach with a case study design at SD Negeri Lemahputro 1 Sidoarjo, involving one student with Autism Spectrum Disorder (ASD) and three non-disabled students with varying academic abilities. Data were collected through observation, in-depth interviews, and document analysis, and analyzed using the Miles and Huberman model. The results indicate that each subject demonstrates distinct social-emotional development characteristics; the student with ASD remains dependent on external support, while non-disabled students show varying levels of integration based on their academic abilities. These findings highlight the importance of adaptive teaching strategies and consistent support to optimize social-emotional competence in inclusive classrooms.*

Keywords - social-emotional competence; inclusive education; autism spectrum disorder

Abstrak. *Penelitian ini dilatarbelakangi oleh adanya kesenjangan perkembangan kompetensi sosial-emosional antara siswa penyandang disabilitas dan non-disabilitas dalam pembelajaran di kelas inklusif. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di SD Negeri Lemahputro 1 Sidoarjo, dengan subjek satu siswa disabilitas dengan hambatan Autism Spectrum Disorder (ASD) dan tiga siswa non-disabilitas dengan kemampuan akademik berbeda. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan studi dokumen, kemudian dianalisis menggunakan model Miles and Huberman. Hasil menunjukkan bahwa setiap subjek memiliki karakteristik perkembangan sosial-emosional yang berbeda. Siswa ASD masih bergantung pada dukungan eksternal, sedangkan siswa non-disabilitas menunjukkan variasi tingkat integrasi sesuai kemampuan akademik. Temuan ini berdampak pada pentingnya penerapan strategi pembelajaran adaptif dan dukungan berkelanjutan untuk mengoptimalkan kompetensi sosial-emosional dalam kelas inklusif.*

Kata Kunci - kompetensi sosial-emosional; pendidikan inklusif; autism spectrum disorder

I. PENDAHULUAN

Pendidikan adalah hal yang sangat krusial, sehingga setiap anak berhak mendapatkan kesempatan yang sama dan setara dalam memperoleh Pendidikan tanpa terkecuali, baik anak penyandang disabilitas maupun non disabilitas. Dalam konteks Pendidikan, siswa penyandang disabilitas adalah siswa yang memiliki keterbatasan jangka Panjang baik fisik, mental, sensorik, intelektual yang menghambat kemampuan siswa dalam mengikuti proses pembelajaran secara optimal sehingga memerlukan layanan khusus dan pendampingan dalam pembelajaran [1]. Pernyataan tersebut sejalan dengan UU No.8 Tahun 2016 Pasal 1 yang mendefinisikan penyandang disabilitas sebagai keterbatasan bersifat jangka Panjang yang dapat menghalangi seseorang untuk berpartisipasi secara penuh dan efektif dalam masyarakat atas dasar kesetaraan dan menuntut adanya adaptasi, layanan khusus agar kesetaraan dapat tercapai, bentuk disabilitas sangat beragam, misalnya tunanetra, tunarungu, *autism spectrum disorder*, ADHD (*Attention Deficit/Hiperactivity Disorder*), tunagrahita, maupun disabilitas ganda. Sebaliknya, siswa non disabilitas adalah siswa yang tidak memiliki hambatan pada perkembangannya dan berkembang sesuai dengan usianya, baik dari segi fisik, motorik maupun mental sehingga dapat mengikuti pembelajaran secara optimal tanpa memerlukan pendampingan khusus, siswa ini biasa disebut dengan siswa reguler atau tipikal [2]. Dalam konteks Pendidikan inklusif Kedua kelompok siswa ini dipertemukan dalam satu lingkungan belajar yang sama sebagai wujud pemenuhan hak anak untuk mendapatkan pendidikan yang setara [3].

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan pembelajaran yang memperlakukan seluruh siswa secara adil tanpa adanya diskriminasi sehingga baik siswa penyandang disabilitas maupun non disabilitas memiliki kesempatan yang sama dalam mengakses Pendidikan [4]. Konsep ini diperkuat dalam undang-undang nomor 20 tahun 2003 pasal 5

tentang sistem Pendidikan nasional sebagai pendukung diterapkannya Pendidikan inklusi yang menekankan kesetaraan hak belajar tanpa diskriminasi dan mengakomodasi perbedaan kemampuan siswa, sehingga adanya penerapan pendidikan inklusi ini bukan hanya menggabungkan 2 kelompok siswa yang berbeda akan tetapi bagaimana upaya untuk menciptakan lingkungan belajar yang menerima keberagaman dan perbedaan. Menurut Nadhiro & Ahmadi (2024) Tujuan dari penerapan Pendidikan inklusi diharapkan mampu untuk membentuk lingkungan belajar yang saling menerima dan menghargai berbagai keberagaman yang dimiliki setiap siswa baik dari segi fisik, intelektual, mental, sosial-emosional sehingga semua siswa merasa nyaman dalam belajar dan berkembang. Selain untuk mengurangi diskriminasi, Pendidikan inklusif juga bertujuan untuk mendorong dan meningkatkan interaksi sosial antara siswa disabilitas dengan siswa non disabilitas [5]. Kebijakan ini diperkuat melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 pasal 2 ayat (1) dan (2) yang mendorong sekolah regular menerima siswa disabilitas.

Penerapan pendidikan inklusi di Indonesia pada jenjang sekolah dasar semakin meningkat. Menurut data yang diperoleh dari Direktorat Sekolah Dasar Kemendikbudristek tahun 2021, menunjukkan bahwa jumlah satuan Pendidikan penyelenggara Pendidikan inklusif (SPPPI) di tingkat sekolah dasar sebanyak 17.134 dengan jumlah siswa disabilitas sebanyak 57.155 yang tersebar di 511 kabupaten/kota [6]. Meskipun angka ini menunjukkan kemajuan, implementasi Pendidikan inklusif masih menghadapi berbagai tantangan dan permasalahan yang dihadapi, baik dari siswa maupun guru [7]. Permasalahan yang sering dihadapi pada implementasi Pendidikan inklusif yaitu keterbatasan tenaga pendidik sebagai pendamping khusus siswa disabilitas, keterbatasan kompetensi guru dalam mengajar dikelas inklusif, minimnya sarana dan prasarana yang memadai untuk siswa disabilitas, kurangnya penerimaan sosial dari teman sebaya, kesulitan untuk membangun relasi, interaksi dengan teman, rendahnya empati dan kesadaran sosial dari siswa non disabilitas, serta persaingan akademik yang seringkali tidak memperhatikan dan mempertimbangkan keberagaman kemampuan peserta didik [8]. Permasalahan-permasalahan tersebut dapat berdampak pada perkembangan kompetensi sosial-emosional siswa sekolah dasar baik yang disabilitas maupun non disabilitas [9]. Hal ini menunjukkan bahwa keberhasilan Pendidikan inklusif tidak hanya diukur dari akses fisik siswa penyandang disabilitas ke sekolah regular, tetapi juga dari kualitas interaksi sosial dan emosional di dalamnya.

Kompetensi sosial-emosional merupakan salah satu aspek penting yang perlu diperhatikan dalam penerapan Pendidikan inklusi. Menurut Wulandari & Harsiwi (2024) Penerapan Pendidikan inklusi tidak hanya berfokus pada bidang akademik saja, tetapi juga mencakup aspek perkembangan kompetensi sosial-emosional siswa, terciptanya kompetensi sosial-emosional yang baik pada siswa disabilitas dan non disabilitas adalah salah satu bentuk keberhasilan dalam penerapan Pendidikan inklusi [10]. Kompetensi sosial-emosional memiliki peran yang sangat krusial dalam pembentukan karakter [11], terutama pada usia anak sekolah dasar yang merupakan periode awal dalam pembentukan jati diri baik dari aspek karakter, nilai moral dan keterampilan yang akan mempengaruhi kehidupan mereka di masa depan [12]. Jadi, kompetensi sosial-emosional berperan besar dalam membentuk kemampuan anak untuk memahami dan mengelola emosi, membentuk tingkah laku, karakter, kepribadian, membangun hubungan interaksi sosial yang positif di lingkungannya, mampu kolaborasi dengan teman, membangun empati, dan kemampuan menghadapi tantangan sosial dengan cara yang adaptif. Oleh karena itu, mengembangkan kompetensi sosial-emosional sejak dini bukan hanya mendukung kesiapan belajar siswa tapi, mempersiapkan siswa menjadi individu yang berkarater, berempati, dan mampu beradaptasi dengan lingkungan sosial yang beragam [13].

Berkaitan dengan kompetensi sosial-emosional, menurut teori dari CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) (2020) kompetensi sosial-emosional adalah bagian yang sangat penting dan mendasar dari Pendidikan dan perkembangan manusia, yang memungkinkan individu untuk membangun kepribadian yang sehat, memahami dan mengelola emosi, membangun hubungan yang positif, mencapai tujuan pribadi, menunjukkan empati dan membuat keputusan yang bertanggung jawab [14]. Oleh karena itu, Kompetensi sosial-emosional sangat penting dijadikan sebagai fondasi bagi perkembangan akademik, perilaku, dan kesejahteraan psikologis anak karena kompetensi sosial-emosional dapat membantu mengatasi berbagai bentuk ketidaksetaraan. Anak yang menguasai keterampilan sosial emosional akan lebih mampu mengenali kekuatan dan keterbatasan dirinya, mengendalikan emosi secara sehat, menghargai perbedaan, bekerja sama dengan orang lain, serta memilih tindakan yang etis dan konstruktif. CASEL menekankan bahwa penguatan kompetensi sosial emosional tidak hanya berdampak pada keberhasilan individu dalam konteks sekolah, tetapi juga berdampak pada kemampuannya untuk beradaptasi di masyarakat, membangun hubungan yang harmonis, sehat, adil dan menjadi warga negara yang bertanggung jawab. Dengan demikian, teori CASEL menegaskan bahwa pembelajaran sosial-emosional merupakan aspek penting yang mendukung perkembangan anak secara menyeluruh, baik secara akademis maupun sosial [15].

Kompetensi sosial-emosional menurut teori CASEL mencakup 5 indikator utama yang saling berkaitan dalam membentuk dasar pengembangan kompetensi sosial-emosional anak yaitu: 1. kesadaran diri, 2. Manajemen diri, 3. kesadaran sosial, 4. keterampilan hubungan, 5. pengambilan keputusan yang bertanggung jawab [14]. 5 indikator dari teori CASEL tersebut memiliki sub indikator masing-masing, 1). Kesadaran diri, mencakup kemampuan untuk mengintegrasikan identitas pribadi dan sosial; mengidentifikasi asset pribadi, budaya dan bahasa; menghubungkan perasaan, nilai dan pikiran; mengalami efikasi diri; mengidentifikasi emosi seseorang. 2). Manajemen diri, yang

berkaitan dengan kemampuan untuk mengelola emosi; mengidentifikasi dan menggunakan strategi manajemen stres; menunjukkan keberanian untuk mengambil inisiatif. 3). Kesadaran sosial, yaitu mencakup kemampuan siswa untuk mengambil perspektif orang lain; menunjukkan empati dan kasih sayang; menunjukkan kepedulian terhadap perasaan orang lain; mengenali kekuatan orang lain; memahami dan mengungkapkan rasa terimakasih. 4). Keterampilan hubungan, mencakup kemampuan siswa untuk berkomunikasi secara efektif; mengembangkan hubungan positif; melatih kerjasama tim dan pemecahan masalah secara kolaboratif; menyelesaikan konflik secara konstruktif; mencari atau menawarkan dukungan dan bantuan saat dibutuhkan. 5). Pengambilan keputusan yang bertanggung jawab, berkaitan dengan kemampuan siswa untuk mengidentifikasi solusi untuk masalah pribadi dan sosial; mengantisipasi dan mengevaluasi konsekuensi dari tindakan seseorang; mengenali bagaimana keterampilan berpikir kritis bermanfaat baik di dalam maupun diluar sekolah; menunjukkan rasa ingin tahu dan keterbukaan pikiran [16].

Kebersamaan siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas dalam satu kelas menciptakan dinamika sosial-emosional yang unik [17], hal ini, sangat penting untuk mengenali dan memahami bagaimana dinamika interaksi sosial, pengelolaan emosi atau perbedaan kompetensi sosial-emosional peserta didik di kelas inklusi yang beragam. Dalam praktiknya, masih banyak ditemukan kesenjangan dalam mengembangkan kompetensi sosial-emosional pada kelas inklusif yang dapat mempengaruhi integrasi mereka di lingkungan sekolah, bagi siswa penyandang disabilitas tantangan yang sering terjadi lebih kompleks yaitu dalam hal interaksi sosial dan regulasi emosional karena adanya hambatan fisik maupun mental. Sebaliknya, siswa non disabilitas yang belajar di sekolah inklusi juga menghadapi berbagai tantangan, mereka perlu mengembangkan sikap toleransi, empati, keterampilan sosial untuk menerima keberagaman dan membangun interaksi yang sehat, positif dengan teman yang beragam [11]. Menurut Rahayuningsih, (2024) menyatakan bahwa siswa kelas rendah dalam kelas inklusi masih menghadapi tantangan dalam berinteraksi secara positif, terlebih dalam kelas dengan latar belakang yang beragam, khususnya siswa dengan gangguan autism cenderung mengalami kesulitan dalam membangun interaksi, empati dengan teman sebaya, sedangkan siswa non disabilitas masih belum memahami cara berinteraksi yang inklusif sehingga keterlibatan aktif siswa baik yang disabilitas maupun non disabilitas masih kurang.

Rendahnya kompetensi sosial-emosional pada siswa dapat menghambat integrasi kedua kelompok dalam satu kelas inklusif, seperti rendahnya kemampuan beradaptasi, keterampilan interaksi sosial dan berpartisipasi dalam lingkungan yang menyebabkan kurang percaya diri, bahkan perundungan. Oleh karena itu, analisis kompetensi sosial-emosional siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas di sekolah dasar inklusi ini menjadi penting dilakukan untuk memahami bagaimana Pendidikan inklusi mempengaruhi perkembangan kompetensi sosial-emosional mereka, selain itu, untuk mengisi kesenjangan (research gap) dalam pemahaman yang lebih mendalam terkait bagaimana dinamika sosial-emosional antara dua kelompok siswa yang berbeda tersebut. Penelitian ini menjadi penting dan relevan karena sebagian besar penelitian-penelitian yang dilakukan sebelumnya hanya berfokus pada kompetensi sosial-emosional pada salah satu anak saja, sedangkan penelitian yang mengkaji secara mendalam kompetensi sosial-emosional antara siswa disabilitas dan non disabilitas dalam satu kelas inklusi masih sangat terbatas, oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk memberikan gambaran secara mendalam terkait kompetensi sosial-emosional siswa disabilitas dan non disabilitas sekaligus mengidentifikasi berbagai factor yang mendukung dan menghambat pengembangannya.

Berdasarkan konteks dan urgensi tersebut, maka diperoleh rumusan masalah yaitu bagaimana kompetensi sosial emosional siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas di sekolah dasar inklusif dalam pembelajaran di kelas?. Untuk menjawab rumusan masalah tersebut dan memahami lebih mendalam terkait kompetensi sosial emosional siswa di kelas inklusi maka diperlukan pertanyaan pendukung yang mengacu pada lima indikator berdasarkan teori CASEL, diantaranya: 1). *Bagaimana kompetensi kesadaran diri siswa penyandang disabilitas Autism dalam pembelajaran di kelas?.* 2). *Bagaimana kompetensi kesadaran diri siswa non disabilitas dalam pembelajaran di kelas?.* 3). *Bagaimana kompetensi pengelolaan diri siswa penyandang disabilitas Autism dalam pembelajaran di kelas?.* 4). *Bagaimana kompetensi pengelolaan diri siswa non disabilitas dalam pembelajaran di kelas?.* 5). *Bagaimana kompetensi kesadaran sosial siswa penyandang disabilitas Autism dalam pembelajaran di kelas?.* 6). *Bagaimana kompetensi kesadaran sosial siswa non disabilitas dalam pembelajaran di kelas?* 7). *Bagaimana kompetensi keterampilan hubungan siswa penyandang disabilitas Autism dalam pembelajaran di kelas?.* 8). *Bagaimana kompetensi keterampilan hubungan siswa non disabilitas dalam pembelajaran di kelas?.* 9). *Bagaimana kompetensi pengambilan keputusan yang bertanggung jawab siswa penyandang disabilitas Autis dalam pembelajaran di kelas?.* 10). *Bagaimana kompetensi pengambilan keputusan yang bertanggung jawab siswa non disabilitas dalam pembelajaran di kelas?.* Analisis lima aspek ini dapat memberikan gambaran menyeluruh mengenai sejauh mana pendidikan inklusi berhasil dalam mengembangkan kompetensi sosial-emosional siswa secara berimbang dan mendalam.

Penelitian ini berfokus pada lima indikator pada teori CASEL, seperti pola interaksi, empati, dan kemampuan pengelolaan emosi antara kedua kelompok siswa untuk mengetahui kompetensi sosial-emosional antara 2 kelompok siswa tersebut. Penelitian ini juga melibatkan peran guru, teman sebaya, dan suasana kelas dalam membentuk kompetensi sosial-emosional siswa. Melalui pendekatan kualitatif, penelitian ini diharapkan dapat menghasilkan pemahaman kontekstual yang holistik mengenai bagaimana siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas

mengembangkan kompetensi sosial-emosional mereka di lingkungan belajar yang inklusif. Dengan demikian, hasil penelitian ini diharapkan dapat bermanfaat dan berkontribusi nyata dalam merancang strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan sosial-emosional siswa di sekolah inklusif dan berkeadilan bagi semua siswa sehingga Pendidikan inklusif tidak hanya menjadi wacana pemenuhan hak belajar tetapi benar-benar mewujudkan lingkungan belajar yang inklusif, setara dan suportif yang mendukung perkembangan semua anak tanpa terkecuali baik dari aspek akademik maupun sosial-emosional yang tidak kalah penting untuk menghadapi kehidupan di masa depan.

II. METODE

Metode penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus. Metode penelitian kualitatif adalah metode yang digunakan untuk meneliti pada kondisi objek alamiah, dimana peneliti merupakan instrumen kunci, Teknik pengumpulan data dilakukan secara triangulasi (gabungan), analisis data bersifat gabungan dan hasil penelitian lebih menekankan makna daripada generalisasi [19]. Pendekatan ini dipilih bertujuan untuk menggali dan memahami secara mendalam, bermakna, menyeluruh serta kontekstual mengenai kompetensi sosial emosional siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas di lingkungan sekolah dasar inklusif. Pendekatan studi kasus memungkinkan peneliti untuk mengamati objek yang akan dikaji dengan memahami makna pengalaman sosial-emosional siswa secara menyeluruh, terutama dalam konteks, situasi pembelajaran yang kompleks, melibatkan keragaman kebutuhan dan latar belakang. Dalam penelitian ini, analisis kompetensi sosial emosional mengacu pada teori CASEL yang memuat lima indikator, diantaranya, yaitu kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan menjalin hubungan, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab.

Penelitian studi kasus digunakan untuk mengeksplorasi situasi nyata dan kompleks yang terjadi dalam konteks tertentu yaitu sekolah dasar inklusif. Oleh karena itu, penggunaan pendekatan studi kasus dianggap relevan dengan topik yang akan diteliti karena memungkinkan peneliti untuk menganalisis secara mendalam dan holistik bagaimana kompetensi sosial-emosional berkembang antara siswa dari latar belakang yang beragam.

Penelitian dilakukan di sekolah dasar inklusi di SD Negeri Lemahputro 1 Sidoarjo yang merupakan sekolah dasar inklusif. Subjek utama penelitian ini yaitu siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas di kelas inklusif. Siswa penyandang disabilitas yang menjadi subjek penelitian ini difokuskan pada anak dengan jenis disabilitas *autism spectrum disorder (ASD)*, dengan jumlah partisipan sebanyak 1 dari kelas IV, sedangkan subjek dari siswa non penyandang disabilitas diambil 3 dari kelas IV yang memiliki kemampuan akademik tinggi, sedang, dan rendah. Kriteria kemampuan akademik tersebut ditentukan berdasarkan nilai rapor ranah kognitif dan mengacu pada kriteria ketuntasan minimal (KKM) sekolah tersebut. Partisipan pendukung meliputi guru kelas IV dan guru pendamping khusus dari anak autisme tersebut. Keterlibatan partisipan pendukung ini bertujuan untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif terkait perkembangan kompetensi sosial-emosional kedua kelompok siswa di kelas inklusif.

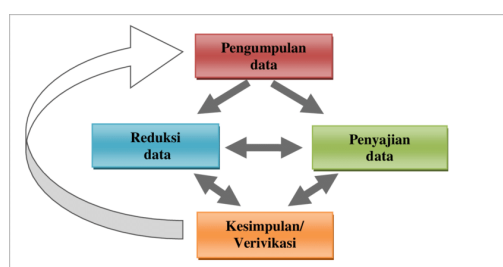
Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara, dan dokumen. Observasi dilakukan secara langsung untuk melihat perilaku dan kompetensi sosial-emosional siswa dalam konteks nyata, seperti ketika bekerja dalam kelompok, bermain, interaksi, atau ketika menghadapi konflik sederhana. Wawancara mendalam dilakukan kepada siswa, guru kelas, dan guru pendamping khusus untuk menggali pemaknaan terhadap kompetensi sosial-emosional yang terjadi di kelas inklusif, wawancara dilakukan secara semi terstruktur untuk menggali pandangan dan pengalaman siswa, guru mengenai kompetensi sosial emosional serta faktor yang mempengaruhinya. Selain itu, peneliti juga menggunakan studi dokumen sebagai data pendukung untuk mendapatkan informasi tambahan terkait interaksi sosial-emosional siswa, khususnya berupa catatan perkembangan siswa, nilai afektif siswa yang tercantum dalam rapor. Nilai afektif ini mencerminkan penilaian guru terhadap sikap dan perilaku siswa, seperti tanggung jawab, kepedulian, kerja sama, dan kedisiplinan yang diamati selama proses pembelajaran.

**Table.1 Kisi-Kisi Instrumen Penelitian
Kisi-Kisi Instrumen Penelitian Dikembangkan Berdasarkan Indikator Pada Teori CASEL [14]**

No	Indikator	Sub-Indikator	Jenis Pengambilan Data
1	Kesadaran Diri	Mengintegrasikan identitas pribadi dan sosial	Observasi, Wawancara
		Menidentifikasi asset pribadi, budaya dan bahasa	Observasi, Wawancara
		Menghubungkan perasaan, nilai dan pikiran	Observasi, Wawancara
		Mengalami efikasi diri	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Mengidentifikasi emosi seseorang	Observasi, Wawancara
2	Manajemen Diri	Mengelola emosi	Observasi, Wawancara
		Mengidentifikasi dan menggunakan strategi manajemen stres	Observasi, Wawancara

		Menunjukkan keberanian untuk mengambil inisiatif	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
3	Kesadaran Sosial	Mengambil perspektif orang lain	Observasi, Wawancara
		Menunjukkan empati dan kasih sayang	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Menunjukkan kepedulian terhadap perasaan orang lain	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Mengenalai kekuatan orang lain	Observasi, Wawancara
		Memahami dan mengungkapkan rasa terimakasih	Observasi, Wawancara
4	Keterampilan Hubungan	Berkomunikasi secara efektif	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Mengembangkan hubungan positif	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Melatih kerjasama tim dan pemecahan masalah secara kolaboratif	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Menyelesaikan konflik secara konstruktif	Observasi, Wawancara
		Mencari atau menawarkan dukungan dan bantuan saat dibutuhkan	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
5	Pengambilan keputusan yang bertanggung jawab	Mengidentifikasi solusi untuk masalah pribadi dan sosial	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Mengantisipasi dan mengevaluasi konsekuensi dari tindakan seseorang	Observasi, Wawancara, Studi dokumen
		Mengenalai bagaimana keterampilan berpikir kritis bermanfaat baik di dalam maupun diluar sekolah	Observasi, Wawancara
		Menunjukkan rasa ingin tahu dan keterbukaan pikiran	Observasi, Wawancara

Data yang diperoleh dari hasil observasi, wawancara dan dokumen dianalisis dengan menggunakan Teknik *Miles and Huberman* melalui 4 langkah utama yaitu: 1). Pengumpulan Data, 2). Reduksi data, yaitu proses memilih, menyaring, menyederhanakan, memfokuskan dan mengorganisasikan data secara keseluruhan dari hasil pengumpulan data seperti observasi, wawancara dan dokumen. Pada tahap ini, peneliti menyaring informasi yang paling penting dan relevan dengan topik dan fokus penelitian yang berkaitan dengan kompetensi sosial emosional siswa di kelas inklusi berdasarkan 5 indikator teori CASEL. 3). Penyajian data, pada tahap ini, data yang sudah direduksi disajikan dalam bentuk narasi, matriks, tabel atau diagram untuk mempermudah peneliti untuk menemukan tema, melihat pola, hubungan antar kategori serta temuan awal. Selain itu, dapat membantu peneliti dalam proses penarikan kesimpulan secara sistematis. 4). Penarikan kesimpulan dan verifikasi, pada tahap ini, peneliti mulai menarik makna, kesimpulan dari data yang telah disajikan dan direduksi yang menggambarkan kompetensi sosial-emosional siswa sekolah dasar di kelas inklusi [19]. Kesimpulan yang dihasilkan di uji melalui proses verifikasi berkelanjutan dan validasi untuk meningkatkan keabsahan temuan.



Gambar 1. Tahapan Analisis Data *Miles & Huberman*.
Gambar ini adopsi dari artikel [20]

Penelitian ini menggunakan uji kredibilitas data analisis kasus negatif, dengan tujuan untuk memperdalam pemahaman dari data yang bertentangan dengan temuan sebelumnya. Dengan ini, peneliti menelusuri data atau informasi yang menunjukkan perbedaan dengan data yang didapatkan dari hasil temuan awal. Apabila ditemukan bukti yang kuat dari data tersebut maka peneliti dapat melakukan penyempurnaan terhadap kesimpulan yang telah dirumuskan sebelumnya, jika dari data yang diperoleh tidak ada perbedaan dan tidak bertentangan maka data yang sudah ditemukan tersebut sudah dapat dipercaya [19]. Konteks dari penelitian ini akan menelusuri permasalahan yang menunjukkan kompetensi sosial-emosional siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas yang berbeda dari

mayoritas. Dari data yang berbeda ini dianalisis untuk menguji konsistensi, validitas, dan kekuatan temuan, sehingga kesimpulan akhir penelitian benar-benar mencerminkan kondisi beragam yang terjadi di kelas inklusif.

Melalui metode ini, diharapkan penelitian ini dapat memberikan gambaran yang mendalam dan holistik mengenai kompetensi sosial-emosional antara siswa penyandang disabilitas dan non disabilitas di kelas inklusif, serta dapat memberikan kontribusi nyata dalam merancang dan pengembangan strategi pembelajaran serta menciptakan lingkungan sekolah dasar yang lebih inklusif dalam aspek sosial.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Penelitian ini melibatkan empat subjek dengan karakteristik yang berbeda, yaitu satu siswa disabilitas dengan hambatan Autism Spectrum Disorder (ASD) berinisial Z (SD), serta tiga siswa non-disabilitas yang dikategorikan berdasarkan kemampuan akademik: kemampuan tinggi (SND.KT) berinisial E, kemampuan sedang (SND.KS) berinisial N, dan kemampuan rendah (SND.KR) berinisial R. Data pada masing-masing subjek diperoleh melalui observasi pembelajaran di kelas, wawancara langsung dengan siswa, wawancara dengan guru (guru shadow untuk siswa disabilitas dan guru kelas untuk siswa non-disabilitas), serta studi document nilai rapor ranah afektif.

Penelitian berfokus pada kompetensi sosial-emosional siswa disabilitas dan non-disabilitas di kelas inklusif berdasarkan pada 5 indikator CASEL. Analisis data dalam penelitian ini menggunakan model analisis kualitatif *Miles and Huberman* yang meliputi 4 tahap dan saling berkesinambungan, diantaranya pengumpulan data, reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi.

Tahap 1. Pengumpulan data, Pada tahap ini, hasil menunjukkan bahwa setiap subjek memiliki pola perilaku yang konsisten dari waktu ke waktu. Konsistensi pola tersebut terkonfirmasi melalui triangulasi sumber antara observasi, wawancara, dan studi dokumen sehingga memperkuat validitas temuan awal. Dengan demikian, tahap pengelolaan data menghasilkan gambaran awal yang jelas mengenai perbedaan perkembangan sosial-emosional tiap subjek.

Tahap 2. Reduksi data, pada tahap ini peneliti melakukan seleksi atau memilah terhadap seluruh hasil data penelitian. Seluruh data dianalisis melalui proses pengkodean dan pengelompokan berdasarkan 5 indikator sosial-emosional CASEL dengan bantuan software NVivo12. Berdasarkan hasil reduksi data yang dilakukan melalui proses pengkodean pada NVivo, kompetensi sosial emosional siswa menunjukkan pola struktural yang berbeda pada setiap kategori subjek.

Siswa disabilitas dengan hambatan *ASD*, kompetensi sosial-emosional subjek ini berkembang secara kontekstual dan sangat dipengaruhi oleh struktur lingkungan atau kelas. subjek memperlihatkan keterbatasan dalam ekspresi emosi verbal, tidak percaya diri dan kesulitan mengenali diri. Hal ini diperkuat melalui hasil wawancara guru shadow yang menyatakan "*Subjek sering kali mengalami kesulitan dalam mengidentifikasi perasaan diri sendiri dan sulit menyebutkan perasaan yang sedang dialami. seperti marah, sedih, atau cemas, meskipun perubahan emosi dapat dikenali dari perilaku. Kalau ditanya apa yang sedang kamu rasakan, biasanya dia diam atau menjawab tidak sesuai. Dia belum bisa bilang 'saya sedih' atau 'saya marah'.*" (Wawancara Guru Pendamping)".

Selain itu, regulasi diri subjek yang bergantung pada rutinitas dan pendampingan guru shadow, rutinitas yang dilakukan subjek ini berupa bermain lego, menggambar robot sebelum pembelajaran dan ketika dia merasa bosan dengan aktivitas belajar. Dengan hal tersebut subjek mampu duduk tenang, mengikuti instruksi sederhana, dan menyelesaikan tugas tanpa menunjukkan perilaku agresif. Namun, Ketika terjadi perubahan rutinitas, subjek mengalami kesulitan dalam mengelola emosi, menunjukkan tanda kecemasan seperti gelisah, menghindar, dan menarik diri. serta respons sosial yang pasif dan muncul setelah arahan, Pengambilan keputusan juga cenderung bersifat reaktif dan bergantung pada instruksi langsung dari guru shadow.



Gambar 2. Rutinitas Yang Dilakukan Siswa Disabilitas Dengan Hambatan ASD

Intinya, subjek ini memperlihatkan bahwa kompetensi sosial-emosional belum terinternalisasi secara mandiri, melainkan masih bertumpu pada kontrol eksternal yang mengacu pada pihak atau faktor di luar diri siswa untuk membantu mengarahkan, menenangkan dan mengatur subjek.

Kompetensi sosial-emosional pada siswa non-disabilitas, menunjukkan variasi sesuai tingkat kemampuan akademik. Subjek siswa non-disabilitas dengan kemampuan tinggi memperlihatkan pola integrasi antar indikator yang kuat dan konsistensi pada seluruh indikator teori CASEL, kesadaran diri tampak selaras dengan kemampuan mengelola emosi, sehingga siswa mampu tetap fokus dan tenang dalam berbagai situasi pembelajaran. Empati tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi terlihat dalam tindakan nyata seperti membantu teman tanpa diminta. Pengambilan keputusan juga menunjukkan pertimbangan sosial, bukan sekadar mengikuti aturan. Hal ini menunjukkan bahwa indikator-indikator sosial-emosional saling menguatkan dan membentuk sistem yang stabil. Intinya, kompetensi sosial-emosional pada subjek ini sudah terinternalisasi dan bekerja secara konsisten tanpa ketergantungan pada kontrol guru.

Siswa non-disabilitas kemampuan sedang, menunjukkan adanya kompetensi yang berkembang tetapi belum sepenuhnya konsisten. Subjek mampu mengenali emosi dalam bentuk verbal maupun non-verbal dan memahami aturan sosial. Namun, partisipasi aktif dalam interaksi, empati masih dipengaruhi oleh situasi. Hal ini menunjukkan bahwa integrasi antar indikator belum sepenuhnya stabil, kesadaran diri belum selalu diikuti keberanian bertindak. Dengan demikian, struktur sosial-emosional pada subjek ini berada pada tahap transisi menuju kematangan, tetapi masih memerlukan penguatan pada aspek konsistensi dan inisiatif.

Siswa non-disabilitas kemampuan rendah, subjek menunjukkan pola perilaku sosial yang berbeda dengan siswa kemampuan tinggi dan rendah. Subjek mampu memahami aturan dan mengenali emosi, tetapi tidak menunjukkan ekspresi sosial yang aktif. Regulasi diri tampak dalam bentuk kepatuhan pasif, bukan pengelolaan diri yang reflektif, yang mana subjek memang tidak melanggar aturan, tetapi kepatuhan itu belum didasarkan pada kesadaran dan pertimbangan diri. Interaksi sosial sangat minim dan keputusan sering diambil setelah adanya arahan guru. Hal ini menunjukkan bahwa hambatan utama subjek ini bukan hanya pada pemahaman sosial, tetapi juga pada rendahnya kepercayaan diri dan inisiatif. Struktur kompetensi sosial-emosional pada subjek ini tampak terfragmentasi. Subjek tahu aturan dan mampu mengenali situasi sosial, tetapi kesadaran itu tidak otomatis mendorongnya untuk bertindak aktif, berinisiatif, atau mengambil keputusan secara mandiri. Jadi kemampuan sosial-emosional siswa dengan kemampuan rendah belum membentuk satu sistem yang utuh dan belum saling terhubung.

Tahap 3. Penyajian data, pada tahap ini hasil reduksi disusun secara sistematis dalam bentuk matriks komparatif untuk memperlihatkan bagaimana lima indikator kompetensi sosial-emosional saling berhubungan di dalam masing-masing subjek.

Tabel 4. Matriks Perbandingan Kompetensi Sosial-Emosional Berdasarkan Indikator CASEL Antar Subjek

Indikator CASEL	Siswa Disabilitas (SD) ASD	Murid Non-Disabilitas Kemampuan Tinggi (SND-KT)	Murid Non-Disabilitas Kemampuan Sedang (SND-KS)	Murid Non-Disabilitas Kemampuan Rendah (SND-KR)
Kesadaran Diri	Belum mampu mengenali, memahami, menyadari emosi secara verbal, hanya melalui perubahan perilaku	mampu mengenali, memahami, menyadari emosi secara mandiri baik verbal maupun non verbal	mampu mengenali, memahami, menyadari emosi secara mandiri baik verbal maupun non verbal	mampu mengenali, memahami, menyadari emosi secara mandiri baik verbal maupun non verbal tapi kurang percaya diri
Manajemen Diri	Belum mampu mengendalikan atau mengelola emosi secara mandiri ketika berada pada situasi yang tidak terstruktur (ada rutinitas)	Mampu mengelola emosi secara konsisten tanpa arahan dengan mencari strategi	Regulasi emosi stabil. Mampu mengelola emosi secara mandiri.	Mampu mengelola emosi tapi dengan cara diam tidak ada upaya atau strategi dalam mengatasi stress tersebut. Seperti ketika diberi tugas oleh

	yang terlewat) dan bergantung pada guru shadow	dalam mengatasi stress		guru dan dia merasa tidak bisa, dia tetap mengerjakan sampai selesai tapi dengan cara dikerjakan sebisanya, dia hanya diam tidak mencoba bertanya guru atau teman sekelompoknya
Kesadaran Sosial	Belum menunjukkan respons sosial, tidak menghiraukan, pasif dan respons muncul setelah ada arahan.	menunjukkan respons sosial, aktif dan respons muncul secara spontan	menunjukkan respons sosial, aktif dan respons muncul secara spontan namun tergantung situasional	Belum konsisten menunjukkan respons sosial, pasif dan respons muncul secara situasional.
Keterampilan Hubungan	Belum mampu melakukan interaksi sosial, kerjasama, menyelesaikan konflik secara mandiri, siswa lebih tenang, senang jika sendirian. Siswa membutuhkan arahan, dukungan dan dampingan guru shadow	Mampu melakukan interaksi sosial, kerjasama, menyelesaikan konflik secara mandiri, aktif membangun relasi	Mampu melakukan interaksi sosial, kerjasama, menyelesaikan konflik secara mandiri terkadang masih bergantung pada kondisi situasional	Belum mampu melakukan interaksi sosial, kerjasama, menyelesaikan konflik secara mandiri Cenderung pasif, minim inisiatif dan bergantung pada keputusan teman sekelompok.
Pengambilan Keputusan Yang Bertanggung Jawab	Mengikuti instruksi, reaktif, belum mandiri	mampu dalam pengambilan keputusan, Keputusan mempertimbangkan dampak sosial	kadang ragu, takut, tidak percaya diri dalam pengambilan keputusan	Belum mampu dalam pengambilan keputusan, menunggu arahan dan bergantung pada keputusan kelompok belum mandiri
Pola Hubungan Antar Indikator	Kompetensi bersifat kontekstual dan Bergantung pada kontrol eksternal, integrase antar indikator belum kuat Kesadaran diri tidak konsisten terhubung dengan regulasi emosi, relasi muncul setelah arahan guru shadow, keputusan reaktif, bergantung pada dorongan guru shadow belum mandiri	Seluruh indikator saling menguatkan, terintegrasi dan stabil. Sosial-emosional matang dan didorong oleh diri sendiri	Indikator saling terkait tetapi masih bergantung pada kondisi situasional	Kompetensi tiap indikator ada tetapi tidak saling terhubung; kesadaran tidak mendorong tindakan aktif dan inisiatif. Pemahaman sosial tidak otomatis menjadi tindakan sosial

Perbedaan antar subjek tidak hanya pada tingkat kemampuan, tetapi pada tingkat integrasi antar indikator sosial-emosional. Siswa kemampuan tinggi menunjukkan konsistensi, terinternalisasi dan stabil pada tiap indikator, siswa

kemampuan sedang berada pada tahap berkembang, siswa kemampuan rendah menunjukkan struktur yang terfragmentasi, masih memerlukan pendampingan dalam beberapa indikator. Dengan demikian, penyajian data ini memperlihatkan secara jelas bahwa karakteristik kompetensi sosial-emosional setiap subjek bersifat unik dan tidak dapat digeneralisasikan.

Tahap 4. Penarikan kesimpulan atau verifikasi, berdasarkan hasil reduksi data yang telah dilakukan dan diperkuat melalui penyajian data diatas, dapat ditarik kesimpulan bahwa kompetensi sosial-emosional siswa dalam penelitian ini menunjukkan struktur perkembangan yang berbeda pada setiap subjek. Pada siswa disabilitas *ASD*, indikator sosial-emosional belum saling terhubung secara kuat dan masih bergantung pada dukungan eksternal seperti arahan guru shadow. Kesadaran diri yang belum reflektif berdampak pada manajemen diri yang tidak stabil saat situasi berubah, interaksi sosial yang pasif, serta pengambilan keputusan yang reaktif. Sementara itu, siswa non-disabilitas kemampuan tinggi menunjukkan integrasi yang utuh antar indikator: kesadaran diri mendukung regulasi emosi, empati muncul secara spontan, relasi sosial aktif, dan keputusan diambil secara reflektif. Pada siswa kemampuan sedang, indikator sudah mulai terhubung tetapi belum konsisten dan masih situasional. Adapun siswa kemampuan rendah menunjukkan bahwa pemahaman sosial belum berkembang menjadi tindakan aktif; indikator ada, tetapi berjalan terpisah dan belum membentuk sistem yang stabil.

Dengan demikian, perbedaan kompetensi sosial-emosional dalam kelas inklusif tidak hanya terletak pada tinggi atau rendahnya kemampuan, melainkan pada sejauh mana lima indikator menurut kerangka CASEL saling terintegrasi dan terinternalisasi dalam diri siswa, sehingga pengembangan kompetensi sosial-emosional di kelas inklusif perlu disesuaikan dengan struktur sosial-emosional masing-masing individu, bukan digeneralisasikan.

Pembahasan

Kompetensi sosial-emosional merupakan aspek penting dalam perkembangan siswa karena berkaitan dengan kemampuan individu dalam memahami emosi diri, mengelola respons emosional, membangun hubungan sosial yang positif serta mengambil keputusan secara bertanggung jawab dalam berbagai situasi sosial [14]. Kemampuan ini tidak hanya memengaruhi keberhasilan individu dalam interaksi sosial, tetapi juga berkontribusi terhadap keberhasilan belajar, penyesuaian diri di lingkungan sekolah, serta perkembangan kesejahteraan psikologis peserta didik [21]. Oleh karena itu, pengembangan kompetensi sosial-emosional menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari proses pendidikan, khususnya pada jenjang sekolah dasar yang merupakan tahap awal pembentukan kemampuan sosial anak.

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa kompetensi sosial-emosional memiliki peran penting dalam mendukung perkembangan interaksi sosial siswa, meningkatkan keterlibatan dalam proses pembelajaran serta membantu siswa beradaptasi dengan lingkungan sekolah, khususnya dalam konteks Pendidikan dasar yang menerapkan pembelajaran inklusif [22]. Oleh karena itu, pengembangan kompetensi sosial-emosional menjadi salah satu aspek penting dalam proses pendidikan, terutama pada lingkungan sekolah inklusif yang memiliki keragaman karakteristik peserta didik. Dalam konteks pendidikan inklusif, pengembangan kompetensi sosial-emosional menjadi semakin penting karena siswa dengan latar belakang kemampuan yang beragam belajar bersama dalam satu lingkungan pembelajaran. Kehadiran siswa dengan disabilitas bersama siswa non-disabilitas menuntut adanya kemampuan interaksi sosial yang baik agar tercipta hubungan yang saling menghargai dan mendukung [23]. Oleh karena itu, pemahaman mengenai bagaimana kompetensi sosial-emosional berkembang pada siswa dengan disabilitas maupun siswa non-disabilitas menjadi penting untuk mendukung terciptanya proses pembelajaran yang inklusif dan efektif. Perbedaan karakteristik perkembangan tersebut dapat memengaruhi cara siswa memahami emosi, merespons situasi sosial, membangun hubungan dengan teman sebaya, serta mengambil keputusan dalam aktivitas pembelajaran [24].

Strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa dapat berperan penting dalam mengembangkan kompetensi sosial-emosional pada siswa dengan Autism Spectrum Disorder di sekolah inklusif [25]. Melalui pendekatan pembelajaran yang adaptif dan diferensiatif, guru dapat menciptakan situasi belajar yang memberikan kesempatan bagi siswa *ASD* untuk berlatih mengenali dan mengelola emosi, membangun interaksi sosial yang positif, serta berpartisipasi dalam kegiatan kelompok bersama teman sebaya [26]. Kegiatan pembelajaran yang melibatkan kerja sama, diskusi kelompok, dan interaksi sosial secara terarah dapat membantu siswa *ASD* meningkatkan kemampuan memahami perasaan orang lain, merespons situasi sosial secara tepat, serta membangun hubungan yang lebih baik dengan siswa non-disabilitas [25]. Dengan demikian, strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan siswa tidak hanya meningkatkan partisipasi siswa dalam proses pembelajaran, tetapi juga mendukung perkembangan kompetensi sosial-emosional yang penting bagi keberhasilan interaksi sosial dan penyesuaian diri siswa di lingkungan sekolah inklusif.

Berdasarkan hasil analisis yang telah dilakukan untuk mengetahui kompetensi sosial-emosional siswa disabilitas dengan hambatan autisme dan siswa non-disabilitas berdasarkan tingkat kemampuan kognitif di sekolah dasar inklusif, ditemukan adanya variasi perkembangan kompetensi sosial-emosional pada masing-masing subjek penelitian. Variasi

tersebut menunjukkan bahwa perkembangan kompetensi sosial-emosional dipengaruhi oleh karakteristik individu, tingkat kemampuan kognitif, serta pengalaman interaksi sosial yang diperoleh siswa dalam lingkungan pembelajaran. Untuk memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai dinamika perkembangan kompetensi sosial-emosional tersebut, pembahasan hasil penelitian ini disajikan secara sistematis dan mendalam melalui beberapa subbagian yang menguraikan setiap indikator kompetensi sosial-emosional sesuai dengan temuan penelitian., diantaranya:

Disparitas Kemampuan Mengenali Dan Mengekspresikan Emosi Antara Siswa Disabilitas Dengan Hambatan Autism Dan Siswa Non Disabilitas

Hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan kemampuan dalam mengenali dan mengekspresikan emosi antara siswa dengan hambatan autism dan siswa non-disabilitas. Siswa dengan hambatan autism dalam penelitian ini menunjukkan keterbatasan dalam mengidentifikasi emosi yang dirasakan serta mengekspresikannya secara tepat dalam situasi sosial. Ekspresi emosional yang ditunjukkan cenderung terbatas dan seringkali memerlukan bantuan atau arahan dari guru maupun guru pendamping untuk memahami kondisi emosional yang sedang dialami.

Temuan ini sejalan dengan pandangan Simon Baron-Cohen yang menjelaskan bahwa anak dengan autism umumnya mengalami kesulitan dalam memahami kondisi mental dan emosional, baik pada diri sendiri maupun pada orang lain. Kesulitan tersebut berkaitan dengan keterbatasan dalam kemampuan memahami perspektif orang lain yang berperan penting dalam perkembangan empati dan pemahaman emosi [27].

Sebaliknya, siswa non-disabilitas dalam penelitian ini menunjukkan kemampuan yang lebih baik dalam mengenali dan mengekspresikan emosi. Siswa dengan kemampuan kognitif tinggi mampu mengidentifikasi emosi yang dirasakan serta mengekspresikannya secara lebih tepat dalam berbagai situasi sosial. Hal ini menunjukkan bahwa perkembangan kesadaran diri emosional pada siswa non-disabilitas berkembang secara lebih optimal melalui pengalaman interaksi sosial dan proses pembelajaran di lingkungan sekolah.

Dalam perspektif pembelajaran sosial-emosional yang dikembangkan oleh CASEL, kemampuan mengenali dan mengekspresikan emosi merupakan bagian dari kompetensi kesadaran diri (*self-awareness*), yaitu kemampuan individu untuk memahami kondisi emosional serta mengenali pengaruh emosi terhadap perilaku yang ditampilkan [14].

Ketergantungan Eksternal Dan Hambatan Regulasi Emosi Mandiri Pada Siswa Autism Dibandingkan Siswa Non Disabilitas

Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa dengan hambatan autism masih menunjukkan ketergantungan terhadap dukungan eksternal dalam mengelola emosi. Dalam beberapa situasi, subjek belum mampu mengatur respons emosional secara mandiri dan membutuhkan bantuan dari guru atau guru pendamping untuk menenangkan diri. Selain itu, ditemukan bahwa subjek sering melakukan aktivitas berulang sebagai bagian dari rutinitas yang membantu dalam menstabilkan kondisi emosionalnya. Ketika rutinitas tersebut tidak dilakukan, subjek menunjukkan kesulitan dalam mengendalikan emosi yang ditandai dengan munculnya perilaku tantrum.

Fenomena ini sejalan dengan pandangan Tony Attwood yang menyatakan bahwa individu dengan autism cenderung menunjukkan perilaku repetitif atau aktivitas berulang sebagai cara untuk mengurangi kecemasan, dan mempertahankan rasa keteraturan dalam lingkungan yang mereka hadapi. Aktivitas berulang tersebut berfungsi sebagai strategi regulasi diri yang membantu individu menenangkan sistem emosional ketika menghadapi perubahan atau situasi yang tidak terduga [28]. Selain itu, kesulitan dalam regulasi emosi merupakan salah satu karakteristik yang sering ditemukan pada anak dengan autism. Kondisi ini dapat menyebabkan individu mengalami kesulitan dalam menyesuaikan respons emosional terhadap perubahan lingkungan sehingga membutuhkan dukungan eksternal dari orang dewasa seperti guru atau orang tua, untuk membantu mengelola emosi dan mengarahkan perilaku yang lebih adaptif dalam aktivitas pembelajaran [29].

Dalam kerangka kompetensi sosial-emosional yang dikembangkan oleh CASEL, kemampuan mengelola emosi merupakan bagian dari kompetensi manajemen diri (*self-management*), yaitu kemampuan individu dalam mengatur emosi, pikiran, dan perilaku untuk mencapai tujuan tertentu [14]. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa perkembangan kompetensi manajemen diri pada siswa dengan hambatan autism masih membutuhkan dukungan lingkungan yang konsisten, terutama dari guru dan guru pendamping di sekolah inklusif.

Variasi Pola Respons Sosial Antara Siswa Disabilitas Autism Spectrum Disorder Dan Siswa Non-Disabilitas Berdasarkan Tingkat Kemampuan Kognitif Dalam Konteks Kesadaran Sosial

Hasil penelitian menunjukkan adanya variasi pola respons sosial antara siswa dengan hambatan autism dan siswa non-disabilitas. Siswa dengan hambatan autism cenderung menunjukkan respons sosial yang terbatas, seperti kurang memberikan tanggapan terhadap interaksi yang dilakukan oleh teman sebaya serta lebih memilih melakukan aktivitas secara mandiri. Temuan ini sejalan dengan penelitian terbaru yang menyatakan bahwa individu dengan autism sering mengalami kesulitan dalam memahami isyarat sosial dan perspektif orang lain, sehingga interaksi sosial yang terjadi cenderung terbatas atau kurang responsif [30].

Sebaliknya, siswa non-disabilitas menunjukkan pola respons sosial yang lebih beragam. Siswa dengan kemampuan tinggi mampu memberikan respons sosial secara spontan dan aktif dalam berinteraksi dengan teman sebaya. Sementara itu, siswa dengan kemampuan sedang masih mampu merespons interaksi sosial dengan baik meskipun dalam beberapa situasi dipengaruhi oleh kondisi lingkungan. Adapun siswa dengan kemampuan rendah menunjukkan respons sosial yang kurang konsisten dan cenderung lebih pasif dalam beberapa situasi sosial.

Dalam kerangka CASEL, kesadaran sosial (*social awareness*) mencakup kemampuan individu untuk memahami perspektif orang lain, menunjukkan empati, serta merespons situasi sosial secara tepat [14]. Variasi respons sosial yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa perkembangan kesadaran sosial dipengaruhi oleh kemampuan kognitif serta pengalaman interaksi sosial yang dimiliki oleh masing-masing siswa.

Diferensiasi Keterampilan Hubungan Dalam Interaksi Sosial, Kerja Sama, Dan Resolusi Konflik Antara Siswa Disabilitas Autism Spectrum Disorder Dan Siswa Non-Disabilitas Berdasarkan Tingkat Kemampuan

Hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan kemampuan dalam membangun hubungan sosial antara siswa dengan hambatan autisme dan siswa non-disabilitas. Siswa dengan hambatan autisme dalam penelitian ini menunjukkan keterbatasan dalam melakukan interaksi sosial, bekerja sama dengan teman sebaya, serta menyelesaikan konflik secara mandiri. Subjek juga lebih menunjukkan kecenderungan untuk melakukan aktivitas secara individual dan merasa lebih nyaman ketika berada dalam situasi yang tidak menuntut interaksi sosial yang intens. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menyatakan bahwa individu dengan autisme sering mengalami kesulitan dalam menjalin hubungan sosial yang timbal balik, sehingga interaksi dengan teman sebaya menjadi terbatas dan sering memerlukan dukungan dari lingkungan [31].

Sementara itu, siswa non-disabilitas dalam penelitian ini menunjukkan kemampuan yang lebih baik dalam membangun hubungan sosial. Siswa dengan kemampuan tinggi mampu berinteraksi secara aktif, bekerja sama dalam kegiatan kelompok, serta menyelesaikan konflik secara mandiri. Siswa dengan kemampuan sedang juga mampu menjalin hubungan sosial dengan baik meskipun dalam beberapa situasi masih dipengaruhi oleh kondisi tertentu. Adapun siswa dengan kemampuan rendah menunjukkan kecenderungan pasif serta masih bergantung pada keputusan teman sekelompok dalam aktivitas sosial.

Dalam kerangka CASEL, keterampilan hubungan (*relationship skills*) mencakup kemampuan berkomunikasi secara efektif, bekerja sama dengan orang lain, serta menyelesaikan konflik secara konstruktif [14]. Perbedaan keterampilan hubungan yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman interaksi sosial dan kemampuan kognitif memiliki peran penting dalam perkembangan keterampilan hubungan pada siswa.

Variasi Kemandirian Dalam Pengambilan Keputusan Yang Bertanggung Jawab Pada Siswa Disabilitas Autism Spectrum Disorder Dan Siswa Non-Disabilitas Berdasarkan Tingkat Kemampuan

Hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan tingkat kemandirian antara siswa dengan hambatan autisme dan siswa non-disabilitas. Siswa dengan hambatan autisme cenderung mengikuti instruksi yang diberikan oleh guru dan belum menunjukkan kemampuan untuk mengambil keputusan secara mandiri. Respons yang muncul lebih bersifat reaktif terhadap arahan yang diberikan oleh guru maupun guru pendamping.

Menurut penjelasan teori CASEL, pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (*responsible decision-making*) merupakan kemampuan individu untuk membuat pilihan yang konstruktif dengan mempertimbangkan konsekuensi dari tindakan yang diambil terhadap diri sendiri maupun orang lain [14].

Sementara itu, siswa non-disabilitas menunjukkan variasi tingkat kemandirian dalam pengambilan keputusan. Siswa dengan kemampuan tinggi mampu mengambil keputusan secara mandiri dengan mempertimbangkan dampak sosial dari pilihan yang diambil. Siswa dengan kemampuan sedang masih menunjukkan keraguan dalam beberapa situasi, sedangkan siswa dengan kemampuan rendah cenderung menunggu arahan dari guru atau mengikuti keputusan kelompok. Temuan ini menunjukkan bahwa kemampuan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab berkembang seiring dengan kematangan kognitif, pengalaman sosial, serta kemampuan individu dalam memahami konsekuensi dari tindakan yang dilakukan.

Secara keseluruhan menunjukkan bahwa kompetensi sosial-emosional siswa di sekolah dasar inklusif berkembang secara berbeda pada setiap individu, dipengaruhi oleh karakteristik perkembangan, kemampuan kognitif, serta pengalaman interaksi sosial yang diperoleh dalam lingkungan pembelajaran. Temuan ini menegaskan bahwa pengembangan kompetensi sosial-emosional dalam pendidikan inklusif tidak dapat dilakukan melalui pendekatan yang seragam, melainkan memerlukan strategi pembelajaran yang adaptif, dukungan sosial yang konsisten, serta lingkungan belajar yang inklusif dan suportif agar seluruh siswa, baik dengan disabilitas maupun non-disabilitas, dapat berkembang secara optimal dalam aspek sosial, emosional, dan akademik.

IV. SIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan di sekolah dasar inklusif, dapat disimpulkan bahwa kompetensi sosial-emosional siswa penyandang disabilitas dan siswa non-disabilitas menunjukkan pola perkembangan yang berbeda, terutama dalam tingkat kemandirian dan integrasi antar indikator kompetensi sosial-emosional yang mengacu pada teori CASEL. Siswa disabilitas dengan hambatan ASD menunjukkan perkembangan yang masih bersifat kontekstual dan sangat dipengaruhi oleh dukungan eksternal belum terinternalisasi secara mandiri. Sedangkan kompetensi sosial-emosional siswa non-disabilitas menunjukkan tingkat perkembangan yang variatif sesuai dengan kemampuan kognitifnya. Temuan ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh keberadaan siswa dalam satu lingkungan belajar yang sama, tetapi sejauh mana lingkungan pembelajaran mampu mendukung perkembangan kompetensi sosial-emosional secara adaptif sesuai dengan kebutuhan masing-masing siswa. Oleh karena itu, pengembangan strategi pembelajaran yang responsif, dukungan sosial yang konsisten dari guru, serta penciptaan lingkungan kelas yang inklusif dan suportif menjadi langkah penting yang perlu dilakukan untuk memperkuat perkembangan kompetensi sosial-emosional seluruh siswa di sekolah dasar inklusif.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada semua pihak yang telah memberikan dukungan dan kontribusi dalam pelaksanaan penelitian ini. Ucapan terima kasih disampaikan kepada pihak sekolah dasar inklusif SD Negeri Lemah Putro 1 yang telah memberikan izin dan kesempatan kepada peneliti untuk melaksanakan penelitian, khususnya kepala sekolah, guru kelas, guru shadow dan siswa yang bersedia menjadi partisipan dalam penelitian ini. Selain itu, penulis juga menyampaikan terima kasih kepada dosen pembimbing yang telah memberikan arahan, bimbingan serta masukan selama proses penyusunan penelitian ini.

REFERENSI

- [1] M. Berdaya And D. S. Aditya, "Peningkatan Kapasitas Guru Dalam Deteksi Dini Penyandang Disabilitas Di Sd N 1 Petir," Vol. 4, No. 2, Pp. 195–202, 2023.
- [2] A. Pitaloka, S. Fakhiratunnisa, And T. Ningrum, "Konsep Dasar Anak Berkebutuhan Khusus," *Pendidik. Dan Sainsmasaliq J.*, Vol. 2, No. 1, Pp. 26–42, 2022.
- [3] M. P. Sembung, V. N. Joufree Rotty, And H. R. Lumapow, "Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar," *Cakrawala Repos. Imwi*, Vol. 6, No. 4, Pp. 613–621, 2023.
- [4] K. Anggreani, N. A. Tafsira, T. Febriyani, And E. Syafitri, "Implementasi Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar : Tantangan Dan Strategi Efektif," No. 2, 2024.
- [5] U. Nadhiroh And A. Ahmadi, "Pendidikan Inklusif: Membangun Lingkungan Pembelajaran Yang Mendukung Kesetaraan Dan Kearifan Budaya," *J. Bahasa, Sastra, Seni Dan Budaya*, Vol. 8, No. 1, Pp. 11–22, 2024.
- [6] J. Britto, "Data Lengkap Sebaran Pendidikan Inklusif Spppi Jenjang Sd Di Indonesia," *Kalderanews.Com / Kemdikbudristek*.
- [7] N. Uzlifatun And A. N. Istirohmah, "Problematika Penyelenggara Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar," *J. Teach. Educ. Res. Learn. Fac. Educ.*, Vol. 3 (3), Pp. 345–353, 2022.
- [8] Arif, A. Muhammad, R. Ramadhani, U. Hafizhah, And D. Mustika, "Hambatan Yang Dihadapi Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar," *J. Penelit. Ilmu Pendidik. Indones.*, Vol. 4, No. 3, Pp. 1371–1376, 2025, Doi: 10.36928/Jlpd.V5i2.2177.
- [9] A. Inayah, "Penerapan Program Pembelajaran Inklusif Terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini," Vol. 1, No. 1, Pp. 20–26, 2023.
- [10] Y. Wulandari And N. E. Harsiwi, "Pentingnya Pendidikan Inklusi Bagi Anak Berkebutuhan Khusus untuk Mendapatkan Pendidikan Setaradi Sdn Banyuajuh 2," *J. Media Akad. (Jma)*, Vol. 2, No. 6, 2024.
- [11] R. Sania, Ngabiyanto, Wadiyo, And T. Raharjo, "Analisis Implementasi Sosial-Emotional Learning Pada Peserta Didik Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusi," *Pendas J. Ilm. Pendidik. Dasar*, Vol. 10, No. 2, 2025.
- [12] E. Nurhasanah, M. Yusnarti, And S. Aisah, "Peran Guru Sekolah Dasar Dalam Pembentukan Karakter Siswa," *J. Eval. Dan Kaji. Strateg. Pendidik. Dasar*, Vol. 1, No. 1, Pp. 21–26, 2024.
- [13] R. E. Berutu And J. H. P., "Pembelajaran Sosial Emosional Sebagai Dasar Pendidikan Karakter Anak Usia Dini," *J. Pendidik. Sos. Dan Hum.*, Vol. 2, No. 3, Pp. 11425–11431, 2023.
- [14] Casel, "Casel ' S Sel Framework : What Are The Core Competence Areas And Where Are They Promoted ?," www.Casel.Org/What-Is-Sel.
- [15] J. Afifah, "Social Emotional Learning Di Sekolah," 2022.
- [16] A. Ritonga And P. Purwati, "Mplementasi Pendekatan Collaborative For The Advancement Of Social And

- Emotional Learning (Casel) Dalam Pembelajaran Yang Berpusat Pada Peserta Didik,” *J. Ilm. Pgsd Fkip Univ. Mandiri*, Vol. 10, No. 03, 2024.
- [17] A. Aulia, “Dinamika Sosial Anak Berkebutuhan Khusus Dan Reguler Di Sekolah Dasar Inklusi: Studi Peran Mahasiswa Psikologi Dalam Program Kampus Mengajar,” *J. Penelit. Ilmu Pendidik. Indones.*, Vol. 4, No. 2, Pp. 1145–1149, 2025.
- [18] T. Rahayuningsih, “Analisis Perkembangan Sosial Emosional Siswa Kelas 2 Sd Negeri 4 Jono Dalam Berinteraksi Dengan Teman Sebaya,” Vol. 1, No. 3, Pp. 19–26, 2024, Doi: 10.70277/Jgsd.V1i3.3.
- [19] Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R&D*.
- [20] J. R. B. Bara Lay And H. Wahyono, “Dampak Pengembangan Pos Lintas Batas Negara (Plbn) Motaain Pada Kawasan Perbatasan Ri-Rdtl Di Kabupaten Belu Provinsi Nusa Tenggara Timur,” *J. Pembang. Wil. Kota*, Vol. 14, No. 1, P. 29, 2018, Doi: 10.14710/Pwk.V14i1.18246.
- [21] J. A. Durlak, J. L. Mahoney, And C. E. Domitrovich, “Social And Emotional Learning : Research , Practice , And Policy How Roger Weissberg Accomplished His Vision To Help Millions Of Schoolchildren : Our Personal Perspectives,” Vol. 5, No. February, 2025.
- [22] E. K. Kim, J. P. Allen, S. R. Jimerson, E. Kyung, J. P. Allen, And S. R. J. Supporting, “Supporting Student Social Emotional Learning And Development,” *School Psych. Rev.*, Vol. 53, No. 3, Pp. 201–207, 2024, Doi: 10.1080/2372966x.2024.2346443.
- [23] S. Priatiningsih, “The Implementation Of Inclusive Education Model On Socio-Emotional Development Of Children With Special Needs In Early Childhood,” Vol. 7, No. 2, Pp. 52–60, 2024.
- [24] Minsih, I. Mujahid, Uslan, N. Fauzana, S. Marpuah, And Helzi, “Analysis Of Social-Emotional Behavior In Students With Autism Spectrum Disorder, Adhd, And Anxiety In Inclusive School,” *Indones. J. Learn. Adv. Educ. Http://Journals.Ums.Ac.Id/Index.Php/Ijola*, Vol. 7, No. 3, Pp. 553–565, 2025, Doi: 10.23917/Ijola.V7i3.8728.
- [25] A. Lisdiana, “Enhancing Social Skills Of Children With Autism Spectrum Disorder : The Impact Of Differentiated Learning In Inclusive Elementary Schools,” *J. Educ. Manag. Instr.*, Vol. 4, No. 2, Pp. 307–318, 2024.
- [26] P. Z. Chen, H. Y. Wang, M. Y. H. Wu, C. C. Lee, And H. C. Chen, “The Effectiveness Of A Social And Emotional Learning Curriculum On The Peer Acceptance Attitudes Toward Children With Autism,” *Int. J. Incl. Educ.*, 2025.
- [27] S. Baron-Cohen *Et Al.*, “Do Autistic People Have Degrees Of Disability In Theory Of Mind? The Importance Of Meta-Analytic Convergence,” *Psychol. Inq.*, Vol. 36, No. 4, 2025.
- [28] J. O. Loughlen, M. Mckenzie, C. Lang, And J. Paynter, “Repetitive Behaviors In Autism And Obsessive-Compulsive Disorder : A Systematic Review,” *J. Autism Dev. Disord.*, Pp. 2307–2321, 2025.
- [29] A. Kusmawati, R. Sa, And I. Rahman, “Parenting Di Sekolah : Upaya Meningkatkan Regulasi Emosi Anak Berkebutuhan Khusus Di Sd Muhammadiyah 37, Tangerang Selatan,” *Litera Abdi J. Pengabd. Masy. Pembentukan Komunitas*, Vol. 1, Pp. 49–57, 2024.
- [30] F. N. Anggita, N. E. Harsiwi, P. Guru, S. Dasar, And U. T. Madura, “Kemampuan Komunikasi Anak Autisme Dalam Berinteraksi Sosial Di Lingkungan Sekolah Luar Biasa Pgrri Kamal,” *J. Pendidik. Inklusi Citra Bakti*, Vol. 3, No. 1, Pp. 92–101, 2025.
- [31] W. P. Christyastari, P. Studi, P. Guru, S. Dasar, And U. S. Dharma, “Interaksi Sosial Siswa Autis Di Sekolah Inklusi,” *J. Pendidik. Inklusi Citra Bakti*, Vol. 1, Pp. 127–138, 2023.

Conflict of Interest Statement:

The author declares that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.