

Analisis Program *Moving class* Berbasis *Visual support* Untuk Mendukung Kemandirian Transisi Siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD)

Baiq Alfina Yulia Asura*¹, Ahsan Romadlon Junaidi², Iin Indrawati³

Universitas Negeri Malang

e-mail: *¹ baiq.alfina.2531157@students.um.ac.id, ² aksan.romadlon.fip.@um.ac.id,
³ 1982indrawatiin@gmail.com

Abstrak

Program moving class di sekolah luar biasa menuntut kesiapan adaptasi dan mobilitas yang tinggi, sedangkan siswa Autism Spectrum Disorder (ASD) sering mengalami hambatan transisi berupa kecemasan dan perilaku disruptif akibat kekakuan rutinitas (rigidity). Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pelaksanaan program moving class berbasis visual support, menganalisis penggunaan visual support dalam mendukung transisi kegiatan, serta menggambarkan kemandirian transisi siswa ASD di SLB Autisme Riverkids Malang. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus. Subjek penelitian terdiri atas dua siswa ASD, satu guru kelas, dua guru pengembangan diri, dan wakil kepala sekolah bidang kurikulum. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara terstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa program moving class berbasis visual support dilaksanakan melalui tahap perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi secara terstruktur. Visual support yang digunakan meliputi visual schedule, work system, media visual lainnya, serta penataan struktur fisik lingkungan. Penerapan visual support membantu siswa memahami urutan kegiatan, mengurangi kecemasan saat transisi, dan meningkatkan kemandirian perilaku, emosional, serta nilai melalui pembiasaan yang konsisten. Penelitian ini memberikan kontribusi berupa gambaran implementasi visual support dalam sistem moving class di sekolah luar biasa.

Kata Kunci: *Moving Class, Visual Support, Autism Spectrum Disorder (ASD), Kemandirian Transisi, Sekolah Luar Biasa*

Abstract

The moving class system in special schools requires high adaptive readiness and mobility, while students with Autism Spectrum Disorder (ASD) often experience transitional difficulties, including anxiety and disruptive behavior caused by routine rigidity. This study aimed to describe the implementation of a visual support-based moving class program, analyze the use of visual support in facilitating activity transitions, and examine the independence of activity transitions among students with ASD at SLB Autisme Riverkids Malang. A qualitative approach with a case study design was employed. The participants included two students with ASD, one classroom teacher, two personal development teachers, and the vice principal for curriculum. Data were collected through observation, structured interviews, and documentation, then analyzed using the Miles and Huberman interactive model. The findings showed that the program was implemented through structured planning, implementation, and evaluation stages. The visual supports included visual schedules, work systems, other visual media, and structured physical environments. These supports helped students understand activity sequences, reduced transition-related anxiety, and gradually enhanced behavioral, emotional, and value independence through consistent habituation. This study contributes a comprehensive description of visual support implementation within a moving class system in Indonesian special schools.

Keywords: *Moving Class, Visual Support, Autism Spectrum Disorder (ASD), Transition Independence, Special Education*

1. PENDAHULUAN (BACKGROUND OF STUDY)

Autism Spectrum Disorder (ASD) merupakan gangguan perkembangan neurologis kompleks (neurodevelopmental disorder) yang ditandai oleh hambatan menetap dalam komunikasi dan interaksi sosial di berbagai konteks, disertai pola perilaku, minat, atau aktivitas yang terbatas (*restrictive*) dan berulang (*repetitive*), sehingga memengaruhi kemampuan siswa dalam memproses informasi sosial, memahami bahasa, serta merespons stimulus lingkungan secara adaptif (American Psychiatric Association, 2022). Siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)* memiliki karakteristik yang berbeda sehingga dampak dari perilaku yang ditimbulkan oleh masing-masing siswa itu berbeda, ini dikarenakan siswa autis memiliki rentan yang bervariasi dari yang ringan hingga yang berat (Junaidi dkk., 2020).

Karakteristik siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)* yakni sering menghadapi kesulitan dalam mengekspresikan keinginan, memahami ucapan atau arahan dari orang lain, serta mengikuti instruksi dengan benar. Akibatnya, mereka kerap memerlukan dukungan atau bantuan dari orang di sekitarnya. Hambatan tersebut berkaitan dengan keterbatasan dalam kemampuan komunikasi serta rendahnya kemampuan siswa autis dalam memproses informasi yang diterima melalui pendengaran (*auditory processing*) (Mesibov & Shea, 2010). Selain itu, siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)* cenderung bertahan dengan rutinitas dan keteraturan. Siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)* umumnya menunjukkan perilaku yang cenderung kaku, di mana mereka merasa lebih nyaman dengan pola yang konsisten dan sering mengalami kesulitan ketika menghadapi perubahan, bahkan dalam skala yang kecil. Perubahan terhadap rutinitas atau terganggunya kebiasaan yang biasa dilakukan dapat menimbulkan respons emosional yang intens, seperti kebingungan, kemarahan, tangisan, atau tantrum (Istiani & Parhanuddin, 2025).

Kemandirian merupakan kemampuan yang sangat penting untuk dikembangkan pada setiap siswa sebagai bekal dalam menjalani kehidupan sehari-hari, termasuk dalam kegiatan pembelajaran di sekolah (Iftitah, I., Kismawiyati, R., & Megaswarie, 2025). Menurut Steinberg (2002), kemandirian diartikan sebagai kapasitas siswa untuk bertindak laku, merasakan, dan berpikir secara mandiri tanpa bergantung pada orang lain. Kemandirian tidak hanya mencakup kemampuan fisik untuk melakukan aktivitas secara mandiri, tetapi juga melibatkan kesiapan psikologis dan perilaku untuk berfungsi secara otonom sesuai tahap perkembangan. Dalam lingkungan sekolah, kemampuan seperti berpindah dari satu tempat ke tempat lain, mengorganisasikan materi pembelajaran, serta menyelesaikan rangkaian tugas yang diberikan guru umumnya bukan hal yang sulit bagi siswa pada umumnya. Namun, kondisi tersebut berbeda bagi siswa dengan *Autism Spectrum Disorder (ASD)*, di mana keterbatasan dalam komunikasi, pemahaman instruksi, fleksibilitas perilaku, serta kemampuan beradaptasi terhadap perubahan menjadikan aktivitas tersebut sebagai tantangan tersendiri (Sa dkk., 2022).

Tantangan ini semakin kompleks dalam penerapan program moving class, yaitu sistem pembelajaran yang menuntut peserta didik berpindah antar kelas sesuai jadwal mata pelajaran. Meskipun *moving class* dirancang untuk menciptakan suasana belajar yang lebih variatif, dinamis, dan berpusat pada siswa, sistem ini menuntut kesiapan transisi kegiatan, pengelolaan diri, serta kemandirian yang tinggi (UNESCO, 2021). Bagi siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)*, perpindahan aktivitas secara berkelanjutan dapat memicu kebingungan, kecemasan, dan ketergantungan pada bantuan guru, sehingga diperlukan strategi yang konkret dan terstruktur untuk membantu mereka memahami alur kegiatan secara lebih jelas serta mendukung kemandirian dalam proses pembelajaran.

Salah satu strategi yang dapat digunakan adalah *visual support*, yaitu alat bantu yang menyajikan informasi dalam bentuk visual seperti gambar, foto, simbol, maupun instruksi tertulis. Penggunaan *visual support* membantu siswa memahami apa yang diharapkan secara

lebih jelas dibandingkan dengan penjelasan verbal semata (Nur dkk., 2025). Penggunaan *visual support* ini sejalan dengan pendekatan pembelajaran yang telah banyak dikembangkan untuk siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Pendekatan *TEACCH* (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-Handicapped Children*) menekankan *structured teaching*, yaitu pembelajaran terstruktur yang memanfaatkan kekuatan visual siswa dalam memproses informasi (Mesibov dkk, 2005).

Secara empiris, peneliti menemukan bahwa dalam pelaksanaan program *moving class* di SLB Autisme Riverkids (ASD) Riverkids Malang ketika melakssiswaan praktik pengalaman lapangan, guru telah menggunakan *visual support* berupa jadwal bergambar untuk membantu proses transisi kegiatan. Namun, tidak semua peserta didik mampu melakukan transisi secara mandiri (Ramdhani, 2016). Beberapa siswa masih menunjukkan kekakuan dalam menghadapi perubahan aktivitas, seperti menunggu arahan guru dan mengalami kesulitan berpindah kelas. Selain itu, siswa juga mengalami hambatan dalam memahami instruksi verbal, sehingga kurang mampu merespons tanpa bantuan visual. Kondisi ini menunjukkan bahwa *visual support* tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi menjadi sarana penting dalam menjembatani pemahaman siswa terhadap alur kegiatan serta mendukung kemandirian dalam transisi kegiatan.

Beberapa penelitian terdahulu menunjukkan bahwa penggunaan *visual support* memiliki peran penting dalam pembelajaran siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Hume dkk. (2021) menemukan bahwa *visual schedule* dapat meningkatkan kemandirian dan regulasi diri siswa, sementara Banda dkk. (2020) menunjukkan bahwa *activity schedule* membantu siswa menyelesaikan tugas secara mandiri dan mengurangi ketergantungan pada guru. Selain itu, Dettmer dkk. (2021) menegaskan bahwa *visual support* efektif dalam membantu transisi kegiatan dan mengurangi perilaku bermasalah. Knight dkk. (2020) juga menyatakan bahwa *visual schedule* meningkatkan keterlibatan belajar, dan Wong dkk. (2021) menguatkan bahwa *visual support* merupakan praktik berbasis bukti yang efektif dalam meningkatkan kemampuan adaptif siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD).

Meskipun hasil penelitian tersebut menunjukkan efektivitas *visual support* dalam mendukung pembelajaran dan transisi kegiatan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD), sebagian besar penelitian masih berfokus pada penggunaan *visual support* dalam aktivitas pembelajaran di dalam kelas atau rutinitas harian tertentu. Penelitian terdahulu umumnya menitikberatkan pada pengukuran efektivitas media visual terhadap peningkatan perilaku atau kemampuan tertentu, tetapi belum banyak mengkaji bagaimana *visual support* diimplementasikan secara sistematis dalam program *moving class* yang menuntut siswa melakukan perpindahan antar ruang, guru, dan aktivitas pembelajaran. Padahal, kondisi tersebut merupakan tantangan yang sering dihadapi siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) karena keterbatasan dalam fleksibilitas perilaku, kemampuan adaptasi, dan pemahaman terhadap perubahan aktivitas. Oleh karena itu, kajian mengenai implementasi *visual support* dalam sistem *moving class* menjadi penting untuk memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai strategi yang dapat mendukung kemandirian transisi siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) di lingkungan sekolah.

Keterbaruan penelitian ini terletak pada kajian yang tidak hanya menyoroti efektivitas *visual support* sebagai media pembelajaran, tetapi menganalisis implementasinya secara menyeluruh dalam sistem *moving class* pada sekolah khusus bagi siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Penelitian ini mengintegrasikan analisis pada aspek perencanaan program, pelaksanaan transisi antar kelas, evaluasi penggunaan *visual support*, serta dampaknya terhadap perkembangan kemandirian transisi siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). penelitian ini memberikan kontribusi ilmiah berupa model deskriptif implementasi *visual support* dalam program *moving class* yang dapat menjadi rujukan bagi sekolah luar biasa maupun sekolah

inklusif dalam mengembangkan strategi pembelajaran yang mendukung kemandirian transisi siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD).

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini mengangkat tiga fokus utama: (1) Pelaksanaan program *moving class* berbasis *visual support* di SLB (2) Penggunaan *visual support* dalam mendukung transisi kegiatan (3) Kemandirian transisi kegiatan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara mendalam pelaksanaan program *moving class* berbasis *visual support*, menganalisis peran *visual support* dalam mendukung transisi kegiatan, serta mendeskripsikan kemandirian transisi kegiatan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD).

2. KAJIAN PUSTAKA (REVIEW OF LITERATURE)

2.1 *Autism Spectrum Disorder* (ASD)

2.1.1 Pengertian Gangguan *Autism Spectrum Disorder* (ASD)

Autism Spectrum Disorder (ASD) merupakan gangguan perkembangan neurologis yang ditandai oleh hambatan dalam komunikasi sosial serta pola perilaku yang terbatas dan berulang (American Psychiatric Association, 2022). Selain mengalami kesulitan dalam interaksi sosial, siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) juga menunjukkan keterbatasan pada fungsi eksekutif, terutama fleksibilitas kognitif dan kemampuan mengatur perilaku ketika menghadapi perubahan aktivitas (Demetriou dkk., 2020; Ji dkk., 2022). Kondisi tersebut menyebabkan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) cenderung bergantung pada rutinitas dan mengalami kesulitan beradaptasi terhadap perubahan lingkungan maupun kegiatan belajar (Macoun dkk., 2021).

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa hambatan fungsi eksekutif dan kecenderungan mempertahankan rutinitas menjadi faktor utama yang memengaruhi kemampuan transisi kegiatan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) (Hume dkk., 2021; Wong dkk., 2021). Kesulitan dalam melakukan transisi berdampak pada rendahnya kemandirian siswa dalam mengikuti aktivitas pembelajaran, karena mereka memerlukan bantuan untuk memahami urutan kegiatan dan menyesuaikan diri terhadap perubahan yang terjadi. Pellicano dkk. (2021) menemukan bahwa kemampuan transisi yang lebih baik berhubungan dengan meningkatnya perilaku mandiri dan keterlibatan siswa dalam kegiatan akademik. Dengan demikian, transisi kegiatan merupakan aspek penting yang perlu diperhatikan dalam pengembangan kemandirian siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD).

2.2 *Moving class* dan Kemandirian Transisi pada *Autism Spectrum Disorder* (ASD)

Moving class merupakan sistem pembelajaran yang mengharuskan peserta didik berpindah ruang belajar sesuai dengan kegiatan atau mata pelajaran yang diikuti (UNESCO, 2021). Sistem ini memberikan kesempatan bagi siswa untuk belajar pada lingkungan yang lebih sesuai dengan kebutuhan pembelajaran dan mendorong kemandirian dalam mengelola aktivitas belajar. Namun, penerapan *moving class* juga menuntut kemampuan transisi yang baik karena siswa harus memahami perubahan aktivitas, lingkungan, dan instruksi dalam waktu yang relatif singkat.

Bagi siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD), tuntutan tersebut dapat menjadi tantangan karena karakteristik mereka yang cenderung membutuhkan struktur dan prediktabilitas dalam menjalankan aktivitas sehari-hari (Hume dkk., 2021). Perubahan ruang, guru, maupun kegiatan yang terjadi secara berulang dalam sistem *moving class* berpotensi menimbulkan kebingungan dan kecemasan apabila siswa tidak memperoleh informasi yang jelas mengenai aktivitas yang akan dilakukan. Oleh karena itu, pelaksanaan *moving class* pada siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) memerlukan strategi yang

mampu membantu mereka memahami urutan kegiatan dan proses perpindahan secara lebih terstruktur.

2.3 Visual support

Visual support merupakan strategi yang menggunakan informasi visual, seperti gambar, simbol, tulisan, maupun jadwal visual, untuk membantu siswa siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) memahami aktivitas dan instruksi secara lebih konkret (Wang dkk., 2023). Strategi ini didasarkan pada karakteristik siswa siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) yang cenderung memiliki kekuatan dalam pemrosesan informasi visual dibandingkan informasi verbal (Hume dkk., 2021). Penggunaan *visual support* juga sejalan dengan pendekatan Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children (TEACCH) yang menekankan pentingnya structured teaching melalui dukungan visual untuk membantu siswa memahami lingkungan, aktivitas, dan ekspektasi yang diberikan (Mesibov dkk., 2005).

Dalam pendekatan TEACCH, *visual support* diwujudkan melalui berbagai bentuk, seperti *visual schedule*, work system, penataan lingkungan fisik, serta petunjuk visual yang membantu siswa memahami urutan kegiatan dan mengurangi ketergantungan pada instruksi verbal (Mesibov dkk., 2005; Sa dkk., 2022). Struktur visual tersebut bertujuan menciptakan prediktabilitas sehingga siswa lebih mudah memahami apa yang harus dilakukan, kapan kegiatan dilakukan, dan bagaimana kegiatan tersebut diselesaikan.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa *visual support* efektif dalam meningkatkan kemampuan transisi dan kemandirian siswa siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Knight dkk. (2020) dan Alzyoudi dkk. (2022) menemukan bahwa *visual schedule* membantu siswa memahami urutan kegiatan dan mengurangi perilaku maladaptif saat terjadi perubahan aktivitas. Hasil tersebut sejalan dengan penelitian Banda dkk. (2020) yang menunjukkan bahwa activity schedule dapat meningkatkan kemandirian sekaligus mengurangi ketergantungan siswa terhadap bantuan guru. Selain itu, Wong dkk. (2021) dan Ganz dkk. (2020) mengategorikan *visual support* sebagai evidence-based practice yang efektif dalam mendukung komunikasi, regulasi diri, dan adaptasi siswa siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD).

Berdasarkan teori TEACCH dan berbagai hasil penelitian tersebut, *visual support* dapat dipahami sebagai strategi yang membantu siswa siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) menghadapi tuntutan transisi kegiatan melalui penyediaan informasi yang terstruktur dan mudah dipahami. Dengan kemampuannya dalam memberikan kejelasan aktivitas dan mengurangi ketidakpastian, *visual support* menjadi relevan untuk mendukung pelaksanaan *moving class* yang menuntut siswa melakukan perpindahan kegiatan secara mandiri dan berkelanjutan.

3. METODE PENELITIAN

3.1 Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus. Metode ini dipilih karena memungkinkan peneliti untuk memahami secara mendalam pelaksanaan program *moving class* berbasis *visual support* dalam mendukung kemandirian transisi kegiatan pada siswa dengan Gangguan Spektrum *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Penelitian kualitatif digunakan untuk mengkaji kondisi objek secara alami, di mana peneliti berperan sebagai instrumen utama (Sugiyono, 2018).

3.2 Waktu dan Lokasi penelitian

Penelitian ini dilaksanakan pada tanggal 27 April sampai dengan 8 Mei 2026 di lingkungan SLB Autisme Riverkids Kota Malang, Jawa Timur.

3.3 Subjek Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di SLB Autisme Riverkids, Kota Malang, Jawa Timur. Dalam penelitian ini, subjek utama terdiri dari dua orang siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) kelas dua sekolah dasar yang mengalami kekakuan turinitas serta kurangnya kemampuan dalam komunikasi verbal sehingga sangat mengandalkan *visual support* dalam kemandirian transisi kegiatannya. Selain peserta didik, peneliti juga melibatkan satu orang guru kelas dan dua orang guru kelas pengembangan diri sebagai informan. Selain guru kelas dan guru pengembangan diri peneliti juga melibatkan wakil kepala sekolah (Waka) di bidang kurikulum.

3.4 Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan teknik observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi dilakukan secara langsung di lingkungan kelas untuk memahami bentuk pola perilaku siswa saat akan melakukan transisi kegiatan. Peneliti menggunakan pedoman observasi. Observasi ini membantu peneliti dalam memperoleh gambaran nyata yang terjadi di lapangan (Sugiyono, 2018). Selanjutnya, wawancara dilakukan dengan guru kelas, guru pengembangan siswa serta wakil kepala sekolah bidang kurikulum. Wawancara dilakukan secara terstruktur dengan daftar pertanyaan yang telah disusun sebelumnya, agar proses pengumpulan data dari masing-masing informan berjalan sistematis dan konsisten. Sementara itu, teknik dokumentasi digunakan untuk mengumpulkan berbagai dokumen pendukung yakni dokumen tertulis maupun foto dan video kegiatan peserta didik yang relevan dengan fokus penelitian. Dokumentasi ini berfungsi sebagai bukti pendukung yang memperkuat hasil observasi dan wawancara (Sugiyono, 2018).

3.5 Teknik Analisis Data

Proses analisis data dilakukan dengan menggunakan teknik analisis interaktif yang dikembangkan oleh Miles dan Huberman (1984). Proses ini melibatkan empat tahapan utama: pengumpulan data, reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dan verifikasi. Pada tahap awal, data dikumpulkan melalui observasi lapangan, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Kegiatan pengumpulan data dilakukan secara bertahap dan berulang sampai data dianggap jenuh, yaitu ketika tidak ditemukan informasi baru yang signifikan. Setelah data terkumpul, dilakukan proses reduksi data, yaitu menyederhaskannya, memilih, dan memfokuskan data yang relevan dengan fokus penelitian. Reduksi data dilakukan untuk mengeliminasi informasi yang tidak diperlukan dan memperjelas tema-tema utama yang muncul. Setelah itu, data disajikan dalam bentuk narasi deskriptif yang menggambarkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi secara terpadu. Tahap akhir adalah penarikan kesimpulan, yang dilakukan secara berkesinambungan selama proses analisis berlangsung. Kesimpulan yang diperoleh merupakan hasil sintesis dari semua data yang telah dikumpulkan dan dianalisis, serta menjawab fokus penelitian secara menyeluruh. Untuk menjamin keabsahan data, penelitian ini menerapkan strategi triangulasi teori. Triangulasi teori digunakan untuk memberikan pemahaman yang lebih menyeluruh terhadap temuan di lapangan.

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi yang dilakukan di SLB Autisme Riverkids Malang, diperoleh data mengenai pelaksanaan program *moving class* berbasis *visual support* dalam mendukung kemandirian transisi kegiatan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Hasil penelitian disajikan berdasarkan tiga fokus penelitian, yaitu: (1) pelaksanaan program *moving class* berbasis *visual support*, (2) penggunaan *visual support* dalam mendukung

transisi kegiatan, dan (3) kemandirian transisi kegiatan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD)

A. Pelaksanaan Program *Moving class* Berbasis *Visual support*

Pelaksanaan program *moving* berbasis *visual support* class meliputi (a) perencanaan program, (b) pelaksanaan program dan (c) evaluasi program. Perencanaan program mencakup penataan kelas serta lingkungan fisik yang mendukung transisi kegiatan program *moving class* yang awalnya tidak terstruktur menjadi terstruktur, pembuatan berbagai visual support, pembuatan kurikulum & program *moving class* serta kolaborasi dengan orang tua (Sa dkk., 2022). Program *moving class* ini secara luas diterapkan pada berbagai rumpun mata pelajaran Pengembangan Diri yang ada di sekolah. Namun, dalam konteks penelitian ini, pengamatan difokuskan pada program kelas pengembangan diri bidang Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) karena program tersebut merupakan jenis layanan pengembangan diri yang diadwa

ikan dan diikuti secara berkala oleh kedua subjek, yaitu Subjek A dan Subjek R.

Penempatan siswa pada program pengembangan diri dilakukan berdasarkan hasil asesmen kemampuan, minat, dan kebutuhan siswa. Hal ini sesuai dengan hasil wawancara dengan Wakil kepala sekolah sebagai berikut: *"Menentukan masing-masing siswa ditempatkan di program tertentu itu berdasarkan hasil asesmen kemampuan komunikasinya seperti apa, kemampuan minatnya seperti apa, dan kebiasaan-kebiasaannya dia itu sukanya apa dan seterusnya. Nah, barulah itu mereka akan dikelompokkan yang similar sesuai dengan kemampuan tadi."* W/F1/BI/05/05/2026.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa penajaman asesmen di awal program menjadi fondasi krusial sebelum siswa dihadapkan pada perubahan lingkungan belajar. Temuan ini memperkuat penelitian Yumna dkk. (2024) yang menjelaskan bahwa program pengembangan diri bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK) harus memfasilitasi ekspresi diri dan bakat sesuai dengan kapasitas aktual individualnya. Alasan mendasar mengapa pendekatan ini efektif adalah karena dengan memetakan kemampuan awal, sekolah dapat meminimalkan risiko kecemasan atau frustrasi kognitif pada siswa akibat beban tugas (*task demand*) yang melebihi kapasitas adaptif mereka.

Pelaksanaan program *moving class* diawali di kelas reguler ketika guru kelas menunjukkan *time table* sebagai informasi visual bahwa kegiatan pembelajaran selanjutnya akan dilakssiswaan di kelas pengembangan diri. Setelah itu, guru mengarahkan siswa menuju sudut transisi yang terdapat di lorong kelas untuk mengambil coding atau tiket transisi sesuai dengan kelas tujuan pada papan jadwal pengembangan diri visual. Selanjutnya, siswa menuju kelas pengembangan diri dan mencocokkan tiketatau coding transisi tersebut dengan simbol yang terdapat pada kotak posting di depan kelas sebagai penanda bahwa siswa telah tiba di kelas tujuan. Hal tersebut sesuai dengan hasil wawancara dengan guru kelas sebagai berikut: *"Guru memberikan pendampingan secara bertahap. Pada tahap awal, guru memberikan bantuan penuh dengan meberikan time table berupa kegiatan TIK untuk siswa lalu mengarahkan siswa mengambil gambar atau coding kela di papan jadwal pengembangan diri, mengantarkan ke kelas tujuan, dan membantu meletakkan coding pada kotak posting. Selanjutnya bantuan dikurangi secara bertahap hingga siswa mampu melakukan transisi secara mandiri."* F1/W/BA/05/05/2026

Ringkasan tahapan pelaksanaan *moving class* berbasis *visual support* dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Tahapan Pelaksanaan Moving class Berbasis Visual Support

Tahapan	Visual Support	Fungsi
Persiapan	Time Table	Di gunakan di kelas regular untuk memberikan informasi mengenai kegiatan dan kelas pengembangan tujuan yang akan diikuti siswa
Tranisi	Papan Jadwal Pengembangan Diri Visual	Menampilkan foto siswa, jadwal pengembangan diri yang akan diikuti, serta menyediakan tiket/coding transisi yang diambil siswa sebagai panduan menuju kelas tujuan
	Tiket atau coding transisi	Menunjukkan tujuan perpindahan kegiatan, membantu siswa mengenali kelas yang akan dituju, dan menjadi panduan selama proses transisi.
Akhir (di kelas Pengembangan)	Kotak Posting	Media visual berupa kotak posting yang dilengkapi simbol kelas pengembangan diri sebagai tempat siswa mencocokkan dan meletakkan tiket transisi sebagai penanda keberhasilan proses perpindahan ke kelas tujuan.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa integrasi penanda fisik mulai dari kelas reguler menuju "Sudut Transisi" untuk mengambil "Tiket Transisi" hingga berakhir di "Kotak Posting" mampu mengurangi ambiguitas ruang dan waktu yang sering dialami siswa autis selama proses perpindahan kegiatan. Temuan ini sejalan dengan penelitian Sa, Huda, dan Irvan (2022) serta prinsip *Structured Teaching* dalam pendekatan TEACCH yang dikemukakan oleh Mesibov dan Shea (2010), yang menekankan pentingnya pengorganisasian ruang dan waktu secara jelas untuk menciptakan lingkungan belajar yang terstruktur dan mudah diprediksi oleh siswa dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Namun demikian, hasil penelitian ini berbeda dengan penerapan *moving class* pada sekolah reguler yang umumnya digunakan sebagai strategi penyegaran suasana belajar atau optimalisasi penggunaan fasilitas pembelajaran (Supriyanto, 2014). Pada konteks SLB Autisme Riverkids, perpindahan kelas tidak hanya berfungsi sebagai perubahan lokasi belajar, tetapi juga sebagai intervensi pembelajaran fungsional yang dirancang untuk melatih keterampilan adaptif siswa. Kondisi ini didasarkan pada karakteristik siswa ASD yang sering mengalami kesulitan dalam fungsi eksekutif (*executive functioning*), sehingga perubahan aktivitas tanpa struktur yang jelas dapat memunculkan kecemasan dan perilaku maladaptif. Melalui penggunaan tiket transisi sebagai penanda visual, konsep perpindahan yang bersifat abstrak berhasil diubah menjadi prosedur yang konkret dan terstruktur, sehingga mampu membantu siswa memahami urutan kegiatan, meningkatkan regulasi perilaku, melatih kemandirian dalam membawa perlengkapan belajar, serta membangun keterampilan mobilitas yang lebih tertib dan mandiri.

Pada tahap evaluasi, SLB Autisme Riverkids Malang menerapkan sistem monitoring yang terintegrasi dan berkelanjutan. Berdasarkan pemaparan Bu IN, evaluasi program *moving class* tidak hanya dilakukan di akhir semester, melainkan melalui koordinasi rutin mingguan atau bulanan antara guru kelas reguler, guru kelas pengembangan diri dan pihak manajemen program, Indikator utama dalam evaluasi ini meliputi tiga hal krusial: tingkat penurunan

perilaku disruptif (seperti tantrum dan rewel) saat transisi, durasi waktu yang dibutuhkan siswa untuk berpindah kelas, serta tingkat kemandirian siswa dalam merespons *visual support* tanpa bantuan dari guru (*prompt*). Selain itu, evaluasi ini juga berfungsi untuk meninjau kelayakan media visual yang digunakan; jika seorang siswa dinilai telah mengalami peningkatan kemampuan literasi, maka media *visual schedule* yang awalnya hanya berupa foto murni akan dievaluasi dan ditingkatkan menjadi kombinasi gambar dan teks tertulis. Hal ini sesuai dengan yang ditegaskan oleh wakil kepala sekolah sebagai berikut : “ *Evaluasi dilakukan secara rutin bersama guru kelas dan guru pengembangan diri untuk melihat perkembangan siswa saat transisi. Kami juga mengevaluasi apakah visual support yang digunakan masih sesuai dengan kemampuan siswa atau perlu disesuaikan dengan perkembangannya.* ” W/F1/BI/05/05/2026.

Hal ini menunjukkan bahwa program ini tidak statis, melainkan dinamis mengikuti perkembangan kognitif aktual siswa, sehingga mencegah siswa mengalami kejenuhan. Sistem evaluasi kolaboratif antar-guru ini juga sejalan dengan argumen Howley (2015) bahwa keberhasilan intervensi pengajaran terstruktur wajib ditinjau ulang secara berkala melalui monitoring perilaku langsung untuk memastikan lingkungan fisik tetap adaptif terhadap level perkembangan siswa.

B. Penggunaan *Visual support* Dalam Mendukung Transisi Kegiatan

Temuan lapangan menunjukkan bahwa efektivitas proses perpindahan kelas (*moving class*) pada siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) di SLB Autisme Riverkids Malang sangat bergantung pada pemanfaatan instrumen dukungan visual (*visual support*). Dukungan visual ini diimplementasikan secara komprehensif, tidak hanya mencakup jadwal makro sekolah, melainkan menyentuh intervensi mikro di dalam ruang kelas pengembangan diri TIK Dasar. Berdasarkan data yang dihimpun melalui wawancara bersama Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum Bu IN, Guru Kelas Bu AZ, serta dua Guru Pengembangan Diri Bu DI dan Bu Fa, terdapat empat elemen utama dukungan visual yang digunakan untuk mendukung transisi siswa A dan R, yaitu: *visual schedule*, *work system*, penataan struktur fisik lingkungan, dan penggunaan alat bantu visual pendukung.

Visual schedule di SLB Autisme Riverkids Malang diaplikasikan dalam dua tingkatan untuk memandu jalannya *moving class*. Pertama, jadwal makro yakni papan jadwal pengembangan diri visual yang dipajang di "Sudut Transisi" Kedua, jadwal mikro di dalam kelas regular berupa time table. Subjek A dan R secara personal telah memiliki modalitas kognitif dan kemampuan literasi dasar yang setara, format media *visual schedule* yang diberikan dibuat sama, yaitu menggunakan kombinasi representasi gambar (simbol aktivitas) yang diperkuat dengan teks tertulis di bawahnya. Melalui pembiasaan ini, saat jam transisi tiba, subjek A dan R yang awalnya sering menolak pindah, kini dapat diarahkan untuk membaca teks petunjuk dan melihat simbol gambar pada papan jadwal guna mereduksi kecemasan mereka sebelum menuju kelas TIK Dasar. Hal ini sesuai dengan hasil wawancara dengan guru kelas subjek A dan R sebagai berikut : “*Siswa A dan R udah bisa sih mba pakai visual yang ada gambar dan tulisannya, udah pinter sih mereka tapi pas awal awal emang dibantu dulu dan diarahkan*” F2/W/BA/05/05/2026.

Temuan ini memperkuat pilar utama pendekatan *TEACCH* mengenai pentingnya *temporal structure* (struktur waktu) yang dikembangkan oleh Mesibov & Shea (2010) serta diuji kembali oleh Hume dkk. (2021). Siswa dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD) yang memiliki rintangan adaptasi transisi memerlukan isyarat visual konstan yang menetap untuk menggantikan instruksi lisan (*verbal prompting*) guru yang bersifat cepat hilang (*transient*) dan sering kali justru membingungkan pendengaran siswa. Keberhasilan reduksi kecemasan ini juga sejalan dengan argumen Krantz dkk. dalam Bourgondien dan Coonrod (2013) bahwa jadwal

visual membantu siswa ASD memprediksi aktivitas masa depan, sehingga lingkungan baru dipersepsikan sebagai sesuatu yang aman dan dapat dikendalikan.

Secara psikologis, kendala transisi yang dialami subjek A dan R berakar pada karakteristik *rigiditas kognitif*, di mana perubahan aktivitas dianggap sebagai ancaman terhadap stabilitas internal mereka. Kehadiran *visual schedule* berbasis kombinasi teks-gambar menjadi kebutuhan mutlak karena bertindak sebagai *external cognitive bridge* (jembatan kognitif luar). Gambar memberikan stimulasi konkret instan bagi saraf berpikir visual (*visual thinking*) siswa untuk mengenali jenis kegiatan, sedangkan teks tertulis memberikan penegasan instruksional bagi siswa dengan kemampuan literasi dasar. Akibatnya, konsep waktu yang bersifat abstrak ("kapan harus pindah" dan "ke mana harus pergi") berhasil dikonversi menjadi informasi spasial-visual yang ajeg, sehingga menekan munculnya perilaku disruptif.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kendala siswa ASD tidak berhenti saat mereka berhasil memasuki ruang kelas baru; mereka mengalami pergeseran hambatan pada fokus (*sustained attention*) serta kesulitan memahami pola pengerjaan tugas TIK Dasar. Untuk mengatasi hal ini, guru di dalam kelas tidak menerapkan strategi secara seragam, melainkan melakukan diferensiasi intervensi visual. Pada subjek A yang rentan jenuh dan rewel, Bu DI menerapkan papan *First-Then* (Pertama-Kemudian) untuk memberikan kepastian visual bahwa tugas harus diselesaikan dahulu (*First*) sebelum mendapatkan *reward* istirahat (*Then*). Strategi ini didukung oleh pernyataan Guru Pengembangan TIK Dasar: “*Visual support yang saya gunakan ketika kegiatan TIK dasar itu menggunakan first then. Jadi setelah siswa mengerjakan tugas atau melakukan kegiatan, siswa boleh istirahat. Habis nanti lagi setelah istirahat mengerjakan lagi. Kemudian habis mengerjakan istirahat lagi. Karena supaya mereka tidak jenuh dan tidak bosan, juga supaya tidak tantrum. Jadi kita beri reward, istilahnya boleh bermain setelah mengerjakan tugas yang diberikan oleh guru*” F2/W/BD/08/05/26

Sementara itu, pada subjek R yang mengalami kendala ketidakpatuhan instruksi, Bu FA memanfaatkan papan *Sequences* (tahapan aktivitas) berbentuk urutan gambar dan teks dari kiri ke kanan yang menjabarkan algoritma langkah pembelajaran TIK secara mandiri. Guru pengembangan subjek R menyatakan: “*Kalau di dalam kelas R pakai tahapan visual (sequences) pas pembelajaran, dia lebih mengerti dan bisa mandiri kalau pake sequence*” F2/W/BF/08/05/2026. Strategi akomodasi spesifik ini memperkuat teori Hodgdon dalam Dettmer dkk. (2000) yang menjelaskan bahwa *visual support* berfungsi mengorganisasikan aktivitas internal siswa dengan cara mengikat perhatian mereka pada simbol fisik. Penemuan ini juga mengonfirmasi studi Nur dkk. (2025) yang menyatakan bahwa siswa ASD memiliki kekuatan mekanis (*superioritas*) dalam memproses informasi visual-spasial dibandingkan instruksi auditori verbal.

Alasan perbedaan intervensi ini didasarkan pada variasi defisit fungsi eksekutif (*executive functioning deficits*) masing-masing siswa. Subjek A mengalami masalah utama pada regulasi emosi, sehingga pola *First-Then* bekerja sebagai pengkondisian motivasi instan melalui kepastian *reward* pasca-tugas. Sebaliknya, subjek R mengalami hambatan pada pemrosesan instruksi verbal berantai. Melalui papan *Sequences*, ambiguitas tugas TIK yang rumit dipecah menjadi unit langkah atomik yang konkret, yang secara langsung mengelevasi kemandirian kerja subjek R tanpa ketergantungan konstan pada guru.

Hasil penelitian membuktikan bahwa penataan lingkungan fisik dalam program *moving class* di SLB Autisme Riverkids Malang dirancang secara terstruktur, rigid, dan konsisten di setiap ruangan menggunakan *framework* yang sama. Setiap area pembelajaran dilengkapi dengan label visual, marka alur perpindahan yang jelas, serta minimalisasi dekorasi ruangan

yang berlebihan. Penataan yang sengaja dikondisikan ini dijelaskan oleh Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum sebagai berikut:

“ Penataan lingkungan di Riverkids itu memang menggunakan kerangka konsep TEACCH. Jadi salah satu komponen TEACCH itu kan penataan struktur lingkungan. Jadi memang penataan lingkungan itu dibuat terstruktur, konsisten, mau kelas satu dengan kelas yang lain menggunakan framework yang sama. Kemudian konsisten sehingga mudah dipahami siswa untuk membantu proses perpindahan kegiatan. Nah, setiap area pelajar itu diberikan label visual. Ada juga beberapa siswa itu tervisual. Artinya gambarnya itu kelihatan. Kemudian selain itu lingkungan dibuat minim distraksi yang sangat berlebihan. Karena memang beberapa siswa kan *avoiding sensori penglihatan*. Dan juga memiliki alur perpindahan yang jelas. Harapannya itu tadi siswa bisa lebih mudah beradaptasi, paham transisi, dan seterusnya.”
F2/W/BI/05/05/2026

Temuan ini sesuai dengan konsep *physical structure* dari Bourgondien dan Coonrod (2013) serta Mesibov dan Shea (2010), yang menyatakan bahwa pengaturan lingkungan fisik secara arsitektural memberikan makna dan konteks fungsional otomatis yang mengurangi kebingungan siswa ASD selama proses pembelajaran. **Namun, temuan ini menunjukkan diferensiasi yang kontras dengan penerapan *moving class* pada sekolah reguler** (seperti studi Supriyanto, 2014). Jika pada sekolah reguler program *moving class* bertujuan sebagai strategi penyegaran (*refreshing*) kejenuhan psikologis siswa atau optimalisasi laboratorium, pada konteks SLB Autisme Riverkids, *moving class* dielevasi menjadi sebuah intervensi klinis-pembelajaran fungsional yang dirancang secara ketat untuk melatih keterampilan adaptif dan mobilitas mandiri siswa di ruang publik.

Alasan lingkungan dirancang minim distraksi visual adalah wujud akomodasi terhadap profil neuro-sensorik siswa autisme yang mayoritas mengalami *hypersensitivity* atau *sensory avoiding* terhadap rangsangan visual berlebih. Dinding yang terlalu penuh dekorasi non-fungsional akan memicu *sensory overload* yang memecah konsentrasi. Konsistensi *framework* tata ruang di seluruh area sekolah memastikan bahwa energi kognitif siswa tidak habis terkuras untuk memetakan ulang (*re-mapping*) lingkungan baru, melainkan dapat dialokasikan sepenuhnya untuk beradaptasi pada esensi perpindahan aktivitas itu sendiri.

Penggunaan alat bantu visual juga tampak dalam berbagai aktivitas pembelajaran dan transisi kegiatan. Media visual yang digunakan meliputi aturan visual. Mengingat setelah proses transisi kegiatan ada kecenderungan munculnya perilaku impulsif (seperti berteriak, berlarian di kelas) sehingga dibutuhkan aturan visual yakni bergambar strip merah/tanda stop yang memuat aturan perilaku konkret seperti “tidak berteriak” atau “duduk”. Temuan ini sesuai dengan Hodgdon dalam Dettmer dkk. (2000) yang menjelaskan bahwa *visual support* digunakan untuk membantu siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) memahami informasi, menjaga fokus perhatian, serta membantu mengorganisasikan aktivitas dan lingkungan mereka. Penggunaan *visual support* juga sesuai dengan pendapat Nur dkk. (2025) yang menyatakan bahwa siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) memiliki kekuatan dalam memproses informasi visual sehingga media visual lebih mudah dipahami dibandingkan instruksi verbal.

Meskipun *visual support* membantu siswa dalam proses transisi kegiatan, masih ditemukan beberapa kendala dalam pelaksanaannya. Meskipun penggunaan *visual support* membantu siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) dalam memahami proses transisi kegiatan, pelaksanaannya masih menghadapi beberapa kendala. Kendala utama terlihat pada kemampuan siswa dalam memahami dan menggunakan *visual support* yang berbeda-beda. Beberapa siswa mampu mengikuti simbol dan jadwal visual dengan cepat, sedangkan sebagian lainnya masih memerlukan bantuan verbal dan pendampingan intensif untuk memahami makna simbol maupun urutan kegiatan yang ditampilkan pada visual support. Temuan ini mendukung

pandangan kontemporer dari Hume dkk. (2021) serta Mesibov & Shea (2010) yang menyatakan bahwa spektrum autisme sangat luas (*broad spectrum*), sehingga efektivitas intervensi visual tetap bergantung pada *baseline* fungsi kognitif individu. Hasil ini juga sejalan dengan penegasan Nur dkk. (2025) bahwa kekuatan pemrosesan visual siswa ASD harus selalu disesuaikan dengan tingkat perkembangan komunikasi reseptifnya agar media tersebut tidak justru menjadi beban kognitif baru (*cognitive overload*) bagi siswa. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kemampuan memahami informasi visual pada siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) tidak selalu sama dan dipengaruhi oleh tingkat kemampuan komunikasi, fokus perhatian, serta karakteristik masing-masing siswa. Untuk mengatasi kendala tersebut, guru melakukan pendampingan bertahap, pengulangan instruksi, serta pembiasaan penggunaan *visual support* secara konsisten dalam setiap kegiatan pembelajaran dan transisi kelas. Selain itu, sekolah juga melakukan evaluasi rutin antar guru dan koordinator program untuk mendiskusikan efektivitas *visual support* yang digunakan serta menyesuaikan bentuk media visual dengan perkembangan dan kebutuhan siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD).

C. Kemandirian Transisi Kegiatan Siswa Autism Spectrum Disorder (ASD)

Sebelum mencapai kemandirian seperti saat ini, subjek A dan R mengalami masalah transisi yang cukup berat saat harus berpindah ke kelas Pengembangan TIK Dasar. Berdasarkan keterangan Bu Az, masalah utama kedua subjek ini meliputi kebingungan arah saat keluar kelas, merasa bingung dan menangis karena cemas menghadapi suasana baru di kelas pengembangan. Masalah transisi pada siswa autis ini terjadi karena mereka kesulitan memproses perubahan aktivitas secara mendadak. Namun, kendala-kendala tersebut akhirnya berhasil diatasi secara perlahan melalui konsistensi penggunaan *visual support* seperti papan jadwal visual di pojok transisi dan time table yang ada di ruang kelas reguler. Hal ini sejalan dengan pendapat Hume dkk. (2021) bahwa siswa autis membutuhkan isyarat lingkungan yang jelas untuk mengontrol tindakan mereka, di mana penggunaan *visual support* terbukti mampu mengubah kondisi siswa yang awalnya penuh masalah transisi menjadi lebih siap mengikuti aturan sekolah

Perkembangan kemandirian subjek A dan R dapat dijelaskan dalam tiga aspek utama, dimulai dari kemandirian perilaku berupa perpindahan secara mandiri. Subjek A sudah menunjukkan kemandirian perilaku baik dengan mampu berjalan sendiri dari kelas reguler, mencocokkan kartu di sudut transisi, hingga masuk ke ruang komputer tanpa perlu dituntun oleh guru. Sementara itu, subjek R yang awalnya harus dibimbing penuh oleh guru kelas reguler Bu AZ untuk menuju kelas pengembangan dengan bantuan *visual schedule*, mulai bisa berjalan sendiri dengan pengawasan minimal. Keberhasilan perpindahan mandiri ini membuktikan bahwa isyarat visual sukses tersimpan dalam ingatan siswa sehingga mereka tidak lagi bergantung pada perintah suara atau tuntunan fisik guru (*verbal prompting*), sejalan dengan teori Dettmer dkk. (2021). Data ini sesuai dengan hasil wawancara yang dilakukan dengan guru kelas reguler sebagai berikut: *"Pada awal penerapan papan jadwal visual, siswa masih sangat bergantung pada bantuan guru. Namun melalui latihan yang konsisten, siswa mulai memahami cara menggunakan papan jadwal visual secara bertahap. Tingkat perkembangan kemandirian juga dipengaruhi oleh kemampuan kognitif masing-masing siswa. Siswa dengan kemampuan kognitif yang lebih baik cenderung lebih cepat mandiri"* F3/W/BA/05/05/2026

Aspek kedua adalah kemandirian emosional yang dibentuk untuk mengatasi ketidakstabilan emosi siswa. Subjek A mudah tantrum ketika terjadi perubahan jadwal, sedangkan subjek R sering menangis saat harus berpindah ke kelas pengembangan. Untuk mengatasi kondisi tersebut, guru menggunakan aturan visual dan memberikan waktu tenang sebelum kegiatan dimulai. Hal tersebut sesuai dengan pernyataan guru pengembangan:

"Kalau siswa mulai rewel atau menolak kegiatan, biasanya saya arahkan melihat aturan visual seperti duduk yang tenang terlebih dahulu. Setelah itu siswa diberi waktu

beberapa menit untuk menenangkan diri sebelum mengikuti pembelajaran." (F3/W/BD/08/05/2026).

Temuan ini juga diperkuat oleh hasil wawancara dengan guru pengembangan lainnya yang menerapkan strategi serupa dalam mendampingi proses transisi siswa. Temuan penelitian menunjukkan bahwa penggunaan aturan visual yang dipadukan dengan pemberian waktu tenang (*cooling down time*) membantu siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) mengelola emosi selama proses transisi kegiatan. Kejelasan aturan melalui media visual memberikan rasa aman dan prediktabilitas sehingga siswa lebih mampu mengontrol respons emosional ketika menghadapi perubahan aktivitas. Temuan ini sejalan dengan pendapat Hume dkk. (2021) yang menyatakan bahwa *visual support* dapat mengurangi kecemasan dan meningkatkan kemampuan regulasi diri siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) selama transisi kegiatan. Selain itu, hasil penelitian ini memperkuat temuan Wong dkk. (2021) bahwa dukungan visual yang konsisten berperan penting dalam membantu siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD) memahami ekspektasi lingkungan sehingga dapat meminimalkan munculnya perilaku maladaptif seperti menangis, menolak, atau tantrum.

Aspek ketiga adalah kemandirian nilai yang ditunjukkan melalui perilaku menaati aturan kelas serta bertanggung jawab terhadap barang milik sendiri. Subjek A dan R telah mampu mematuhi aturan visual seperti "Duduk", "Tidak Berteriak", dan aturan lainnya yang digunakan guru ketika siswa mulai menunjukkan perilaku impulsif. Selain itu, kedua subjek juga telah mampu membawa tas dan perlengkapan belajar sendiri dari kelas reguler menuju kelas pengembangan tanpa bantuan guru. Hal tersebut menunjukkan adanya perkembangan sikap disiplin dan tanggung jawab selama proses transisi kegiatan. Hal ini diperkuat oleh hasil wawancara guru pengembangan diri: "*Sekarang siswa-siswa sudah terbiasa membawa tas dan perlengkapannya sendiri ketika pindah kelas. Kalau ada aturan visual seperti duduk atau tidak berteriak, mereka juga mulai memahami dan mengikuti tanpa harus selalu diingatkan oleh guru.*" (F3/W/BD/08/05/2026).

Pernyataan tersebut juga didukung oleh guru pengembangan diri lainnya yang menjelaskan bahwa penggunaan *visual support* secara konsisten membantu siswa memahami aturan yang berlaku di setiap kelas sehingga siswa menjadi lebih bertanggung jawab terhadap perilaku dan perlengkapan belajarnya. Temuan ini menunjukkan bahwa *visual support* tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu transisi, tetapi juga sebagai sarana pembentukan nilai kedisiplinan dan tanggung jawab pada siswa *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Melalui penyajian aturan secara konkret dan konsisten, siswa lebih mudah memahami perilaku yang diharapkan dibandingkan apabila hanya diberikan instruksi verbal. Temuan ini sejalan dengan penelitian Junaidi dkk. (2020) yang menyatakan bahwa latihan perilaku terstruktur melalui media visual efektif dalam membentuk kepatuhan terhadap aturan dan keterampilan fungsional siswa autis. Namun demikian, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembentukan kemandirian nilai tidak hanya dipengaruhi oleh penggunaan media visual, tetapi juga oleh proses pembiasaan dan pendampingan bertahap yang dilakukan guru secara berkelanjutan. Temuan ini memperluas hasil penelitian Banda dkk. (2020) yang lebih menekankan peran *visual support* dalam meningkatkan kemandirian tugas, sedangkan penelitian ini menunjukkan bahwa *visual support* juga berkontribusi terhadap internalisasi nilai tanggung jawab dan disiplin dalam konteks transisi kegiatan pada program *moving class*.

Meskipun demikian, tingkat kemandirian transisi yang ditunjukkan siswa tidak sepenuhnya sama. Sebagian siswa mampu mengikuti transisi kegiatan secara mandiri, sedangkan sebagian lainnya masih memerlukan bantuan verbal maupun pendampingan guru ketika terjadi perubahan jadwal atau rutinitas. Kondisi ini diperkuat oleh pernyataan guru kelas: "*Setiap siswa memiliki kemampuan yang berbeda. Ada yang langsung bisa mengikuti jadwal*

visual, tetapi ada juga yang masih perlu diingatkan dan didampingi ketika terjadi perubahan kegiatan.” (F3/W/BA/05/05/2026).

Temuan tersebut menunjukkan bahwa efektivitas *visual support* dipengaruhi oleh karakteristik siswa masing-masing siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Hasil ini sejalan dengan pendapat Istiani dan Parhanuddin (2025) yang menyatakan bahwa kemampuan adaptasi dan fleksibilitas perilaku siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)* bervariasi sehingga memerlukan strategi yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Namun, temuan penelitian ini berbeda dengan Wong dkk. (2021) yang menunjukkan bahwa *visual support* secara umum mampu meningkatkan kemandirian siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Pada penelitian ini, *visual support* belum sepenuhnya menghilangkan kebutuhan pendampingan guru, terutama pada siswa yang masih memiliki tingkat rigiditas dan kecemasan yang tinggi terhadap perubahan aktivitas. Dengan demikian, *visual support* lebih tepat dipandang sebagai sarana pendukung kemandirian yang efektivitasnya tetap dipengaruhi oleh karakteristik dan kesiapan masing-masing siswa.

5. KESIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa program *moving class* berbasis *visual support* di SLB Autisme Riverkids Malang efektif mendukung kemandirian transisi kegiatan pada siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Penggunaan *visual schedule*, *work system*, penataan struktur fisik lingkungan, dan aturan visual membantu siswa memahami urutan kegiatan, mengurangi kecemasan saat transisi, serta meningkatkan kemampuan mengikuti instruksi secara mandiri. Temuan ini menguatkan pentingnya penerapan pendekatan TEACCH dalam mendukung proses pembelajaran siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Secara praktis, hasil penelitian dapat menjadi referensi bagi guru dan sekolah dalam mengembangkan strategi transisi berbasis visual yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak partisipan dan mengkaji efektivitas masing-masing bentuk *visual support* secara lebih mendalam agar diperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai pengembangan kemandirian siswa *Autism Spectrum Disorder (ASD)*.

DAFTAR PUSTAKA

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Alzyoudi, M., Sartawi, A., & Almuhiri, O. (2022). The effectiveness of *visual schedules* in improving transition skills among students with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 37(2), 45–58.
- Banda, D. R., Grimmer, E., & Hart, S. L. (2020). Activity schedules and independence for students with autism spectrum disorder: A review of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1234–1245.
- Bourgondien, M. E. V., & Coonrod, E. E. (2013). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- Demetriou, E. A., DeMayo, M. M., & Guastella, A. J. (2020). Executive function in autism spectrum disorder: History, theoretical models, empirical findings, and potential as an endophenotype. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 63.
- Ganz, J. B., Rispoli, M. J., Mason, R. A., & Hong, E. R. (2020). Moderation of effects of visual supports for individuals with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 44(3), 421–449.
- Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum. *Good Autism Practice*, 16(2), 34–45.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. *The University of North Carolina at Chapel Hill*.
- Istiani, N., & Parhanuddin. (2025). Adaptasi perilaku dan fleksibilitas siswa *Autism Spectrum Disorder* dalam lingkungan pembelajaran inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 21(1), 15–27.
- Ji, N., Yang, X., & Li, H. (2022). Cognitive flexibility and executive functioning in autism spectrum disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 845672.
- Junaidi, A. R., dkk. (2020). Kemandirian dan keterampilan fungsional siswa autisme melalui pembelajaran terstruktur. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 16(2), 88–98.
- Knight, V. F., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2020). Evaluating *visual schedules* for students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 25–36.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1–23.
- Macoun, S., Schneider, I., Bedir, B., Sheehan, J., & Sung, A. (2021). Transition challenges experienced by students with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14(8), 1614–1625.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570–579.
- Pellicano, E., Dinsmore, A., & Charman, T. (2021). A future made together: Shaping autism research in the UK. *Autism*, 25(2), 297–308.
- Ramdhani, R. (2016). Implementasi *visual schedule* dalam meningkatkan kemampuan transisi siswa autisme. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 8(1), 45–54.
- Sa, H., Huda, A., & Irvan, M. (2022). *Visual support* for students with *Autism Spectrum Disorder* in structured learning environments. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 18(3), 201–212.
- Sugiyono. (2018). *Metode penelitian kualitatif*. Alfabeta.

- UNESCO. (2021). *Inclusive education and learning environments: Global education monitoring report*. UNESCO Publishing.
- Wang, Y., Chen, C., & Lin, Y. (2023). Visual processing strengths and educational implications for students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(4), 512–521.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.