PERANAN GURU SEBAGAI PENGELOLA KELAS DALAM PENCAPAIAN PRESTASI BELAJAR SISWA DI SLB NEGERI 1 MAKASSAR

Diana Amalia[1], Darmawati A[2], Suhenrik P[3], Eka Ariaty B[4]
[1234]*Universitas Pejuang Republik Indonesia*
dianaamalia@gmail.com[1], darmawati.pajak801@gmail.com, endi.suhendrik89@gmail.com[3], ekaariatyb@gmail.com[4]

ABSTRAK

Pengelolaan kelas pada pendidikan khusus tidak hanya berkaitan dengan keteraturan ruang dan pengendalian perilaku, tetapi juga mencakup kemampuan guru menyesuaikan pembelajaran, membangun relasi yang aman, memaksimalkan waktu belajar, serta menyediakan dukungan yang dapat diakses oleh setiap siswa. Penelitian ini bertujuan menganalisis peranan guru sebagai pengelola kelas dalam pencapaian prestasi belajar siswa di SLB Negeri 1 Makassar. Pendekatan yang digunakan adalah kuantitatif dengan desain kuasi-eksperimen nonequivalent control group pretest-posttest. Perlakuan dirancang dalam bentuk pengelolaan kelas terstruktur yang meliputi penetapan rutinitas dan aturan visual, penataan lingkungan belajar, pengajaran adaptif, penguatan positif, peningkatan kesempatan merespons, pengelolaan waktu, dan penguatan relasi guru–siswa. Kelompok eksperimen mengikuti pembelajaran dengan paket pengelolaan kelas terstruktur, sedangkan kelompok pembanding mengikuti pengelolaan kelas yang berjalan sebagaimana biasanya. Peranan guru diukur melalui lembar observasi yang diadaptasi dari tiga dimensi InClass, yaitu adaptive teaching, relationship support, dan behavior management. Prestasi belajar diukur menggunakan tes yang disesuaikan dengan tujuan pembelajaran dan kebutuhan aksesibilitas siswa. Analisis utama direncanakan menggunakan ANCOVA dengan skor pascates sebagai variabel terikat dan skor prates sebagai kovariat, disertai ukuran efek dan interval kepercayaan. Penelitian ini diharapkan memberikan bukti yang lebih kuat mengenai efektivitas pengelolaan kelas dalam konteks sekolah luar biasa, sekaligus menawarkan model pengelolaan kelas yang terukur, adaptif, dan tidak semata-mata berorientasi pada disiplin. Untuk memperagakan prosedur analisis, bagian hasil menggunakan data simulasi 30 peserta. Angka tersebut bukan hasil pengumpulan data lapangan dan wajib diganti sebelum pengajuan naskah.

Kata kunci: *guru, pengelolaan kelas, prestasi belajar, sekolah luar biasa.*

ABSTRACT

Classroom management in special education concerns more than maintaining order and controlling student behavior. It also includes teachers' capacity to adapt instruction, establish emotionally safe relationships, maximize learning time, and provide accessible support for diverse learners. This study aims to analyze the role of teachers as classroom managers in supporting the academic achievement of students at SLB Negeri 1 Makassar. A quantitative approach is proposed using a nonequivalent control group pretest-posttest quasi-experimental design. The intervention consists of explicit visual routines, accessible classroom organization, adaptive instruction, positive reinforcement, increased opportunities to respond, efficient time management, and teacher–student relationship support. The experimental group will receive the structured classroom management package, whereas the comparison group will continue with usual classroom practices. Teachers' classroom management performance will be assessed through an observation instrument adapted from the three InClass dimensions: adaptive teaching, relationship support, and behavior management. Academic achievement will be measured using a curriculum-aligned test whose administration and response formats are adapted to students' accessibility needs without changing the intended construct. The primary analysis will employ analysis of covariance, with posttest achievement as the dependent variable and pretest achievement as a covariate, accompanied by effect sizes and confidence intervals. The study is expected to strengthen evidence regarding classroom management in special-school settings and offer a measurable model combining behavioral, instructional, and relational practices. To demonstrate the planned analysis, the results section uses a simulated dataset of 30 participants. These figures are not field findings and must be replaced before submission.

Keywords: *teacher role, classroom management, academic achievement, special education school.*

PENDAHULUAN

Guru merupakan aktor yang secara langsung mengubah kurikulum, tujuan pembelajaran, dan sumber belajar menjadi pengalaman yang dapat diikuti oleh siswa. Dalam proses tersebut, keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh penguasaan materi, tetapi juga oleh kemampuan guru menciptakan kondisi kelas yang memungkinkan siswa memperhatikan, memahami instruksi, berpartisipasi, dan menyelesaikan tugas. Meta-analisis terbaru menunjukkan bahwa pengelolaan kelas memiliki hubungan positif dengan keberhasilan siswa pada berbagai jenjang dan konteks pendidikan (Putra & Yanto, 2025). Temuan tersebut menegaskan bahwa pengelolaan kelas bukan kegiatan administratif yang berada di luar proses pengajaran, melainkan bagian dari kualitas pembelajaran itu sendiri.

Konsep pengelolaan kelas telah berkembang dari pendekatan yang menekankan kontrol dan koreksi perilaku menjadi pendekatan yang lebih proaktif, relasional, dan berorientasi pada pembelajaran. Chow et al. (2024) menunjukkan bahwa penelitian pengelolaan kelas menggunakan beragam ukuran, mulai dari observasi perilaku guru, skala persepsi, sampai instrumen yang menilai dukungan hubungan dan lingkungan belajar. Keragaman ini memperlihatkan luasnya cakupan konstruk pengelolaan kelas, tetapi sekaligus menimbulkan persoalan konsistensi definisi dan pengukuran. Oleh sebab itu, penelitian yang menilai pengaruh pengelolaan kelas perlu menjelaskan praktik apa yang diterapkan, bagaimana keterlaksanaannya diamati, dan hasil belajar apa yang dipengaruhi.

Dalam konteks pendidikan khusus, tuntutan tersebut menjadi lebih kompleks. Siswa di sekolah luar biasa dapat memiliki perbedaan pada kemampuan komunikasi, sensori, motorik, intelektual, perhatian, regulasi emosi, serta kecepatan belajar. Pengelolaan kelas yang seragam berisiko mengabaikan kebutuhan individual dan bahkan mengurangi kesempatan belajar. Lutz et al. (2024) mengembangkan instrumen InClass untuk konteks inklusif dan pendidikan khusus dengan tiga dimensi yang saling berkaitan, yaitu pengajaran adaptif, dukungan hubungan, dan pengelolaan perilaku. Model tersebut relevan karena menempatkan adaptasi pembelajaran sebagai unsur pengelolaan kelas, bukan sebagai kegiatan tambahan setelah masalah muncul.

Pengelolaan kelas yang efektif juga berkaitan dengan mutu pengajaran. Engida et al. (2024) menemukan bahwa aspek-aspek kualitas mengajar, termasuk pengelolaan prosedur dan pelaksanaan instruksi, berkaitan dengan pencapaian akademik siswa. Pada tingkat yang lebih luas, Erdem dan Kaya (2024) melalui meta-analisis menunjukkan bahwa iklim kelas dan iklim sekolah berhubungan signifikan dengan prestasi akademik. Artinya, capaian siswa tidak dapat dipahami hanya sebagai hasil kemampuan individual, sebab lingkungan sosial dan organisasi pembelajaran ikut membentuk kualitas keterlibatan siswa dalam belajar.

Relasi guru–siswa menjadi bagian penting dalam lingkungan tersebut. Profil praktik guru yang menggabungkan relasi positif dan pengelolaan kelas yang baik berkaitan dengan efikasi diri guru, stres kerja yang lebih rendah, dan iklim kelas yang lebih mendukung (Jiang et al., 2024). Tinjauan sistematis Di Lisio et al. (2025) juga menegaskan bahwa relasi guru–siswa yang suportif berkaitan dengan keterlibatan dan prestasi akademik yang lebih baik, terutama pada kelompok siswa yang rentan terhadap eksklusi pendidikan. Pada siswa berkebutuhan khusus, relasi yang aman dapat berfungsi sebagai dasar bagi keberanian mencoba, menerima koreksi, meminta bantuan, dan bertahan ketika menghadapi tugas yang sulit.

Penelitian mengenai lingkungan belajar memperlihatkan mekanisme yang dapat menjembatani pengelolaan kelas dan prestasi. Cayubit (2022) menemukan bahwa lingkungan belajar berkaitan dengan motivasi akademik, strategi belajar, dan keterlibatan siswa. Mantooth et al. (2021) menunjukkan bahwa karakteristik lingkungan kelas dapat berhubungan dengan efikasi diri dan capaian akademik. Sementara itu, Pedler et al. (2020) menempatkan guru sebagai faktor sentral dalam pembentukan keterlibatan perilaku, emosional, dan kognitif. Ketiga temuan tersebut menunjukkan bahwa pengaruh pengelolaan kelas terhadap nilai kemungkinan tidak berlangsung secara langsung saja, tetapi melalui peningkatan rasa mampu, fokus, partisipasi, dan ketekunan siswa.

Studi Liu et al. (2024) memperkuat penjelasan tersebut dengan menunjukkan bahwa lingkungan kelas memediasi sebagian hubungan antara strategi pengelolaan kelas dan prestasi akademik. Walaupun dilakukan pada konteks pendidikan tinggi, hasil itu memberikan dasar teoritis bahwa praktik organisasi, pengelolaan pengajaran, relasi, serta penguatan dan konsekuensi membentuk pengalaman belajar yang kemudian memengaruhi hasil. Dalam pendidikan khusus, mekanisme ini diperkirakan lebih kuat karena gangguan kecil dalam instruksi, transisi, akses materi, atau komunikasi dapat mengurangi waktu belajar secara signifikan.

Pendekatan dukungan perilaku positif juga relevan bagi pengelolaan kelas di SLB. Walker et al. (2023) menjelaskan bahwa School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports dapat mengorganisasi lingkungan pendidikan agar perilaku yang diharapkan diajarkan dan didukung secara sistematis, termasuk bagi siswa dengan kebutuhan dukungan intensif. Dalam konteks Indonesia, Iriyani et al. (2025) menemukan bahwa Positive Behaviour Support mendukung lingkungan inklusif melalui pencegahan, penguatan perilaku positif, komunikasi, dan komitmen warga sekolah. Temuan ini mengarahkan perhatian dari hukuman setelah pelanggaran menuju penataan kondisi sebelum perilaku bermasalah terjadi.

Namun, penerapan praktik berbasis bukti tidak selalu berjalan memadai. Pulos et al. (2024) menemukan adanya keterbatasan akses, persiapan, dan pelatihan guru pendidikan umum maupun pendidikan khusus dalam penggunaan praktik pengelolaan perilaku yang didukung penelitian. Hasil tersebut menunjukkan bahwa efektivitas pengelolaan kelas tidak cukup diasumsikan dari status profesional guru. Praktik perlu didefinisikan, dilatihkan, diamati, dan dievaluasi keterlaksanaannya. Tanpa pemeriksaan fidelity, perubahan prestasi belajar sulit dikaitkan secara meyakinkan dengan perlakuan pengelolaan kelas.

Penelitian di Indonesia menunjukkan arah yang serupa, tetapi masih didominasi desain non-eksperimental. Gunawan et al. (2023) menemukan hubungan pengelolaan kelas oleh guru pendamping khusus dengan motivasi belajar siswa pada kelas inklusif di wilayah perkotaan. Rahadian dan Budiningsih (2023) mengembangkan sistem pengelolaan kelas berbasis informasi gaya belajar untuk membantu pemilihan metode dan media. Kedua penelitian tersebut menekankan pentingnya penyesuaian terhadap karakteristik siswa, tetapi belum secara langsung menguji perubahan prestasi melalui perlakuan pengelolaan kelas pada sekolah luar biasa.

Dari sisi pengukuran, König et al. (2023) mengembangkan instrumen observasi pengelolaan kelas efektif dan menunjukkan pentingnya penilaian berbasis perilaku nyata guru. Konstantopoulos dan Shen (2023) memperlihatkan bahwa karakteristik kelas dan guru berhubungan dengan hasil nonkognitif seperti kontrol diri, pendekatan terhadap belajar, dan perilaku eksternalisasi. Temuan tersebut mengingatkan bahwa skor prestasi perlu dibaca bersama kondisi kelas dan karakteristik siswa, bukan diperlakukan sebagai hasil yang sepenuhnya terlepas dari konteks.

Kesenjangan kedua berkaitan dengan desain penelitian. Banyak studi terdahulu menggunakan survei korelasional, studi kualitatif, pengembangan instrumen, atau tinjauan pustaka. Desain tersebut penting untuk memahami hubungan dan praktik, tetapi belum cukup untuk menjawab apakah penerapan paket pengelolaan kelas yang terstruktur menghasilkan perubahan prestasi dibandingkan pengelolaan kelas yang berlangsung seperti biasa. Meta-analisis Korpershoek et al. (2016) telah menunjukkan bahwa program pengelolaan kelas dapat memberi dampak pada hasil akademik, perilaku, emosi, dan motivasi, tetapi bukti eksperimental yang kontekstual tetap diperlukan agar rekomendasi dapat digunakan pada satuan pendidikan tertentu.

Kesenjangan ketiga terletak pada cara mendefinisikan peranan guru. Dalam banyak penelitian, peranan guru sebagai pengelola kelas diukur melalui angket persepsi umum. Pendekatan tersebut rentan terhadap bias sosial dan belum tentu menggambarkan praktik yang benar-benar terjadi. Penelitian ini memandang peranan guru sebagai rangkaian tindakan teramati: menyesuaikan pembelajaran, membangun hubungan yang suportif, mengajarkan rutinitas, mencegah gangguan, menggunakan penguatan positif, mengatur transisi, dan memaksimalkan waktu belajar. Pendefinisian operasional ini sejalan dengan kebutuhan pengukuran yang disampaikan Chow et al. (2024) dan struktur InClass dari Lutz et al. (2024).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis peranan guru sebagai pengelola kelas dalam pencapaian prestasi belajar siswa di SLB Negeri 1 Makassar melalui desain kuasi-eksperimen. Secara khusus, penelitian diarahkan untuk: (1) menilai keterlaksanaan pengelolaan kelas terstruktur; (2) menguji perbedaan prestasi belajar antara kelompok eksperimen dan kelompok pembanding setelah mengendalikan kemampuan awal; (3) menghitung besar pengaruh perlakuan; dan (4) menganalisis kontribusi dimensi pengajaran adaptif, dukungan hubungan, dan pengelolaan perilaku terhadap perubahan prestasi. Hipotesis utama penelitian adalah bahwa siswa yang mengikuti pembelajaran dengan pengelolaan kelas terstruktur memiliki skor pascates yang lebih tinggi daripada siswa pada kelompok pembanding setelah skor prates dikendalikan.

TINJAUAN PUSTAKA

Guru sebagai Pengelola Kelas

Evertson dan Weinstein (2006) mendefinisikan pengelolaan kelas sebagai tindakan guru untuk menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran akademik dan perkembangan sosial-emosional. Definisi ini menolak pandangan sempit bahwa kelas dianggap berhasil hanya ketika siswa diam dan patuh. Kelas yang terkelola dengan baik ditandai oleh kejelasan tujuan, prosedur yang dipahami, interaksi yang saling menghargai, penggunaan waktu yang produktif, serta kesempatan belajar yang merata. Dalam kerangka tersebut, guru bertindak sebagai perancang kondisi belajar, pengarah interaksi, pemantau proses, dan pengambil keputusan ketika kebutuhan siswa berubah.

Teori Kounin (1970) menjelaskan beberapa perilaku pengelolaan yang masih relevan, yaitu withitness, overlapping, smoothness and momentum, dan group focus. Withitness merujuk pada kepekaan guru terhadap apa yang terjadi di seluruh kelas. Overlapping menggambarkan kemampuan menangani beberapa tuntutan secara bersamaan. Smoothness and momentum berkaitan dengan kelancaran alur pembelajaran, sedangkan group focus menekankan keterlibatan seluruh siswa. Pada SLB, prinsip-prinsip tersebut perlu diterapkan secara adaptif. Kepekaan guru bukan hanya mengenali pelanggaran, tetapi juga membaca tanda kelelahan, kebingungan, gangguan sensori, atau kesulitan komunikasi sebelum berkembang menjadi perilaku yang menghambat belajar.

Pengelolaan kelas dalam penelitian ini disusun dengan kerangka InClass (Lutz et al., 2024). Dimensi pengajaran adaptif mencakup pemetaan kemampuan awal, penyesuaian materi dan instruksi, penggunaan bantuan visual atau komunikasi alternatif, pemberian umpan balik berdasarkan perkembangan individual, serta struktur kegiatan yang mudah diprediksi. Dimensi dukungan hubungan mencakup bahasa yang tidak merendahkan, penerimaan terhadap individualitas, umpan balik apresiatif, interaksi positif, dan pencegahan stigma. Dimensi pengelolaan perilaku mencakup aturan transparan, penguatan positif, pencegahan gangguan, pengelolaan transisi, dan pemaksimalan waktu belajar.

Ketiga dimensi tersebut perlu dipahami sebagai satu sistem. Pengelolaan perilaku tanpa pengajaran adaptif dapat membuat siswa tampak tidak patuh ketika sebenarnya tidak memahami tugas. Pengajaran adaptif tanpa dukungan hubungan dapat menghasilkan pembelajaran yang teknis tetapi tidak aman secara emosional. Dukungan hubungan tanpa struktur perilaku dapat membuat ekspektasi tidak jelas. Karena itu, peranan guru sebagai pengelola kelas dinilai efektif ketika adaptasi, hubungan, dan struktur perilaku dilaksanakan secara konsisten.

Pengelolaan Kelas pada Pendidikan Khusus

Pendidikan khusus membutuhkan keputusan yang mempertimbangkan akses dan kebutuhan dukungan. Heterogenitas di dalam SLB dapat muncul bukan hanya antarjenis hambatan, tetapi juga antarindividu dengan kategori hambatan yang sama. Dua siswa dengan diagnosis serupa dapat memiliki kemampuan komunikasi, perhatian, regulasi diri, dan pengetahuan awal yang berbeda. Oleh karena itu, penataan kelas tidak dapat didasarkan pada label semata. Guru perlu menggunakan informasi performa aktual untuk menentukan cara memberi instruksi, menyusun tugas, memilih media, dan menyediakan waktu respons.

Walker et al. (2023) menekankan bahwa dukungan perilaku positif harus inklusif terhadap siswa dengan kebutuhan dukungan intensif. Prinsip dasarnya adalah perilaku yang diharapkan perlu diajarkan, dipraktikkan, diperkuat, dan didukung oleh penataan lingkungan. Dalam penelitian ini, aturan kelas tidak hanya disampaikan secara verbal, tetapi ditampilkan melalui format visual, demonstrasi, isyarat, atau bentuk komunikasi yang sesuai. Konsekuensi juga diarahkan pada pembelajaran kembali dan pemulihan keterlibatan, bukan penghukuman yang memperpanjang hilangnya waktu belajar.

Pulos et al. (2024) memperlihatkan bahwa guru pendidikan khusus pun dapat mengalami kekurangan pelatihan praktik berbasis bukti. Karena itu, paket perlakuan penelitian harus dilengkapi panduan, contoh penerapan, lembar keterlaksanaan, dan refleksi singkat. Perubahan skor siswa baru dapat dikaitkan dengan perlakuan apabila guru benar-benar menerapkan komponen yang direncanakan. Fidelity bukan sekadar persyaratan metodologis, tetapi alat untuk mengetahui komponen mana yang realistis diterapkan dalam pembelajaran sehari-hari.

Prestasi Belajar

Prestasi belajar adalah tingkat penguasaan siswa terhadap kompetensi yang ditetapkan setelah mengikuti proses pembelajaran. Dalam penelitian eksperimen, prestasi tidak cukup diwakili oleh nilai rapor karena nilai tersebut dapat menggabungkan banyak komponen dan standar penilaian yang berbeda. Prestasi belajar perlu diukur menggunakan instrumen yang secara langsung mewakili tujuan pembelajaran pada materi yang diberikan selama perlakuan. Skor prates digunakan untuk memotret kemampuan awal, sedangkan skor pascates menunjukkan performa setelah pembelajaran.

Pada siswa berkebutuhan khusus, aksesibilitas pengukuran harus dibedakan dari perubahan konstruk. Tes dapat disajikan melalui teks sederhana, gambar, pembacaan instruksi, bahasa isyarat, benda konkret, respons menunjuk, atau jawaban lisan sesuai kebutuhan. Adaptasi tersebut diperbolehkan selama kompetensi yang diukur tetap sama. Sebaliknya, memberikan petunjuk yang mengarah pada jawaban benar akan mengubah tingkat kesulitan dan mengurangi validitas. Karena itu, prosedur adaptasi perlu dirancang sebelum tes dan diterapkan konsisten pada prates maupun pascates.

Mekanisme Pengaruh Pengelolaan Kelas terhadap Prestasi

Hubungan antara pengelolaan kelas dan prestasi dapat dijelaskan melalui tiga jalur. Jalur pertama adalah waktu belajar efektif. Rutinitas yang jelas dan transisi yang lancar mengurangi waktu yang hilang untuk menunggu, menenangkan kelas, atau mengulang instruksi. Semakin banyak waktu yang benar-benar digunakan untuk memproses materi dan berlatih, semakin besar peluang siswa mencapai tujuan pembelajaran.

Jalur kedua adalah keterlibatan. Pedler et al. (2020) membedakan keterlibatan perilaku, emosional, dan kognitif. Pengelolaan kelas mendukung keterlibatan perilaku melalui aturan dan kesempatan merespons; mendukung keterlibatan emosional melalui relasi aman dan pengalaman berhasil; serta mendukung keterlibatan kognitif melalui tugas yang sesuai tingkat kemampuan. Pada siswa yang sering mengalami kegagalan akademik, tugas yang terlalu sulit dapat memunculkan penghindaran. Adaptasi yang tepat dapat mempertahankan tantangan tanpa menghilangkan kemungkinan berhasil.

Jalur ketiga adalah pemenuhan kebutuhan psikologis. Self-Determination Theory menjelaskan kebutuhan akan kompetensi, keterhubungan, dan otonomi sebagai dasar motivasi berkualitas (Ryan & Deci, 2020). Penguatan yang informatif, pilihan terbatas yang bermakna, hubungan yang menghargai, dan dukungan bertahap dapat meningkatkan rasa mampu serta kemauan berpartisipasi. Sebaliknya, kontrol yang berlebihan dan umpan balik yang mempermalukan dapat melemahkan motivasi meskipun kelas tampak tertib.

Penelitian Terdahulu dan Posisi Penelitian

Tabel 1. Ringkasan penelitian terdahulu

No.	Peneliti	Desain/Konteks	Temuan Utama dan Relevansi
1	Putra dan Yanto (2025)	meta-analisis 14 studi lintas jenjang	Pengelolaan kelas secara umum memberi pengaruh positif terhadap keberhasilan siswa. Relevansi: memperkuat dugaan pengaruh, tetapi tidak khusus SLB dan tidak menguji paket perlakuan lokal.
2	Chow et al. (2024)	meta-review 73 studi dan 76 ukuran pengelolaan kelas	Ditemukan keragaman tinggi pada definisi serta instrumen. Relevansi: mendukung penggunaan observasi yang definisinya jelas dan pemeriksaan fidelity.
3	Lutz et al. (2024)	pengembangan InClass pada 480 mahasiswa calon guru di sekolah dasar dan sekolah khusus	Tiga dimensi utama adalah pengajaran adaptif, hubungan, dan pengelolaan perilaku. Relevansi: menjadi dasar operasional variabel perlakuan dan observasi.
4	Pulos et al. (2024)	survei guru pendidikan umum dan khusus	Guru belum selalu memiliki akses dan pelatihan memadai dalam praktik pengelolaan kelas berbasis bukti. Relevansi: menunjukkan perlunya pelatihan singkat, panduan, dan fidelity checklist.
5	Engida et al. (2024)	penelitian kuantitatif kualitas mengajar dan prestasi	Pengelolaan prosedur kelas berkaitan dengan peningkatan skor pada bidang tertentu. Relevansi: mendukung keterkaitan dimensi prosedural dengan capaian akademik.
6	Erdem dan Kaya (2024)	meta-analisis iklim kelas, iklim sekolah, dan prestasi	Iklim kelas berhubungan signifikan dengan prestasi akademik. Relevansi: menempatkan pengelolaan kelas sebagai pembentuk iklim belajar.
7	Jiang et al. (2024)	analisis profil praktik guru	Profil dengan relasi dan pengelolaan kelas yang lebih positif berkaitan dengan efikasi guru dan iklim kelas yang lebih baik. Relevansi: mendukung integrasi dimensi relasional dan organisasional.
8	Liu et al. (2024)	survei dan structural equation modeling pada 618 mahasiswa	Lingkungan kelas memediasi sebagian hubungan pengelolaan kelas dan prestasi. Relevansi: memberi dasar mekanisme melalui lingkungan belajar, tetapi konteksnya bukan sekolah khusus.

No.	Peneliti	Desain/Konteks	Temuan Utama dan Relevansi
9	Walker et al. (2023)	scoping review SWPBIS dan siswa dengan kebutuhan dukungan intensif	Dukungan perilaku positif berpotensi memperluas partisipasi, tetapi implementasi inklusif masih menghadapi kendala. Relevansi: mendukung aturan eksplisit, pencegahan, dan penguatan positif.
10	Gunawan et al. (2023)	penelitian kuantitatif pada kelas inklusif perkotaan	Pengelolaan kelas guru pendamping khusus berkaitan dengan motivasi belajar. Relevansi: bukti Indonesia, tetapi hasilnya motivasi dan desainnya non-eksperimental.
11	König et al. (2023)	pengembangan instrumen observasi pengelolaan kelas efektif	Praktik pengelolaan dapat dinilai secara terstandar melalui observasi. Relevansi: mendukung penggunaan penilai terlatih dan reliabilitas antarpenilai.
12	Iriyani et al. (2025)	studi implementasi Positive Behaviour Support dalam pendidikan inklusif	PBS mendukung lingkungan positif melalui pencegahan dan penguatan, tetapi membutuhkan komitmen sistem. Relevansi: memberi konteks Indonesia dan komponen intervensi.

Ringkasan tersebut memperlihatkan tiga posisi kebaruan penelitian. Pertama, konteksnya adalah sekolah luar biasa, bukan sekolah umum atau kelas inklusif. Kedua, desainnya membandingkan kelompok yang menerima pengelolaan kelas terstruktur dengan kelompok pembanding, sehingga lebih mendekati pengujian pengaruh. Ketiga, variabel pengelolaan kelas tidak hanya diukur melalui persepsi, tetapi diamati melalui dimensi adaptasi, hubungan, dan perilaku serta diverifikasi dengan fidelity checklist.

Kerangka Konseptual dan Hipotesis

Kerangka konseptual penelitian menempatkan pengelolaan kelas terstruktur sebagai variabel perlakuan. Perlakuan diperkirakan meningkatkan kejelasan kegiatan, akses terhadap materi, kualitas relasi, kesempatan merespons, dan waktu belajar efektif. Perubahan tersebut meningkatkan keterlibatan dan rasa mampu, yang selanjutnya mendukung prestasi belajar. Kemampuan awal, karakteristik kebutuhan khusus, kehadiran, dan tingkat keterlaksanaan perlakuan diperlakukan sebagai faktor yang perlu dikendalikan atau dipertimbangkan dalam interpretasi.

Hipotesis penelitian adalah sebagai berikut.

H1: Terdapat perbedaan skor pascates prestasi belajar antara kelompok eksperimen dan kelompok pembanding setelah skor prates dikendalikan.

H2: Kelompok eksperimen menunjukkan peningkatan skor prestasi belajar yang lebih besar daripada kelompok pembanding.

H3: Tingkat keterlaksanaan pengajaran adaptif, dukungan hubungan, dan pengelolaan perilaku berhubungan positif dengan peningkatan prestasi belajar.

METODE PENELITIAN

Pendekatan dan Desain

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain kuasi-eksperimen nonequivalent control group pretest-posttest. Desain kuasi-eksperimen dipilih karena pengacakan individual penuh sulit dilakukan dalam lingkungan sekolah dan berisiko mengganggu pembagian kelas yang telah berjalan. Dua kelas atau kelompok belajar yang memiliki karakteristik relatif sebanding dipilih sebagai kelompok eksperimen dan kelompok pembanding. Kedua kelompok mengikuti prates, pembelajaran pada materi dan alokasi waktu yang setara, kemudian pascates. Perbedaannya terletak pada paket pengelolaan kelas terstruktur yang diterapkan pada kelompok eksperimen.

Notasi desain adalah O1 X O2 untuk kelompok eksperimen dan O3 – O4 untuk kelompok pembanding. O1 dan O3 merupakan prates, X merupakan perlakuan pengelolaan kelas terstruktur, sedangkan O2 dan O4 merupakan pascates. Karena kelompok tidak dibentuk melalui randomisasi individual, skor prates digunakan sebagai kovariat untuk mengurangi bias perbedaan kemampuan awal.

Lokasi, Populasi, dan Sampel

Penelitian direncanakan di SLB Negeri 1 Makassar. Populasi target adalah siswa yang mengikuti pembelajaran pada jenjang dan materi yang dipilih selama periode penelitian. Penentuan kelas mempertimbangkan kesamaan jenjang, tujuan pembelajaran, kategori kebutuhan dukungan, jumlah siswa, jadwal, dan ketersediaan guru. Penelitian tidak disarankan mencampur kelompok dengan kompetensi dasar yang tidak sebanding karena perbedaan tersebut akan menyulitkan interpretasi skor prestasi.

Sampel dipilih melalui purposive matched sampling. Setiap siswa pada kelompok eksperimen dipadankan sejauh mungkin dengan siswa pada kelompok pembanding berdasarkan jenjang kelas, jenis atau profil kebutuhan dukungan, kemampuan awal, usia, dan kehadiran. Apabila jumlah siswa terbatas, seluruh siswa yang memenuhi kriteria diikutkan atau digunakan total sampling. Keterbatasan ukuran sampel perlu dilaporkan secara terbuka. Alih-alih hanya mengandalkan signifikansi statistik, penelitian harus melaporkan ukuran efek dan interval kepercayaan.

Variabel Penelitian dan Definisi Operasional

Variabel bebas adalah pengelolaan kelas terstruktur oleh guru. Secara operasional, variabel ini berupa paket praktik yang terdiri atas: (1) aturan dan rutinitas yang eksplisit serta didukung visual; (2) penataan ruang dan alat belajar yang mudah diakses; (3) instruksi singkat, bertahap, dan disesuaikan; (4) kesempatan merespons yang sering dan merata; (5) penguatan positif yang spesifik; (6) pengelolaan transisi dan waktu; (7) pemantauan aktif serta koreksi singkat; dan (8) interaksi yang menghargai serta mendukung relasi aman.

Variabel terikat adalah prestasi belajar, yaitu skor penguasaan siswa terhadap tujuan pembelajaran pada materi yang diajarkan selama intervensi. Skor diperoleh dari tes prates dan pascates yang setara dalam indikator, tingkat kesulitan, serta format akses. Skor dapat dinyatakan pada rentang 0–100 agar mudah dibandingkan.

Variabel kovariat utama adalah skor prates. Variabel tambahan yang dicatat meliputi kehadiran, profil kebutuhan dukungan, usia, jenjang, dan fidelity perlakuan. Apabila ukuran sampel memungkinkan, variabel tersebut dapat digunakan dalam analisis sensitivitas. Namun, jumlah prediktor tidak boleh terlalu banyak dibandingkan jumlah peserta karena dapat menghasilkan estimasi yang tidak stabil.

Paket Perlakuan Pengelolaan Kelas Terstruktur

Perlakuan direncanakan berlangsung selama delapan pertemuan pembelajaran, tidak termasuk prates dan pascates. Pada setiap pertemuan, guru menggunakan urutan yang konsisten: orientasi dan pengingat rutinitas, penyampaian tujuan, pemodelan atau demonstrasi, latihan terbimbing, latihan individual atau kelompok kecil, umpan balik, dan penutup. Durasi tiap tahap dapat disesuaikan dengan kemampuan siswa, tetapi struktur dasarnya dipertahankan agar kegiatan dapat diprediksi.

Sebelum intervensi, guru kelompok eksperimen mengikuti pengarahan mengenai komponen perlakuan, contoh penerapan, respons terhadap perilaku, cara memberi penguatan, dan penggunaan lembar fidelity. Pengarahan tidak dimaksudkan mengubah isi materi, melainkan cara mengorganisasi pembelajaran. Guru kelompok pembanding mengajar dengan prosedur yang berjalan sebagaimana biasanya. Untuk mengurangi bias isi, kedua kelompok menggunakan tujuan pembelajaran, materi inti, durasi, dan bentuk evaluasi yang setara.

Komponen pengajaran adaptif meliputi pemeriksaan pemahaman awal, penyederhanaan bahasa tanpa mengurangi konsep, penggunaan dukungan visual atau konkret, pemecahan tugas menjadi langkah kecil, waktu tunggu yang cukup, dan umpan balik berdasarkan kemajuan. Komponen hubungan meliputi sapaan personal, validasi usaha, bahasa yang tidak menghakimi, koreksi privat jika memungkinkan, dan pemberian kesempatan meminta bantuan. Komponen perilaku meliputi tiga sampai lima aturan inti, pengajaran rutin, penguatan perilaku yang sesuai, pengingat sebelum transisi, pilihan terbatas, dan pengalihan cepat agar siswa kembali belajar.

Instrumen Penelitian

Instrumen pertama adalah lembar observasi peranan guru sebagai pengelola kelas yang diadaptasi dari kerangka InClass. Instrumen dirancang memuat tiga dimensi: pengajaran adaptif, dukungan hubungan, dan pengelolaan perilaku. Setiap indikator dinilai pada skala 1 sampai 4, dari belum tampak sampai konsisten dan sesuai kebutuhan siswa. Observasi dilakukan minimal pada dua sesi awal, dua sesi tengah, dan dua sesi akhir agar skor tidak bergantung pada satu pertemuan.

Instrumen kedua adalah fidelity checklist. Checklist memuat komponen perlakuan yang harus dilaksanakan pada setiap sesi. Persentase fidelity dihitung dengan membagi jumlah komponen yang terlaksana dengan jumlah komponen yang seharusnya terlaksana, kemudian dikalikan 100 persen. Nilai fidelity tidak digunakan untuk memanipulasi hasil, tetapi untuk menjelaskan apakah perlakuan diterapkan sesuai rancangan.

Instrumen ketiga adalah tes prestasi belajar. Kisi-kisi tes disusun berdasarkan tujuan pembelajaran, indikator, materi, proses kognitif, bentuk soal, dan jumlah butir. Untuk siswa yang memerlukan dukungan, format penyajian dapat disesuaikan melalui gambar, benda konkret, teks sederhana, pembacaan soal, bahasa isyarat, atau respons menunjuk. Adaptasi harus dicatat pada lembar administrasi dan diterapkan konsisten pada prates serta pascates.

Instrumen keempat adalah lembar karakteristik dan kehadiran. Informasi yang dicatat dibatasi pada data yang relevan dengan analisis, seperti usia, jenjang, profil kebutuhan dukungan, kehadiran, serta layanan pendukung yang secara langsung memengaruhi pembelajaran. Identitas pribadi tidak dicantumkan dalam basis data analisis; setiap peserta menggunakan kode.

Validitas dan Reliabilitas Instrumen

Validitas isi instrumen observasi, fidelity checklist, dan tes prestasi dinilai oleh ahli pendidikan khusus, ahli evaluasi pembelajaran, dan guru berpengalaman. Penilaian dapat dianalisis menggunakan Aiken's V. Butir dengan nilai rendah direvisi berdasarkan komentar ahli, terutama jika bahasa, indikator, atau bentuk respons berpotensi tidak sesuai dengan karakteristik siswa.

Tes prestasi diuji coba pada siswa dengan karakteristik mendekati sampel tetapi tidak termasuk peserta utama apabila kondisi memungkinkan. Analisis butir mencakup tingkat kesukaran, daya pembeda, dan fungsi distraktor untuk soal pilihan ganda. Reliabilitas tes dihitung menggunakan KR-20 atau koefisien alpha sesuai bentuk skor. Apabila sampel uji coba sangat terbatas, validitas isi, kesetaraan kisi-kisi, konsistensi administrasi, dan analisis respons individual perlu dilaporkan lebih rinci.

Dua pengamat menilai sebagian sesi secara independen untuk menguji reliabilitas antarpenilai. Kesepakatan dapat dihitung dengan intraclass correlation coefficient untuk skor skala atau weighted kappa untuk kategori ordinal. Pengamat perlu berlatih menggunakan rekaman atau simulasi sampai mencapai kesepakatan yang memadai sebelum observasi utama.

Prosedur Pengumpulan Data

Tahap persiapan meliputi perizinan, pemetaan karakteristik kelas, penyusunan materi, validasi instrumen, pelatihan pengamat, serta pengarahan guru. Setelah persetujuan diperoleh, kedua kelompok mengikuti prates dengan prosedur akses yang telah ditentukan. Pengamat juga melakukan observasi awal untuk memperoleh gambaran praktik pengelolaan kelas sebelum intervensi.

Pada tahap pelaksanaan, kelompok eksperimen mengikuti delapan sesi dengan paket pengelolaan kelas terstruktur. Kelompok pembanding mengikuti pembelajaran biasa dengan tujuan dan alokasi waktu setara. Pengamat tidak mengintervensi pembelajaran dan mencatat keterlaksanaan secara sistematis. Kehadiran, gangguan jadwal, pergantian guru, atau peristiwa yang dapat memengaruhi hasil dicatat dalam log penelitian.

Setelah sesi terakhir, kedua kelompok mengikuti pascates. Bentuk dukungan akses pada pascates harus sama dengan prates. Penilaian jawaban dilakukan menggunakan pedoman yang telah ditetapkan. Bila terdapat jawaban terbuka atau respons performa, dua penilai digunakan pada sebagian data untuk menguji konsistensi skor.

Teknik Analisis Data

Analisis dimulai dengan pemeriksaan kelengkapan data, rentang skor, kesalahan input, dan pola data hilang. Statistik deskriptif meliputi jumlah peserta, rerata, simpangan baku, median, rentang, serta interval kepercayaan untuk skor prates, pascates, dan gain. Karakteristik kelompok disajikan untuk menilai kesebandingan awal, bukan untuk menyimpulkan kesetaraan hanya berdasarkan nilai p.

Uji asumsi ANCOVA meliputi linearitas hubungan prates dan pascates, homogenitas kemiringan regresi, normalitas residual, homogenitas varians, serta keberadaan pencilan berpengaruh. Analisis utama menggunakan ANCOVA dengan skor pascates sebagai variabel terikat, kelompok sebagai faktor, dan skor prates sebagai kovariat. Hasil dilaporkan dalam bentuk adjusted mean, selisih adjusted mean, nilai F, p, partial eta squared, dan interval kepercayaan.

Hubungan antara fidelity dan gain dianalisis secara eksploratif menggunakan korelasi Pearson atau Spearman. Analisis ini tidak boleh ditafsirkan sebagai bukti kausal tambahan karena fidelity dapat berkaitan dengan karakteristik kelas. Taraf signifikansi ditetapkan pada 0,05, tetapi interpretasi memprioritaskan ukuran efek, interval kepercayaan, konsistensi pola, dan relevansi pendidikan.

Etika Penelitian

Penelitian melibatkan kelompok siswa yang memerlukan perlindungan tambahan. Persetujuan tertulis diperoleh dari orang tua atau wali, sedangkan persetujuan siswa diminta melalui penjelasan yang dapat dipahami sesuai kemampuan komunikasi. Keikutsertaan bersifat sukarela dan tidak memengaruhi hak siswa memperoleh layanan pendidikan. Guru tetap dapat menghentikan suatu prosedur apabila siswa menunjukkan kelelahan, distress, atau kebutuhan kesehatan.

Data disimpan menggunakan kode dan hanya digunakan untuk tujuan penelitian. Foto atau video tidak diambil tanpa izin khusus. Kelompok pembanding tetap menerima pembelajaran reguler dan tidak boleh kehilangan layanan yang semestinya. Jika perlakuan terbukti bermanfaat setelah analisis, sekolah dapat mempertimbangkan pelatihan atau penerapan komponen yang sama pada kelompok pembanding.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Status dan Dasar Penyusunan Data Simulasi

Simulasi menggunakan 30 peserta yang dibagi menjadi kelompok eksperimen dan kelompok pembanding, masing-masing 15 siswa. Kelompok eksperimen diasumsikan mengikuti delapan pertemuan dengan paket pengelolaan kelas terstruktur, sedangkan kelompok pembanding mengikuti pembelajaran sebagaimana biasanya. Skor prestasi berada pada rentang 0–100. Data dirancang mengikuti desain nonequivalent control group pretest-posttest dan dianalisis dengan ANCOVA, dengan skor pascates sebagai variabel terikat, kelompok sebagai faktor, dan skor prates sebagai kovariat.

Karakteristik Peserta dan Kesebandingan Awal

Tabel 2. Karakteristik peserta berdasarkan kelompok

Karakteristik	Eksperimen (n = 15)	Pembanding (n = 15)
Usia, M (SD)	13,27 (1,49)	13,13 (1,60)
Jenis kelamin, laki-laki/perempuan	9/6	8/7
Jenjang pendidikan	SMPLB: 15	SMPLB: 15

Karakteristik	Eksperimen (n = 15)	Pembanding (n = 15)
Profil kebutuhan dukungan	Tunagrahita ringan: 9; tunarungu: 6	Tunagrahita ringan: 8; tunarungu: 7
Kehadiran selama 8 sesi	112/120 (93,3%)	110/120 (91,7%)
Skor prates, M (SD)	57,13 (7,65)	59,13 (7,33)

Tabel 2 menunjukkan bahwa kedua kelompok mempunyai karakteristik awal yang relatif sebanding. Selisih rerata usia hanya 0,14 tahun, komposisi jenis kelamin dan profil kebutuhan dukungan tidak memperlihatkan ketimpangan yang mencolok, serta tingkat kehadiran pada kedua kelompok berada di atas 90%. Rerata prates kelompok eksperimen sebesar 57,13, sedangkan kelompok pembanding sebesar 59,13. Uji t independen terhadap skor prates menghasilkan $t(28) = -0,73$, $p = 0,471$, dengan Cohen's $d = -0,27$. Hasil ini menunjukkan bahwa perbedaan kemampuan awal relatif kecil. Meskipun demikian, nilai p yang tidak signifikan tidak dapat dianggap sebagai bukti bahwa kelompok benar-benar identik. Oleh sebab itu, skor prates tetap dimasukkan sebagai kovariat dalam analisis utama.

Kesebandingan awal penting karena desain kuasi-eksperimen tidak menggunakan randomisasi individual. Perbedaan skor pascates yang tidak dikendalikan dapat berasal dari kemampuan awal, bukan semata-mata dari perlakuan. Penggunaan ANCOVA pada simulasi ini dimaksudkan untuk mengurangi pengaruh perbedaan tersebut dan menghasilkan perbandingan rerata pascates yang telah disesuaikan. Langkah ini konsisten dengan pandangan bahwa interpretasi prestasi pada kelas heterogen harus mempertimbangkan kondisi awal siswa dan konteks pembelajarannya (Konstantopoulos & Shen, 2023).

Keterlaksanaan Perlakuan dan Perubahan Praktik Pengelolaan Kelas

Tabel 3. Keterlaksanaan paket pengelolaan kelas terstruktur

Komponen perlakuan	Keterlaksanaan	Interpretasi
Aturan dan rutinitas visual	93,8%	Sangat tinggi
Pengajaran adaptif	89,6%	Tinggi
Kesempatan merespons	87,5%	Tinggi
Penguatan positif	91,7%	Sangat tinggi
Pengelolaan transisi dan waktu	86,5%	Tinggi
Dukungan hubungan guru-siswa	94,8%	Sangat tinggi
Rerata total fidelity	90,7%	Sangat tinggi

Rerata fidelity sebesar 90,7% menunjukkan bahwa paket perlakuan diasumsikan terlaksana secara konsisten. Komponen dengan keterlaksanaan tertinggi adalah dukungan hubungan guru-siswa (94,8%), diikuti aturan dan rutinitas visual (93,8%) serta penguatan positif (91,7%). Pengelolaan transisi dan waktu memperoleh nilai terendah, yaitu 86,5%, tetapi tetap berada pada kategori tinggi. Pola ini memperlihatkan bahwa perlakuan tidak hanya menekankan pengendalian perilaku, melainkan menggabungkan struktur kelas, adaptasi instruksi, dan dukungan relasional.

Tabel 4. Perubahan skor observasi peranan guru sebagai pengelola kelas

Dimensi (skala 1–4)	Eksperimen awal	Eksperimen akhir	Pembanding awal	Pembanding akhir
Pengajaran adaptif	2,37	3,57	2,40	2,57
Dukungan hubungan	2,63	3,73	2,60	2,67
Pengelolaan perilaku	2,43	3,60	2,47	2,60
Rerata total	2,48	3,63	2,49	2,61

Skor observasi memperlihatkan perubahan praktik yang lebih besar pada kelompok eksperimen. Rerata total pengelolaan kelas meningkat dari 2,48 menjadi 3,63 atau sebesar 1,15 poin. Pada kelompok pembanding, kenaikannya hanya dari 2,49 menjadi 2,61 atau sebesar 0,12 poin. Perubahan terbesar pada kelompok eksperimen terjadi pada pengajaran adaptif, yaitu 1,20 poin. Temuan simulatif ini berfungsi sebagai manipulation check: perbedaan prestasi akan lebih masuk akal dikaitkan dengan perlakuan apabila praktik guru memang berubah sesuai rancangan.

Peningkatan ketiga dimensi mendukung kerangka InClass yang menempatkan pengajaran adaptif, dukungan hubungan, dan pengelolaan perilaku sebagai satu kesatuan (Lutz et al., 2024). Guru tidak hanya menetapkan aturan, tetapi juga memecah tugas menjadi langkah kecil, memberi waktu tunggu, menggunakan dukungan visual, serta memberikan koreksi yang tidak menghakimi. Integrasi tersebut penting pada pendidikan khusus karena perilaku tidak terlibat dapat muncul akibat instruksi yang kurang dapat diakses, bukan semata-mata karena kurangnya disiplin.

Analisis Prestasi Belajar

Sebelum ANCOVA dilakukan, asumsi statistik diperiksa. Hubungan antara prates dan pascates memperlihatkan pola linear. Interaksi skor prates dengan kelompok tidak signifikan, $F(1, 26) = 0{,}51$, $p = 0{,}483$, sehingga asumsi homogenitas kemiringan regresi terpenuhi. Residual model tidak berbeda secara signifikan dari distribusi normal berdasarkan uji Shapiro-Wilk, $W = 0{,}934$, $p = 0{,}061$. Uji Levene menghasilkan $F(1, 28) = 3{,}89$, $p = 0{,}059$, sehingga tidak ditemukan bukti kuat adanya ketidakhomogenan varians. Nilai Cook's distance terbesar adalah 0,23; kasus tersebut diperiksa dan dipertahankan karena masih berada di bawah batas 1 serta tidak menunjukkan kesalahan data.

Tabel 5. Statistik deskriptif prestasi belajar

Kelompok	Prates M (SD)	Pascates M (SD)	Gain M (SD)	Pascates terkoreksi
Eksperimen	57,13 (7,65)	78,13 (8,49)	21,00 (7,06)	78,73
Pembanding	59,13 (7,33)	68,53 (5,36)	9,40 (5,50)	67,94

Kelompok eksperimen mengalami peningkatan rerata sebesar 21,00 poin, dari 57,13 pada prates menjadi 78,13 pada pascates. Kelompok pembanding juga mengalami peningkatan, tetapi lebih kecil, yaitu 9,40 poin, dari 59,13 menjadi 68,53. Uji t berpasangan menunjukkan peningkatan signifikan pada kelompok eksperimen, $t(14) = 11{,}52$, $p < 0{,}001$, dan pada kelompok pembanding, $t(14) = 6{,}62$, $p < 0{,}001$. Peningkatan kelompok pembanding dapat dijelaskan oleh pembelajaran reguler, latihan, pengulangan materi, dan efek pengukuran. Oleh karena itu, bukti

utama efektivitas perlakuan bukan sekadar adanya kenaikan skor eksperimen, tetapi apakah kenaikan tersebut melampaui perubahan pada kelompok pembanding.

Perbandingan gain secara langsung menghasilkan $t(28) = 5,02$, $p < 0,001$, dengan Cohen's $d = 1,83$. Ukuran efek tersebut tergolong besar, tetapi analisis gain belum sepenuhnya mengendalikan perbedaan kemampuan awal. Karena itu, ANCOVA tetap digunakan sebagai analisis utama.

Tabel 6. Hasil ANCOVA skor pascates

Sumber	F	p	Partial η^2	Keterangan
Kelompok	26,86	< 0,001	0,499	Efek besar
Skor prates	17,30	< 0,001	0,390	Kovariat signifikan
Model keseluruhan	19,50	< 0,001	$R^2 = 0,591$	59,1% varians dijelaskan

Setelah skor prates dikendalikan, terdapat perbedaan pascates yang signifikan antara kelompok, $F(1, 27) = 26,86$, $p < 0,001$, partial eta squared = 0,499. Rerata pascates terkoreksi kelompok eksperimen adalah 78,73, sedangkan kelompok pembanding 67,94. Selisih rerata terkoreksi sebesar 10,78 poin dengan interval kepercayaan 95% [6,52, 15,05]. Karena seluruh interval berada di atas nol, hasil simulasi menunjukkan pola yang konsisten dengan keunggulan kelompok eksperimen. Model menjelaskan 59,1% variasi skor pascates.

Secara analitis, nilai partial eta squared sebesar 0,499 berarti sekitar 49,9% varians residual pascates setelah memperhitungkan prates berkaitan dengan perbedaan kelompok dalam model ini. Nilai tersebut tidak boleh dibaca sebagai persentase pengaruh kausal murni, terutama karena desain tidak menggunakan randomisasi individual. Namun, kombinasi antara perbedaan adjusted mean, interval kepercayaan, ukuran efek, dan fidelity tinggi memberikan pola yang secara teori mendukung efektivitas pengelolaan kelas terstruktur.

Pola ini sejalan dengan meta-analisis Korpershoek et al. (2016) dan Putra dan Yanto (2025) yang menunjukkan bahwa strategi pengelolaan kelas dapat mendukung hasil akademik, perilaku, emosi, dan motivasi. Temuan simulatif ini juga konsisten dengan Engida et al. (2024), yang mengaitkan kualitas pelaksanaan pengajaran dan pengelolaan prosedur dengan pencapaian akademik. Kontribusi konseptual penelitian terletak pada penegasan bahwa dalam konteks SLB, pengelolaan kelas yang berhubungan dengan prestasi bukan hanya ketertiban, tetapi juga akses instruksional dan relasi guru-siswa.

Pengelolaan Kelas, Waktu Belajar, dan Keterlibatan Siswa

Selisih gain antarkelompok dapat dijelaskan melalui meningkatnya waktu belajar efektif. Aturan visual, urutan kegiatan yang konsisten, pengingat sebelum transisi, dan ketersediaan alat belajar mengurangi waktu yang hilang untuk menunggu atau menangani kebingungan. Keterlaksanaan pengelolaan transisi sebesar 86,5% menunjukkan bahwa komponen ini relatif konsisten meskipun belum setinggi dukungan hubungan. Dalam kerangka Kounin (1970), kelancaran kegiatan dan kemampuan guru menjaga momentum membantu mencegah perilaku tidak terlibat sebelum berkembang menjadi gangguan yang lebih besar.

Mekanisme berikutnya adalah meningkatnya kesempatan merespons. Komponen tersebut memiliki fidelity 87,5%, sementara pengajaran adaptif meningkat dari 2,37 menjadi 3,57. Instruksi yang lebih singkat, penggunaan contoh konkret, pemberian waktu tunggu, dan

pemecahan tugas memungkinkan lebih banyak siswa menyelesaikan langkah pembelajaran. Hal ini sesuai dengan Pedler et al. (2020), yang menempatkan guru sebagai pengarah keterlibatan perilaku, emosional, dan kognitif, serta Cayubit (2022), yang menunjukkan bahwa lingkungan belajar berhubungan dengan motivasi dan strategi belajar.

Walaupun demikian, penelitian ini belum mengukur waktu belajar dan keterlibatan sebagai mediator secara langsung. Oleh karena itu, penjelasan tersebut merupakan inferensi teoritis berdasarkan perubahan praktik guru dan pola skor, bukan hasil uji mediasi. Penelitian lapangan dapat memperkuat penjelasan dengan menambahkan persentase on-task behavior, frekuensi kesempatan merespons, durasi transisi, atau skala keterlibatan siswa.

Dimensi Relasional dan Pengelolaan Perilaku Positif

Dukungan hubungan memperoleh fidelity tertinggi, yaitu 94,8%, dan skor observasinya meningkat dari 2,63 menjadi 3,73. Temuan ini menunjukkan bahwa relasi guru-siswa bukan unsur tambahan yang terpisah dari pencapaian akademik. Sapaan personal, validasi usaha, kesempatan meminta bantuan, dan koreksi yang menjaga martabat siswa dapat mengurangi kecemasan serta meningkatkan keberanian untuk mencoba. Di Lisio et al. (2025) menegaskan bahwa relasi suportif berkaitan dengan keterlibatan dan prestasi, terutama pada siswa yang berisiko mengalami eksklusi.

Pengelolaan perilaku juga meningkat dari 2,43 menjadi 3,60, didukung keterlaksanaan penguatan positif sebesar 91,7%. Perubahan ini menunjukkan pergeseran dari respons reaktif menuju pencegahan dan pengajaran perilaku yang diharapkan. Hasil tersebut selaras dengan Walker et al. (2023) serta Iriyani et al. (2025), yang menempatkan dukungan perilaku positif sebagai sistem untuk mengorganisasi lingkungan, mengajarkan ekspektasi, dan memperkuat partisipasi. Dalam pendidikan khusus, pendekatan ini lebih tepat daripada hukuman seragam karena mempertimbangkan fungsi perilaku dan kebutuhan akses siswa.

Ketiga dimensi tampak saling memperkuat. Dukungan relasional membuat siswa lebih bersedia menerima arahan; struktur perilaku mengurangi ketidakpastian; sedangkan pengajaran adaptif memastikan tugas dapat diakses. Dengan demikian, peningkatan prestasi tidak dapat secara sederhana dikaitkan hanya dengan satu teknik. Paket perlakuan bekerja sebagai sistem yang memperbesar kesempatan siswa untuk terlibat dan berhasil.

4.7 Heterogenitas Perubahan Skor

Analisis rerata perlu dilengkapi dengan pemeriksaan variasi individual. Pada data simulasi, gain kelompok eksperimen berkisar antara 12 sampai 37 poin, sedangkan kelompok pembanding berkisar antara 1 sampai 21 poin. Sebanyak 13 dari 15 siswa pada kelompok eksperimen meningkat sedikitnya 15 poin, dibandingkan hanya 2 dari 15 siswa pada kelompok pembanding. Pola tersebut menunjukkan bahwa keunggulan kelompok eksperimen tidak hanya ditentukan oleh satu atau dua peserta, meskipun besarnya manfaat tetap tidak seragam.

Variasi respons dapat berkaitan dengan kemampuan awal, kehadiran, profil komunikasi, sensitivitas sensori, jenis dukungan visual, dan kesesuaian bentuk respons. Siswa yang memperoleh gain lebih kecil tidak boleh langsung dipandang kurang mampu atau tidak kooperatif. Peneliti perlu menilai apakah adaptasi yang diberikan benar-benar sesuai, apakah peserta hadir pada sesi inti, dan apakah tes dapat menangkap kemampuan yang telah berkembang. Perspektif ini penting agar analisis pendidikan khusus tidak menghapus kebutuhan individual melalui satu nilai rata-rata.

Keterbatasan Interpretasi

Keterbatasan paling mendasar adalah bahwa angka pada bagian ini merupakan simulasi. Oleh sebab itu, signifikansi statistik, ukuran efek, dan pola individual tidak dapat digunakan untuk menyatakan kondisi nyata di SLB Negeri 1 Makassar. Fungsi bagian ini hanya sebagai model penulisan dan analisis. Setelah data lapangan tersedia, peneliti harus menjalankan kembali pemeriksaan data, uji asumsi, analisis utama, dan interpretasi tanpa mempertahankan angka simulasi.

Pada pelaksanaan nyata, desain kuasi-eksperimen tetap memiliki ancaman bias seleksi, efek guru, kontaminasi antarkelompok, serta sejarah atau peristiwa lain selama intervensi. Sampel 30 siswa juga menghasilkan generalisasi terbatas. Jika setiap kelompok diajar oleh guru yang berbeda, pengaruh perlakuan sulit dipisahkan sepenuhnya dari karakteristik guru. Durasi delapan pertemuan dapat cukup untuk mengubah rutinitas, tetapi belum tentu cukup untuk menunjukkan stabilitas efek dalam jangka panjang.

Instrumen prestasi harus memastikan bahwa adaptasi format tidak mengubah konstruk yang diukur. Reliabilitas observasi, validitas isi, fidelity, kehadiran, dan peristiwa khusus selama pembelajaran perlu dilaporkan. Replikasi pada jenjang, kategori kebutuhan dukungan, materi, dan guru yang berbeda diperlukan sebelum model pengelolaan kelas direkomendasikan secara luas.

SIMPULAN

Berdasarkan data simulasi, penerapan pengelolaan kelas terstruktur memperlihatkan pola peningkatan prestasi belajar yang lebih besar dibandingkan pembelajaran biasa. Setelah skor prates dikendalikan, rerata pascates terkoreksi kelompok eksperimen lebih tinggi 10,78 poin daripada kelompok pembanding, $F(1, 27) = 26{,}86$, $p < 0{,}001$, partial eta squared = 0,499. Pola tersebut didukung oleh fidelity perlakuan sebesar 90,7% dan peningkatan observasi pada dimensi pengajaran adaptif, dukungan hubungan, serta pengelolaan perilaku.

Secara teoritis, peranan guru sebagai pengelola kelas bekerja melalui penciptaan struktur yang dapat diprediksi, perluasan akses terhadap instruksi, penguatan perilaku positif, dukungan relasional, dan peningkatan waktu belajar efektif. Dalam konteks SLB, efektivitas pengelolaan kelas tidak tepat dinilai hanya dari ketenangan kelas, tetapi dari sejauh mana setiap siswa dapat memahami arahan, berpartisipasi, meminta bantuan, dan menyelesaikan tugas sesuai tujuan pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2024). Fostering teacher–student relationship-building competence: A three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education. Frontiers in Education, 9, Article 1349532. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1349532

Bozkuş, K. (2021). A systematic review of studies on classroom management from 1980 to 2019. International Electronic Journal of Elementary Education, 13(4), 433–441. https://doi.org/10.26822/iejee.2021.202

Cayubit, R. F. O. (2022). Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of

college students. Learning Environments Research, 25(2), 581–599. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09382-x

Chow, J. C., Sayers, R., Fu, Y., Granger, K. L., McCullough, S., Kingsbery, C., & Morse, A. (2024). A systematic meta-review of measures of classroom management in school settings. Assessment for Effective Intervention, 49(2), 60–74. https://doi.org/10.1177/15345084231208671

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Di Lisio, G., Milá Roa, A., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A., & Pitillas, C. (2025). Nurturing bonds that empower learning: A systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. Frontiers in Education, 10, Article 1522997. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522997

Engida, M. A., Iyasu, A. S., & Fentie, Y. M. (2024). Impact of teaching quality on student achievement: Student evidence. Frontiers in Education, 9, Article 1367317. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367317

Erdem, C., & Kaya, M. (2024). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. School Psychology International, 45(4), 380–408. https://doi.org/10.1177/01430343231202923

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Lawrence Erlbaum Associates.

Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.). SAGE Publications.

Gunawan, A., Habibi, H., & Maulahamdi, H. (2023). The special guide teacher class management on creating inclusive student learning motivation in urban area. EDURELIGIA: Jurnal Pendidikan Agama Islam, 7(2), 189–201. https://doi.org/10.33650/edureligia.v7i2.6844

Iriyani, D. R. D., Santosa, A. B., & Zuhaery, M. (2025). Implementation of Positive Behaviour Support (PBS) in inclusive education. Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan, 6(1), 105–122. https://doi.org/10.51276/edu.v6i1.1064

Jiang, S., Guo, L., & Tomek, S. (2024). Profiles of teacher-student relationships and classroom management practices: How they relate to self-efficacy, work stress, and classroom climate. International Journal of Educational Methodology, 10(2), 241–259. https://doi.org/10.12973/ijem.10.1.1041

König, J., Glutsch, N., Weyers, J., Casale, G., Hanke, P., Knips, C., Pohl, T., Waschewski, T., Becker-Mrotzek, M., Schabmann, A., & Träuble, B. (2023). Observing effective classroom management in early instruction in primary school: Rating instrument construction and its link to teacher knowledge. Discover Education, 2, Article 35. https://doi.org/10.1007/s44217-023-00058-7

Konstantopoulos, S., & Shen, T. (2023). Class size and teacher effects on non-cognitive outcomes in grades K–3: A fixed effects analysis of ECLS-K:2011 data. Large-scale Assessments in Education, 11, Article 28. https://doi.org/10.1186/s40536-023-00182-8

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. Review of Educational Research, 86(3), 643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classrooms. Holt, Rinehart and Winston.

Liu, C., Jiang, M., & Zhu, K. (2024). The relationship between classroom management strategies and academic achievement, and the mediating role of classroom. European Journal of Education Studies, 11(12), 374–384. https://doi.org/10.46827/ejes.v11i12.5908

Lutz, S., Frey, A., Rank, A., & Gebhardt, M. (2024). InClass—An instrument to assess classroom management in inclusive and special education with a focus on heterogeneous learning groups. Frontiers in Education, 9, Article 1316059. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1316059

Mantooth, R., Usher, E. L., & Love, A. M. A. (2021). Changing classrooms bring new questions: Environmental influences, self-efficacy, and academic achievement. Learning Environments Research, 24(3), 519–535. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09341-y

Nisar, M., Khan, I. A., & Khan, F. (2019). Relationship between classroom management and students' academic achievement. Pakistan Journal of Distance and Online Learning, 5(1), 209–220. https://doi.org/10.30971/pjdol.v5i1.284

Paramita, P. P., Sharma, U., & Anderson, A. (2020). Effective teacher professional learning on classroom behaviour management: A review of literature. Australian Journal of Teacher Education, 45(1), 61–81. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.5

Pedler, M., Yeigh, T., & Hudson, S. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. Australian Journal of Teacher Education, 45(3), 48–62. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4

Pulos, J. M., Riden, B. S., Peltier, C., Bender-Salazar, N. L., Mbabazi, C. M., Pinello, C. S., & Hough, M. A. (2024). Fostering positive learning environments: Are general and special education teachers from one school district using research-informed and evidence-based practices? Education and Treatment of Children, 47(4), 325–341. https://doi.org/10.1007/s43494-024-00141-0

Putra, E., & Yanto, M. (2025). Classroom management: Boosting student success—A meta-analysis review. Cogent Education, 12(1), Article 2458630. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458630

Rahadian, R. B., & Budiningsih, C. A. (2023). Development of classroom management based on student learning style database. Papernia: Multidisciplinary Scientific Journal for Innovative Research, 1(1), 1–8. https://doi.org/10.5281/zenodo.7618566

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Salam, S., Ramly, R. A., Marwan, M., & Irwan, I. (2026). Development and Validation of an Augmented Reality-Based Learning Module to Enhance Historical Understanding in Secondary Education. QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama, 18(1), 601-616.

Suhendrik, P., Ramly, R. A., Salam, S., Marwan, M., & Irwan, I. (2026). Development of local wisdom-based e-modules for strengthening education and cultural tourism in Tanah Toraja Regency. QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama, 18(1), 617-632.

Suhenrik, P., Salam, S., Ramly, R. A., Marwan, M., Alfira, E., & Mustari, U. A. (2025). Teacher Capacity Building in Developing Project-Based Learning Model in Toraja. Jurnal Perjuangan dan Pengabdian Masyarakat: JPPM, 1(3), 30-37.

Walker, V. L., Conradi, L. A., Strickland-Cohen, M. K., & Johnson, H. N. (2023). School-wide positive behavioral interventions and supports and students with extensive support needs: A scoping review. International Journal of Developmental Disabilities, 69(1), 13–28. https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116232