Jurnal Fokus Konseling, Volume 12 Number 2 (2026) pp. 18 - 28
ISSN Print : 2356-2102
ISSN Online : 2356-2099
DOI: https://doi.org/10.52687/jfk.v12i12.3687

Dampak Lingkungan Belajar Inklusif Terhadap *Self Confidence* Anak Tunawicara di Sanggar Belajar Malaysia

Muhammad Arif Budiman Sucipto [1] , Novi Arini Hidayati[2]
Universitas Pancasakti Tegal
arifups88@upstegal.ac.id noviarini0611@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui dampak lingkungan belajar inklusif terhadap *self confidence* anak tunawicara di Sanggar Belajar Malaysia. Penelitian menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan fenomenologi untuk memahami pengalaman subjek secara mendalam. Subjek utama penelitian adalah seorang anak tunawicara berinisial NR yang didampingi oleh FT sebagai teman dekat sekaligus penerjemah komunikasi, sedangkan guru pendamping berinisial YN menjadi subjek pendukung. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi. Analisis data menggunakan tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan, sedangkan keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa NR memiliki tingkat *self confidence* yang masih rendah, ditandai dengan perilaku malu, pasif, menghindari tampil di depan kelas, serta mengalami kecemasan saat harus berpartisipasi dalam kegiatan kelompok. Namun, lingkungan belajar yang inklusif, dukungan guru pendamping, peran teman sebaya, serta penerapan strategi pembelajaran yang adaptif mampu meningkatkan kenyamanan dan keterlibatan NR dalam proses pembelajaran. Temuan ini menunjukkan bahwa lingkungan belajar inklusif berperan penting dalam membantu anak tunawicara mengembangkan kepercayaan diri, memperluas interaksi sosial, dan mengoptimalkan potensi akademiknya. Oleh karena itu, kolaborasi antara guru, teman sebaya, dan keluarga diperlukan untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan anak tunawicara secara optimal.

Kata Kunci : Lingkungan Belajar Inklusif; *Self Confidence*; Anak Tunawicara

Received : 2026-07-10. Published : 2026-08-01.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License
Website: http://ejournal.umpri.ac.id/index.php/fokus

PENDAHULUAN

Anak tunawicara adalah anak yang mengalami hambatan dalam kemampuan berbicara sehingga tidak dapat berkomunikasi secara optimal. Gangguan ini ditandai dengan kesulitan dalam mengucapkan kata-kata atau menghasilkan suara yang jelas, sehingga proses penyampaian informasi kepada orang lain menjadi terhambat. Akibat keterbatasan tersebut, anak tunawicara umumnya memanfaatkan bahasa tubuh, gerakan, serta ekspresi wajah sebagai media komunikasi. Mereka memerlukan pendekatan pembelajaran dan komunikasi yang lebih menekankan aspek visual,

praktik langsung, serta dukungan sosial yang memadai agar mampu berinteraksi dan berkembang secara optimal dalam lingkungan sekitarnya (Milo et al., 2024). Sebagai alternatif, mereka umumnya menggunakan komunikasi nonverbal, seperti bahasa isyarat, gerakan tubuh, dan ekspresi wajah untuk berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya. Meskipun memiliki keterbatasan dalam aspek komunikasi verbal, anak tunawicara tetap memiliki potensi yang dapat dikembangkan melalui dukungan keluarga, pendidikan, dan lingkungan sosial yang inklusif (Ambarwati Puspitasari et al., 2023).

Anak tunawicara dapat disebabkan oleh berbagai faktor yang memengaruhi kemampuan berbicara dan berkomunikasi. Faktor-faktor tersebut meliputi faktor sentral yang berkaitan dengan gangguan pada sistem saraf pusat, faktor periferal yang berhubungan dengan kelainan atau gangguan pada organ bicara, gangguan prenatal yang terjadi selama masa kehamilan, serta faktor campuran yang merupakan kombinasi dari beberapa penyebab. Berbagai faktor tersebut dapat menghambat perkembangan kemampuan berbicara sehingga anak mengalami kesulitan dalam menyampaikan pesan secara verbal dan memerlukan pendekatan komunikasi yang sesuai dengan kebutuhannya (Milo et al., 2024). Anak tunawicara mengalami hambatan dalam kemampuan berbicara dan berkomunikasi secara verbal sehingga mengalami kesulitan dalam menyampaikan pikiran, perasaan, maupun gagasannya kepada orang lain. Keterbatasan dalam komunikasi verbal menyebabkan anak tunawicara lebih sering menggunakan bentuk komunikasi nonverbal, seperti bahasa isyarat, gerakan tubuh, dan ekspresi wajah untuk berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya (Veryawan et al., 2023).

Sanggar Belajar (SB) adalah lembaga pendidikan nonformal yang didirikan untuk memfasilitasi kebutuhan pendidikan anak-anak Pekerja Migran Indonesia (PMI) di Malaysia yang belum memperoleh akses pendidikan formal. Kehadiran Sanggar Belajar bertujuan untuk mengembangkan potensi peserta didik melalui pemberian layanan pendidikan, penguasaan pengetahuan dan keterampilan fungsional, serta pembinaan sikap dan kepribadian. (Fuadi et al., 2025). Lembaga ini hadir sebagai upaya pemenuhan hak pendidikan warga negara Indonesia di luar negeri dengan menyediakan layanan pembelajaran bagi anak-anak PMI, khususnya yang terkendala oleh status administrasi maupun keterbatasan akses terhadap sekolah formal. Melalui berbagai program pembelajaran dan pendampingan, Sanggar Belajar tidak hanya berfungsi sebagai tempat memperoleh pengetahuan akademik, tetapi juga sebagai wadah untuk meningkatkan motivasi belajar, membangun cita-cita, serta mempersiapkan peserta didik agar mampu melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi (Subekti et al., 2023).

Lingkungan belajar inklusif adalah lingkungan yang memberikan kesempatan belajar yang sama bagi seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus, di lingkungan sekolah umum. Setiap orang berhak dan memiliki peluang yang setara untuk memperoleh manfaat pendidikan secara maksimal. Kesempatan tersebut tidak boleh dibedakan berdasarkan perbedaan individu, baik dari segi fisik, mental, sosial, emosional, maupun kondisi sosial ekonomi (Faradhiva et al., 2025). Pembelajaran inklusif memberikan kemudahan serta kesempatan bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus maupun mereka yang memiliki kemampuan atau potensi yang berbeda, untuk belajar bersama di lingkungan yang dekat dengan anak-anak pada umumnya. Esensi dari pendidikan inklusif adalah pengakuan terhadap hak setiap peserta didik untuk berkembang secara individu, sosial, dan intelektual. Setiap siswa perlu diberikan peluang untuk mengoptimalkan potensi yang dimilikinya (Badia et al., 2024).

Lingkungan belajar inklusif menampung seluruh peserta didik tanpa terkecuali, baik siswa pada umumnya maupun siswa berkebutuhan khusus, seperti mereka yang

memiliki keterbatasan fisik, intelektual, sosial, emosional, maupun mental, serta siswa yang memiliki kecerdasan atau bakat istimewa dan berasal dari berbagai latar belakang. Tujuan utama pendidikan inklusif adalah menghapus segala bentuk diskriminasi dan menciptakan lingkungan belajar yang ramah bagi semua, sehingga setiap siswa merasa diterima, dihargai, dan memperoleh dukungan untuk mengembangkan potensi dirinya secara optimal (Firdausyi, 2024).

Perkembangan sosial siswa dalam lingkungan inklusif sangat dipengaruhi oleh cara mereka berinteraksi, berkomunikasi, dan bekerja sama dengan orang lain. Melalui proses interaksi tersebut, anak-anak dapat mengembangkan keterampilan komunikasi, kolaborasi, serta kemampuan memecahkan masalah. Mereka juga belajar memahami nilai-nilai seperti empati, toleransi, dan penghargaan terhadap keberagaman. Interaksi sosial juga memberikan kesempatan bagi anak-anak berkebutuhan khusus untuk melatih kemampuan berbicara dan menggunakan bahasa dalam berkomunikasi dengan orang lain. Hal ini membantu mereka meningkatkan kemampuan komunikasi, memahami sudut pandang orang lain, menumbuhkan rasa percaya diri, serta membangun hubungan sosial yang lebih baik (Hastuti et al., 2025).

Penerapan strategi pembelajaran dalam lingkungan belajar inklusif perlu berlandaskan pada prinsip individualisasi, diferensiasi, dan kolaborasi. Individualisasi mengharuskan guru mengenali kebutuhan khusus masing-masing peserta didik serta menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi mereka. Diferensiasi menuntut guru untuk menyediakan variasi dalam penyampaian materi, kegiatan belajar, serta bentuk penilaian. Kolaborasi menekankan kerja sama antara guru kelas, guru pendamping, orang tua, dan tenaga ahli lainnya guna mendukung keberhasilan peserta didik berkebutuhan khusus dalam lingkungan kelas inklusif (Meka et al., 2023).

Self confidence merupakan keyakinan seseorang terhadap kemampuan yang dimilikinya dalam menghadapi berbagai keadaan, menyelesaikan tugas, serta mengambil keputusan tanpa disertai rasa takut, ragu, maupun kecemasan yang berlebihan. Individu dengan tingkat kepercayaan diri yang baik umumnya lebih mampu berpikir secara positif, memiliki keyakinan terhadap kemampuan dirinya, serta lebih siap dalam menghadapi berbagai tantangan dalam kehidupan sehari-hari. (Rifka Alkhilyatul Ma'rifat, I Made Suraharta, 2024)

Karakteristik *self confidence* ditunjukkan melalui keyakinan individu terhadap kemampuan dirinya, adanya perasaan positif terhadap diri sendiri, keberanian untuk bertindak, sikap mandiri, serta kemampuan bersikap rasional dan realistis dalam menghadapi situasi atau tantangan. Individu yang memiliki kepercayaan diri cenderung mampu bertanggung jawab atas keputusan yang diambil, optimis dalam menghadapi permasalahan, tidak mudah terpengaruh oleh orang lain, serta berani mengekspresikan pendapat atau menunjukkan kemampuannya di depan orang lain. (Anggraini et al., 2023). *Self confidence* ditunjukkan melalui perilaku individu yang cenderung pasif, tidak berani mengemukakan pendapat, ragu-ragu dalam menjawab pertanyaan, takut tampil atau melakukan presentasi di depan umum, serta kesulitan berinteraksi dan menyesuaikan diri dengan lingkungan sosial. (Puspasari, 2023).

Self confidence memiliki pengaruh besar terhadap cara individu berpikir, bersikap, dan berinteraksi dengan lingkungan. Individu yang memiliki kepercayaan diri tinggi cenderung lebih berani mengambil keputusan, mampu menghadapi tantangan, serta memiliki motivasi yang kuat untuk mencapai tujuan. Dalam bidang akademik, kepercayaan diri membuat individu lebih aktif dalam belajar, tidak takut salah, dan berani mengemukakan pendapat sehingga dapat meningkatkan prestasi belajar (Lauster, 2012).

Kepercayaan diri berdampak pada aspek sosial dan emosional. Individu yang percaya diri lebih mudah beradaptasi dengan lingkungan, mampu membangun

hubungan sosial yang baik, serta memiliki kestabilan emosi yang lebih baik dalam menghadapi tekanan. Sebaliknya, rendahnya kepercayaan diri dapat menyebabkan individu merasa minder, menarik diri dari lingkungan sosial, mudah cemas, serta kurang mampu mengembangkan potensi diri secara optimal (Ahmad Syukri Sitorus, 2023). Pada anak tunawicara, dampak *self confidence* sangat terlihat dalam kehidupan sehari-hari. Anak dengan kepercayaan diri tinggi akan lebih berani berkomunikasi menggunakan bahasa isyarat atau media lain, aktif dalam kegiatan sekolah, serta mampu berinteraksi dengan teman sebaya. Namun jika kepercayaan diri rendah, anak cenderung pasif, menghindari interaksi sosial, dan mengalami hambatan dalam perkembangan sosial maupun akademik.

Penelitian mengenai Lingkungan belajar inklusif telah banyak dilakukan terutama mengenai memberikan kesempatan belajar yang setara bagi seluruh peserta didik, termasuk ABK, dengan menerapkan prinsip individualisasi, diferensiasi, dan kolaborasi agar kebutuhan belajar dapat terpenuhi secara optimal (Faradhiva et al., 2025). Pendidikan inkusif berperan dalam mengembangkan keterampilan sosial melalui interaksi yang mendorong komunikasi, empati, dan kerja sama (Hastuti et al., 2025). *Self confidence* menjadi faktor penting yang memengaruhi keberhasilan belajar dan interaksi sosial siswa, termasuk pada anak tunawicara, di mana rendahnya kepercayaan diri dapat menghambat partisipasi dan perkembangan mereka. Namun, penelitian yang mengintegrasikan dampak lingkungan belajar inklusif terhadap anak tunawicara dan strategi pembelajaran inklusif dengan pengembangan *self confidence*, khususnya pada anak tunawicara serta peran interaksi sosial sebagai penguat, masih terbatas sehingga diperlukan kajian lebih lanjut. Oleh karena itu, kebaruan penelitian ini terletak pada pengkajian dampak lingkungan belajar inklusif terhadap *self confidence* anak tunawicara di sanggar belajar Malaysia.

METODE

Subjek primer dalam penelitian ini terdiri dari satu anak tunawicara berinisial NR dengan di dampingi FT sebagai teman dekat yang membantu menerjemahkan komunikasi NR selama proses wawancara berlangsung. Guru pendamping belajar berinisial YN sebagai subjek sekunder guna mendukung peneliti dalam memperoleh data yang lebih akurat. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif, yaitu metode penelitian yang berfokus pada upaya memahami suatu fenomena secara mendalam melalui deskripsi dalam bentuk kata-kata, bukan berdasarkan data numerik. Metode ini menitikberatkan pada pemaknaan, proses, serta pemahaman terhadap pengalaman subjek penelitian secara menyeluruh dibandingkan pada pengukuran kuantitatif. (Nartin et al., 2024). Pendekatan yang diterapkan dalam penelitian ini adalah fenomenologi, yaitu pendekatan yang digunakan untuk mengeksplorasi dan memahami pengalaman subjektif individu terhadap suatu fenomena tertentu secara mendalam. Penelitian ini dilaksanakan mulai tanggal 1 April hingga 28 April 2026 di Sanggar belajar Selangor, Kuala Lumpur, Malaysia. Data dalam penelitian ini dikumpulkan melalui tiga teknik utama, yakni wawancara mendalam, observasi langsung, dan dokumentasi, guna mendapatkan gambaran yang menyeluruh dan komprehensif mengenai fenomena yang diteliti. Keabsahan data dijamin melalui penerapan teknik triangulasi dengan cara membandingkan serta mengonfirmasi informasi yang bersumber dari berbagai sumber, teknik, maupun waktu yang berbeda, sehingga data yang dihasilkan memiliki tingkat validitas dan kredibilitas yang tinggi. Selanjutnya, analisis data dilakukan secara kualitatif dengan mengikuti tiga tahapan sistematis, yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan atau verifikasi, agar temuan penelitian dapat merepresentasikan kondisi nyata di lapangan secara mendalam dan terstruktur.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil observasi langsung dan wawancara mendalam yang dilakukan selama periode penelitian (1–28 April 2026). Pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan melalui wawancara mendalam dengan narasumber utama pada tanggal 24 hingga 25 April 2026 di Sanggar Belajar, Selangor, Malaysia. Penentuan jadwal wawancara mempertimbangkan ketersediaan narasumber serta situasi lapangan yang mendukung agar proses penggalian informasi dapat berlangsung secara optimal, nyaman, dan mendalam. Terhadap subjek NR, seorang anak tunawicara di Sanggar Belajar Malaysia dengan di dampingi FT sebagai teman dekat yang membantu menerjemahkan komunikasi NR selama proses wawancara berlangsung, dan NY selaku guru pendamping belajar, diperoleh gambaran komprehensif mengenai dampak lingkungan belajar Inklusif terhadap *self confidence* anak tunawicara di sanggar belajar Malaysia.

Tabel 1. Identitas Narasumber

No	Nama	Usia
1.	NR	8 Tahun
2.	FT (teman dekat yang membantu menerjemahkan komunikasi NR)	8 Tahun
3.	YN	24 Tahun

Hasil penelitian menunjukkan bahwa NR, cenderung memperlihatkan rasa malu dan menarik diri dalam pembelajaran. NR sering menghindari kontak mata, bersikap pasif, serta jarang berinisiatif untuk terlibat dalam diskusi atau kegiatan kelas. Saat diminta tampil di depan kelas, NR umumnya menolak atau tetap diam meskipun telah diberi dorongan oleh guru. Gejala kecemasan seperti menggigit bibir, menunduk, dan tangan gemetar juga tampak ketika ia harus maju, yang mengindikasikan adanya tekanan emosional terkait situasi tampil di depan umum.

Dalam interaksi sosial, NR menunjukkan perbedaan yang jelas antara komunikasi individual dan kelompok. Ia lebih mampu berkomunikasi secara lancar dan responsif ketika berinteraksi satu lawan satu, terutama dengan teman dekat FT dan guru pendamping YN. Namun, dalam situasi kelompok, NR cenderung menunggu arahan atau dukungan dari FT sebelum ikut berpartisipasi. Respons teman sebaya juga beragam, sebagian memberikan dukungan, tetapi sebagian lainnya kurang aktif sehingga NR sering tertinggal dalam kegiatan kolaboratif.

Lingkungan kelas dan metode pembelajaran turut memengaruhi tingkat partisipasi NR. Pendekatan yang menuntut penampilan langsung atau bersifat kompetitif justru memperkuat kecenderungan NR untuk menarik diri. Sebaliknya, pembelajaran yang lebih adaptif seperti kerja berpasangan, waktu persiapan yang cukup, serta penggunaan media komunikasi alternatif (tulisan, atau rekaman) dapat meningkatkan keterlibatannya. Kehadiran guru pendamping YN dan peran FT sebagai perantara komunikasi membantu meningkatkan kenyamanan NR, meskipun dampaknya masih bergantung pada situasi tertentu dan belum konsisten tanpa dukungan berkelanjutan.

Rendahnya *self confidence* NR membatasi keaktifan partisipasinya di kelas serta mengurangi kesempatan untuk mendapatkan umpan balik langsung dari guru maupun teman. Meskipun kemampuan kognitif NR sesuai dengan materi pembelajaran,

keterbatasan dalam mengekspresikan diri di depan umum menghambat pengakuan terhadap kemampuannya dan mengurangi peluang belajar kolaboratif. Temuan ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menyatakan bahwa anak berkebutuhan khusus, termasuk tunawicara, sering mengalami hambatan partisipasi akibat kecemasan dan rendahnya kepercayaan diri.

Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa meskipun NR memiliki keterbatasan dalam kepercayaan diri saat berinteraksi di lingkungan kelas yang lebih luas, ia sebenarnya memiliki kemampuan memahami materi pembelajaran yang cukup baik. Hal ini terlihat dari kemampuannya menyelesaikan tugas yang diberikan guru, mengikuti instruksi pembelajaran, serta memberikan respons yang tepat ketika berkomunikasi melalui media yang lebih nyaman baginya, seperti tulisan atau bantuan teman dekat. Kemampuan tersebut sering kali tidak tampak secara optimal karena NR mengalami kesulitan dalam mengekspresikan pemikiran dan pengetahuannya di hadapan banyak orang. Kondisi ini menunjukkan bahwa hambatan utama yang dihadapi NR bukan terletak pada aspek kognitif, melainkan pada aspek psikologis dan komunikasi yang memengaruhi keberaniannya untuk berpartisipasi secara aktif.

Pengalaman kegagalan atau penolakan yang pernah dialami oleh anak tunawicara juga dapat memengaruhi tingkat kepercayaan dirinya. Berdasarkan hasil wawancara, NR menunjukkan kecenderungan untuk menghindari situasi yang menuntut dirinya menjadi pusat perhatian karena khawatir melakukan kesalahan atau tidak dapat menyampaikan pesan dengan baik kepada orang lain. Kondisi ini menunjukkan bahwa pengalaman sosial yang kurang menyenangkan dapat membentuk persepsi negatif terhadap kemampuan diri. Apabila kondisi tersebut berlangsung dalam jangka waktu yang lama tanpa adanya dukungan yang memadai, maka rasa tidak percaya diri dapat semakin menghambat perkembangan sosial dan akademik anak.

Self confidence berkembang melalui pengalaman keberhasilan yang dialami individu secara berulang. Pada diri NR, kesempatan untuk memperoleh pengalaman keberhasilan dalam berkomunikasi masih relatif terbatas karena adanya hambatan bahasa dan kecenderungan lingkungan yang belum sepenuhnya adaptif terhadap kebutuhannya. Pemberian tugas-tugas sederhana yang sesuai dengan kemampuan NR dan memungkinkan dirinya merasakan keberhasilan menjadi langkah penting dalam membangun kepercayaan diri secara bertahap. Pengalaman positif tersebut dapat membantu NR membentuk keyakinan bahwa dirinya mampu berpartisipasi dan memberikan kontribusi dalam kegiatan pembelajaran.

Kehadiran FT sebagai teman dekat yang memahami cara berkomunikasi dengan NR terbukti membantu mengurangi kecemasan dan meningkatkan keberanian NR dalam berinteraksi. Dukungan sosial dari teman sebaya dapat menjadi jembatan bagi anak berkebutuhan khusus untuk lebih diterima dalam lingkungan sosialnya. Guru memiliki peran strategis dalam menciptakan suasana belajar yang mendukung perkembangan kepercayaan diri peserta didik berkebutuhan khusus. Guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang memberikan penguatan positif, motivasi, dan kesempatan yang setara bagi seluruh peserta didik. Dalam konteks NR, pemberian apresiasi terhadap setiap usaha yang dilakukan, sekecil apa pun, dapat menjadi stimulus yang efektif untuk meningkatkan keberanian dan rasa percaya diri. Pendekatan yang berfokus pada kekuatan dan potensi anak akan lebih membantu dibandingkan pendekatan yang menyoroti keterbatasannya.

Pengembangan self-confidence pada anak tunawicara perlu dilakukan secara berkelanjutan dan melibatkan berbagai pihak. Program pendampingan yang terstruktur, pelatihan keterampilan sosial, serta komunikasi yang baik antara guru, orang tua, dan teman sebaya dapat menciptakan lingkungan yang konsisten dalam mendukung perkembangan anak. Dengan adanya sinergi tersebut, NR tidak hanya

memperoleh dukungan saat berada di lingkungan belajar, tetapi juga di lingkungan keluarga dan sosialnya. Dukungan yang menyeluruh diharapkan mampu meningkatkan rasa percaya diri NR secara bertahap sehingga ia dapat lebih mandiri, aktif berpartisipasi, dan mengembangkan potensi dirinya secara optimal dalam kehidupan sehari-hari maupun proses pembelajaran.

Perilaku malu dan kecenderungan menarik diri yang ditunjukkan NR ketika diminta tampil di depan kelas menggambarkan rendahnya *self confidence* serta adanya kecemasan sosial yang umum dialami oleh anak berkebutuhan khusus. Kondisi tersebut terlihat dari sikap NR yang sering menundukkan kepala, menghindari kontak mata, serta memilih diam ketika menjadi pusat perhatian dalam kegiatan pembelajaran. Ketika guru memberikan kesempatan untuk menjawab pertanyaan atau mempresentasikan hasil tugas di depan kelas, NR menunjukkan tanda-tanda ketidaknyamanan seperti memainkan tangan, dan tampak ragu untuk memulai komunikasi. Perilaku tersebut menunjukkan adanya rasa takut terhadap kemungkinan melakukan kesalahan atau tidak mampu menyampaikan pesan secara jelas kepada orang lain Kondisi ini sejalan dengan pendapat bahwa kepercayaan diri yang rendah menyebabkan individu enggan tampil di ruang publik dan cenderung menghindari situasi yang menuntut evaluasi kemampuan diri, sehingga partisipasi belajar menjadi terbatas (Oktariana & Nurfajani, 2021).

Keterbatasan komunikasi verbal pada anak tunawicara semakin memperkuat rasa cemas karena adanya kekhawatiran terhadap kesalahpahaman atau penilaian negatif dari lingkungan sekitar. Jika kondisi tersebut berlangsung secara terus-menerus tanpa adanya dukungan yang memadai, maka anak berpotensi mengalami hambatan yang lebih besar dalam mengembangkan potensi akademik maupun keterampilan sosialnya. (Amka dan Mirnawati, 2019).

Perbedaan yang terlihat antara interaksi satu lawan satu dan interaksi kelompok menunjukkan bahwa konteks sosial sangat berpengaruh terhadap keterlibatan NR. Berdasarkan hasil observasi, NR tampak lebih nyaman berkomunikasi ketika berinteraksi secara langsung dengan FT sebagai teman dekat maupun dengan guru pendamping YN. NR mampu menyampaikan pendapat, menjawab pertanyaan, serta menunjukkan respons yang lebih spontan dibandingkan ketika berada dalam kelompok yang lebih besar. Kehadiran teman dekat FT serta guru pendamping YN membantu mengurangi hambatan emosional sehingga NR lebih mampu berkomunikasi dengan baik. Hal ini mendukung pandangan bahwa dukungan sosial dan lingkungan yang aman dapat meningkatkan self-efficacy dan kesiapan individu untuk berpartisipasi, sebagaimana tercermin dalam prinsip individualisasi dan kolaborasi dalam pendidikan inklusif. Dengan adanya lingkungan yang suportif, anak akan lebih percaya diri untuk mencoba berinteraksi dan mengembangkan kemampuan sosialnya secara bertahap. (Mustika et al., 2025).

Pengaruh strategi pengajaran terhadap respons NR menunjukkan pentingnya penerapan diferensiasi dalam pendidikan inklusif. Pembelajaran yang menuntut penampilan spontan cenderung membuat NR semakin pasif, sedangkan pendekatan yang lebih fleksibel seperti tugas bertahap, pilihan bentuk partisipasi, dan waktu persiapan yang cukup mampu meningkatkan keterlibatannya. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa metode pembelajaran yang menuntut penampilan spontan, kompetisi, atau presentasi tanpa persiapan justru meningkatkan kecemasan dan membuat NR semakin pasif dalam kegiatan belajar. NR cenderung memilih diam, menghindari interaksi, atau menyerahkan tugas komunikasi kepada teman yang dianggap lebih mampu. Sebaliknya, ketika guru memberikan kesempatan untuk mempersiapkan diri terlebih dahulu, menggunakan tugas berpasangan, atau memperbolehkan penyampaian jawaban melalui tulisan dan media alternatif lainnya,

NR menunjukkan peningkatan keterlibatan yang cukup signifikan. Pendidikan inklusif yang menekankan penyesuaian pembelajaran sesuai kebutuhan individu peserta didik (Ekalisna et al., 2025).

Rendahnya *self confidence* NR tidak hanya berdampak pada aspek emosional, tetapi juga memengaruhi proses belajar dan perkembangan sosialnya. Keterbatasan dalam mengekspresikan kemampuan di depan umum menyebabkan NR kehilangan banyak kesempatan untuk memperoleh umpan balik dari guru maupun teman sebaya. Umpan balik merupakan salah satu faktor penting dalam proses pembelajaran yang dapat membantu peserta didik memahami kelebihan dan kekurangan yang dimilikinya. Kepercayaan diri berpengaruh terhadap motivasi, keberanian mengambil risiko belajar, serta keaktifan dalam proses pembelajaran (Oktariana & Nurfajani, 2021). Hambatan komunikasi pada anak tunawicara juga dapat menghambat perkembangan keterampilan sosial seperti kerja sama dan pemecahan masalah tanpa adanya intervensi yang tepat (Syahid, 2019).

Peran teman sebaya dan guru menjadi faktor penting dalam menciptakan pengalaman belajar yang inklusif bagi NR. Sekolah inklusif idealnya menyediakan lingkungan yang menerima dan mendukung agar setiap peserta didik merasa dihargai dan memiliki kesempatan berkembang. Dalam penelitian ini, FT berperan sebagai jembatan komunikasi yang membantu NR menyampaikan pesan kepada orang lain serta memberikan rasa aman ketika berada dalam situasi sosial yang menantang. Guru memiliki peran sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang positif, memberikan penguatan, serta memastikan setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang setara untuk berkembang. Sekolah inklusif idealnya menyediakan lingkungan yang menerima dan mendukung agar setiap peserta didik merasa dihargai, dihormati, dan memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai potensi terbaiknya. Dukungan teman sebaya dapat meningkatkan rasa aman dan membuka peluang komunikasi, keberhasilannya sangat bergantung pada kemampuan guru dalam memfasilitasi interaksi serta kesiapan lingkungan sosial di kelas. Dengan adanya kerja sama yang baik antara guru dan teman sebaya, anak tunawicara dapat merasa lebih diterima dan percaya diri dalam menjalani proses pembelajaran. (Firdausyi, 2024).

Intervensi yang disarankan meliputi kombinasi pendekatan individual dan lingkungan yang dilakukan secara berkelanjutan dan terencana. Upaya yang dapat dilakukan antara lain memberikan latihan bertahap untuk tampil di depan umum dimulai dari situasi yang sederhana dan nyaman, kemudian meningkat ke situasi yang lebih kompleks sesuai perkembangan kemampuan anak. Guru dapat menyediakan berbagai bentuk partisipasi alternatif seperti penggunaan tulisan, bahasa isyarat, gambar, media digital, atau rekaman video sehingga anak tetap dapat mengekspresikan ide dan pemikirannya tanpa mengalami tekanan berlebihan. Peningkatan kompetensi guru dalam memahami kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus juga menjadi aspek penting agar guru mampu memberikan dukungan psikologis dan strategi pembelajaran yang tepat. Keterlibatan keluarga perlu diperkuat melalui komunikasi yang intensif antara sekolah dan orang tua untuk memastikan adanya konsistensi dukungan di lingkungan rumah maupun sekolah. Pendidikan inklusif menekankan kolaborasi antara guru, guru pendamping, keluarga, dan tenaga ahli untuk menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan mendukung perkembangan siswa secara optimal (Faradhiva et al., 2025). Melalui kolaborasi yang berkelanjutan tersebut, diharapkan kepercayaan diri NR dapat meningkat secara bertahap sehingga ia mampu berpartisipasi lebih aktif, memperluas interaksi sosial, serta mengembangkan potensi akademik dan nonakademiknya secara maksimal.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, disimpulkan bahwa lingkungan belajar inklusif memiliki pengaruh yang signifikan terhadap pembentukan self-confidence anak tunawicara di Sanggar Belajar Malaysia. Subjek penelitian menunjukkan tingkat kepercayaan diri yang masih rendah, yang ditandai dengan kecenderungan menarik diri, pasif dalam pembelajaran, serta kurang berani tampil di depan kelompok. Lingkungan belajar yang memberikan dukungan sosial, penerapan pembelajaran yang adaptif, serta adanya peran guru pendamping dan teman sebaya mampu membantu meningkatkan kenyamanan dan keterlibatan anak dalam proses belajar. Penerapan prinsip individualisasi, diferensiasi, dan kolaborasi dalam pendidikan inklusif dapat menjadi faktor penting dalam mengembangkan kepercayaan diri anak tunawicara. Dengan lingkungan yang menerima, mendukung, dan memberikan kesempatan berpartisipasi sesuai kemampuan, anak tunawicara memiliki peluang yang lebih besar untuk mengembangkan potensi akademik maupun sosialnya secara optimal.

Penulis memberikan beberapa saran. Bagi guru dan pendidik, disarankan untuk menerapkan strategi pembelajaran yang lebih fleksibel dan adaptif sesuai kebutuhan peserta didik tunawicara, seperti memberikan waktu persiapan yang cukup, menyediakan alternatif bentuk partisipasi, serta memberikan penguatan positif secara konsisten. Bagi orang tua dan keluarga, diperlukan dukungan emosional dan motivasi yang berkelanjutan agar anak memiliki keyakinan terhadap kemampuan dirinya. Bagi teman sebaya, penting untuk menciptakan interaksi yang inklusif, saling mendukung, dan tidak memberikan stigma terhadap anak berkebutuhan khusus. Sementara itu, bagi peneliti selanjutnya disarankan untuk mengkaji lebih lanjut faktor-faktor lain yang memengaruhi self-confidence anak tunawicara, seperti dukungan keluarga, layanan bimbingan dan konseling, maupun pengaruh budaya dan lingkungan sosial, dengan melibatkan jumlah subjek yang lebih beragam agar diperoleh hasil yang lebih komprehensif.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan puji syukur kepada Tuhan Yang Maha Esa atas rahmat dan karunia-Nya sehingga penelitian ini dapat diselesaikan dengan baik. Penulis juga menyampaikan terima kasih kepada pihak Sanggar Belajar Malaysia yang telah memberikan izin dan kesempatan untuk melaksanakan penelitian. Ucapan terima kasih secara khusus diberikan kepada NR sebagai subjek penelitian, FT yang telah membantu proses komunikasi selama wawancara berlangsung, serta YN selaku guru pendamping yang telah memberikan informasi dan dukungan selama proses pengumpulan data. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada dosen pembimbing, pihak Universitas Pancasakti Tegal, serta seluruh pihak yang telah memberikan arahan, motivasi, dan bantuan baik secara langsung maupun tidak langsung dalam penyusunan penelitian ini. Semoga segala bantuan dan dukungan yang diberikan mendapatkan balasan yang setimpal serta bermanfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang pendidikan inklusif dan bimbingan konseling.

REFERENSI

Ahmad Syukri Sitorus. (2023). Kepercayaan Diri, Keterampilan Sosial dan Emosional Anak; Studi Korelasional dan Stimulasi. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, *11*(1), 1–7. https://doi.org/10.23887/paud.v11i1.54350

Ambarwati Puspitasari, D., Karlina, Y., & Mulyo, B. M. (2023). *Jurnal Penelitian Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*. *9*(1), 239–257.

Amka dan Mirnawati. (2019). *Laporan Penelitian Partisipasi Sosial Mahasiswa*

Tunarungu (p. 63).

Anggraini, I. P., Darmawanti, I., & Presentasi, H. (2023). Mengalami Hambatan Presentasi. *Community Develoment Journal*, *4*(2), 4565–4571.

Badia, D., Silaen, C., & Ribawati, E. (2024). Pendidikan Inklusif: Tantangan Dan Peluang Bagi Siswa Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Umum. *Desember*, *2*, 583–585.

Ekalisna, M., Setyaningsih, L. A., Widowati, F. M., Wulandari, E. R., & Pramudya, W. N. R. (2025). Komunikasi Interpersonal Guru Pendamping Khusus dalam Membentuk Kepercayaan Diri Siswa Disabilitas Tunarungu Wicara. *Journal of Communication Research*, *1*(2), 97–105. https://doi.org/10.61105/jcr.v1i2.256

Faradhiva, B. P., Sangra, G., Saputri, R. Y., & Lestari, E. P. (2025). Gudang Jurnal Multidisiplin Ilmu Memahami Esensi Pendidikan Inklusif : Menciptakan Lingkungan Belajar Setara Dan Berkeadilan Untuk Semua Peserta Didik. *Gudang Jurnal Multidisiplin Ilmu*, *3*(Sugiyono 2015), 786–789.

Firdausyi, M. F. (2024). Mutu Pendidikan Inklusif bagi Anak Berkebutuhan Khusus. *Educatus: Jurnal Pendidikan Volume 2, Issue 2, 2024*, *2*(2), 9–15. https://doi.org/10.69914/educatus.v2i2.12

Fuadi, T. M., Hamama, S. F., Dahlia, S., & ... (2025). Sosialisasi dalam Upaya Meningkatkan Minat Membaca Siswa Melalui Media Budaya Bercerita di Sanggar Belajar Klang Lama Kuala Lumpur Malaysia. *Meuseuraya: Jurnal …*, *01*(02), 45–50. https://journal.ccula.org/index.php/msr/article/view/118%0Ahttps://journal.ccula.org/index.php/msr/article/download/118/28

Hastuti, Eka Oktavia Ningsih, Firda Sahrani, Isnaneni, & Ahmad Yusuf. (2025). Dampak Pendidikan Inklusif Terhadap Pengembangan Sosial Siswa Dalam Perspektif Bimbingan dan Konseling. *Jurnal Inovasi Pembelajaran*, *1*(1), 61–68. https://doi.org/10.71049/4kssjq36

Meka, M., Dhoka, F., Poang, F., Dhey, K. A., & Lajo, M. Y. (2023). JURNAL PENDIDIKAN INKLUSI Citra Bakti. *JURNAL PENDIDIKAN INKLUSI Citra Bakti*, *1*, 11–19.

Milo, K., Wea, D., Longa, G., Tego, J. R. U., & Wau, M. P. (2024). Faktor-Faktor Penyebab Kelainan Anak Berkebutuhan Khusus Di Panti Citra. *Jurnal Pendidikan Inklusi Citra Bakti*, *2*(2), 205–212. https://doi.org/10.38048/jpicb.v2i2.4380

Mustika, D., Puspitasari, P., Fathya, A., & Andiana Putri, M. (2025). Interaksi Sosial Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusi. *Journal of Innovative and Creativity (Joecy)*, *5*(2), 7779–7786. https://doi.org/10.31004/joecy.v5i2.1214

Nartin, Faturrahman, Deni, A., Santoso, Y. H., Suacana, W. G., Indrayani, E., Utama, F. Y., Tarigan, W. J., & Eliyah. (2024). *Metode Kualitatif* (pp. viii–178).

Oktariana, R., & Nurfajani. (2021). Pendidikan menurut UU No . 20 tahun 2003 adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaaan , dirinya , masya. *Jurnal Hurriah:Jurnal Evaluasi Pendidikan Dan Penelitian*, *2*(3), 67–82.

Puspasari, K. D. (2023). Meningkatkan kepercayaan diri di sekolah pada remaja panti asuhan melalui konseling kelompok perilaku. *Procedia : Studi Kasus Dan Intervensi Psikologi*, *11*(4), 156–160. https://doi.org/10.22219/procedia.v11i4.25195

Rifka Alkhilyatul Ma'rifat, I Made Suraharta, I. I. J. (2024). *PENGARUH SELF-AWARENESS DAN SELF-IMAGE DALAM MENINGKATKAN KEPERCAYAAN DIRI MAHASISWA KEPERAWATAN (D3)*. *2*, 306–312.

Subekti, N., Syah, M. F. J., Jariono, G., Kartikasari, E. D., Pramudya, R. S. A., Bahri, A. S., & Kuswanty, N. H. (2023). Peningkatan Motivasi Belajar melalui Program

Pendampingan Pembelajaran Bagi Siswa Sanggar Belajar PPWNI Klang Malaysia. *Warta LPM*, *26*(3), 235–244. https://doi.org/10.23917/warta.v26i3.1613

Syahid, I. (2019). Interaksi Sosial Anak Tunarungu Di Sekolah Study Kasus. *Al-Ibrah*.

Veryawan, Juliati, & Wulan, D. (2023). Penangana Anak Tunawicara. *Pratama Widya: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *8*(1), 26–34.