



Komunikasi Adaptif Guru dengan Siswa Berkebutuhan Khusus Tunagrahita dalam Upaya Membangun Kemandirian di SLBN 8 Jakarta

Muhammad Fadhly^{1*}, Novi Andayani Praptiningsih², Yulia Rahmawati³

^{1,2,3}Prodi Ilmu Komunikasi, FISIP, Universitas Muhammadiyah Prof. DR. Hamka (UHAMKA), DKI Jakarta, Indonesia

Email: ¹mfadhly229@gmail.com, ²novi.ap@uhamka.ac.id, ³yulia.rahmawati@uhamka.ac.id

Abstrak

Hambatan pemrosesan bahasa dan konsentrasi pada siswa tunagrahita kerap membuat instruksi pembelajaran tidak dipahami secara utuh, sehingga guru perlu menyesuaikan cara berkomunikasi agar kegiatan belajar sekaligus pembiasaan kemandirian dapat berjalan efektif. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan komunikasi adaptif guru dalam berinteraksi dengan siswa tunagrahita di SLBN 8 Jakarta sebagai upaya membangun kemandirian. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi dengan melibatkan tiga guru, tiga siswa kelas VIII sebagai testimoni, serta satu guru senior atau tenaga ahli SLB; analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña. Hasil penelitian menunjukkan komunikasi adaptif didominasi strategi konvergensi dalam Communication Accommodation Theory, meliputi instruksi verbal yang singkat dan konkret, pemecahan tugas menjadi langkah-langkah kecil, pengulangan kata kunci, serta pengecekan pemahaman. Dukungan nonverbal tampak melalui peragaan, gestur, kontak mata, ekspresi ramah, serta pemanfaatan media visual atau multimedia. Unsur relasional muncul dalam bentuk dukungan emosi, intonasi yang menenangkan, dan penguatan positif, sedangkan divergensi terbatas muncul ketika guru menegaskan aturan untuk mengembalikan fokus kelas. Kombinasi strategi tersebut mendorong kemandirian fungsional siswa, seperti memulai tugas, mengikuti urutan kerja, meminta bantuan secara tepat, menyiapkan alat belajar, dan merapikan setelah kegiatan. Temuan ini menegaskan pentingnya penerapan strategi yang konsisten antar guru dan penguatan kolaborasi sekolah–rumah agar kebiasaan mandiri siswa tetap terbentuk dan bertahan lintas situasi.

Kata Kunci: Komunikasi Adaptif, Tunagrahita, Kemandirian Siswa, *Communication Accommodation Theory*.

Abstract

Limitations in language processing and attention among students with intellectual disabilities often hinder full comprehension of classroom instructions, requiring teachers to adapt their communication to support learning and the development of functional independence. This study aims to describe teachers' adaptive communication when interacting with students with intellectual disabilities at SLBN 8 Jakarta as an effort to build student independence. A qualitative approach with a descriptive case study design was employed. Data were collected through classroom observation, in-depth interviews, and documentation involving three teachers, three Grade 8 students as informants, and one senior special education teacher or expert; data were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña. Findings indicate that adaptive communication is dominated by convergence strategies in Communication Accommodation Theory, including concise and concrete verbal instructions, breaking tasks into small steps, repeating key words, and checking comprehension. Nonverbal support is provided through demonstrations, gestures, eye contact, friendly facial expressions, and the use of visual or multimedia aids. Relational elements appear through emotional support, a calming tone of voice, and positive reinforcement, while limited divergence emerges when teachers assert rules to regain students' focus. Together, these strategies promote students' functional independence, such as initiating tasks, following work sequences, seeking help appropriately,

preparing learning tools, and tidying up after activities. The findings highlight the need for consistent strategies across teachers and strengthened school–home collaboration to sustain independent habits across situations.

Keywords: *Adaptive Communication, Intellectual Disability, Student Independence, Communication Accommodation Theory.*

PENDAHULUAN

Komunikasi dalam pembelajaran tidak sekadar memindahkan informasi dari guru ke siswa, melainkan proses interaksi dua arah saat keduanya saling merespons dan bersama-sama membangun makna melalui simbol verbal maupun nonverbal. Pola giliran bicara (*turn-taking*), umpan balik, dan konteks relasi memengaruhi apakah pesan dipahami sesuai maksud penyampai, sehingga kualitas komunikasi guru dengan siswa menjadi kunci efektivitas proses belajar (Solomon et al., 2021). Pada kegiatan pembelajaran di kelas, efektivitas komunikasi guru dalam mengajar ditentukan oleh kejelasan penyampaian instruksi (*clarity*) dan tingkat kedekatan komunikasi (*immediacy*), yang tercermin dari tempo bicara yang tepat, diksi yang sederhana, kontak mata, dan intonasi yang suportif. Hal ini menunjukkan pentingnya perilaku komunikasi guru berhubungan dengan motivasi dan terlibatan langsung dalam proses pembelajar siswa (Zheng, 2021). Ketika karakteristik siswa menuntut pemrosesan informasi yang lebih lambat atau membutuhkan dukungan visual, guru perlu menyesuaikan cara menyampaikan pesan agar tujuan pembelajaran tetap tercapai tanpa menimbulkan tekanan emosional.

Penyesuaian komunikasi menjadi makin krusial pada Sekolah Luar Biasa (SLB), yaitu satuan pendidikan yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus. Pada siswa tunagrahita, hambatan umum meliputi pemrosesan bahasa, konsentrasi, dan keterampilan adaptif sehari-hari; karena itu, intensitas kontak sosial dan kualitas interaksi di sekolah berhubungan dengan perkembangan kemampuan bahasa dan adaptasi siswa (Hofmann & Müller, 2021). Sejalan dengan itu, studi pada lingkungan SLB di Indonesia menunjukkan guru cenderung menggunakan instruksi singkat-konkret, pengulangan, serta bantuan gestur atau media untuk meningkatkan pemahaman dan mendorong kemandirian siswa tunagrahita (Okviana et al., 2023; Alfiana et al., 2024).

Meskipun sejumlah penelitian terdahulu menunjukkan bahwa guru dalam penyelenggaraan pendidikan khusus cenderung menggunakan instruksi singkat, pengulangan, serta dukungan gestur maupun media konkret untuk membantu siswa tunagrahita memahami tugas, kajian-kajian tersebut pada umumnya masih berfokus pada interaksi pembelajaran di kelas. Penelitian yang menempatkan komunikasi adaptif sebagai persoalan sosial yang turut dipengaruhi oleh dinamika perkotaan masih relatif terbatas, khususnya di kota besar seperti Jakarta yang ditandai oleh ketimpangan akses terhadap layanan pendidikan khusus, variasi dukungan keluarga, serta perbedaan intensitas interaksi sosial yang dialami siswa. Dalam kerangka tersebut, komunikasi inklusif tidak dapat dipahami semata-mata sebagai teknik penyederhanaan instruksi, melainkan juga sebagai praktik sosial yang menentukan sejauh mana siswa memperoleh kesempatan yang setara untuk memahami pesan, merespons guru, dan membangun kemandirian dalam rutinitas sekolah.

Dari sisi teoretis, Communication Accommodation Theory (CAT) relevan bukan hanya karena menjelaskan strategi konvergensi dan divergensi, tetapi juga karena membantu membaca adanya asimetri komunikasi antara guru sebagai pemegang otoritas institusional dengan siswa tunagrahita sebagai subjek yang memiliki kebutuhan dukungan dalam pemrosesan bahasa, perhatian, dan respons sosial. Dalam relasi yang asimetris ini, konvergensi tidak semata berarti menyederhanakan bahasa, melainkan menjadi strategi redistribusi akses pemahaman melalui penyesuaian tempo bicara, pilihan kata, urutan instruksi, gestur, dan dukungan emosional. Sebaliknya, divergensi tidak selalu bermakna penciptaan jarak sosial yang negatif, tetapi dalam konteks pembelajaran dapat berfungsi sebagai penegasan batas, aturan, dan struktur interaksi yang aman agar siswa mampu memusatkan perhatian, mengikuti urutan kerja, serta mengembangkan kontrol diri.

Berdasarkan celah tersebut, penelitian ini tidak hanya mendeskripsikan bentuk komunikasi adaptif guru dalam pembelajaran siswa tunagrahita, tetapi juga menjelaskan bagaimana strategi akomodasi komunikasi bekerja dalam konteks urban yang tidak sepenuhnya setara, serta bagaimana strategi tersebut berkontribusi pada pembentukan kemandirian fungsional siswa. Dengan demikian, penelitian ini menawarkan pembacaan yang menghubungkan dimensi mikro komunikasi di kelas, relasi kuasa guru–siswa, dan konteks struktural layanan pendidikan khusus di DKI Jakarta.

DKI Jakarta dipilih sebagai latar penelitian karena memiliki konsentrasi layanan dan kebutuhan pendidikan khusus yang tinggi sekaligus menghadapi isu pemerataan layanan. Pemerintah Provinsi DKI Jakarta mencatat terdapat 87 SLB; 13 dikelola pemerintah daerah dan 74 lainnya milik swasta (Pemerintah Provinsi DKI Jakarta, 2025). Namun, data program atau layanan SLB per kota administrasi menunjukkan

ketimpangan ketersediaan layanan Jakarta Selatan 74 layanan, Jakarta Timur 69, Jakarta Barat 49, Jakarta Utara 23, dan Jakarta Pusat 16 (Kemendikdasmen, 2025). Dari sisi kebutuhan layanan, data peserta didik berkebutuhan khusus yang telah tervalidasi pada satuan pendidikan di DKI Jakarta menunjukkan jumlah yang tinggi di setiap kota administrasi; sebagai contoh, Jakarta Barat tercatat 3.103 dan Jakarta Utara 2.009 peserta didik berkebutuhan khusus (Kemendikdasmen, 2025). Di samping itu, DKI Jakarta memiliki regulasi khusus terkait penyelenggaraan pendidikan inklusif melalui Pergub Nomor 40 Tahun 2021. Hal ini membuat DKI Jakarta relevan untuk diteliti, terutama untuk melihat bagaimana pelaksanaan layanan pendidikan khusus di lapangan berjalan seiring dengan arah kebijakan daerah (Pemerintah Provinsi DKI Jakarta, 2021).

Secara praktis, pemilihan DKI Jakarta juga terkait tantangan akses dan biaya. Dominasi SLB swasta berimplikasi pada variasi pembiayaan; sementara SLB negeri umumnya dibiayai pemerintah sehingga biaya sekolah cenderung gratis, sedangkan SLB swasta banyak bergantung pada pembiayaan peserta didik sehingga biayanya bervariasi (Tasrif et al., 2023). Keterbatasan jumlah SLB negeri di Jakarta juga kerap dikaitkan dengan keluhan akses masyarakat dan kebutuhan perluasan layanan (RMOL, 2025).

Penelitian ini berfokus pada SLBN 8 Jakarta SLB negeri di Jakarta Utara karena Jakarta Utara termasuk wilayah dengan ketersediaan layanan SLB yang lebih rendah dibanding Jakarta Selatan dan Jakarta Timur (Kemendikdasmen, 2025). Secara kelembagaan, SLBN 8 berstatus negeri, terakreditasi A (2024), dan memiliki sumber daya pendidikan yang cukup besar (42 guru dan 191 peserta didik) sehingga menjadi kasus yang relevan untuk memotret praktik komunikasi adaptif guru dalam pembelajaran siswa tunagrahita (Kemendikdasmen, 2025).

Penelitian ini menggunakan Communication Accommodation Theory (CAT) untuk menjelaskan alasan perlunya penyesuaian komunikasi sekaligus cara penyesuaian tersebut dilakukan dalam relasi pembelajaran. Dalam CAT, penyesuaian komunikasi dipahami sebagai upaya individu menyesuaikan perilaku verbal maupun nonverbal untuk mencapai tujuan interaksional tertentu, termasuk membangun kedekatan, menjaga perbedaan, atau menegaskan identitas sosial (Giles et al., 2023). Dalam lingkungan kelas, relasi guru dan siswa pada dasarnya bersifat asimetris, karena guru memiliki otoritas untuk mengatur ritme, isi, aturan interaksi, serta mengendalikan perilaku belajar, sedangkan siswa berada pada posisi penerima arahan pembelajaran (Munir, 2025). Dalam penelitian ini, asimetri tersebut menjadi semakin penting karena siswa tunagrahita membutuhkan penyesuaian bentuk pesan agar dapat memahami, merespons, dan menindaklanjuti instruksi secara lebih optimal. Oleh karena itu, konvergensi dipahami sebagai upaya guru menyesuaikan gaya komunikasi dengan kapasitas pemrosesan siswa melalui penyederhanaan bahasa, perlambatan tempo, pengulangan, demonstrasi, serta dukungan emosional. Adapun divergensi dipahami sebagai penegasan batas atau aturan secara terukur ketika guru perlu menjaga fokus, keteraturan, dan struktur interaksi yang aman dalam pembelajaran. Dengan kerangka ini, komunikasi adaptif tidak hanya dipahami sebagai teknik mengajar, tetapi juga sebagai praktik akomodasi sosial yang memengaruhi kredibilitas guru, efektivitas pembelajaran, serta keterlibatan siswa dalam proses belajar (Ji et al., 2025).

Berdasarkan hal tersebut, penelitian ini berupaya memetakan komunikasi adaptif guru (verbal dan nonverbal) dengan kerangka CAT serta menjelaskan keterkaitannya dengan pembentukan kemandirian siswa tunagrahita di SLBN 8 Jakarta. Rumusan masalah penelitian adalah bagaimana komunikasi adaptif yang dilakukan guru dalam berinteraksi dengan siswa tunagrahita di SLBN 8 Jakarta sebagai upaya membangun kemandirian siswa?

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif karena penelitian diarahkan untuk memahami praktik komunikasi adaptif guru secara menyeluruh dan mendalam, bukan mengukur variabel secara angka atau menguji hubungan sebab-akibat (Moleong 2017). Pendekatan ini bersifat deskriptif dan menekankan proses, sehingga peneliti dapat menangkap dinamika komunikasi guru-siswa melalui data kata-kata dan pengamatan langsung (Moleong 2017). Desain penelitian yang digunakan adalah studi kasus dengan kecenderungan eksploratif, karena fokus penelitian hanya pada satu kasus, yaitu praktik komunikasi adaptif guru dalam pembelajaran siswa tunagrahita di SLBN 8 Jakarta (Yin, 2018; Creswell & Poth, 2018). Studi kasus dipakai untuk menelaah fenomena yang kompleks dalam kehidupan nyata serta memanfaatkan berbagai sumber bukti agar gambaran yang diperoleh lebih rinci (Baxter and Jack 2008).

Partisipan penelitian dipilih dengan prinsip purposive sampling dan dapat dilanjutkan dengan snowball sampling bila diperlukan, agar informan yang terlibat benar-benar relevan serta mampu memberikan data yang kaya (School of Social Work, University of Southern California, 669 W. 34th Street, Los Angeles, CA, et al. 2015; Gentles et al. 2015). Partisipan penelitian berjumlah tujuh orang, terdiri atas tiga guru

sebagai informan utama, tiga siswa tunagrahita kelas VIII sebagai informan pendukung atau testimoni, serta satu guru senior atau tenaga ahli SLB di luar SLBN 8 Jakarta sebagai informan ahli. Wawancara dengan informan ahli dilakukan untuk pendalaman dan pertimbangan kesesuaian praktik lapangan dengan teori, sekaligus membantu triangulasi temuan melalui perbandingan perspektif ahli dan praktik di sekolah.

Tabel 1. Data Informan

No	Kategori Informasi	Jenjang	Lama di SLBN 8	Catatan
1.	Guru	SMP	4 tahun	Guru PJOK komunikasi adaptif dominan praktik atau peragaan, pengulangan instruksi, dan pembiasaan tanggung jawab (alat dan rutinitas).
2.	Guru	SMP	2 tahun	Guru kelas menekankan instruksi terstruktur, penyesuaian individu, dan penguatan agar siswa mampu mengikuti langkah kerja mandiri.
3.	Guru	SMP	3 tahun	Guru kelas 8 instruksi singkat, mengulang dua kali, gestur menunjuk papan, serta dukungan komunikasi via WhatsApp, foto, dan panggilan video bila diperlukan.
4.	Siswa	SMP (Kelas 8)	2 tahun	Informan testimoni lebih paham jika guru pelan, mengulang, memberi contoh atau gambar, menunjukkan kemandirian menyiapkan alat dan merapikan setelah selesai.
5.	Siswa	SMP (Kelas 8)	2 tahun	Informan testimoni kadang paham sehingga butuh tempo pelan dan contoh, menyukai guru tidak memarahi rutinitas merapikan masih kadang-kadang.
6.	Siswa	SMP (Kelas 8)	8 tahun	Informan testimoni paham jika ada contoh dan bimbingan pelan, membutuhkan penguatan fokus, mampu menyiapkan alat dan merapikan meja atau alat.
7.	Guru senior Informan ahli	SLB (lintas jenjang)	26 tahun mengajar	Informan ahli di luar SLBN 8 pendalaman teori praktik, prinsip instruksi singkat-konkret, <i>scaffolding</i> , dan pencegahan ketergantungan.

Guru diposisikan sebagai informan utama karena terlibat langsung dalam pembelajaran dan interaksi dengan siswa. Wawancara guru diarahkan untuk menggali bentuk penyesuaian komunikasi yang digunakan, baik verbal maupun nonverbal, seperti penyederhanaan bahasa, pengulangan instruksi, penyesuaian tempo dan intonasi, pemanfaatan gestur atau media visual, serta umpan balik dan penguatan yang bertujuan mendukung kemandirian siswa. Pengumpulan data pada siswa dilakukan dengan pertanyaan sederhana yang disesuaikan dengan kemampuan komunikasinya dan dapat melibatkan bantuan guru pendamping bila diperlukan. Karena penelitian ini melibatkan siswa tunagrahita sebagai partisipan rentan, aspek etika penelitian menjadi perhatian utama. Sebelum pengumpulan data dilakukan, peneliti memperoleh izin dari pihak sekolah serta menyampaikan tujuan, prosedur, dan bentuk keterlibatan partisipan kepada orang tua atau wali. Keterlibatan siswa dilakukan setelah adanya persetujuan dari orang tua atau wali, dan pada tingkat partisipan siswa peneliti juga memastikan kesediaan mereka untuk terlibat sesuai kemampuan pemahamannya. Selama proses penelitian, identitas partisipan disamarkan, pertanyaan disusun secara sederhana dan tidak menekan, serta pengambilan data diupayakan tidak mengganggu kenyamanan maupun rutinitas belajar siswa.

Pemilihan siswa kelas VIII didasarkan pada pertimbangan tingkat perkembangan belajar dan kesiapan komunikasi siswa. Pada jenjang ini, siswa umumnya telah memiliki pengalaman adaptasi sekolah yang relatif lebih stabil dibanding siswa yang baru memasuki jenjang SMP, tetapi belum berada pada fase transisi akhir sekolah yang dapat memengaruhi rutinitas belajar secara lebih kompleks. Selain itu, siswa kelas VIII dipandang telah memiliki kematangan komunikasi dasar yang lebih memadai untuk memberikan testimoni sederhana mengenai pengalaman belajar mereka, seperti menyatakan preferensi, menjelaskan bantuan yang mereka pahami, dan menggambarkan kebiasaan mandiri yang telah terbentuk dalam rutinitas kelas. Kriteria informan guru meliputi aktif mengajar peserta didik tunagrahita di SLBN 8 Jakarta, terlibat langsung dalam pelaksanaan pembelajaran, bersedia diwawancara dan diobservasi sesuai prosedur perizinan, serta memiliki pengalaman mengajar minimal satu semester. Kriteria informan siswa meliputi: terdaftar sebagai peserta didik tunagrahita pada kelas yang menjadi fokus observasi, serta mampu berpartisipasi dalam interaksi dan komunikasi dasar selama pembelajaran, baik mandiri maupun dengan dukungan guru pendamping.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi dipakai untuk melihat langsung pola komunikasi guru dengan siswa selama pembelajaran, peneliti hadir di kelas dan melakukan participant observation pada tingkat yang wajar agar interaksi yang terekam mendekati kondisi sehari-hari (Uwamusi and Ajisebiywo 2023). Wawancara mendalam digunakan untuk menggali pengalaman, pertimbangan, dan strategi guru dalam menerapkan komunikasi adaptif, serta memperoleh pandangan dari informan ahli. Dokumentasi digunakan untuk melengkapi data observasi dan wawancara, misalnya dokumen pembelajaran, catatan sekolah, atau materi visual yang dipakai guru, serta memperkuat validitas temuan melalui peninjauan dokumen secara sistematis.

Pengembangan instrumen dilakukan melalui penyusunan pedoman observasi dan pedoman wawancara yang diturunkan dari rumusan masalah serta indikator teoritis yang digunakan. Kedua pedoman ini dirancang secara konsisten untuk memandu pengumpulan data dan mengarahkan pemetaan temuan ke dalam tiga ranah utama, yaitu komunikasi verbal, komunikasi nonverbal, serta strategi akomodasi komunikasi berdasarkan Communication Accommodation Theory (CAT) (Giles et al., 2023; Ji et al., 2025; Pines et al., 2021). Indikator komunikasi verbal dalam penelitian ini meliputi kejelasan dan kekonkretan instruksi (*clarity*), penggunaan kalimat yang ringkas dengan pilihan kata yang disederhanakan, pengaturan kecepatan bicara, volume suara, dan intonasi, pengulangan kata kunci, pemberian umpan balik serta penguatan verbal, dan pengecekan pemahaman. Pengecekan pemahaman dilakukan, misalnya, dengan meminta siswa mengulang kembali instruksi menggunakan kata-kata mereka sendiri sehingga peneliti dapat menilai kesesuaian pemahaman secara lebih akurat dan konsisten (Zheng, 2021; Liu, 2021; Mumpuniarti et al., 2023).

Indikator komunikasi nonverbal mencakup penggunaan gestur untuk menunjuk dan menuntun, ekspresi wajah dan senyuman, kontak mata untuk menarik serta mempertahankan perhatian, postur tubuh dan jarak saat memberikan bantuan, peragaan langkah kerja sebagai demonstrasi, bimbingan fisik yang aman ketika diperlukan, serta pemanfaatan media visual dan multimedia untuk menopang pemahaman siswa. Indikator-indikator tersebut digunakan secara konsisten dalam observasi agar proses pencatatan perilaku komunikasi guru dapat dilakukan secara sistematis dan dapat dibandingkan antarpertemuan (Diadori, 2024; Liu, 2021; Lazarides et al., 2025).

Strategi konvergensi dalam CAT dioperasionalkan sebagai penyesuaian komunikasi yang bertujuan mendekatkan gaya komunikasi guru dengan kapasitas pemrosesan siswa dan mengurangi jarak psikologis dalam interaksi belajar. Bentuknya tampak pada penyesuaian laju bicara dan intonasi, penyederhanaan istilah agar lebih mudah dipahami, pengelolaan percakapan melalui pemberian waktu tunggu, umpan balik, dan perbaikan komunikasi, pengaturan kontrol interaksi secara sopan dan suportif, serta pemberian dukungan emosi dan kehangatan (Giles et al., 2023; Pines et al., 2021). Sementara itu, strategi divergensi dicatat ketika guru secara tegas menetapkan aturan atau batas peran untuk mengembalikan fokus kelas dan menjaga keteraturan pembelajaran (Giles et al., 2023).

Teknik analisis data menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang berlangsung sebelum, selama, dan sesudah pengumpulan data secara saling berkaitan (Hasanah & Zakly, 2021). Data dari observasi, wawancara, dan dokumentasi dianalisis melalui tiga komponen utama, yaitu kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi (Barik et al., 2022). Pada tahap kondensasi, peneliti terlebih dahulu mentranskripsikan hasil wawancara, merapikan catatan observasi, dan menyeleksi dokumen yang relevan dengan fokus penelitian. Data kemudian dipilah, dikelompokkan, dan diberi kode awal berdasarkan tema-tema yang diturunkan dari kerangka teori dan rumusan masalah, seperti komunikasi verbal, komunikasi nonverbal, strategi konvergensi, strategi divergensi, dan indikator kemandirian siswa. Dalam proses ini, peneliti juga membuka kemungkinan munculnya kode baru dari lapangan, misalnya pembacaan mood siswa, rutinitas kelas, atau pola bantuan individual yang tidak sepenuhnya terpetakan sejak awal.

Untuk mengurangi dominasi subjektivitas peneliti, terutama dalam menafsirkan perilaku nonverbal siswa, interpretasi tidak didasarkan pada satu isyarat tunggal, melainkan pada keterkaitan antara situasi yang terjadi, ujaran guru, respons siswa, dan catatan observasi pada momen yang sama. Dengan demikian, kontak mata, diam, gestur tubuh, atau perubahan ekspresi siswa tidak langsung dimaknai sebagai tanda paham atau tidak paham, tetapi dibaca bersama respons lanjutan siswa, pengulangan instruksi dari guru, serta tindakan yang dilakukan siswa setelah menerima arahan. Selain itu, hasil observasi dibandingkan dengan data wawancara guru, testimoni siswa, dan pandangan informan ahli agar penafsiran yang dibangun tidak bertumpu pada satu sumber data saja.

Setelah proses kondensasi, data disajikan dalam bentuk narasi tematik dan matriks sederhana untuk memudahkan perbandingan pola komunikasi adaptif antar situasi pembelajaran. Tahap akhir dilakukan melalui penarikan kesimpulan sementara yang terus diverifikasi dengan membandingkan antar sumber data hingga diperoleh temuan yang kuat dan konsisten (Barik et al., 2022).

Penelitian dilaksanakan di SLB Negeri SLBN 8 Jakarta yang berlokasi di Rusunawa Nagrak, Jl. Nagrak, RT.2/RW.2, Cilincing, Jakarta Utara, DKI Jakarta. Lokasi ini dipilih karena sesuai dengan fokus penelitian, yaitu mengkaji praktik komunikasi adaptif guru dalam pembelajaran siswa tunagrahita di lingkungan sekolah tersebut.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian disajikan berdasarkan data wawancara guru, wawancara siswa tunagrahita sebagai testimoni, wawancara informan ahli, serta observasi lapangan di SLBN 8 Jakarta. Temuan hasil berikut disajikan secara deskriptif melalui kutipan kunci dan ringkasan situasi yang relevan dengan komunikasi adaptif (verbal dan nonverbal) dan indikator kemandirian.

Selama kegiatan pembelajaran berlangsung, sebagian siswa tampak berinisiatif memulai interaksi dengan mendekat, menyapa guru, lalu mengajukan pertanyaan sederhana terkait tugas. Guru merespons dengan instruksi yang ringkas dan mengulang kata kunci pada bagian penting agar pesan mudah ditangkap. Ketika siswa terlihat ragu, guru menyesuaikan cara penyampaian dengan memperlambat tempo bicara, menyederhanakan diksi, dan meminta siswa mengulang kembali instruksi menggunakan kata-kata mereka sendiri. Pola penyesuaian ini muncul secara konsisten untuk memastikan siswa memahami langkah kerja sebelum memulai aktivitas.

Selain melalui ujaran, dukungan nonverbal juga membantu memperjelas maksud pesan dan membangun kedekatan. Guru menggunakan kontak mata untuk menarik perhatian, tersenyum sebagai penguat ketika siswa mencoba merespons, serta memberi gestur menunjuk atau menuntun arah langkah kerja. Jarak fisik dijaga pada batas yang wajar sehingga bantuan tetap diberikan tanpa mengambil alih peran siswa. Dalam pengamatan, indikator kemandirian awal terlihat dari inisiatif sosial, kemampuan mengemukakan preferensi atau keinginan, serta kebiasaan meminta konfirmasi sebelum melanjutkan kegiatan.

Gambaran situasi tersebut menjadi dasar untuk memahami temuan tematik berikut mengenai komunikasi adaptif guru, baik verbal maupun nonverbal, serta keterkaitannya dengan kemandirian siswa.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa komunikasi adaptif guru di SLBN 8 Jakarta bekerja melalui kombinasi strategi verbal dan nonverbal yang saling menguatkan. Pada dimensi verbal, guru secara konsisten menggunakan instruksi yang singkat, konkret, dan bertahap agar siswa tunagrahita lebih mudah memahami tugas. Pola ini tidak hanya tampak dari wawancara guru yang menekankan pentingnya kalimat sederhana dan langsung pada inti, tetapi juga diperkuat oleh informan ahli yang menegaskan bahwa instruksi bagi siswa tunagrahita harus padat, singkat, dan tidak abstrak. Temuan tersebut sejalan dengan keterangan siswa yang menunjukkan bahwa mereka lebih mudah mengikuti pembelajaran ketika arahan diberikan secara pelan, jelas, dan diulang pada bagian penting. Dengan demikian, efektivitas komunikasi adaptif tidak bertumpu pada satu teknik tunggal, melainkan pada pengaturan bentuk pesan yang disesuaikan dengan kemampuan pemrosesan siswa.

Selain penyederhanaan instruksi, pengulangan kata kunci dan pengecekan pemahaman menjadi strategi penting untuk memastikan bahwa siswa tidak sekadar mendengar, tetapi benar-benar memahami arahan sebelum bertindak. Guru menjelaskan bahwa pengulangan dilakukan secara terbatas namun terencana, sedangkan pada kondisi tertentu guru mendekati siswa dan memberi bantuan tambahan bila masih terdapat kebingungan. Dari sisi siswa, pengulangan dipersepsi membantu mereka menangkap maksud tugas dan mengurangi kesalahan saat bekerja secara mandiri. Temuan observasi juga menunjukkan bahwa guru kerap meminta siswa mengulang kembali instruksi dengan kata-kata sendiri sebagai bentuk konfirmasi pemahaman. Hal ini memperlihatkan bahwa komunikasi adaptif di kelas tidak berhenti pada penyampaian pesan, tetapi juga mencakup mekanisme verifikasi agar tugas benar-benar dipahami.

Pada dimensi nonverbal, temuan menunjukkan bahwa peragaan, gestur, kontak mata, ekspresi ramah, dan bantuan fisik terbatas berperan sebagai jembatan pemahaman ketika pesan verbal belum cukup. Dalam pembelajaran yang bersifat praktik, guru lebih banyak menggunakan demonstrasi langsung agar siswa dapat meniru langkah kerja secara konkret. Siswa juga menyatakan bahwa contoh langsung, gerak tangan, dan petunjuk visual membuat mereka lebih mudah memahami apa yang harus dilakukan. Hasil observasi memperkuat hal tersebut, terutama ketika guru menggunakan kontak mata untuk menarik perhatian, memberi gestur menunjuk untuk mengarahkan langkah, dan menjaga jarak fisik secara wajar agar bantuan tetap diberikan tanpa mengambil alih peran siswa. Dengan demikian, komunikasi nonverbal berfungsi bukan sekadar pelengkap, tetapi sebagai bagian penting dari strategi akomodasi untuk menopang pemahaman dan keberanian siswa dalam bertindak.

Temuan lain yang menonjol ialah bahwa komunikasi adaptif guru tidak hanya berorientasi pada kejelasan instruksi, tetapi juga pada penciptaan rasa aman dan keteraturan sosial di kelas. Guru menyeimbangkan pendekatan yang lembut dengan ketegasan ketika perlu mengembalikan fokus siswa, misalnya melalui penegasan singkat saat perhatian siswa mulai terpecah. Di sisi lain, siswa menunjukkan preferensi terhadap gaya komunikasi guru yang pelan, tidak memarahi, dan tetap memberi dukungan ketika mereka melakukan kesalahan. Kombinasi antara dukungan emosi, pembacaan suasana hati siswa, dan ketegasan yang terukur ini menunjukkan bahwa komunikasi adaptif berfungsi sekaligus sebagai sarana pedagogis dan sarana relasional untuk menumbuhkan kebiasaan mandiri dalam rutinitas kelas.

Temuan ini menunjukkan bahwa komunikasi adaptif guru dalam membangun kemandirian siswa tunagrahita bekerja melalui kombinasi penyesuaian verbal dan nonverbal yang konsisten. Dalam kerangka Communication Accommodation Theory (CAT), strategi konvergensi terlihat pada penyederhanaan bahasa, perlambatan tempo, pengulangan, pemecahan langkah, dan penggunaan contoh atau peragaan untuk mendekatkan gaya komunikasi guru dengan kapasitas pemrosesan siswa (Giles, Coupland, & Coupland, 1991; Ji, Giles, & Hu, 2025). Strategi ini terutama melayani tujuan retorik (RRGT) untuk memastikan instruksi dipahami sehingga tugas dapat dijalankan (Frisby & Limperos, 2013; Xie & Derakhshan, 2021).

Pada saat yang sama, unsur relasional muncul melalui ekspresi ramah, dukungan emosi, dan cara guru menghindari suasana mengancam. Preferensi siswa agar guru mengajar pelan dan tidak memarahi menunjukkan bahwa rasa aman menjadi prasyarat penting agar siswa berani mencoba, mengulang, dan bertahan menyelesaikan tugas. Temuan ini sejalan dengan kajian yang menekankan bahwa komunikasi interpersonal positif dan dukungan emosional guru berkaitan dengan keterlibatan serta hasil belajar yang lebih baik (Xie & Derakhshan, 2021; Ji et al., 2025). Dengan demikian, strategi retorik (kejelasan instruksi) dan relasional (kenyamanan) berjalan bersamaan untuk menumbuhkan kemandirian (Frisby & Limperos, 2013).

Selain konvergensi, temuan penelitian juga memperlihatkan adanya divergensi terbatas ketika guru menegaskan batas, aturan, atau fokus interaksi. Dalam situasi kelas, ketegasan semacam ini tidak tepat dipahami sebagai upaya menjauhkan diri dari siswa, melainkan sebagai bentuk penggunaan otoritas yang disesuaikan dengan kebutuhan pembelajaran siswa. Secara sosiologis, guru memanfaatkan posisi otoritatifnya untuk menciptakan struktur interaksi yang dapat diprediksi, aman, dan mudah dibaca oleh siswa tunagrahita. Bagi siswa yang memiliki hambatan dalam perhatian, pemrosesan bahasa, dan kontrol perilaku, struktur yang jelas justru menjadi prasyarat penting agar mereka dapat mengikuti ritme kegiatan, memahami batas perilaku, dan menyelesaikan tugas secara bertahap. Dengan demikian, divergensi terbatas dalam penelitian ini berfungsi bukan untuk menciptakan jarak sosial yang negatif, tetapi untuk menata ruang belajar yang stabil sehingga siswa dapat berkembang menuju kemandirian fungsional.

Temuan juga menegaskan pentingnya *scaffolding* yaitu bantuan individual diberikan saat diperlukan (misal mendekat, memberi petunjuk visual, atau bimbingan fisik), lalu dilepas bertahap agar siswa tidak bergantung. Konsep *scaffolding* menekankan pengurangan dukungan secara bertahap seiring meningkatnya penguasaan tugas (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Dalam praktik pembelajaran keterampilan, prosedur *prompting* dan *prompt-fading* juga digunakan luas untuk membentuk respons mandiri dan mengurangi ketergantungan pada bantuan (Cowan, Lerman, Berdeaux, & Prell, 2022). Perbedaan pengalaman siswa (misalnya ada siswa yang menilai guru tidak mengulang) menunjukkan perlunya konsistensi strategi dan penggunaan kata kunci yang seragam antar guru agar siswa tidak bingung.

Secara keseluruhan, komunikasi adaptif di SLBN 8 Jakarta mengarah pada terbentuknya kemandirian fungsional di kelas, seperti kemampuan memulai tugas, mengikuti urutan kerja, meminta bantuan secara tepat, menyiapkan alat, dan merapikan setelah kegiatan (Taconet et al., 2024). Namun, temuan ini juga perlu dibaca dalam kerangka *social inclusion*. Kemandirian di lingkungan sekolah tidak hanya penting sebagai capaian individual, tetapi juga sebagai modal dasar partisipasi sosial, karena melalui rutinitas tersebut siswa belajar memahami aturan bersama, menjalankan tanggung jawab, serta merespons tuntutan interaksi secara lebih mandiri (Simplican et al., 2015; Köb et al., 2025). Meski demikian, transformasi kemandirian sekolah menjadi modal sosial di luar lingkungan SLB tidak berlangsung secara otomatis. Proses tersebut sangat bergantung pada kesinambungan dukungan keluarga, konsistensi pembiasaan di rumah, serta tersedianya ruang sosial yang memungkinkan siswa mempraktikkan kemampuan yang telah dibangun di sekolah (Pérez-Salas et al., 2021; Mestre et al., 2024). Oleh karena itu, komunikasi adaptif guru dapat dipahami sebagai fondasi awal *social inclusion*, tetapi keberlanjutannya memerlukan penguatan kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan lingkungan sosial yang lebih luas (Köb et al., 2025; Mestre et al., 2024).

Tabel 2. Perbandingan Strategi Komunikasi Adaptif Guru dan Implikasinya terhadap Kemandirian Siswa

Dimensi strategi	Bentuk komunikasi adaptif	Fungsi dalam CAT	Dampak pada kemandirian siswa	Implikasi bagi inklusi sosial
Verbal-instruksional	Instruksi singkat, konkret, bertahap	Konvergensi: menyesuaikan bentuk pesan dengan kapasitas pemrosesan siswa	Siswa lebih mampu memulai tugas dan mengikuti urutan kerja	Membantu siswa memahami aturan dasar interaksi dan prosedur sosial
Verbal-konfirmatif	Pengulangan kata kunci dan pengecekan pemahaman	Konvergensi: mengurangi salah tafsir dan memperkuat pemahaman	Siswa lebih tepat dalam menjalankan tugas dan meminta bantuan	Meningkatkan keberanian merespons dan berpartisipasi
Nonverbal-demonstratif	Peragaan, gestur, kontak mata, ekspresi ramah	Konvergensi multimodal: menjembatani keterbatasan bahasa verbal	Siswa lebih mudah meniru, fokus, dan menyelesaikan tugas	Memperluas akses partisipasi bagi siswa dengan hambatan bahasa
Relasional-afektif	Nada menenangkan, dukungan emosi, pembacaan mood siswa	Konvergensi relasional: membangun rasa aman dalam interaksi	Siswa lebih berani mencoba dan bertahan menyelesaikan aktivitas	Membangun rasa diterima di lingkungan sekolah
Regulatif-struktural	Ketegasan terbatas untuk fokus dan aturan	Divergensi terbatas: menegaskan batas demi kestabilan interaksi	Siswa belajar kontrol diri dan rutinitas mandiri	Menyiapkan siswa menghadapi lingkungan sosial yang memiliki aturan
Dukungan bertahap	Scaffolding, prompt, bantuan individual yang dilepas perlahan	Konvergensi menuju pelepasan bantuan	Siswa bergerak dari dibantu menuju melakukan sendiri	Membentuk otonomi fungsional sebagai dasar partisipasi sosial
Penguatan lintas konteks	Komunikasi sekolah rumah, media visual, pengulangan rutinitas	Akomodasi lintas lingkungan	Kebiasaan mandiri lebih stabil lintas situasi	Membuka peluang transfer kemampuan ke rumah dan masyarakat

Berdasarkan hasil penelitian, upaya membangun kemandirian siswa tunagrahita melalui komunikasi adaptif perlu diperkuat secara kolaboratif oleh guru, sekolah, orang tua atau pendamping, serta didukung oleh penelitian lanjutan agar strategi yang diterapkan semakin terarah dan konsisten; bagi guru, disarankan menyusun paket instruksi standar yang konsisten melalui penggunaan kata kunci yang sama, kalimat pendek dan konkret, pengulangan yang terencana, serta pengecekan pemahaman sebelum siswa bekerja (misalnya meminta siswa mengulang instruksi dengan kata-katanya sendiri) agar kesalahan langkah berkurang dan siswa lebih fokus serta mandiri; bagi sekolah, perlu memperkuat dukungan lingkungan belajar dengan menyediakan media visual yang mudah diakses (contoh hasil, kartu langkah atau urutan, *visual schedule*) serta menyelenggarakan pelatihan internal tentang *scaffolding* dan strategi pelepasan bantuan supaya bantuan dapat dikurangi bertahap tanpa menimbulkan ketergantungan; bagi orang tua atau pendamping, disarankan menyelaraskan rutinitas bina diri dan tanggung jawab sederhana di rumah dengan rutinitas sekolah, sekaligus menjaga komunikasi dua arah dengan guru (misalnya melalui WhatsApp atau buku penghubung) agar pembiasaan konsisten dan tidak saling bertentangan; dan bagi penelitian selanjutnya, disarankan memperluas subjek lintas tingkat ketunagrahitaan, melakukan studi longitudinal untuk memantau perubahan kemandirian dari waktu ke waktu, serta menguji intervensi spesifik seperti *visual schedule* dan *prompt-fading* pada konteks kelas yang berbeda agar diperoleh bukti yang lebih kuat tentang strategi paling efektif meningkatkan kemandirian siswa tunagrahita.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa komunikasi adaptif guru di SLBN 8 Jakarta berperan penting dalam membangun kemandirian siswa tunagrahita melalui kombinasi strategi verbal, nonverbal, dan relasional yang dijalankan secara konsisten. Dalam kerangka *Communication Accommodation Theory* (CAT), temuan penelitian memperlihatkan bahwa strategi konvergensi lebih dominan, tampak pada penyederhanaan instruksi, pemecahan tugas ke dalam langkah-langkah kecil, pengulangan kata kunci, pengecekan pemahaman, penggunaan peragaan, gestur, kontak mata, dan dukungan emosional. Pada saat yang sama, divergensi terbatas juga hadir ketika guru menegaskan aturan atau fokus interaksi secara terukur untuk menciptakan struktur belajar yang aman, teratur, dan mudah dipahami siswa. Kombinasi strategi tersebut mendorong terbentuknya kemandirian fungsional di kelas, seperti kemampuan memulai tugas, mengikuti urutan kerja, meminta bantuan secara tepat, menyiapkan alat belajar, dan merapikan setelah kegiatan. Dengan demikian, komunikasi adaptif tidak hanya dapat dipahami sebagai teknik mengajar, tetapi juga sebagai praktik akomodasi sosial yang membantu siswa memperoleh akses pemahaman, rasa aman dalam interaksi, dan kesempatan untuk membangun kebiasaan mandiri. Dalam perspektif yang lebih luas, temuan ini menunjukkan bahwa kemandirian yang dibangun di sekolah dapat menjadi fondasi awal *social inclusion*, meskipun keberlanjutannya tetap bergantung pada konsistensi strategi antar guru, penguatan kolaborasi antara pihak sekolah dan lingkungan keluarga, serta dukungan lingkungan sosial yang memungkinkan siswa mempraktikkan kemampuan tersebut di luar kelas.

DAFTAR PUSTAKA

- Adli, A., Septiani, T., & Srimudin, A. (2024). Komunikasi interpersonal guru dalam pembentukan karakter siswa. *Jurnal Penelitian Sosial Ilmu Komunikasi*, 8(1), 49–57. <https://doi.org/10.33751/jpsik.v8i1.9968>
- Afriliani, A., Rahman, N., & Praptiningsih, N. A. (2025). Peran komunikasi keluarga dalam membangun resiliensi remaja madya fatherless di Jakarta Barat. *Communicology: Jurnal Ilmu Komunikasi*, 13(1), 119–137. <https://doi.org/10.21009/COMM.034.08>
- Alfianda, B. R., Zahra, C. A., Munanto, K., Martines, & Kistian, A. (2024). Analisis strategi pembelajaran yang inklusif untuk peserta didik tunagrahita di SLB Bukesra Banda Aceh. *Jurnal Pesona Dasar*, 12(2), 110–121. <https://doi.org/10.24815/pear.v12i2.42514>
- Amaluddin, N., Nildasari, N., Aisiah, S., & Lukman, D. H. (2023). Accommodation theory in language teaching and for special needs students, general students, language class, and non-language class. *Asian Journal of Engineering, Social and Health*, 2(7), 569–579. <https://doi.org/10.46799/ajesh.v2i7.112>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bogiarto, W. (2025, May 17). Jakarta kekurangan SLB negeri. RMOL. <https://rmol.id/politik/read/2025/05/17/666044/jakarta-kekurangan-slb-negeri>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dinas Pendidikan Provinsi DKI Jakarta. (2025). Sekolah luar biasa. Portal Resmi Provinsi DKI Jakarta. Retrieved July 18, 2025, from <https://www.jakarta.go.id/sekolah-luar-biasa>
- Diadori, P. (2024). Nonverbal Communication in Classroom Interaction and Its Role in Italian Foreign Language Teaching and Learning. *Languages*, 9(5), 164. <https://doi.org/10.3390/languages9050164>
- Faisah, S. N., Siregar, M. A., Firanda, I. N., Mujahadah, A. A., Musdalifa, & Samsuddin, A. F. (2023). Komunikasi adaptif guru dalam proses pembelajaran siswa tunagrahita di SLBN 8 Jakarta. In *Prosiding*
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772–1789. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373>
- Giles, H., Edwards, A. L., & Walther, J. B. (2023). Communication accommodation theory: Past accomplishments, current trends, and future prospects. *Language Sciences*, 99, 101571. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2023.101571>
- Hasanah, H., & Zakly, A. (2021). Analisis model interaktif Miles dan Huberman dalam penelitian kualitatif. *Asatiza: Jurnal Pendidikan*, 2(3), 151–161. <https://doi.org/10.46963/asatiza.v2i3.384>
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2021). Language skills and social contact among students with intellectual disabilities in special needs schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100534>

- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Special education for children with special educational needs: Current knowledge, emerging issues, and future directions. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Ji, D., Giles, H., & Hu, W. (2025). The Role of Students' Perceptions of Educators' Communication Accommodative Behaviors in Classrooms in China. *Behavioral Sciences*, 15(4), 560. <https://doi.org/10.3390/bs15040560>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). Sekolah luar biasa—data pendidikan (program/layanan SLB per provinsi). Retrieved July 18, 2025, from <https://referensi.data.kemendikdasmen.go.id/pendidikan/program/slb>
- Klefbeck, K. (2021). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983862>
- Köb, S., Janz, F., & Mühlstädt, P.-M. (2025). Social dynamics management in inclusive secondary classrooms: A qualitative study on teachers' practices to promote the participation of students with intellectual disabilities. *Disabilities*, 5(4), 85. <https://doi.org/10.3390/disabilities5040085>
- Littlejohn, S. W., Foss, K. A., & Oetzel, J. G. (2016). *Theories of human communication* (11th ed.). Waveland Press.
- Lazarides, R., Frenkel, J., Petković, U., Göllner, R., & Hellwich, O. (2025). 'No words' Machine-learning classified nonverbal immediacy and its role in connecting teacher self-efficacy with perceived teaching and student interest. *British Journal of Educational Psychology*, 95(Suppl. 1), S15–S31. <https://doi.org/10.1111/bjep.12732>
- Liu, W. (2021). Does teacher immediacy affect students? A systematic review of the association between teacher verbal and non-verbal immediacy and student motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 713978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978>
- Munir, F. (2025). Functions of teacher authority in classroom interaction: Investigating contexts for language learning. *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 44(2), 388–401. <https://doi.org/10.21831/cp.v44i2.81313>
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif* (edisi revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mumpuniarti, M., Prabawati, W., Hermanto, H., Sukinah, S., Sarwendah, A. P., & Suparno, S. (2023). Teachers' interventions against the behaviors of children with intellectual disability. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(4), 589–597. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i4.20723>
- Mestre, T. D., Lopes, M. J., Mestre, D. M., Ferreira, R. F., Costa, A. P., & Caldeira, E. V. (2024). Impact of family-centered care in families with children with intellectual disability: A systematic review. *Heliyon*, 10(8), e28241. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28241>
- Okviana, L., Santosa, B., & Nanda, S. E. (2023). Teacher communication strategies in teaching students with intellectual disability. *Journal of Humanities and Social Studies*, 1(2), 319–324. <https://humasjournal.my.id/index.php/HJ/article/view/90>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Praptiningsih, N. A., & Putra, G. K. (2021). Toxic relationship dalam komunikasi interpersonal di kalangan remaja. *COMMUNICATION* 12(2), 138–149.
- Pemerintah Provinsi DKI Jakarta. (2021). Peraturan Gubernur Nomor 40 Tahun 2021 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (JDIH Provinsi DKI Jakarta). <https://jdih.jakarta.go.id/dokumen/detail/1699>
- Pines, R., Giles, H., & Watson, B. (2021). Managing patient aggression in healthcare: Initial testing of a communication accommodation theory intervention. *Psychology of Language and Communication*, 25(1), 63–81. <https://doi.org/10.2478/plc-2021-0004>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12, 708157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Solomon, D. H., Brinberg, M., Jones, S. M., Ram, N., & Bodie, G. D. (2021). A dynamic dyadic systems approach to interpersonal communication. *Journal of Communication*, 71(6), 1001–1026. <https://doi.org/10.1093/joc/jqab035>

- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29.
- Utami, R. P., Suharyadi, & Astuti, U. P. (2021). EFL teachers' problems and solutions in teaching English to students with intellectual and developmental disability. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 6(1), 107–125. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v6i1.912>
- Tasrif, M. J., Supriadi, Y. N., Hafid, M., Setiawan, K., & Alfiyanto, A. (2023). Education Financing Management in Special Needs Schools. *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 5(2), 26–31. <https://doi.org/10.31004/jpdk.v5i2.12573>
- Taconet, A. V., Lombardi, A. R., Madaus, J. W., Sinclair, T. E., Rifenbark, G. G., Morningstar, M. E., & Langdon, S. N. (2024). Interventions focused on independent living skills for youth with intellectual disability or autism spectrum disorder. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 47(1), 32–45. <https://doi.org/10.1177/21651434231152200>
- Uwamusi, C. B., & Ajisebiyawo, A. (2023). Participant observation as research methodology: Assessing the defects of qualitative observational data as research tools. *Asian Journal of Social Science and Management Technology*, 5(3), 19–32. <https://www.ajssmt.com/Papers/531932.pdf>
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837–856. <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>
- Weizheng, Z. (2019). Teacher–student interaction in EFL classroom in China: Communication accommodation theory perspective. *English Language Teaching*, 12(12), 99–111. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n12p99>
- Wulandari, S., & Kartika, N. (2025). Peran guru dalam menstimulasi perkembangan bahasa anak tunagrahita usia 7–8 tahun di SLB Melati Aisyiyah. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(2), 465–474. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i2.898>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zheng, J. (2021). A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology*, 12, 712419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>