JURNAL MANAJEMEN PENDIDIKAN
Homepage : https://ejurnal.stkip-pessel.ac.id/index.php/jmp
Email : jmp@stkip-pessel.ac.id

p-ISSN : 2548-4826 ; e-ISSN : 2548-4834
Vol. 11, No. 5, October 2026
Page 12396-12416
© Author
Jurnal Manajemen Pendidikan

TEKNIK SCAFFOLDING DALAM MEMAHAMI INSTRUKSI AKADEMIK PADA REMAJA AWAL DENGAN HAMBATAN FUNGSI INTELEKTUAL

Aura Putri Priwiwi[1], Eka Putri Amelia Surya[2], Rahman Pranovri Putra[3]
[1,2,3] Universitas Islam Sumatera Barat, Indonesia

Email: auraputri12a@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.34125/jmp.v11i5.3905

Sections Info

Article history:
Submitted: 6 August 2026
Final Revised: 30 September 2026
Accepted: 9 October 2026
Published: 30 October 2026

Keywords:
Scaffolding
Academic Instruction
Early Adolescent
Intellectual Disability
Case Study

ABSTRACT

Children with intellectual disability often struggle to understand multi-step academic instructions, although this ability underlies learning success, particularly during the transition to junior high school. This single case study aimed to describe the initial psychological assessment of a male early adolescent aged 12 years and 5 months and to design a scaffolding-based intervention to develop his comprehension of academic instructions. Data were obtained from a case presentation by a supervising psychologist at a psychology bureau in Padang, comprising a parent interview, observation, and an initial psychological assessment, and were analyzed descriptively using the framework of intellectual functioning and adaptive behavior. The assessment showed an intelligence quotient of around 50, while attention, concentration, everyday communication, and self-care were fairly good. The main limitation lay in the conceptual domain, namely understanding instructions of more than one step. The intervention was designed as six individual sessions that progress from one-step to three-step instructions, with support faded gradually. The design has not yet been tried out, so its effectiveness cannot be concluded. Scaffolding appears to match the client's needs and should be tested in future studies involving teachers and parents.

ABSTRAK

Anak dengan hambatan fungsi intelektual sering mengalami kesulitan memahami instruksi akademik yang terdiri atas beberapa tahapan, padahal kemampuan tersebut menjadi dasar keberhasilan belajar, terutama saat peralihan ke sekolah menengah pertama. Studi kasus tunggal ini bertujuan menggambarkan hasil asesmen awal psikologis seorang remaja awal laki-laki berusia 12 tahun 5 bulan dan menyusun rancangan intervensi berbasis teknik scaffolding untuk mengembangkan kemampuan memahami instruksi akademik. Data diperoleh dari pemaparan kasus oleh psikolog pembimbing di sebuah biro psikologi di Kota Padang, yang mencakup wawancara dengan orang tua, observasi, dan asesmen awal psikologis, kemudian dianalisis secara deskriptif menggunakan kerangka fungsi intelektual dan perilaku adaptif. Hasil asesmen menunjukkan kemampuan intelektual pada kisaran IQ sekitar 50, sedangkan atensi, konsentrasi, komunikasi sehari-hari, dan kemampuan mengurus diri tergolong cukup baik. Hambatan utama terdapat pada domain konseptual, yaitu memahami instruksi yang terdiri atas lebih dari satu langkah. Rancangan intervensi disusun dalam enam sesi individual yang meningkat bertahap dari instruksi satu hingga tiga langkah, dengan bantuan yang dikurangi secara bertahap. Rancangan ini belum diujicobakan sehingga efektivitasnya belum dapat disimpulkan. Scaffolding tampak sesuai dengan kebutuhan klien dan perlu diuji pada kajian selanjutnya dengan melibatkan guru dan orang tua.

Kata kunci: *Scaffolding; Instruksi Akademik; Hambatan Fungsi Intelektual; Remaja Awal; Studi Kasus*

PENDAHULUAN

Kemampuan memahami instruksi akademik merupakan salah satu kemampuan dasar yang diperlukan peserta didik untuk mengikuti pembelajaran secara efektif. Instruksi akademik adalah arahan yang diberikan guru agar peserta didik melakukan kegiatan belajar, menyelesaikan tugas, atau mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Memahaminya menuntut kemampuan menerima, mengolah, mengingat, serta menerapkan informasi yang diterima (Desmita, 2017). Dalam praktiknya, instruksi di kelas sering terdiri atas beberapa langkah yang harus dilakukan secara berurutan, sehingga kemampuan ini berkaitan erat dengan perhatian, pemahaman bahasa, ingatan, dan pengolahan informasi (Yusuf, 2020). Santrock (2021) menambahkan bahwa pemahaman instruksi dipengaruhi oleh kemampuan berpikir, memori kerja (working memory), bahasa, dan fungsi intelektual. Pada anak usia sekolah, memori kerja verbal berkaitan erat dengan kemampuan menjalankan rangkaian instruksi lisan (Jaroslawska et al., 2016).

Dalam proses pembelajaran, peserta didik dituntut memahami berbagai bentuk instruksi, baik lisan maupun tertulis. Peserta didik yang mampu memahami instruksi dengan baik akan lebih mudah mengikuti arahan guru, memahami materi pelajaran, dan menyelesaikan tugas sesuai tujuan pembelajaran, sedangkan kesulitan memahami instruksi dapat menghambat keseluruhan proses belajar. Pemahaman instruksi juga termasuk kemampuan konseptual karena melibatkan penerimaan informasi, pengingatan urutan langkah, dan pengubahan informasi tersebut menjadi tindakan yang sesuai (Desmita, 2017; Yusuf, 2020). Oleh karena itu, pengembangan kemampuan memahami instruksi menjadi aspek penting yang perlu diperhatikan dalam penyusunan program intervensi bagi anak dengan hambatan fungsi intelektual, terutama ketika mereka akan menghadapi jenjang pendidikan dengan tuntutan yang lebih tinggi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022; Pitt et al., 2021).

Hambatan fungsi intelektual (intellectual disability) merupakan gangguan perkembangan saraf yang ditandai oleh defisit pada fungsi intelektual dan fungsi adaptif dalam domain konseptual, sosial, dan praktikal (American Psychiatric Association [APA], 2022). Fungsi intelektual mencakup kemampuan bernalar, memecahkan masalah, berpikir abstrak, memahami gagasan kompleks, dan belajar dari pengalaman (Schalock et al., 2021). Menurut American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), kondisi ini muncul sebelum usia 22 tahun dan tidak dinilai dari skor inteligensi semata, tetapi juga dari kemampuan individu menyesuaikan diri dengan tuntutan sehari-hari (AAIDD, n.d.; Luckasson & Schalock, 2015; Schalock et al., 2021). Dalam konteks sekolah, anak dengan hambatan ini umumnya kesulitan memahami instruksi yang panjang, mengikuti pembelajaran yang berlangsung cepat, dan menyelesaikan tugas yang terdiri atas beberapa tahapan, tetapi lebih mudah memahami materi yang konkret, sederhana, disertai contoh langsung, dan diberikan secara bertahap (Desiningrum, 2016; Kemis & Rosnawati, 2020). Pada anak dengan hambatan intelektual ringan, kelemahan memori kerja verbal tampak lebih menonjol dibandingkan teman sebaya, termasuk bila dibandingkan dengan anak yang lebih muda dengan usia mental setara (van der Molen et al., 2009). Buku panduan guru pendidikan khusus bagi peserta didik dengan hambatan intelektual juga menekankan penyampaian materi yang konkret, sederhana, bertahap, dan disertai pendampingan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022).

Urgensi kajian ini tampak dari besarnya kelompok yang terdampak dan terbatasnya dukungan yang tersedia di sekolah, sebagaimana diringkas pada Tabel 1. Hambatan intelektual

diperkirakan dialami sekitar 1% penduduk (APA, 2022), dan anak dengan kondisi ini rentan mengalami perundungan: tinjauan sistematis melaporkan rata-rata tertimbang prevalensi viktimisasi sebesar 36,3% pada anak dan remaja usia sekolah (Maïano et al., 2016). Di Indonesia, data Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi per Desember 2023 mencatat 40.164 satuan pendidikan memiliki peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi hanya 5.956 satuan (14,83%) yang memiliki guru pembimbing khusus (Medcom.id, 2024). Guru sekolah dasar inklusif di Yogyakarta yang telah melakukan berbagai akomodasi pun melaporkan merasa belum mampu memenuhi kebutuhan peserta didiknya (Azizah et al., 2024). Sementara itu, sebagian besar estimasi prevalensi global gangguan perkembangan anak dan remaja, kecuali epilepsi, berasal dari negara berpenghasilan tinggi (Olusanya et al., 2023), sehingga dokumentasi kasus dari konteks lokal tetap diperlukan (Olusanya et al., 2023).

Tabel 1. Data Pendukung Urgensi Penelitian

Indikator	Data	Sumber
Prevalensi hambatan intelektual	Sekitar 1% penduduk	American Psychiatric Association (2022)
Viktimisasi perundungan pada anak dan remaja usia sekolah dengan hambatan intelektual	Rata-rata tertimbang 36,3%	Maïano et al. (2016)
Satuan pendidikan di Indonesia yang memiliki peserta didik berkebutuhan khusus (Desember 2023)	40.164 satuan pendidikan	Kemendikbudristek dalam Medcom.id (2024)
Satuan pendidikan tersebut yang memiliki guru pembimbing khusus	5.956 satuan (14,83%)	Kemendikbudristek dalam Medcom.id (2024)
Guru sekolah dasar inklusif di Yogyakarta (28 guru, 15 sekolah)	Guru melakukan akomodasi tetapi merasa belum mampu memenuhi kebutuhan peserta didik; 60 dari 522 siswa (11,5%) teridentifikasi disabilitas	Azizah et al. (2024)
Bukti intervensi berbasis sekolah bagi peserta didik dengan hambatan intelektual	952 studi (2000–2023) dipetakan; sedikit yang berlandaskan teori secara eksplisit dan banyak yang memakai ukuran tidak baku	Batinović et al. (2026)
Sebaran bukti prevalensi global gangguan perkembangan anak dan remaja	Sebagian besar estimasi, kecuali epilepsi, berasal dari negara berpenghasilan tinggi	Olusanya et al. (2023)

Dari sisi bukti intervensi, pemetaan terhadap 952 studi (2000–2023) tentang intervensi berbasis sekolah bagi peserta didik dengan hambatan intelektual menunjukkan bahwa pendekatan yang dominan bersifat asistif atau instruksional dengan tujuan akademik, tetapi hanya sedikit studi yang secara eksplisit berlandaskan teori dan banyak yang memakai ukuran tidak baku (Batinović et al., 2026). Di sisi lain, pada peserta didik dengan hambatan intelektual ringan dan garis batas, kosakata yang bertambah kurang efektif dimanfaatkan untuk merekonstruksi jejak memori kerja (Bruns, 2024), sehingga instruksi bertingkat yang menuntut memori kerja berisiko tidak terproses secara utuh. Kondisi ini menuntut rancangan intervensi yang berlandaskan teori, terarah pada satu kemampuan yang spesifik, dan terdokumentasi secara rinci (Batinović et al., 2026; Bruns, 2024).

Pada anak dengan hambatan fungsi intelektual, kesulitan memahami instruksi tidak semata berkaitan dengan pendengaran atau kemauan, tetapi dengan keterbatasan dalam mengolah informasi baru dan bernalar dibandingkan anak seusianya (Kemis & Rosnawati, 2020). Oleh karena itu, guru maupun orang tua perlu menyesuaikan cara menyampaikan instruksi, misalnya dengan kalimat yang sederhana, contoh yang konkret, dan bantuan yang diberikan bertahap (Amka, 2021). Penyesuaian ini tidak berarti menurunkan harapan terhadap anak, tetapi menempatkan tuntutan pada tingkat yang dapat dicapai sehingga anak memperoleh pengalaman belajar yang berhasil. Salah satu pendekatan yang sesuai dengan karakteristik tersebut adalah scaffolding. Konsep ini berakar pada gagasan Zone of Proximal Development (ZPD) dari Vygotsky (1978), yaitu jarak antara kemampuan aktual peserta didik dan kemampuan yang dapat dicapai dengan bantuan orang yang lebih kompeten. Wood et al. (1976) memperkenalkan istilah scaffolding untuk menggambarkan pemberian bantuan sementara hingga individu mampu menyelesaikan tugas secara mandiri. Tinjauan terhadap penelitian scaffolding dalam interaksi guru–siswa mengidentifikasi tiga ciri utamanya, yaitu contingency (bantuan disesuaikan dengan respons peserta didik), fading, dan pengalihan tanggung jawab kepada peserta didik (van de Pol et al., 2010). Menurut Santrock (2021), bantuan tersebut dapat berupa penyederhanaan instruksi, pemberian contoh, demonstrasi, petunjuk (prompt), umpan balik, dan pendampingan langsung, yang kemudian dikurangi secara bertahap (fading) seiring meningkatnya kemampuan peserta didik. Prinsip pokoknya ialah menyesuaikan bantuan dengan kemampuan aktual, memberikannya secara bertahap, mengurangi bantuan secara perlahan, memberikan umpan balik, dan mendorong kemandirian belajar (Santrock, 2021; Vygotsky, 1978). Penelitian tentang pembelajaran inklusif juga menekankan perlunya strategi individual, media visual, dan dukungan yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik (Bahri & Mumpuniarti, 2025).

Widajati dan Mahmudah (2022) melaporkan adanya hubungan yang signifikan antara prompt scaffolding, yaitu bantuan yang diberikan secara bertahap lalu dikurangi, dan peningkatan keterampilan hidup peserta didik dengan hambatan intelektual di sekolah dasar inklusif. Penelitian korelasional tersebut berfokus pada keterampilan hidup, sehingga penerapan prinsip yang sama pada pemahaman instruksi akademik, khususnya pada remaja awal yang akan beralih ke sekolah menengah pertama, masih perlu dielaborasi. Secara lebih luas, tinjauan sistematis menyimpulkan bahwa prosedur prompt-fading pada umumnya efektif untuk memperoleh perilaku baru (Cengher et al., 2018). Peralihan jenjang ini penting diperhatikan karena tuntutan pembelajaran menjadi lebih kompleks: peserta didik diharapkan memahami instruksi yang lebih panjang, mengikuti beberapa perintah sekaligus, dan menyelesaikan tugas dengan tingkat kemandirian yang lebih tinggi. Penelitian tentang siswa dengan disabilitas yang berpindah dari sekolah dasar ke sekolah menengah di Australia melaporkan bahwa tantangan yang muncul mencakup pengelolaan tugas sekolah dan perundungan (Pitt et al., 2021). Kajian lain mengembangkan scaffolding untuk keterampilan membaca permulaan pada peserta didik dengan hambatan intelektual, tetapi target keterampilannya berbeda dari pemahaman instruksi akademik pada kasus ini (Bahrudin et al., 2025).

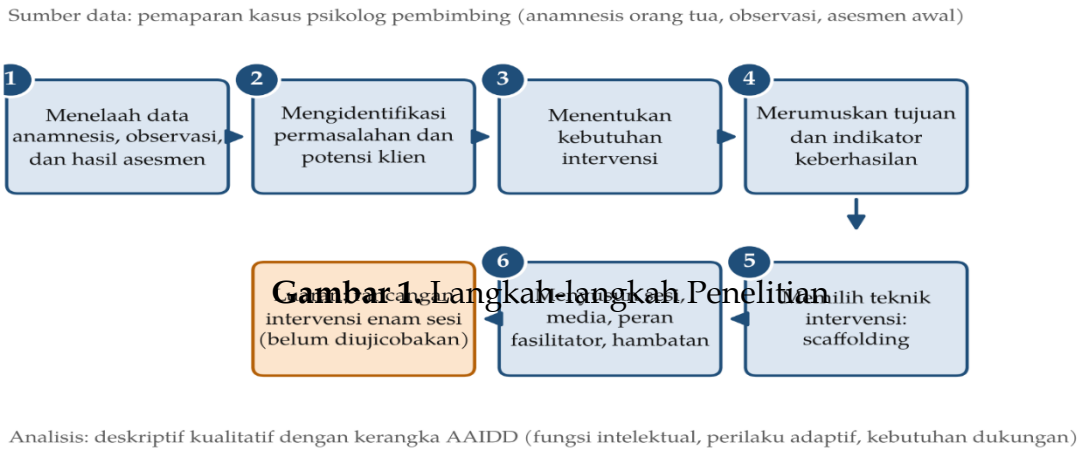
Artikel ini menyajikan studi kasus seorang remaja awal laki-laki berinisial K yang menjalani pemeriksaan di sebuah biro psikologi di Kota Padang karena kesulitan belajar menjelang masuk sekolah menengah pertama. Kebaruan tulisan ini terletak pada pemusatan rancangan intervensi pada satu target yang spesifik, yaitu pemahaman instruksi bertingkat dari satu hingga tiga langkah, serta pada penegasan bahwa target intervensi adalah pemanfaatan potensi yang masih

dimiliki, bukan peningkatan kemampuan intelektual. Tujuan artikel ini adalah (1) menggambarkan hasil asesmen awal psikologis K berdasarkan fungsi intelektual dan perilaku adaptif, dan (2) menyusun rancangan intervensi berbasis scaffolding untuk mengembangkan kemampuan memahami instruksi akademik (Schalock et al., 2021; Widajati & Mahmudah, 2022).

METODE PENELITIAN

Studi ini menggunakan desain studi kasus tunggal yang bersifat deskriptif, dilanjutkan dengan penyusunan rancangan intervensi. Intervensi belum dilaksanakan, sehingga artikel ini tidak melaporkan hasil uji coba, melainkan hasil asesmen dan rancangan intervensi yang disusun berdasarkan asesmen tersebut. Klien dalam studi kasus ini adalah satu orang berinisial K, laki-laki, berusia 12 tahun 5 bulan sehingga berada pada masa remaja awal (Yusuf, 2020). K duduk di kelas VI sekolah dasar dan merupakan anak pertama dari dua bersaudara. Identitas klien disamarkan dengan inisial untuk menjaga kerahasiaan data pribadi. Data bersumber dari pemaparan kasus oleh psikolog pembimbing lapangan di sebuah biro psikologi di Kota Padang, kepada penulis yang menjalani magang pada 4 Mei hingga 30 Juni 2026. Penulis tidak melakukan sendiri pemeriksaan terhadap klien. Data yang dipaparkan mencakup hasil anamnesis berdasarkan wawancara psikolog dengan orang tua, observasi selama proses asesmen, dan asesmen awal psikologis. Prinsip asesmen yang peka terhadap kebutuhan penyandang disabilitas juga menekankan perlunya mempertimbangkan konteks, kekuatan, hambatan, serta kebutuhan dukungan individu (American Psychological Association, 2022).

Data dianalisis secara deskriptif kualitatif dengan kerangka AAIDD, yaitu fungsi intelektual, perilaku adaptif pada domain konseptual, sosial, dan praktikal, serta kebutuhan dukungan (Schalock et al., 2021). Hasil analisis digunakan untuk menentukan kebutuhan intervensi, yaitu mengidentifikasi kemampuan yang perlu dikembangkan agar target perubahan realistis dan dapat dicapai (Prayitno, 2017). Selanjutnya disusun tujuan, indikator keberhasilan, dan sesi intervensi berdasarkan prinsip scaffolding (Santrock, 2021; Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Prosedur penyusunan rancangan dilakukan dalam enam langkah, yaitu (1) menelaah data anamnesis, observasi, dan hasil pemeriksaan, (2) mengidentifikasi permasalahan dan potensi klien, (3) menentukan kebutuhan intervensi, (4) merumuskan tujuan umum, tujuan khusus, dan indikator keberhasilan, (5) memilih teknik intervensi yang sesuai dengan kebutuhan klien, dan (6) menyusun sesi intervensi beserta media, peran fasilitator, prediksi hasil, dan hambatan pelaksanaan, sebagaimana diringkas pada Gambar 1. Penggunaan informasi perilaku adaptif untuk menyusun program pembelajaran juga sejalan dengan kajian Purwandari dan Alimin (2021), yang menekankan pentingnya asesmen perilaku adaptif pada remaja dengan hambatan intelektual.



Gambar 1. Langkah-langkah Penelitian

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Orang tua membawa K ke psikolog karena ia mengalami kesulitan mengikuti pembelajaran di sekolah. Keluhan yang disampaikan adalah sulit memahami pelajaran, hasil belajar yang kurang optimal, dan waktu penyelesaian tugas yang lebih lama daripada teman sebayanya. Pada awalnya orang tua menduga bahwa kesulitan tersebut disebabkan oleh kurangnya fokus. Kekhawatiran orang tua meningkat ketika K akan melanjutkan ke sekolah menengah pertama. Riwayat perkembangan menunjukkan keterlambatan bahasa: pada usia sekitar tiga tahun K baru mampu mengucapkan satu kata, dan baru berbicara lancar pada usia sekitar enam tahun. K juga memiliki riwayat pneumonia ketika duduk di kelas III sekolah dasar dan gangguan usus berlipat. Menurut orang tua, pendampingan belajar di rumah sejak usia dini belum optimal, dan hambatan belajar baru disadari ketika tuntutan akademik meningkat. Kronologi riwayat perkembangan dan peristiwa yang mendasari rujukan K diringkas pada Gambar 2.



Gambar 2. Kronologi Riwayat Perkembangan dan Rujukan Klien K (diolah dari data anamnesis)

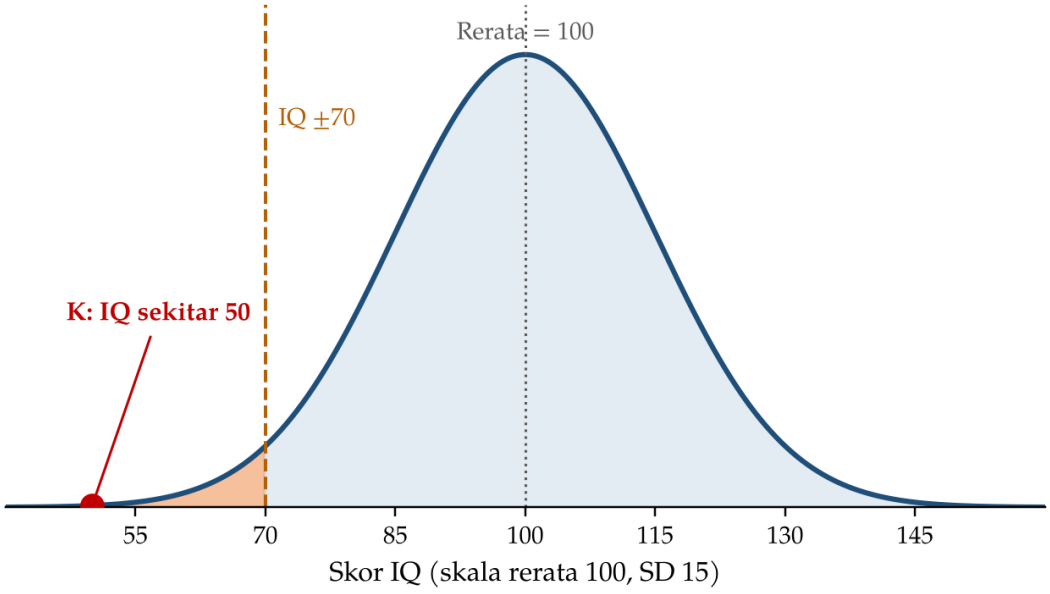
Hasil anamnesis menunjukkan pula bahwa kemampuan komunikasi sehari-hari K saat ini telah berkembang cukup baik: ia mampu menyampaikan keinginan, menjawab pertanyaan

sederhana, dan berkomunikasi dengan orang lain. Namun, dalam kegiatan pembelajaran K masih kesulitan ketika harus memahami informasi verbal yang panjang, instruksi yang terdiri atas beberapa langkah, maupun materi yang menggunakan konsep abstrak. Pada riwayat pendidikan, K membutuhkan waktu lebih lama daripada teman seusianya untuk memahami materi dan menyelesaikan tugas. Ia lebih mudah memahami materi yang disampaikan secara sederhana, konkret, dan disertai contoh langsung, tetapi mengalami kesulitan pada tugas yang menuntut pemahaman konsep, penalaran, dan pemecahan masalah yang lebih kompleks. Kesulitan ini menjadi perhatian utama orang tua ketika K akan memasuki sekolah menengah pertama sehingga mereka membawanya untuk menjalani pemeriksaan psikologis. Dari segi keluarga, K memiliki seorang adik perempuan; ayahnya bekerja sebagai wiraswasta dan ibunya sebagai ibu rumah tangga. Informasi ini penting karena dukungan belajar di rumah merupakan salah satu faktor yang menentukan keberlanjutan hasil intervensi.

Selama asesmen, K bersikap kooperatif, bersedia mengikuti arahan, dan berusaha menyelesaikan setiap tugas. Atensi dan konsentrasinya cukup baik, sehingga dugaan awal orang tua bahwa kesulitan belajar disebabkan oleh kurang fokus tidak didukung oleh data pemeriksaan. K mampu menjawab pertanyaan sederhana dan berinteraksi secara wajar dengan pemeriksa. Namun, ketika instruksi terdiri atas beberapa tahap, K memerlukan penjelasan tambahan dengan bahasa yang lebih sederhana dan diberikan bertahap. Hasil asesmen awal psikologis menunjukkan kemampuan intelektual K berada pada kisaran IQ sekitar 50. Keterbatasan ini berdampak pada kemampuan memahami, mengolah, dan menerapkan informasi, terutama pada tugas yang menuntut berpikir abstrak, pemecahan masalah, dan pengolahan informasi yang kompleks, sedangkan atensi dan konsentrasi tergolong cukup baik. Ringkasan temuan berdasarkan kerangka AAIDD disajikan pada Tabel 2. Posisi skor IQ tersebut pada sebaran skor inteligensi digambarkan pada Gambar 3.

Tabel 2. Ringkasan Hasil Asesmen Awal Psikologis Klien

Aspek	Temuan
Fungsi intelektual	IQ sekitar 50. Atensi dan konsentrasi cukup baik; keterbatasan pada berpikir abstrak, pemecahan masalah, dan pengolahan informasi yang kompleks.
Perilaku adaptif konseptual	Kesulitan memahami instruksi yang terdiri atas beberapa tahapan. Membaca belum memperhatikan intonasi dan tanda baca; menulis belum tepat dalam penggunaan huruf kapital dan huruf kecil. Terdapat riwayat keterlambatan bahasa.
Perilaku adaptif sosial	Komunikasi dan interaksi sosial cukup baik. Pengalaman perundungan (bullying) memengaruhi hubungan dengan teman sebaya.
Perilaku adaptif praktikal	Mampu melakukan bina diri secara mandiri; membutuhkan bantuan memahami urutan langkah pengerjaan tugas.
Kebutuhan dukungan	Dukungan akademik berupa bahasa sederhana, contoh konkret, dan bantuan yang diberikan bertahap.



Gambar 3. Posisi Skor IQ Klien K pada Sebaran Skor Inteligensi (skala rerata 100, SD 15; diolah penulis)

Uraian pada domain perilaku adaptif memperlihatkan pola yang berbeda antardomain. Pada domain konseptual, K lebih mudah mengikuti arahan yang singkat, langsung, dan diberikan bertahap daripada instruksi panjang yang memuat beberapa informasi sekaligus. Dalam membaca, K cenderung belum memperhatikan intonasi dan tanda baca sehingga pemahaman isi bacaan belum optimal, sedangkan dalam menulis ia masih kesulitan menggunakan huruf kapital dan huruf kecil secara tepat meskipun jarak antarkata sudah cukup baik. Pada domain sosial, K mampu berkomunikasi, menjawab pertanyaan, dan menyampaikan kebutuhan sehari-hari. Hambatan sosial yang tampak tidak bersumber dari ketidakmampuan berkomunikasi, melainkan dari pengalaman perundungan yang membatasi keterlibatannya dengan teman sebaya. Pada domain praktikal, K mampu melakukan aktivitas bina diri secara mandiri, dan hambatannya muncul pada aktivitas yang menuntut penerapan kemampuan akademik, terutama memahami urutan langkah pengerjaan tugas. Dengan demikian, kebutuhan dukungan K terpusat pada bidang akademik, yaitu bantuan memahami instruksi, mengikuti tahapan penyelesaian tugas, dan memahami materi yang lebih kompleks.

Berdasarkan data tersebut, permasalahan yang teridentifikasi adalah (a) keterbatasan fungsi intelektual yang berdampak pada pengolahan informasi kompleks, (b) hambatan perilaku adaptif konseptual, terutama dalam memahami instruksi akademik bertahap, (c) kesulitan akademik dasar pada membaca dan menulis, (d) kesulitan memahami materi yang menuntut berpikir abstrak dan penalaran, (e) kebutuhan akan strategi belajar yang sesuai dengan kemampuan aktual, dan (f) pengaruh pengalaman perundungan terhadap interaksi dengan teman sebaya. Di sisi lain, K memiliki potensi yang dapat dijadikan dasar intervensi, yaitu perhatian yang bertahan selama kegiatan, sikap kooperatif, komunikasi sederhana yang memadai, serta kemampuan memahami informasi yang disampaikan secara konkret dan bertahap.

Analisis kebutuhan intervensi dilakukan untuk mengidentifikasi kemampuan yang masih perlu dikembangkan berdasarkan hasil asesmen awal sehingga target perubahan realistis dan dapat dicapai sesuai dengan kondisi individu (Prayitno, 2017). Hasil anamnesis, observasi, dan

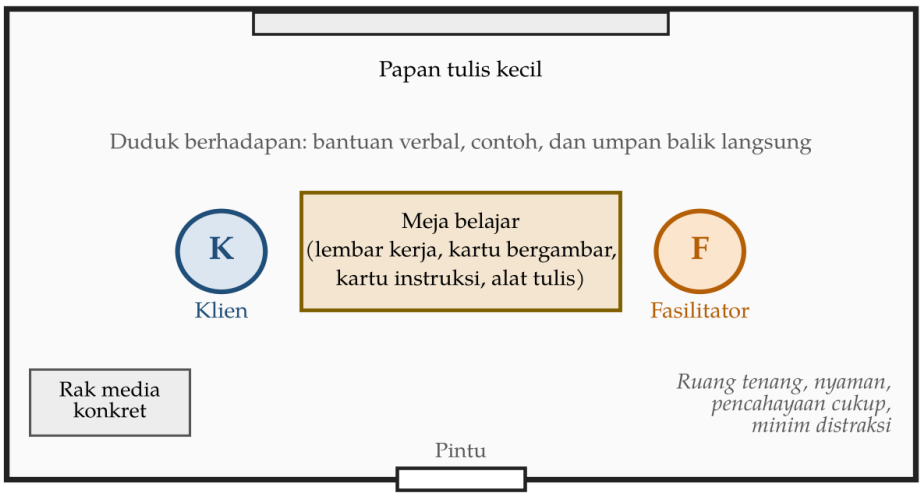
asesmen menunjukkan bahwa permasalahan utama K tidak terletak pada kemampuan memperhatikan, berkonsentrasi, maupun berkomunikasi sehari-hari, melainkan pada keterbatasan fungsi intelektual yang berdampak pada kemampuan konseptual, khususnya memahami instruksi akademik yang kompleks. K mampu memahami instruksi sederhana apabila diberikan secara langsung dan bertahap, tetapi mengalami kesulitan ketika harus memahami instruksi yang terdiri atas beberapa langkah dalam waktu bersamaan. Akibatnya, ia sering kesulitan memahami materi pelajaran, mengikuti arahan guru, dan menyelesaikan tugas akademik secara mandiri. Kondisi ini menjadi perhatian karena jenjang sekolah menengah pertama menuntut peserta didik memahami instruksi yang lebih panjang, mengikuti beberapa perintah sekaligus, dan menyelesaikan tugas dengan kemandirian yang lebih tinggi. Apabila kemampuan memahami instruksi tidak dikembangkan, K berisiko mengalami kesulitan menyesuaikan diri dengan proses pembelajaran di jenjang tersebut. Pertimbangan untuk menyusun pembelajaran berdasarkan hasil asesmen juga sejalan dengan Wulandari (2017), sedangkan pengembangan panduan pembelajaran pengembangan diri menunjukkan pentingnya rancangan yang terstruktur dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Kasirah et al., 2023).

Dengan demikian, kebutuhan utama K adalah memperoleh strategi pembelajaran yang membantunya memahami instruksi akademik secara bertahap sesuai dengan tingkat kemampuannya. Bantuan perlu disampaikan dengan kalimat yang sederhana, langkah yang jelas, contoh yang konkret, dan latihan yang dilakukan berulang agar informasi lebih mudah dipahami dan diingat. Umpan balik secara langsung juga diperlukan agar K mengetahui apakah instruksi yang diterimanya telah dipahami dengan benar. Teknik scaffolding dipilih karena memungkinkan bantuan belajar disesuaikan dengan kemampuan aktual K, kemudian dikurangi secara bertahap seiring meningkatnya kemampuan yang dimiliki, tanpa memberikan tuntutan yang melebihi kapasitas belajarnya (Santrock, 2021). Karena fungsi intelektual bersifat relatif menetap, intervensi tidak diarahkan untuk meningkatkan kemampuan intelektual K, melainkan untuk mengembangkan strategi belajar yang membantunya memanfaatkan kemampuan yang ada secara lebih optimal. Prinsip pembelajaran individual dan penggunaan dukungan yang sesuai juga sejalan dengan temuan Bahri dan Mumpuniarti (2025) tentang strategi pembelajaran bagi peserta didik dengan hambatan intelektual.

Tujuan umum intervensi adalah mengembangkan kemampuan K memahami instruksi akademik melalui scaffolding sehingga ia dapat mengikuti pembelajaran secara lebih efektif sesuai kapasitasnya. Secara khusus, intervensi bertujuan agar K (1) memahami instruksi sederhana tanpa pengulangan yang berlebihan, (2) memahami instruksi dua hingga tiga langkah melalui bantuan bertahap, (3) menyelesaikan tugas sesuai urutan instruksi, (4) mengikuti arahan guru atau pendamping belajar, (5) berkurang ketergantungannya pada bantuan melalui fading, dan (6) lebih percaya diri dalam mengerjakan tugas akademik sederhana. Keberhasilan diindikasikan oleh kemampuan K memahami instruksi lisan sederhana tanpa banyak pengulangan, mengikuti instruksi dua hingga tiga tahap dengan bantuan minimal, menyelesaikan tugas sesuai urutan, bekerja lebih mandiri setelah bantuan dikurangi, dan menunjukkan respons yang lebih percaya diri. Keberhasilan tidak diukur dari perubahan skor inteligensi.

Intervensi dirancang secara individual agar bantuan dan umpan balik dapat disesuaikan dengan kemampuan K. Pelaksanaan direncanakan di ruang belajar yang tenang, nyaman, berpencahayaan cukup, dan minim distraksi, dalam enam sesi berdurasi sekitar 45–60 menit

dengan frekuensi dua kali seminggu, menyesuaikan kemampuan konsentrasi K agar tidak menimbulkan kelelahan. Media yang digunakan bersifat konkret, yaitu kartu bergambar, kartu instruksi sederhana, lembar kerja, benda di sekitar klien, alat tulis, buku bacaan sederhana, gambar berurutan, dan papan tulis kecil bila diperlukan, dengan tata ruang seperti pada Gambar 4. Fasilitator berperan sebagai pendamping belajar yang menyampaikan instruksi secara sederhana, memberi contoh, mengulang bila perlu, memberikan penguatan, dan mengurangi bantuan seiring perkembangan K. Tingkat kesulitan meningkat bertahap dari instruksi satu langkah hingga tiga langkah, kemudian diterapkan pada tugas akademik, seperti diringkas pada Tabel 3.



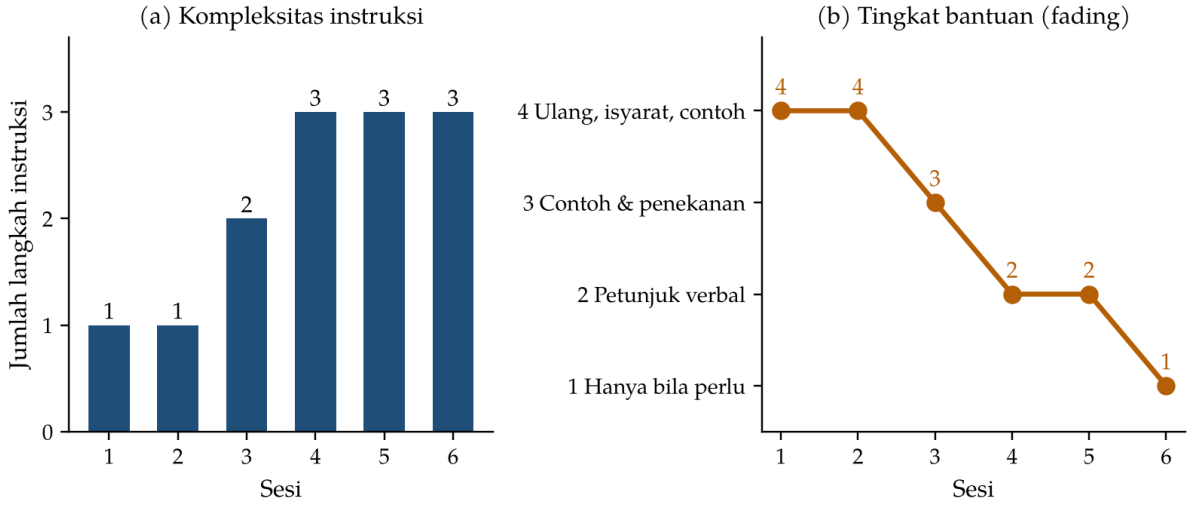
Gambar 4. Denah Skematik Rancangan Ruang Pelaksanaan Intervensi (K = klien, F = fasilitator)

Tabel 3. Rancangan Intervensi Enam Sesi

Sesi	Fokus	Bentuk bantuan (scaffolding)	Indikator keberhasilan sesi
1	Membangun hubungan dan mengidentifikasi kemampuan awal	Percakapan ringan; instruksi satu langkah (misalnya "tolong ambil pensil"); bantuan verbal atau demonstrasi sederhana bila diperlukan.	Diperolehnya gambaran kemampuan awal memahami instruksi sederhana.
2	Instruksi satu langkah	Pengulangan instruksi, isyarat, dan contoh langsung; pujian saat berhasil.	Sebagian besar instruksi satu langkah dilakukan dengan bantuan yang makin berkurang.
3	Instruksi dua langkah	Kalimat sederhana; penekanan kata penting; contoh terlebih dahulu; bantuan dikurangi bertahap; umpan balik.	Instruksi dua langkah diikuti dengan bantuan lebih sedikit daripada awal sesi.
4	Instruksi tiga langkah	Pengulangan sebagian instruksi dan petunjuk verbal tanpa langsung menyelesaikan tugas; K mengulang instruksi sebelum bekerja.	Instruksi tiga langkah diikuti sesuai urutan dengan bantuan minimal.
5	Instruksi bertahap dalam tugas akademik	Lembar kerja yang menyerupai tugas sekolah; intensitas bantuan dikurangi; diskusi kesulitan dan apresiasi.	Instruksi diterapkan pada tugas akademik sederhana dengan kemandirian lebih baik.
6	Evaluasi dan	Tugas setara tanpa bantuan di awal;	Kemampuan meningkat

Sesi	Fokus	Bentuk bantuan (scaffolding)	Indikator keberhasilan sesi
	terminasi	bantuan hanya bila benar-benar perlu; saran sederhana bagi orang tua.	dibandingkan kemampuan awal; kemandirian lebih baik.

Rancangan enam sesi disusun dengan tingkat kesulitan yang meningkat secara bertahap, dari memahami instruksi sederhana hingga memahami instruksi yang terdiri atas beberapa langkah. Setiap sesi berlangsung sekitar 45–60 menit dan memuat tujuan, media, kegiatan, serta indikator keberhasilan sesi sebagaimana dirinci pada Tabel 4 sampai Tabel 9. Sesi pertama berfokus pada pembentukan hubungan yang positif dan identifikasi kemampuan awal karena bantuan baru dapat disesuaikan setelah kemampuan awal K diketahui. Sesi kedua sampai keempat menaikkan jumlah langkah instruksi dari satu, dua, hingga tiga langkah dengan bantuan yang dikurangi sedikit demi sedikit. Sesi kelima menerapkan kemampuan tersebut pada lembar kerja yang menyerupai tugas sekolah, sedangkan sesi keenam digunakan untuk evaluasi, latihan kemandirian, dan penyampaian saran sederhana kepada orang tua. Perubahan jumlah langkah instruksi dan tingkat bantuan antarsesi pada rancangan ini digambarkan pada Gambar 5.



Gambar 5. Rancangan Jumlah Langkah Instruksi dan Tingkat Bantuan pada Enam Sesi (skala bantuan 1–4 adalah interpretasi penulis atas Tabel 3, bukan hasil pengukuran)

Tabel 4. Rancangan Sesi 1: Membangun Hubungan dan Mengidentifikasi Kemampuan Awal

Komponen	Uraian
Tujuan	Membangun hubungan yang positif dengan klien serta mengetahui kemampuan awal klien dalam memahami instruksi sederhana.
Media	Pensil, buku, kartu bergambar, meja.
Durasi	±45–60 menit
Kegiatan	(1) Fasilitator membangun suasana yang nyaman melalui percakapan ringan agar klien merasa aman selama mengikuti kegiatan. (2) Setelah hubungan mulai terbentuk, fasilitator memberikan beberapa instruksi sederhana yang terdiri atas satu langkah, seperti "tolong ambil pensil", "letakkan buku di meja", atau "tunjukkan gambar kucing". (3) Fasilitator mengamati bagaimana klien memahami instruksi, apakah memerlukan pengulangan, bantuan tambahan, maupun contoh secara langsung. (4) Apabila klien mengalami kesulitan, fasilitator memberikan bantuan secara verbal maupun demonstrasi sederhana sesuai dengan kebutuhan klien.

Komponen	Uraian
Evaluasi	Keberhasilan sesi pertama ditandai dengan diperolehnya gambaran mengenai kemampuan awal klien dalam memahami instruksi sederhana sebagai dasar penyusunan kegiatan pada sesi berikutnya.

Tabel 5. Rancangan Sesi 2: Memahami Instruksi Satu Langkah

Komponen	Uraian
Tujuan	Melatih klien agar mampu memahami dan melaksanakan instruksi satu langkah secara konsisten.
Media	Pensil, buku tulis, kartu bergambar, lembar kerja sederhana.
Durasi	±45–60 menit
Kegiatan	(1) Fasilitator memberikan beberapa instruksi sederhana yang berkaitan dengan aktivitas sehari-hari maupun kegiatan belajar. (2) Contoh kegiatan meliputi mengambil alat tulis, menunjuk gambar tertentu, membuka buku pada halaman tertentu, serta menuliskan satu huruf atau satu angka. (3) Apabila klien mengalami kesulitan, fasilitator memberikan bantuan berupa pengulangan instruksi, penggunaan isyarat, atau menunjukkan contoh secara langsung. (4) Ketika klien berhasil melaksanakan instruksi, fasilitator memberikan pujian sebagai bentuk penguatan positif.
Evaluasi	Klien mampu mengikuti sebagian besar instruksi satu langkah dengan bantuan yang semakin berkurang.

Tabel 6. Rancangan Sesi 3: Memahami Instruksi Dua Langkah

Komponen	Uraian
Tujuan	Membantu klien memahami dan melaksanakan instruksi yang terdiri atas dua langkah secara berurutan melalui teknik scaffolding.
Media	Buku, pensil, lembar kerja, kartu bergambar.
Durasi	±45–60 menit
Kegiatan	(1) Fasilitator mulai meningkatkan tingkat kesulitan tugas dengan memberikan instruksi yang terdiri atas dua langkah menggunakan kalimat yang sederhana dan jelas. (2) Contoh instruksi: "Ambil buku, kemudian letakkan di atas meja."; "Pegang pensil, lalu tuliskan namamu."; "Buka halaman lima, kemudian lingkari gambar yang benar." (3) Apabila klien belum mampu mengikuti kedua instruksi secara utuh, fasilitator memberikan bantuan berupa pengulangan instruksi, penekanan pada kata-kata penting, atau memberikan contoh terlebih dahulu. (4) Bantuan dikurangi secara bertahap sesuai perkembangan kemampuan klien dan diakhiri dengan pemberian umpan balik serta penguatan positif.
Evaluasi	Klien mampu mengikuti instruksi dua langkah dengan bantuan yang lebih sedikit dibandingkan pada awal sesi.

Tabel 7. Rancangan Sesi 4: Memahami Instruksi Tiga Langkah

Komponen	Uraian
Tujuan	Melatih kemampuan klien dalam memahami dan melaksanakan instruksi yang terdiri atas tiga langkah secara berurutan.
Media	Buku, pensil, lembar kerja, gambar sederhana.
Durasi	±45–60 menit

Komponen	Uraian
Kegiatan	(1) Fasilitator meningkatkan kompleksitas tugas dengan memberikan instruksi tiga langkah. (2) Contoh instruksi: "Ambil pensil, buka buku, lalu tuliskan tanggal hari ini."; "Lihat gambar, sebutkan namanya, kemudian warnai gambar tersebut."; "Baca kalimat pendek, garis bawahi kata yang diminta, lalu berikan tanda centang." (3) Apabila klien mengalami kesulitan, fasilitator membantu dengan mengulang sebagian instruksi atau memberikan petunjuk verbal tanpa langsung menyelesaikan tugas untuk klien. (4) Klien diminta mengulang kembali instruksi sebelum mengerjakan tugas, dan bantuan dikurangi secara bertahap sesuai perkembangan kemampuan klien.
Evaluasi	Klien mulai mampu mengikuti instruksi tiga langkah dengan bantuan minimal dan dapat menyelesaikan tugas sesuai urutan yang diberikan.

Tabel 8. Rancangan Sesi 5: Memahami Instruksi Bertahap dalam Tugas Akademik

Komponen	Uraian
Tujuan	Membantu klien menerapkan kemampuan memahami instruksi ke dalam aktivitas belajar yang menyerupai situasi di sekolah.
Media	Lembar kerja sederhana, buku tulis, pensil, kartu kata dan gambar.
Durasi	±45–60 menit
Kegiatan	(1) Fasilitator menggunakan lembar kerja sederhana yang menyerupai tugas sekolah. (2) Kegiatan meliputi membaca kalimat pendek kemudian menjawab pertanyaan sederhana, mencocokkan gambar dengan kata yang sesuai, dan mengikuti instruksi untuk mengerjakan beberapa bagian pada lembar kerja secara berurutan. (3) Bantuan diberikan apabila diperlukan, namun intensitasnya mulai dikurangi sehingga klien didorong untuk memahami instruksi secara mandiri. (4) Setelah tugas selesai, fasilitator bersama klien mendiskusikan kesulitan yang masih dialami serta memberikan apresiasi terhadap keberhasilan yang dicapai.
Evaluasi	Klien mampu menerapkan kemampuan memahami instruksi dalam penyelesaian tugas akademik sederhana dengan tingkat kemandirian yang lebih baik.

Tabel 9. Rancangan Sesi 6: Evaluasi Hasil Intervensi dan Terminasi

Komponen	Uraian
Tujuan	Mengetahui perkembangan kemampuan memahami instruksi akademik setelah mengikuti seluruh rangkaian intervensi serta melatih kemandirian klien dalam menyelesaikan tugas.
Media	Lembar evaluasi, buku tulis, pensil, lembar kerja sederhana.
Durasi	±45–60 menit
Kegiatan	(1) Fasilitator memberikan beberapa tugas dengan tingkat kesulitan yang setara dengan sesi sebelumnya tanpa memberikan bantuan secara langsung pada awal kegiatan. (2) Klien diberi kesempatan memahami instruksi, merencanakan langkah pengerjaan, kemudian menyelesaikan tugas secara mandiri. (3) Fasilitator hanya memberikan bantuan apabila benar-benar diperlukan. (4) Setelah seluruh kegiatan selesai, fasilitator melakukan evaluasi bersama klien mengenai perkembangan yang telah dicapai serta memberikan penguatan positif terhadap setiap peningkatan kemampuan yang ditunjukkan klien. (5) Sebagai penutup, fasilitator menyampaikan kepada orang tua beberapa saran sederhana untuk diterapkan di rumah, seperti memberikan instruksi secara bertahap, menggunakan kalimat yang singkat dan jelas, memberikan contoh apabila diperlukan, serta memberikan kesempatan kepada klien

Komponen	Uraian
	untuk mencoba menyelesaikan tugas secara mandiri sebelum diberikan bantuan.
Evaluasi	Keberhasilan sesi ini ditandai dengan adanya peningkatan kemampuan klien dalam memahami instruksi akademik dibandingkan kemampuan awal sebelum intervensi. Selain itu, klien diharapkan menunjukkan kemandirian yang lebih baik dalam mengikuti instruksi serta menyelesaikan tugas sederhana sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya.

Apabila rancangan dilaksanakan sesuai rencana, K diprediksi lebih mampu memahami instruksi sederhana, mulai mengikuti instruksi dua hingga tiga langkah bila disampaikan bertahap, menyelesaikan tugas secara lebih terarah, dan lebih mandiri seiring berkurangnya bantuan. Pengalaman berhasil tersebut diperkirakan juga meningkatkan rasa percaya diri K di kelas. Prediksi ini merupakan dugaan yang didasarkan pada asesmen dan landasan teori, bukan hasil pengukuran. Beberapa hambatan pelaksanaan perlu diantisipasi. Pertama, K membutuhkan waktu dan pengulangan yang lebih banyak sehingga kemajuan kemungkinan berlangsung bertahap. Kedua, kemampuan yang dicapai pada situasi latihan dapat sulit digeneralisasikan ke situasi lain, sehingga diperlukan kerja sama fasilitator, guru, dan orang tua (Kemis & Rosnawati, 2020). Ketiga, pendampingan belajar di rumah yang tidak konsisten dapat membuat perkembangan sulit dipertahankan. Keempat, pengalaman perundungan dapat memengaruhi kepercayaan diri K sehingga fasilitator perlu menciptakan suasana yang aman dan memberi penguatan positif. Kelima, enam sesi tergolong singkat sehingga latihan serupa perlu dilanjutkan oleh guru dan orang tua. Faktor pendukung yang dimiliki K adalah perhatian dan konsentrasi yang cukup baik, komunikasi sehari-hari yang memadai, sikap kooperatif, serta orang tua yang telah berupaya mencari bantuan profesional.

Di luar prediksi tersebut, rancangan ini juga diperkirakan memberikan manfaat bagi guru dan orang tua dalam mendampingi proses belajar K. Sebelum intervensi, K cenderung bingung ketika menerima beberapa perintah sekaligus sehingga sering tidak mampu menyelesaikan tugas dengan benar. Melalui latihan yang bertahap, K diharapkan mampu mengenali urutan pekerjaan yang harus dilakukan sehingga penyelesaian tugas menjadi lebih sistematis. Bantuan yang pada awal intervensi diberikan secara intensif akan dikurangi sedikit demi sedikit, dan meningkatnya kemandirian K menjadi salah satu indikator bahwa proses fading berjalan sesuai dengan tujuan intervensi (Santrock, 2021). Bagi guru dan orang tua, penggunaan instruksi yang sederhana, penyampaian materi secara bertahap, dan bantuan yang sesuai dengan kebutuhan K diharapkan membuat pembelajaran di sekolah maupun di rumah lebih efektif. Kesinambungan strategi yang digunakan guru dan orang tua juga diharapkan membantu mempertahankan perkembangan kemampuan memahami instruksi K dalam jangka panjang. Namun demikian, hasil yang diharapkan bukan berupa perubahan kemampuan intelektual, melainkan peningkatan kemampuan K memanfaatkan potensi yang masih dimilikinya.

Pembahasan

Secara konseptual, profil K sesuai dengan pemahaman AAIDD tentang hambatan intelektual, yaitu adanya keterbatasan pada fungsi intelektual dan perilaku adaptif yang memengaruhi aktivitas kehidupan sehari-hari (Schalock et al., 2021). Keterbatasan fungsi intelektual K tampak pada kesulitan memahami instruksi yang kompleks, mengolah informasi abstrak, dan menyelesaikan tugas yang menuntut penalaran, dengan hambatan yang paling terlihat pada

domain konseptual, yaitu kemampuan akademik, bahasa, dan pemahaman informasi. Meskipun demikian, kemampuan adaptif K pada aspek sosial dan praktikal masih cukup baik: ia mampu berkomunikasi sehari-hari, mengikuti arahan selama pemeriksaan, dan melakukan aktivitas bina diri secara mandiri. Profil ini menunjukkan bahwa K memiliki potensi yang dapat dikembangkan melalui dukungan yang sesuai dengan kebutuhannya. Dalam kerangka ZPD (Vygotsky, 1978), K memerlukan dukungan belajar agar mampu menyelesaikan tugas yang belum dapat dilakukannya sendiri, sedangkan konsep scaffolding dari Wood et al. (1976) menjelaskan bahwa bantuan diberikan secara bertahap dan kemudian dikurangi ketika kemampuan mandiri mulai tampak. Penentuan dukungan tetap perlu mempertimbangkan pertimbangan klinis secara hati-hati dan tidak hanya bertumpu pada satu skor tes (Luckasson & Schalock, 2015).

Kelebihan teknik scaffolding secara umum juga mendukung pemilihannya untuk kasus ini. Pertama, bantuan yang diberikan secara bertahap mengurangi beban kognitif yang harus diproses dalam waktu bersamaan (Santrock, 2021). Kedua, teknik ini memungkinkan peserta didik memperoleh pengalaman belajar sesuai dengan kemampuan aktualnya tanpa tuntutan yang melebihi kapasitasnya (Kemis & Rosnawati, 2020). Ketiga, keberhasilan yang dicapai melalui proses yang sistematis dan bertahap dapat meningkatkan rasa percaya diri. Keempat, pengurangan bantuan secara perlahan mendorong berkembangnya kemandirian belajar. Pada kasus K, kelebihan tersebut relevan karena ia mampu memahami instruksi sederhana yang disampaikan secara bertahap, memiliki atensi dan konsentrasi yang cukup baik, serta mampu berkomunikasi sehari-hari, tetapi kesulitan ketika instruksi terdiri atas beberapa langkah. Hambatan utamanya bukan pada perhatian atau komunikasi, melainkan pada keterbatasan fungsi intelektual yang memengaruhi pemahaman informasi akademik. Karena itu, penyederhanaan instruksi, pemberian contoh, pendampingan selama proses belajar, dan pengurangan bantuan secara bertahap dipandang sesuai dengan kebutuhan K (Santrock, 2021; Vygotsky, 1978).

Temuan asesmen menunjukkan bahwa dugaan orang tua mengenai kurangnya fokus tidak sejalan dengan data. Hambatan K berada pada ranah konseptual, yaitu mengolah instruksi yang terdiri atas lebih dari satu langkah, sementara atensi dan konsentrasinya cukup baik. Pola ini sesuai dengan penjelasan APA (2022) dan Schalock et al. (2021) bahwa hambatan fungsi intelektual tampak pada fungsi intelektual dan perilaku adaptif, khususnya domain konseptual. Temuan ini menunjukkan pentingnya asesmen sebelum menentukan strategi bantuan: apabila kesulitan K diperlakukan sebagai masalah fokus, bantuan cenderung diarahkan pada latihan konsentrasi yang tidak menjawab kebutuhan sebenarnya. Profil K memberikan gambaran yang konkret tentang ZPD. Kemampuan aktualnya adalah memahami instruksi sederhana yang disampaikan secara langsung dan bertahap, sedangkan instruksi dua hingga tiga langkah merupakan kemampuan yang berpotensi dicapai dengan bantuan (Vygotsky, 1978). Oleh karena itu, rancangan tidak menuntut K langsung mengerjakan instruksi bertingkat, melainkan menambah jumlah langkah sedikit demi sedikit disertai bantuan yang kemudian ditarik. Prinsip ini sejalan dengan gagasan bantuan sementara dari Wood et al. (1976) serta penyesuaian bantuan dan fading menurut Santrock (2021). Penyampaian bertahap juga mengurangi beban kognitif yang harus diproses sekaligus (Santrock, 2021). Hal ini relevan karena instruksi bertingkat menuntut memori kerja (Bruns, 2024; Jaroslawska et al., 2016; van der Molen et al., 2009), sedangkan anak dengan hambatan fungsi intelektual cenderung membutuhkan waktu lebih lama untuk mempelajari keterampilan baru serta memerlukan pengulangan dan bantuan bertahap

(Desiningrum, 2016). Keterkaitan antara prinsip scaffolding dan komponen rancangan intervensi dirangkum pada Tabel 10. Pemetaan ini menunjukkan bahwa setiap prinsip diwujudkan dalam kegiatan yang konkret, sehingga rancangan dapat diperiksa kesesuaiannya dengan teori dan dapat dievaluasi pada saat diujicobakan.

Tabel 10. Keterkaitan Prinsip Scaffolding dengan Komponen Rancangan

Prinsip scaffolding	Wujud dalam rancangan intervensi
Menyesuaikan bantuan dengan kemampuan aktual	Sesi 1 mengidentifikasi kemampuan awal; latihan dimulai dari instruksi satu langkah yang sudah dapat dipahami K.
Memberikan bantuan secara bertahap	Jumlah langkah instruksi naik dari satu hingga tiga (sesi 2–4), kemudian diterapkan pada lembar kerja akademik (sesi 5).
Mengurangi bantuan (fading)	Bantuan bergerak dari pengulangan dan isyarat, ke petunjuk verbal, hingga hanya diberikan bila benar-benar diperlukan (sesi 6).
Memberikan umpan balik	Pujian saat berhasil, umpan balik di akhir tugas, dan diskusi tentang kesulitan yang masih dialami.
Mendorong kemandirian belajar	K mengulang instruksi sebelum bekerja (sesi 4) dan menyelesaikan tugas dengan bantuan yang makin sedikit (sesi 5–6); orang tua menerima saran untuk menerapkannya di rumah.

Rancangan ini sejalan dengan temuan korelasional Widajati dan Mahmudah (2022) tentang prompt scaffolding yang dikurangi secara bertahap pada peserta didik dengan hambatan intelektual. Perbedaannya, penelitian tersebut berfokus pada keterampilan hidup, sedangkan rancangan ini memindahkan prinsip yang sama ke instruksi akademik. Karena belum diujicobakan, kesesuaiannya pada ranah akademik masih bersifat dugaan teoretis. Dilihat dari pengelompokan praktik scaffolding oleh Anghileri (2006), yang dikembangkan dalam konteks pembelajaran matematika, yaitu penyediaan lingkungan belajar, penjelasan, peninjauan, dan penataan ulang, serta pengembangan pemikiran konseptual, rancangan ini terutama bertumpu pada dua tingkat pertama. Media konkret, penyederhanaan, dan pengulangan instruksi dipilih karena K lebih mudah memahami informasi yang sederhana dan konkret (Amka, 2021; Kemis & Rosnawati, 2020). Tingkat pengembangan pemikiran konseptual tidak menjadi fokus karena intervensi ini memang tidak ditujukan untuk meningkatkan kemampuan intelektual. Penelitian lain juga menunjukkan penggunaan scaffolding untuk keterampilan spesifik, termasuk keterampilan hidup vokasional dan membaca permulaan, sedangkan penerapannya untuk memahami instruksi akademik bertingkat tetap perlu diuji secara langsung (Bahrudin et al., 2025; Widajati et al., 2019).

Penetapan target yang realistis merupakan ciri penting rancangan ini. Karena kemampuan intelektual bersifat relatif menetap, keberhasilan diukur dari perubahan perilaku belajar yang tampak, seperti jumlah langkah instruksi yang dapat diikuti, kebutuhan terhadap bantuan, dan kemandirian dalam mengerjakan tugas. Cara pandang ini sejalan dengan orientasi AAIDD pada kebutuhan dukungan (Schalock et al., 2021). Umpan balik positif pada setiap sesi juga dimaksudkan menjaga motivasi (Santrock, 2021), yang penting bagi K yang pernah mengalami perundungan dan memerlukan pengalaman berhasil dalam suasana yang aman. Perundungan

bukan hal yang jarang pada kelompok ini: tinjauan sistematis melaporkan rata-rata tertimbang prevalensi viktimisasi sebesar 36,3% pada anak dan remaja usia sekolah dengan hambatan intelektual (Maïano et al., 2016). Secara praktis, guru dan orang tua dapat menerapkan prinsip yang sama sehari-hari, yaitu menyampaikan satu instruksi pendek pada satu waktu, memberi contoh, dan memberi kesempatan mencoba secara mandiri sebelum membantu. Kesinambungan strategi di sekolah dan di rumah diperlukan agar kemampuan yang berkembang dapat dipertahankan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022). Dalam konteks pendidikan Indonesia, penyediaan akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas juga diatur melalui Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2023).

Dua komponen rancangan layak dicermati. Pertama, permintaan agar K mengulang instruksi sebelum bekerja pada sesi empat dapat berfungsi sebagai pemeriksaan pemahaman sekaligus latihan mengingat urutan langkah. Dengan cara ini fasilitator dapat membedakan kesulitan memahami instruksi dari kesulitan mengerjakan tugas, sehingga bantuan diberikan pada bagian yang tepat. Kedua, penguatan positif yang diberikan pada setiap keberhasilan dimaksudkan membuat K mengalami kemajuan secara nyata. Hal ini penting karena keberhasilan yang diperoleh melalui proses bertahap dapat meningkatkan rasa percaya diri dan mengurangi tekanan akibat tuntutan yang melebihi kapasitas (Santrock, 2021). Faktor lingkungan juga menentukan keberlanjutan hasil. Orang tua K baru menyadari adanya hambatan belajar ketika K akan memasuki sekolah menengah pertama, sehingga pendampingan sebelumnya belum sepenuhnya sesuai dengan kebutuhan K. Agar kemampuan yang berkembang selama enam sesi tidak hilang, strategi penyampaian instruksi perlu diteruskan di rumah dan di sekolah. Bagi guru, hal ini berarti menyampaikan instruksi dengan kalimat singkat dan jelas secara bertahap, menggunakan media konkret, dan memberi waktu yang lebih fleksibel dalam menyelesaikan tugas, disertai komunikasi berkelanjutan dengan orang tua dan psikolog (Azizah et al., 2024; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022; Kemis & Rosnawati, 2020).

Apabila rancangan ini dilaksanakan, terdapat beberapa kelebihan yang dapat diharapkan. Pertama, target intervensi sempit, spesifik, dan realistis, yaitu pemahaman instruksi satu hingga tiga langkah, sehingga sesuai dengan kapasitas K dan membuka peluang pengalaman berhasil tanpa menuntut peningkatan kemampuan intelektual. Kedua, rancangan bersifat individual dan bertahap sehingga bantuan serta umpan balik dapat disesuaikan dengan respons K pada tiap sesi, sementara pengurangan bantuan (fading) mendorong kemandirian. Ketiga, media yang digunakan konkret, sederhana, dan mudah disiapkan, dengan durasi sesi yang disesuaikan dengan kemampuan konsentrasi K sehingga mudah diterapkan. Keempat, rancangan memanfaatkan potensi K yang telah teridentifikasi dalam asesmen, yaitu atensi yang cukup baik, sikap kooperatif, dan komunikasi yang memadai. Kelima, indikator keberhasilan tiap sesi, yaitu jumlah langkah yang diikuti dan tingkat bantuan yang dibutuhkan, dapat diamati langsung sehingga memudahkan evaluasi.

Di sisi lain, rancangan ini memiliki sejumlah kekurangan. Pertama, enam sesi tergolong singkat untuk keterampilan yang membutuhkan latihan berulang, sehingga kemajuan kemungkinan kecil dan sulit dipertahankan tanpa kelanjutan latihan. Kedua, kemampuan yang dicapai pada situasi latihan dapat sulit digeneralisasikan ke kelas dan rumah, sedangkan guru belum dilibatkan langsung dan orang tua baru menerima saran pada sesi terakhir. Ulasan sistematis tentang strategi peningkatan keterampilan sosial pada individu dengan hambatan intelektual

juga menilai efek intervensi tergolong sedang dan belum tentu menggeneralisasi ke latar sekolah (Jacob et al., 2022). Ketiga, penilaian keberhasilan bertumpu pada observasi fasilitator tanpa alat ukur baku dan tanpa pengukuran awal sehingga rentan subjektif. Keempat, pelaksanaan menuntut fasilitator yang terampil mengatur takaran bantuan; bantuan yang terlalu banyak dapat menimbulkan ketergantungan, sedangkan penarikan bantuan yang terlalu cepat dapat membuat K kesulitan dan kehilangan rasa percaya diri. Kelima, cakupan rancangan sempit sehingga tidak menjawab masalah lain yang teridentifikasi, yaitu kesulitan membaca dan menulis, berpikir abstrak, serta dampak perundungan terhadap hubungan dengan teman sebaya. Keenam, rancangan disusun berdasarkan data dari pemaparan psikolog, bukan pemeriksaan langsung oleh penulis, sehingga ketepatannya bergantung pada kelengkapan data tersebut. Karena itu, kelebihan dan kekurangan ini merupakan analisis atas rancangan dan baru dapat dipastikan setelah rancangan diujicobakan.

Studi ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, kasus yang dikaji hanya satu sehingga temuan tidak dapat digeneralisasi. Kedua, data bersumber dari pemaparan psikolog pembimbing, bukan dari pemeriksaan langsung oleh penulis. Ketiga, rancangan belum diimplementasikan dan tidak disertai pengukuran awal maupun data hasil, sehingga efektivitasnya belum dapat disimpulkan. Keempat, enam sesi tergolong singkat untuk keterampilan yang membutuhkan latihan berulang. Kajian selanjutnya dapat menguji rancangan ini dengan desain subjek tunggal yang memuat pengukuran awal, yaitu jumlah langkah instruksi yang dilaksanakan dengan benar dan tingkat bantuan yang dibutuhkan pada tiap sesi, serta tindak lanjut untuk menilai generalisasi di sekolah dan di rumah. Desain subjek tunggal memang paling lazim dipakai pada intervensi berbasis sekolah bagi peserta didik dengan hambatan intelektual (Batinović et al., 2026).

KESIMPULAN DAN SARAN

Hasil asesmen menunjukkan bahwa K, remaja awal dengan hambatan fungsi intelektual (IQ sekitar 50), memiliki atensi, konsentrasi, komunikasi sehari-hari, dan kemampuan bina diri yang cukup baik, sedangkan hambatan utamanya terdapat pada pemahaman instruksi akademik yang terdiri atas beberapa langkah. Berdasarkan temuan tersebut disusun rancangan intervensi scaffolding enam sesi individual yang menaikkan kompleksitas instruksi dari satu hingga tiga langkah sambil mengurangi bantuan secara bertahap, dengan target memanfaatkan potensi yang ada, bukan meningkatkan kemampuan intelektual. Rancangan ini sesuai secara teoretis dengan kebutuhan K, tetapi belum diujicobakan sehingga efektivitasnya belum dapat disimpulkan.

Saran: psikolog dan peneliti selanjutnya perlu menguji rancangan ini pada lebih dari satu klien dengan desain subjek tunggal disertai pengukuran awal dan akhir serta penilaian generalisasi; orang tua dan guru disarankan menyampaikan instruksi singkat, satu per satu, dengan contoh konkret dan penguatan positif secara konsisten di rumah maupun di sekolah.

REFERENSI

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (n.d.). *Intellectual disability*. https://aaidd.org/intellectual-disability

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

American Psychological Association. (2022). *Guidelines for assessment and intervention with persons with disabilities*. https://www.apa.org/pi/disability/resources/assessment-disabilities.html

Amka. (2021). *Strategi pembelajaran anak berkebutuhan khusus*. Nizamia Learning Center.

Anghileri, J. (2006). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*(1), 33–52. https://doi.org/10.1007/s10857-006-9005-9

Azizah, N., Mumpuniarti, Rudiyati, S., & Evans, D. (2024). Elementary teachers' pedagogical competencies in supporting students with learning difficulties. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 13*(2), 723–730. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26345

Bahri, S., & Mumpuniarti, M. (2025). Inclusive learning strategies for students with intellectual disabilities in East Kalimantan: A case study in primary education. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan, 18*(1), 59–68. https://doi.org/10.21831/jpip.v18i1.88822

Bahrudin, B., Rochyadi, E., Hufad, A., Susetyo, B., & Taboer, M. A. (2025). Strategi intervensi membaca permulaan melalui pendekatan scaffolding pada siswa dengan disabilitas intelektual. *Jurnal ORTOPEDAGOGIA, 11*(2), 428–437. https://doi.org/10.17977/um031v11i22025p428-437

Batinović, L., Topor, M., Henriksson, I., Allgulin, M., Pescador, X., Jonsson, E., Windsor, C., Krilanovic, A., Carlsson, R., & Danielsson, H. (2026). School-based interventions for primary and secondary school students with intellectual disability: A scoping review. *International Journal of Educational Research, 137*, Article 102960. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102960

Bruns, G. (2024). Re-analyzing and confirming a differential use of redintegration in students with mild and borderline intellectual disabilities. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1278458. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1278458

Cengher, M., Budd, A., Farrell, N., & Fienup, D. M. (2018). A review of prompt-fading procedures: Implications for effective and efficient skill acquisition. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 30*(2), 155–173. https://doi.org/10.1007/s10882-017-9575-8

Desiningrum, D. R. (2016). *Psikologi anak berkebutuhan khusus*. Psikosain.

Desmita. (2017). *Psikologi perkembangan peserta didik*. Remaja Rosdakarya.

Jacob, U. S., Edozie, I. S., & Pillay, J. (2022). Strategies for enhancing social skills of individuals with intellectual disability: A systematic review. *Frontiers in Rehabilitation Sciences, 3*, Article 968314. https://doi.org/10.3389/fresc.2022.968314

Jaroslawska, A. J., Gathercole, S. E., Logie, M. R., & Holmes, J. (2016). Following instructions in a virtual school: Does working memory play a role? *Memory & Cognition, 44*(4), 580–589. https://doi.org/10.3758/s13421-015-0579-2

Kasirah, I., Mulyeni, T., & Wuryani, W. (2023). Pengembangan buku panduan model inovasi pembelajaran pengembangan diri siswa dengan hambatan intelektual terintegrasi lingkungan. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus), 18*(2), 87–98. https://doi.org/10.21831/jpk.v18i2.44959

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Buku panduan guru pendidikan khusus bagi peserta didik dengan hambatan intelektual*. Pusat Perbukuan.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang*

Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi. https://peraturan.bpk.go.id/Details/285711/permendikbudriset-no-48-tahun-2023

Kemis, & Rosnawati, A. (2020). *Pendidikan anak berkebutuhan khusus tunagrahita: Peserta didik berkebutuhan khusus dengan hambatan kecerdasan*. Luxima.

Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2015). Standards to guide the use of clinical judgment in the field of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 53*(3), 240–251. https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.240

Maïano, C., Aimé, A., Salvas, M.-C., Morin, A. J. S., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 49–50*, 181–195. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015

Medcom.id. (2024, 1 April). *34 ribu sekolah dengan siswa disabilitas tak punya guru pembimbing khusus*. https://www.medcom.id/pendidikan/cerita-guru/RkjGDw9K-34-ribu-sekolah-dengan-siswa-disabilitas-tak-punya-guru-pembimbing-khusus

Olusanya, B. O., Smythe, T., Ogbo, F. A., Nair, M. K. C., Scher, M., & Davis, A. C. (2023). Global prevalence of developmental disabilities in children and adolescents: A systematic umbrella review. *Frontiers in Public Health, 11*, Article 1122009. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1122009

Pitt, F., Dixon, R., & Vialle, W. (2021). The transition experiences of students with disabilities moving from primary to secondary schools in NSW, Australia. *International Journal of Inclusive Education, 25*(7), 779–794. https://ro.uow.edu.au/articles/journal_contribution/The_transition_experiences_of_students_with_disabilities_moving_from_primary_to_secondary_schools_in_NSW_Australia/27733560

Prayitno. (2017). *Konseling profesional yang berhasil: Layanan dan kegiatan pendukung*. RajaGrafindo Persada.

Purwandari, E., & Alimin, Z. (2021). Pengembangan instrumen perilaku adaptif bagi remaja dengan hambatan intelektual. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus), 17*(2), 45–51. https://doi.org/10.21831/jpk.v17i2.44932

Santrock, J. W. (2021). *Educational psychology* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–297. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

van der Molen, M. J., van Luit, J. E. H., Jongmans, M. J., & van der Molen, M. W. (2009). Memory profiles in children with mild intellectual disabilities: Strengths and weaknesses. *Research in Developmental Disabilities, 30*(6), 1237–1247. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.04.005

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Widajati, W., & Mahmudah, S. (2022). Promt scaffolding in learning life skills for self-development of intellectual disabilities students in inclusive primary school. *Jurnal Pendidikan Indonesia, 11*(1), 71–77. https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v11i1.33962

Widajati, W., Purbaningrum, E., Mahmudah, S., Ainin, I. K., Dewi, L., & Rianto, E. (2019). Scaffolding task analysis and multimedia in development life skill intellectual disability student. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 322–325). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.250121.070

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Wulandari, D. R. (2017). Strategi pengembangan perilaku adaptif anak tunagrahita melalui model pembelajaran langsung. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus), 12*(1), 51–66. https://doi.org/10.21831/jpk.v12i1.12840

Yusuf, S. (2020). *Psikologi perkembangan anak dan remaja*. Remaja Rosdakarya.