

Studi Kasus Tentang Strategi Efektif Guru untuk Mendukung Kepercayaan Diri Siswa *Slow Learner* di Sekolah

Karin Widya Ayuningtyas^{1*}, Liftiah², Ali Formen³

¹Program Studi Pendidikan Dasar, Fakultas Sekolah Pascasarjana, Universitas Negeri Semarang, Semarang, Indonesia

^{2,3}Program Studi Psikologi, Fakultas Ilmu Pendidikan dan Psikologi, Universitas Negeri Semarang, Semarang, Indonesia

³Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan dan Psikologi, Universitas Negeri Semarang, Semarang, Indonesia

*Corresponding Author: rinkarin04@gmail.com

Dikirim: 12-12-2025; Direvisi: 19-01-2026; Diterima: 21-01-2026

Abstrak: Latar belakang penelitian ini berangkat dari permasalahan rendahnya kepercayaan diri siswa *slow learner* yang ditunjukkan dengan sikap ragu, enggan bertanya, dan takut salah dalam kegiatan belajar. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan pengalaman kepercayaan diri siswa *slow learner*. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi fenomenologis. Subjek penelitian terdiri atas satu siswa *slow learner* kelas V berinisial G dan guru kelas yang sekaligus berperan sebagai Guru Pembimbing Khusus (GPK). Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi berupa observasi kegiatan belajar, wawancara dengan orang tua, dan siswa, serta dokumentasi hasil belajar. Analisis data menggunakan model Miles dan Huberman melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengalaman kepercayaan diri G didominasi oleh rendahnya efikasi diri akademik, termanifestasi sebagai keraguan kognitif dan penarikan diri sosial. Strategi efektif guru/GPK dalam mendukungnya terbukti sangat selaras dengan empat sumber *Self-Efficacy* Bandura, meliputi diferensiasi tugas dan *scaffolding* (untuk menciptakan *enactive mastery experience* positif), penciptaan lingkungan yang aman, dan umpan balik yang spesifik (bujukan verbal). Pembahasan menyimpulkan bahwa bagi *slow learner*, peningkatan kepercayaan diri merupakan fenomena yang dapat direkonstruksi, di mana pemenuhan kebutuhan afektif dan penciptaan pengalaman penguasaan yang terkontrol menjadi prasyarat utama keberhasilan akademik. Implikasi penelitian ini menekankan perlunya pergeseran pedagogis yang memprioritaskan *self-worth* siswa dan integrasi peran GPK secara konsisten dalam pengajaran kelas sehari-hari.

Kata Kunci: *slow learner*; strategi guru; kepercayaan diri; anak berkebutuhan khusus.

Abstract: This study is grounded in the issue of low self-confidence among slow learner students, which is reflected in their hesitation, reluctance to ask questions, and fear of making mistakes during learning activities. The purpose of this research is to describe the lived experiences of self-confidence in a slow learner student. A qualitative approach with a phenomenological study design was employed. The research subjects consisted of one fourth-grade slow learner student, referred to as G, and the classroom teacher who also served as the Special Education Support Teacher. Data were collected through participant observation, in-depth interviews, and documentation, including observations of learning activities, interviews with parents and the student, as well as records of learning outcomes. Data analysis followed the Miles and Huberman model, involving data reduction, data display, and conclusion drawing. The results of the study indicate that G's self-confidence experience is dominated by low academic self-efficacy, manifested as cognitive doubt and social withdrawal. Effective

strategies employed by teachers/GPK in supporting them are proven to be highly consistent with Bandura's four sources of Self-Efficacy, including task differentiation and scaffolding (to create positive enactive mastery experiences), the creation of a safe environment, and specific feedback (verbal encouragement). The discussion concludes that for slow learners, increased self-confidence is a reconstructable phenomenon, where the fulfilment of affective needs and the creation of controlled mastery experiences are key prerequisites for academic success. The implications of this study emphasise the need for a pedagogical shift that prioritises students' self-worth and the consistent integration of the GPK's role in everyday classroom teaching.

Keywords: slow learner; teacher strategies; self-confidence; students with special needs.

PENDAHULUAN

Pendidikan dasar memiliki peran yang sangat strategis dalam membentuk perkembangan akademik, emosional, dan sosial peserta didik secara menyeluruh. Peran ini menjadi semakin penting ketika pendidikan dihadapkan pada keberagaman karakteristik siswa di dalam kelas. Salah satu kelompok siswa yang membutuhkan perhatian khusus adalah siswa dengan kebutuhan belajar tambahan seperti *slow learner*. Siswa *slow learner* memiliki karakteristik pemrosesan informasi yang lebih lambat dibandingkan siswa pada umumnya (Amelia, 2016). Kondisi tersebut menuntut adanya pendekatan pembelajaran yang terencana dan disesuaikan dengan kebutuhan individu. Tanpa dukungan yang tepat, siswa berisiko mengalami kesulitan akademik yang berulang. Kesulitan tersebut tidak hanya berdampak pada capaian belajar, tetapi juga pada perkembangan emosional siswa. Oleh karena itu, pendidikan dasar perlu memperhatikan keseimbangan antara aspek kognitif dan afektif siswa *slow learner* (Sesilya Karisma Dewi Ayu Hermawan & Suparmi, 2025).

Kepercayaan diri merupakan salah satu faktor psikologis yang memiliki pengaruh besar terhadap keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Siswa dengan tingkat kepercayaan diri yang baik cenderung lebih berani mencoba, bertanya, dan mengemukakan pendapat (Shabrina Nur Fadillah et al., 2025). Dalam konteks pembelajaran, kepercayaan diri berkaitan erat dengan keyakinan siswa terhadap kemampuannya sendiri. Namun, siswa *slow learner* sering menunjukkan tingkat kepercayaan diri yang rendah akibat pengalaman belajar yang kurang berhasil (Ibrahim et al., 2025). Pengalaman tersebut membentuk keraguan terhadap kemampuan diri dalam menyelesaikan tugas akademik. Keraguan ini berdampak pada rendahnya partisipasi belajar siswa di kelas. Akibatnya, siswa menjadi pasif meskipun sebenarnya memiliki potensi belajar. Oleh karena itu, penguatan kepercayaan diri menjadi kebutuhan utama bagi siswa *slow learner*.

Rendahnya kepercayaan diri pada siswa *slow learner* berkaitan erat dengan rendahnya *self-efficacy* akademik. *Self-efficacy* merujuk pada keyakinan individu terhadap kemampuannya dalam menyelesaikan tugas tertentu. Ketika *self-efficacy* berada pada tingkat rendah, siswa cenderung menghindari tantangan belajar (Putri & Fakhruddiana, 2019). Siswa juga lebih fokus pada kemungkinan gagal dibandingkan peluang untuk berhasil. Kondisi ini menyebabkan siswa bersikap pasif dan enggan mengambil risiko akademik. Sikap pasif tersebut sering disalahartikan sebagai kurangnya kemampuan intelektual. Padahal, kondisi tersebut lebih berkaitan dengan faktor psikologis daripada kemampuan kognitif semata. Hal ini menegaskan pentingnya peran guru dalam membangun *self-efficacy* siswa *slow learner*.

Lingkungan belajar yang suportif memiliki peran penting dalam mendukung perkembangan kepercayaan diri siswa *slow learner*. Lingkungan yang aman secara emosional memungkinkan siswa merasa nyaman untuk mencoba dan melakukan kesalahan. Rasa aman tersebut membantu mengurangi kecemasan akademik yang sering dialami siswa. Guru memiliki peran sentral dalam menciptakan suasana kelas yang bebas dari penghakiman (Niu et al., 2022). Ketika siswa tidak takut disalahkan, mereka lebih berani terlibat dalam pembelajaran. Keterlibatan aktif ini menjadi prasyarat bagi terbentuknya pengalaman belajar yang positif. Lingkungan yang suportif juga membantu siswa merasa diterima di dalam kelompok kelas. Dengan demikian, suasana kelas berkontribusi langsung terhadap penguatan kepercayaan diri siswa *slow learner*.

Lingkungan belajar inklusif memungkinkan siswa *slow learner* merasa menjadi bagian dari komunitas kelas. Rasa memiliki terhadap kelompok kelas berperan penting dalam pembentukan identitas diri sebagai pelajar. Interaksi positif dengan teman sebaya membantu siswa mengembangkan keterampilan sosial. Hubungan sosial yang sehat juga mengurangi perasaan terisolasi yang sering dialami siswa *slow learner* (Listyani & Kristie, 2018). Guru bertanggung jawab memastikan bahwa dinamika kelas menghargai keberagaman kemampuan siswa (Lo, 2025). Salah satu cara yang dapat dilakukan adalah melalui kerja kelompok yang terstruktur. Kerja kelompok memberi kesempatan bagi siswa untuk berkontribusi sesuai kemampuannya. Pengalaman berkontribusi tersebut memperkuat kepercayaan diri siswa *slow learner*.

Penelitian mengenai pengalaman subjektif siswa *slow learner* dalam pembelajaran masih tergolong terbatas. Sebagian besar penelitian lebih menekankan pada efektivitas metode dan strategi pembelajaran. Akibatnya, aspek pengalaman emosional siswa sering kali kurang mendapat perhatian (Saimun, 2022). Padahal, pengalaman emosional memiliki pengaruh besar terhadap sikap siswa terhadap belajar. Pemahaman terhadap pengalaman subjektif membantu mengungkap hambatan yang tidak selalu tampak secara akademik. Hambatan tersebut sering kali bersifat psikologis dan kontekstual. Tanpa memahami perspektif siswa, intervensi pembelajaran berisiko tidak tepat sasaran. Oleh karena itu, kajian yang menggali pengalaman subjektif siswa menjadi sangat penting.

Pendekatan fenomenologi dipandang relevan untuk memahami pengalaman siswa dari perspektif orang pertama. Pendekatan ini menekankan pada makna yang diberikan individu terhadap pengalaman yang dialaminya. Dalam konteks pendidikan, fenomenologi membantu peneliti memahami bagaimana siswa memaknai proses belajar. Bagi siswa *slow learner*, pendekatan ini mampu mengungkap dinamika emosional yang tersembunyi di balik perilaku belajar. Wawancara mendalam memberikan ruang bagi siswa untuk mengekspresikan pengalaman secara lebih bebas. Data yang diperoleh bersifat reflektif dan kontekstual. Pendekatan ini melengkapi pemahaman terhadap perilaku belajar siswa. Dengan demikian, fenomenologi menjadi kerangka yang tepat untuk mengkaji kepercayaan diri siswa *slow learner* (Widianto & Fauzi, 2025).

SD Negeri Songgom 01 merupakan lingkungan belajar yang menerapkan prinsip pendidikan inklusif dalam praktik kesehariannya. Keberadaan guru kelas yang sekaligus berperan sebagai Guru Pembimbing Khusus memungkinkan pendampingan belajar yang lebih intensif dan personal. Pendampingan ini membantu siswa *slow learner* mendapatkan perhatian sesuai dengan kebutuhan belajarnya (Rasmitadila et

al., 2020). Guru dapat menyesuaikan tempo, strategi, dan bentuk bantuan yang diberikan kepada siswa. Pendekatan individual tersebut memudahkan siswa memahami materi tanpa tekanan berlebihan. Selain berdampak pada aspek akademik, pendampingan personal juga memperkuat rasa aman dan dihargai. Kondisi ini berkontribusi positif terhadap peningkatan kepercayaan diri siswa *slow learner*.

Observasi partisipatif memberikan gambaran nyata mengenai perilaku siswa *slow learner* dalam situasi pembelajaran yang autentik. Melalui observasi, peneliti dapat mengamati respons siswa secara langsung terhadap strategi guru. Wawancara mendalam melengkapi data observasi dengan menggali perasaan dan pandangan siswa serta orang tua. Dokumentasi hasil belajar memberikan bukti objektif mengenai perkembangan akademik siswa. Kombinasi ketiga teknik tersebut memungkinkan pemahaman yang lebih menyeluruh terhadap fenomena yang diteliti (Annasthasya et al., 2025). Untuk memastikan keabsahan temuan, penelitian ini menggunakan teknik triangulasi sumber dan metode. Dengan demikian, hasil penelitian menjadi lebih kredibel, komprehensif, dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan pengalaman kepercayaan diri siswa *slow learner* serta strategi guru dalam mendukungnya di sekolah dasar. Penelitian ini penting untuk membantu guru memahami kebutuhan emosional siswa yang sering tidak tampak secara langsung dalam proses pembelajaran. Pemahaman tersebut diperlukan agar guru dapat memberikan pendampingan yang lebih tepat dan bermakna. Temuan penelitian diharapkan dapat menjadi dasar bagi pengembangan praktik pembelajaran yang lebih responsif. Selain itu, hasil penelitian ini diharapkan berkontribusi pada penguatan pendidikan inklusif di sekolah dasar. Dengan demikian, penelitian ini memiliki nilai strategis dalam mendukung pengembangan pembelajaran adaptif yang memperhatikan keberagaman kebutuhan belajar siswa.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi fenomenologis, yang bertujuan menggali secara mendalam pengalaman subjektif siswa *slow learner* terkait kepercayaan diri dalam konteks pembelajaran di sekolah dasar. Pendekatan fenomenologi dipilih karena mampu menangkap makna pengalaman dari perspektif siswa sebagai pelaku utama, sehingga interpretasi yang dihasilkan lebih komprehensif dan dekat dengan kondisi nyata di lapangan (Waluyo et al., 2024). Desain ini memungkinkan eksplorasi mendalam tentang bagaimana subjek memaknai dukungan guru, tantangan belajar, serta perkembangan kepercayaan dirinya. Pendekatan ini juga relevan untuk mengungkap aspek emosional yang sering tidak terjangkau melalui pendekatan kuantitatif.

Subjek penelitian terdiri atas satu siswa *slow learner* kelas V berinisial G yang bersekolah di SD Negeri Songgom 01, Kabupaten Brebes. Selain itu, guru kelas yang sekaligus berperan sebagai Guru Pembimbing Khusus (GPK) juga menjadi informan pendukung. Pemilihan subjek dilakukan secara purposive, yaitu berdasarkan pertimbangan bahwa subjek memiliki karakteristik yang sesuai dengan fokus penelitian dan dianggap mampu memberikan informasi yang relevan. Lingkungan sekolah yang menerapkan pendekatan inklusif memperkuat relevansi lokasi penelitian dengan topik yang dikaji. Pemilihan subjek ini memungkinkan peneliti memperoleh data yang mendalam dan kontekstual.



Instrumen utama penelitian berupa bantuan pedoman observasi, pedoman wawancara, serta lembar dokumentasi. Data dikumpulkan melalui tiga teknik, yaitu observasi partisipatif untuk mengamati perilaku, ekspresi, dan interaksi subjek selama pembelajaran berlangsung, kemudian wawancara mendalam yang dilakukan kepada siswa, orang tua, dan guru untuk mendapatkan pemahaman personal tentang pengalaman belajar dan faktor yang memengaruhi kepercayaan diri, selanjutnya yaitu dokumentasi, berupa catatan hasil belajar, rekaman kegiatan kelas, dan foto aktivitas, yang digunakan untuk memperkuat temuan dari observasi dan wawancara. Penggunaan berbagai teknik pengumpulan data ini bertujuan memperoleh gambaran fenomena secara menyeluruh.

Analisis data dilakukan menggunakan model Miles dan Huberman, yang terdiri dari tiga tahap yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi informasi penting dari hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi. Penyajian data dilakukan dalam bentuk narasi dengan kategori tema seperti pengalaman emosional, interaksi dengan guru, dan perilaku selama pembelajaran. Tahap terakhir adalah penarikan kesimpulan yang dilakukan secara berkelanjutan selama proses pengumpulan data untuk memastikan bahwa temuan menggambarkan kondisi subjek secara akurat. Proses ini dilengkapi dengan teknik triangulasi sumber dan metode untuk meningkatkan validitas hasil penelitian. Dengan langkah ini, keabsahan dan konsistensi temuan penelitian dapat lebih terjamin.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil observasi menunjukkan bahwa G memiliki kapasitas pemrosesan informasi yang lebih lambat dibandingkan teman sekelasnya. Kondisi ini sejalan dengan temuan yang menjelaskan bahwa siswa *slow learner* membutuhkan waktu lebih lama untuk memahami instruksi (Setyowati et al., 2025). G sering meminta penjelasan ulang sebagai bentuk upaya memastikan pemahaman. Namun, meskipun memahami materi, G tetap ragu untuk menjawab pertanyaan. Siswa dengan kesulitan belajar sering mengalami ketidaksesuaian antara pemahaman kognitif dan kepercayaan diri. Wawancara dengan guru menunjukkan bahwa G takut melakukan kesalahan sehingga memilih diam. Dokumentasi hasil belajar membuktikan bahwa dengan waktu tambahan dan bimbingan bertahap, G mampu menyelesaikan tugas dengan baik.

Pengalaman awal kepercayaan diri G didominasi oleh keraguan kognitif yang kuat dalam mengerjakan tugas akademik. G cenderung meragukan jawabannya sendiri meskipun instruksi telah disampaikan dengan jelas. Kondisi ini mencerminkan rendahnya *self-efficacy* akademik, G sering mencari konfirmasi berulang dari guru sebagai bentuk ketergantungan pada validasi eksternal. Siswa dengan *self-efficacy* rendah kesulitan mengambil keputusan belajar secara mandiri (Junalia et al., 2020). Keraguan tersebut berakar dari pengalaman kegagalan belajar sebelumnya yang belum teratasi. Akibatnya, kepercayaan diri G menjadi penghambat utama keterlibatan aktif dalam pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan bahwa hambatan utama G bersifat psikologis, bukan semata-mata keterbatasan kemampuan akademik.

Manifestasi paling jelas dari rendahnya kepercayaan diri G adalah penarikan diri secara sosial dan akademik. G memilih diam dan menundukkan kepala ketika guru mengajukan pertanyaan di kelas. Ia juga menghindari kontak mata dengan guru maupun teman sebaya. Kecemasan akademik sering memicu perilaku penghindaran



pada siswa. Penarikan diri tersebut berfungsi sebagai strategi perlindungan dari rasa malu dan takut dinilai negatif. Siswa slow learner kerap menghindari partisipasi karena pengalaman emosional negatif sebelumnya (Madyawati & Nurjannah, 2020). Dengan demikian, keheningan G mencerminkan ketakutan akan kesalahan, bukan kurangnya minat belajar. Perilaku ini menjadi indikator penting bahwa G membutuhkan dukungan emosional sebelum tuntutan akademik ditingkatkan.

Kesalahan kecil dialami oleh G bukan sebagai bagian wajar dari proses belajar, tetapi sebagai bukti menyeluruh atas ketidakmampuannya. Jawaban yang salah di kelas dimaknai sebagai konfirmasi bahwa dirinya tidak cerdas atau tidak mampu belajar. Pola berpikir ini membuat G mudah merasa malu dan takut untuk mencoba kembali. Rasa malu tersebut berkembang menjadi respons emosional negatif berupa frustrasi dan kecenderungan menyerah (Martin et al., 2024). Kondisi ini membuat G menghindari keterlibatan aktif dalam pembelajaran. Pengalaman emosional negatif yang berulang memperkuat keyakinan bahwa usaha tidak akan menghasilkan keberhasilan. Akibatnya, kepercayaan diri G semakin menurun dan menghambat proses belajarnya.

Strategi awal yang dilakukan guru kelas/GPK adalah penerapan diferensiasi tugas dan pemberian tugas berjenjang. Tugas disesuaikan dengan kemampuan G sehingga tuntutan belajar terasa lebih terjangkau. Penyesuaian ini membantu G menyelesaikan tugas tanpa tekanan berlebihan. Keberhasilan kecil yang dialami secara bertahap mulai mengubah persepsi negatif G terhadap dirinya. G mulai menyadari bahwa dirinya mampu menyelesaikan tugas tertentu dengan baik. Pengalaman berhasil tersebut menjadi dasar awal munculnya keyakinan diri (Rosi et al., 2024). Keberhasilan yang dialami secara konsisten juga membantu G membangun ekspektasi positif terhadap tugas-tugas berikutnya. Kondisi ini membuat G tidak lagi langsung merasa tertekan ketika menghadapi tugas akademik yang baru. Dengan demikian, diferensiasi tugas berperan penting dalam proses pemulihan kepercayaan diri G.

Selain diferensiasi tugas, guru menerapkan teknik scaffolding atau bantuan bertahap selama proses pembelajaran. Bantuan diberikan ketika G mulai mengalami kesulitan yang menghambat penyelesaian tugas. Ketika G menunjukkan tanda-tanda penguasaan, bantuan tersebut secara bertahap dikurangi. Pola bantuan ini membuat G tetap merasa memiliki kendali atas pekerjaannya. G memandang bantuan guru sebagai dukungan, bukan sebagai tanda ketidakmampuan. Hal ini mendorong G untuk mencoba menyelesaikan tugas secara mandiri. Scaffolding yang tepat membantu G memperoleh pengalaman belajar yang lebih positif. Pengurangan bantuan secara bertahap melatih G untuk mengandalkan kemampuan dirinya sendiri. Proses ini berkontribusi pada meningkatnya rasa percaya diri dan kemandirian belajar G.

Guru juga memberikan umpan balik positif yang spesifik dan berorientasi pada proses belajar. Umpan balik difokuskan pada usaha dan strategi yang dilakukan G, bukan hanya pada hasil akhir. Pendekatan ini membantu G memahami bahwa keberhasilan dapat dicapai melalui usaha yang konsisten. G mulai memusatkan perhatian pada langkah-langkah belajar yang dapat ia kendalikan. Hal ini mengurangi ketakutan G terhadap kesalahan. Umpan balik yang jelas juga meningkatkan motivasi untuk terus mencoba (Sofyan et al., 2025). Dengan demikian, pujian yang tepat berperan dalam membangun kepercayaan diri G secara bertahap. Fokus pada proses membuat G lebih toleran terhadap kesalahan yang terjadi selama belajar. Kesalahan tidak lagi dipandang sebagai kegagalan, melainkan sebagai bagian dari upaya untuk

berkembang. Fokus pada proses membuat G lebih toleran terhadap kesalahan yang terjadi selama belajar. Kesalahan tidak lagi dipandang sebagai kegagalan, melainkan sebagai bagian dari upaya untuk berkembang.

Guru menciptakan lingkungan kelas yang aman dan bebas dari penghakiman untuk mendukung keberanian belajar G. Kesalahan diposisikan sebagai bagian alami dari proses pembelajaran. Lingkungan seperti ini membantu menurunkan kecemasan akademik yang dialami G. Ketika rasa takut berkurang, G mulai lebih berani terlibat dalam kegiatan belajar. Rasa aman emosional membuat G tidak lagi fokus pada kemungkinan dipermalukan (Eka Yuliana et al., 2024). Kondisi ini memungkinkan G memusatkan perhatian pada tugas yang sedang dikerjakan. Lingkungan yang suportif menjadi dasar penting bagi perkembangan kepercayaan diri G. Lingkungan yang aman juga mendorong G untuk mengekspresikan pendapatnya tanpa rasa khawatir. Hal ini memperluas kesempatan G untuk belajar melalui interaksi di kelas.

Guru juga menerapkan sistem peer tutoring dengan memilih teman sebaya yang empatik dan suportif. Interaksi dengan tutor sebaya membuat G merasa lebih nyaman untuk bertanya. Situasi ini mengurangi tekanan sosial yang dirasakan ketika berinteraksi langsung di depan kelas. Melalui kerja sama dengan teman, G memperoleh pengalaman belajar yang lebih setara. Hubungan positif tersebut membantu G mengembangkan keterampilan sosial. G mulai merasa diterima sebagai bagian dari kelompok belajar. Pengalaman ini memperkuat kepercayaan diri G baik secara akademik maupun sosial. Rasa diterima dalam kelompok meningkatkan keberanian G untuk berpartisipasi dalam aktivitas belajar bersama. Interaksi sosial yang positif ini juga memperkuat motivasi G untuk terus terlibat dalam pembelajaran.

Guru/GPK menggunakan strategi pemodelan perilaku dengan menghadirkan cerita keberhasilan siswa lain yang memiliki kesulitan belajar serupa dengan G. Penelitian menunjukkan bahwa pengamatan terhadap individu lain yang berhasil dapat meningkatkan keyakinan diri, terutama pada siswa yang memiliki riwayat kegagalan akademik. Melalui kisah tersebut, G memperoleh contoh konkret bahwa kesulitan belajar bukanlah kondisi yang bersifat tetap. Pengalaman viskaritas ini membantu G memahami bahwa keberhasilan dapat dicapai melalui usaha dan strategi yang tepat. Selain itu, pemodelan perilaku mengurangi perasaan terisolasi yang sering dialami siswa slow learner. G mulai memandang proses belajar sebagai sesuatu yang dapat diperbaiki, bukan sebagai bukti ketidakmampuan diri. Dengan demikian, strategi pemodelan perilaku berfungsi sebagai penguat penting dalam menumbuhkan optimisme dan kepercayaan diri belajar G.

Keefektifan strategi guru/GPK terletak pada konsistensi dan personalisasi yang diterapkan secara mendalam dalam pembelajaran sehari-hari. Strategi tersebut tidak dilakukan secara insidental, melainkan terintegrasi secara sistematis dalam kurikulum harian yang dijalani G. Konsistensi pendekatan memberikan prediktabilitas yang penting bagi siswa slow learner dalam memahami ekspektasi belajar. Prediktabilitas ini membantu menurunkan kecemasan karena siswa mengetahui apa yang akan dihadapi dalam proses pembelajaran. Selain itu, stabilitas strategi mendukung terbentuknya rasa aman secara emosional. Personalisasi pembelajaran menunjukkan bahwa guru memahami karakteristik, ritme, dan kebutuhan belajar G secara individual. Kondisi ini memperkuat perasaan dihargai dan berkontribusi langsung terhadap peningkatan kepercayaan diri G.

Studi kasus ini memberikan gambaran empiris mengenai penerapan Teori Self-Efficacy dalam konteks pembelajaran siswa slow learner. Rendahnya kepercayaan diri G pada tahap awal merupakan manifestasi dari rendahnya self-efficacy akademik yang terbentuk melalui pengalaman belajar sebelumnya. Dalam teori ini, keyakinan individu terhadap kemampuannya sangat memengaruhi perilaku, motivasi, dan ketekunan belajar. Peran guru/GPK kemudian berfungsi sebagai intervensi pedagogis yang menargetkan sumber-sumber pembentukan efikasi diri. Intervensi tersebut tidak hanya bersifat akademik, tetapi juga menyentuh aspek kognitif dan emosional siswa. Pendekatan yang dilakukan guru menunjukkan kesesuaian antara praktik pembelajaran dan kerangka teoretis. Hal ini menegaskan bahwa teori psikologi pendidikan dapat diterapkan secara nyata dalam praktik kelas inklusif.

Strategi diferensiasi tugas dan scaffolding secara langsung menargetkan sumber pengalaman penguasaan enaktif sebagai fondasi utama efikasi diri. Pengalaman penguasaan enaktif dianggap sebagai sumber efikasi diri yang paling kuat karena berasal dari keberhasilan nyata individu. Dengan tugas yang disesuaikan, G memperoleh kesempatan untuk mengalami keberhasilan akademik yang autentik. Keberhasilan tersebut membantu mengubah persepsi diri dari ketidakmampuan menuju keyakinan akan potensi belajar (Wang et al., 2004). Scaffolding yang diberikan memastikan bahwa keberhasilan dicapai melalui usaha G sendiri dengan dukungan minimal. Proses ini memperkuat hubungan antara usaha dan hasil yang diperoleh. Akibatnya, G mulai mengembangkan keyakinan yang lebih stabil terhadap kemampuan pribadinya.

Pengaturan peer tutoring dan pemodelan perilaku menargetkan sumber pengalaman viskaritas dalam pembentukan efikasi diri. Pengalaman viskaritas terjadi ketika individu mengamati orang lain yang memiliki karakteristik serupa berhasil melakukan suatu tugas. Dalam konteks G, melihat teman sebaya dengan kesulitan belajar yang sama berhasil menyelesaikan tugas memberikan bukti sosial yang kuat. Pengalaman ini membantu mengurangi keraguan dan rasa takut terhadap kegagalan. Selain itu, pengalaman viskaritas menumbuhkan harapan bahwa keberhasilan bukanlah sesuatu yang eksklusif bagi siswa tertentu saja. Proses pengamatan ini memperluas cara pandang G terhadap kemungkinan belajar yang berhasil. Dengan demikian, pengalaman viskaritas berperan penting dalam memperkuat kepercayaan diri G secara bertahap.

Pemberian umpan balik positif yang spesifik merupakan implementasi dari sumber bujukan verbal dalam teori self-efficacy (Gan et al., 2021). Bujukan verbal bekerja melalui penguatan keyakinan individu bahwa dirinya mampu berhasil dengan usaha yang tepat. Guru secara konsisten menekankan usaha dan strategi belajar, bukan kemampuan bawaan. Pendekatan ini membantu G memahami bahwa hasil belajar dapat dipengaruhi oleh tindakan yang dapat ia kendalikan. Umpan balik yang realistis mencegah munculnya ekspektasi yang tidak sesuai dengan kemampuan aktual siswa. Dengan fokus pada proses, G terdorong untuk terus mencoba meskipun mengalami kesalahan. Bujukan verbal yang tepat berfungsi sebagai penguat motivasional dalam membangun kepercayaan diri G.

Tabel 1. Strategi Guru/GPK Sesuai Self-Efficacy Bandura

Sumber Self-Efficacy	Definisi Singkat	Strategi Efektif Guru/GPK	Dampak Fenomenologis pada G
Pengalaman Penguasaan Enaktif	Keyakinan berasal dari pengalaman sukses secara langsung.	Diferensiasi Tugas & Scaffolding: Memodifikasi tugas agar G mencapai keberhasilan yang otentik dan bertahap.	Mengubah narasi internal G dari "Saya gagal" menjadi "Saya bisa menyelesaikan tugas".
Pengalaman Viskaritas	Keyakinan berasal dari melihat orang lain (seperti diri sendiri) berhasil.	Peer Tutoring Terstruktur & Pemodelan: Mengatur G belajar dari teman sebaya yang suportif dan menunjukkan contoh usaha yang berhasil.	Mengurangi rasa terisolasi dan menumbuhkan harapan bahwa "Jika dia bisa, saya mungkin juga bisa".
Bujukan Verbal	Keyakinan yang ditingkatkan melalui dorongan dan persuasi yang kredibel dari orang lain.	Umpan Balik Positif Spesifik: Memuji usaha, strategi, dan kemajuan proses, bukan hanya hasil akhir.	Memberi G alasan yang rasional untuk percaya pada dirinya sendiri, berfokus pada kontrol atas usaha.
Keadaan Fisiologis & Emosional	Keyakinan dipengaruhi oleh respons tubuh terhadap stres (cemas, takut).	Penciptaan Lingkungan Aman: Memastikan kelas bebas dari penghakiman; normalisasi kesalahan.	Mengurangi kecemasan dan ketakutan melumpuhkan, memungkinkan energi kognitif untuk fokus pada pembelajaran.

Tabel 1 menjelaskan bahwa Analisis strategi guru/GPK dalam mendukung kepercayaan diri siswa *slow learner* (G) menunjukkan keselarasan yang kuat dengan empat sumber utama pembentukan Efikasi Diri (*Self-Efficacy*) menurut Albert Bandura. Strategi pedagogis yang teridentifikasi secara eksplisit menargetkan dan mereparasi keyakinan kognitif dan emosional G. Pertama, sumber Pengalaman Penguasaan Enaktif (*Enactive Mastery Experience*) diatasi melalui implementasi konsisten diferensiasi tugas dan *scaffolding*. Bagi G, yang memiliki sejarah kegagalan akademik, guru secara sengaja memodifikasi tugas kompleks menjadi langkah-langkah yang dapat dikelola. Strategi ini memastikan G mengalami kesuksesan yang otentik dan bertahap, sehingga pengalaman positif ini secara efektif mengikis narasi internal kegagalan dan menggantinya dengan bukti nyata kemampuan diri, yang merupakan fondasi paling kuat dalam pembangunan efikasi diri (Bandura, 2018).

Kedua, sumber Pengalaman Viskaritas (*Vicarious Experience*) dimanfaatkan melalui sistem *peer tutoring* terstruktur dan pemodelan perilaku. Dengan mengamati teman sebaya, terutama yang menghadapi tantangan serupa, berhasil menyelesaikan tugas, G memperoleh harapan dan bukti sosial bahwa pencapaian itu mungkin baginya. Pengalaman ini sangat penting untuk mengurangi rasa terisolasi dan menumbuhkan keyakinan bahwa kegagalan bukanlah takdir yang permanen, melainkan tantangan yang dapat diatasi dengan strategi yang tepat. Ketiga, guru mengimplementasikan sumber Bujukan Verbal (*Verbal Persuasion*) melalui pemberian umpan balik positif yang spesifik dan berorientasi proses. Umpan balik ini secara eksplisit mengaitkan kesuksesan G dengan usaha dan strategi yang ia terapkan, bukan hanya pada kemampuan bawaan. Melalui persuasi yang kredibel ini, guru meyakinkan G bahwa ia memiliki kontrol atas hasil belajarnya, menumbuhkan pola pikir pertumbuhan (*growth mindset*) dan memperkuat kemauan G untuk mengambil risiko akademik.

Terakhir, sumber Keadaan Fisiologis dan Emosional (*Physiological and Affective States*) dikelola dengan efektif melalui penciptaan lingkungan belajar yang

aman dan non-judgemental. Rasa takut dan kecemasan yang mendominasi pengalaman awal G diatasi dengan menormalkan kesalahan dan memastikan dukungan sosial. Dengan berkurangnya tekanan emosional, sumber daya kognitif G dapat dialihkan dari mekanisme pertahanan diri ke fokus pada tugas pembelajaran, menjadikannya prasyarat esensial bagi keberhasilan ketiga sumber efikasi diri lainnya. Secara fenomenologis, studi ini menyimpulkan bahwa kepercayaan diri *slow learner* adalah pengalaman yang dapat direkonstruksi. Guru berhasil mengubah *lived experience* G dari siswa yang takut mencoba menjadi siswa yang bersedia mengambil risiko. Perubahan ini lebih dari sekadar perubahan perilaku; ini adalah perubahan cara G mengkonsepsikan dirinya sebagai pelajar.

Studi kasus ini menyoroti bahwa peran guru/GPK adalah transformatif. Guru tidak hanya sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai agen yang secara aktif mereparasi keyakinan inti siswa tentang dirinya sendiri. Keberhasilan G sangat bergantung pada hubungan empati dan kepercayaan yang berhasil dibangun oleh guru. Implikasi pedagogis utama adalah perlunya prioritas pada kebutuhan afektif siswa *slow learner* di atas kebutuhan kognitif. Sekolah harus memastikan bahwa lingkungan belajar secara fundamental mendukung *self-worth* dan keberanian untuk gagal sebelum menuntut kinerja akademik. Filosofi ini harus diintegrasikan ke seluruh kurikulum.

Meskipun studi ini memiliki keterbatasan generalisasi karena merupakan studi kasus tunggal, kedalaman datanya memberikan wawasan yang kaya bagi praktik inklusi. Hasilnya memberikan cetak biru yang rinci tentang bagaimana teori psikologis dapat diterjemahkan menjadi tindakan pedagogis yang nyata dan berdampak positif. Penelitian selanjutnya disarankan untuk memverifikasi temuan ini pada populasi *slow learner* yang lebih besar. Kesimpulannya, strategi guru/GPK yang efektif untuk mendukung kepercayaan diri siswa *slow learner* adalah strategi yang secara holistik menargetkan empat sumber *self-efficacy* Bandura. Strategi ini berpusat pada penciptaan pengalaman penguasaan yang sukses dalam lingkungan yang aman secara emosional dan didukung oleh umpan balik yang memotivasi. Keberhasilan G menunjukkan pentingnya peran ganda guru sebagai akademisi dan pembimbing emosional.

KESIMPULAN

Kesimpulan utama dari studi kasus fenomenologis ini menyajikan deskripsi mendalam mengenai pengalaman kepercayaan diri siswa *slow learner* (G) dan mengidentifikasi strategi efektif guru/GPK dalam mendukungnya. Penelitian menemukan bahwa rendahnya kepercayaan diri G berakar pada rendahnya efikasi diri akademik, yang termanifestasi sebagai penarikan diri sosial dan ketakutan melumpuhkan untuk berbuat salah, menjadikannya fenomena pengalaman yang dinamis. Strategi efektif guru secara fundamental selaras dengan empat sumber *Self-Efficacy* Bandura: menggunakan diferensiasi dan *scaffolding* untuk menciptakan pengalaman penguasaan positif, umpan balik spesifik sebagai bujukan verbal kredibel, dan penciptaan lingkungan kelas yang aman untuk mengelola kecemasan emosional. Secara teoretis, studi ini memvalidasi pentingnya model Efikasi Diri dalam Pendidikan Inklusi, menyoroti bahwa peningkatan kepercayaan diri harus fokus pada rekonstruksi pengalaman kesuksesan yang terkontrol. Secara praktis, penelitian ini mengimplikasikan perlunya pergeseran pedagogis yang memprioritaskan kebutuhan



afektif dan *self-worth* siswa *slow learner* di atas tuntutan kognitif, menekankan peran konsisten, personal, dan empatik dari guru kelas/GPK sebagai kunci keberhasilan.

DAFTAR PUSTAKA

- Amelia, W. (2016). Karakteristik dan Jenis Kesulitan Belajar Anak Slow Learner. *Jurnal Aisyah : Jurnal Ilmu Kesehatan*, 1(2). <https://doi.org/10.30604/jika.v1i2.21>
- Annasthasya, D., Alfindoria, I., Rahayu, S., & Khair, O. I. (2025). Metodologi Penelitian Kualitatif: Tinjauan Literatur Dalam Konteks Pendidikan. *Jurnal Ilmiah Multidisipin*, 3(7). <https://doi.org/10.60126/jim.v3i7.1070>
- Eka Yuliana, R., Ediyatno, & Safiul Ummah, U. (2024). Interaksi Sosial Siswa Slow Learner di Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusif di SDN Kota Malang. *Didaktik : Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri*.
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated With Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697045>
- Ibrahim, R. A., Jaizul W, A., & Hidayana, R. A. (2025). Effective Communication Strategies of Teachers in Building Character and Student Self-Confidence: Literature Study. *International Journal of Linguistics, Communication, and Broadcasting*, 2(4). <https://doi.org/10.46336/ijlcb.v2i4.155>
- Junalia, E., Setiawan, A., & Fitriani, P. (2020). Pentingnya Komunikasi Orang Tua-Anak terhadap Self Efficacy Anak Usia Sekolah. *Jurnal Keperawatan Terpadu (Integrated Nursing Journal)*, 2(2). <https://doi.org/10.32807/jkt.v2i2.53>
- Listyani, L.-, & Kristie, L. S. (2018). Teachers' Strategies to Improve Students' Self-Confidence in Speaking: A Study at Two Vocational Schools in Central Borneo. *Register Journal*, 11(2). <https://doi.org/10.18326/rjt.v11i2.139-153>
- Lo, C. (2025). Teachers' Strategies for Building Inclusive Classroom Environments in Social Studies: A Case Study of a Rural Indonesian School. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 17(2). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i2.7244>
- Madyawati, L., & Nurjannah, N. (2020). Kecemasan anak usia dini dan intervensinya (Studi kasus di TK Majaksingi). *Aulad: Journal on Early Childhood*, 4(1). <https://doi.org/10.31004/aulad.v4i1.84>
- Martin, A. J., Collie, R. J., & Malmberg, L. E. (2024). Exploring the roles of academic, personal, and cultural demands and resources in immigrant students' motivation, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101903>
- Niu, W., Cheng, L., Duan, D., & Zhang, Q. (2022). Impact of Perceived Supportive Learning Environment on Mathematical Achievement: The Mediating Roles of Autonomous Self-Regulation and Creative Thinking. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781594>



- Putri, F. A. R., & Fakhruddiana, F. (2019). Self-efficacy guru kelas dalam membimbing siswa slow learner. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, 14(1). <https://doi.org/10.21831/jpk.v14i1.25161>
- Rasmitadila, Tambunan, A. R. S., Rachmadtullah, R., Nuraeni, Y., Samsudin, A., & Nurtanto, M. (2020). Teachers' instructional interaction in an inclusive classroom: Interaction between general teacher and special assistant teacher. *International Journal of Special Education*, 35(1). <https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.2>
- Rosi, F., Zen, E. L., & Nurjannah, S. (2024). Teachers' Perception of Differentiated Instruction for Slow Learner in Inclusive School Yogyakarta. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 11(1). <https://doi.org/10.30605/25409190.668>
- Saimun, S. (2022). Stimulasi Aspek Perkembangan Sosial Emosional Siswa TK Islam Intan Cendekia Kota Mataram. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 8(1). <https://doi.org/10.58258/jime.v8i1.2815>
- Sesilya Karisma Dewi Ayu Hermawan, & Suparmi. (2025). Characteristics And Needs Of Slow Learners In The Learning Process. *Multidisciplinary Indonesian Center Journal (MICJO)*, 2(3). <https://doi.org/10.62567/micjo.v2i3.951>
- Setyowati, D. A., Darmiyati, D., & Aslamiah, A. (2025). Desain Pembelajaran Berbasis Bermain Dalam Meningkatkan Perkembangan Anak Usia Dini: Kajian Literatur. *EDUKIDS: Jurnal Inovasi Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2). <https://doi.org/10.51878/edukids.v5i2.6555>
- Shabrina Nur Fadillah, Ade Ismail Ramadhan Hamid, & Abdul Halim. (2025). The Influence of Fear of Making Mistakes on Students' Self-Confidence and Engagement in English Classroom Presentations at MTs Muhammadiyah 1 Samarinda. *Journal of English Language Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.31949/jell.v9i1.13972>
- Sofyan, M., Finefter-Rosenbluh, I., & Barnes, M. (2025). Unpacking the ethics of care and safe learning environments in Indonesian vocational higher education settings: a contested space of power and (teaching) effectiveness. *Pedagogy, Culture and Society*, 33(1). <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2187437>
- Waluyo, B., Braga, A. A., & Arsyad, S. (2024). Affective Engagement with Teacher Feedback in Higher Education: A Qualitative Phenomenological Approach. *Journal of Asia TEFL*, 21(2). <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2024.21.2.16.483>
- Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3). <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782414>
- Widianto, T., & Fauzi, A. (2025). Implementasi Teori Humanistik Terintegrasi Pembelajaran Berdiferensiasi Pada Siswa Kelas 1. *Mandalika: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Bahasa*, 3(1). <https://doi.org/10.59613/jipb.v3i1.89>

