

Keterlibatan Orangtua Siswa Berkebutuhan Khusus Di Masa Pandemi Covid-19:

Studi di Sekolah Inklusi

Hana Talita Margijanto dan Weny Savitry Sembiring Pandia

Fakultas Psikologi Unika Atma Jaya Jakarta

Corresponding author: hanatalita@gmail.com

Abstract

The role of parental involvement in the development and outcome of students with special needs is instrumental, especially during the remote learning period. However, parents are not always involved in children's learning activities at home on a regular basis, especially if they feel the students have been helped at school. This study aims to look at the involvement of parents of students with special needs at inclusive elementary school level during the remote learning period due to the COVID-19 pandemic. This quantitative study utilized a questionnaire based on the Hoover-Dempsey and Sandler parental involvement model on parents of students with special needs in Greater Jakarta. The data were interpreted using the hypothetical categorization method. The results showed that parental involvement was high, especially at home. In addition, parental role construction and perception of involvement invitation from school were high. These results show that despite the alarming pandemic condition, parental involvement remains high. This is presumably because parents still have to support their children even if they have to sacrifice their time. Suggestions are discussed to maintain the level of parental involvement and to address less ideal motivating factors.

Keywords: *Parental involvement, remote learning, inclusive education, special needs children*

Pendahuluan

Guide for Ensuring for Inclusion and Equity in Education (UNESCO, 2017) menjelaskan kebutuhan adanya struktur dan sistem penunjang serta praktek inklusif yang memberikan layanan kepada siswa berkebutuhan

khusus di sekolah inklusi, berupa strategi, program khusus atau dukungan yang tepat untuk mencegah masalah belajar, marginalisasi dan eksklusi. Sekolah, guru dan staf pendukung siswa adalah pihak yang berperan untuk mewujudkan

Keterlibatan Orangtua Siswa Berkebutuhan Khusus Di Masa Pandemi Covid-19: Studi di Sekolah Inklusi layanan tersebut. Selain itu, keterlibatan orangtua menjadi faktor penting dalam pendidikan siswa berkebutuhan khusus pula. Afolabi (2014) menyatakan bahwa orangtua yang ikut serta terlibat dalam pembelajaran anak ditemukan berhubungan dengan meningkatkan pembelajaran dan prestasi siswa, tidak hanya pada siswa reguler namun terutama untuk siswa berkebutuhan khusus. Terutama pada siswa jenjang sekolah dasar, anak di usia sekolah dasar kemungkinan belum memiliki kebiasaan belajar yang efektif dan kurang mampu mengelola distraksi ketika belajar (Cooper & Valentine, dalam Núñez dkk., 2015). Mereka juga cenderung memiliki motivasi yang bersifat eksternal dibandingkan siswa sekolah menengah, sehingga pendampingan orangtua dinilai lebih penting (Xu, dalam Núñez dkk., 2015).

Penelitian tentang keterlibatan orangtua banyak dibahas oleh Hoover-Dempsey dan Sandler (1995, 1997, 2005).

Model ini tidak hanya menjelaskan tentang bentuk keterlibatan orangtua tetapi juga faktor-faktor yang memengaruhi keterlibatan tersebut, dan *outcome* dari keterlibatan orangtua dalam bentuk kemampuan dan prestasi siswa. Model proses keterlibatan orangtua Hoover-Dempsey dan Sandler (1995, 1997, 2005) menjelaskan keterlibatan orangtua dalam tingkatan (*leveling*). Pada tingkat pertama (Level 1), model menjelaskan 3 kelompok faktor keterlibatan orangtua, yakni *belief* motivasional tentang keterlibatan, persepsi akan undangan untuk terlibat, dan persepsi akan konteks kehidupan orangtua saat ini. Faktor pertama mengacu pada *belief* yang mendorong motivasi orangtua untuk terlibat. Orangtua yang memiliki *belief* motivasional yang positif cenderung lebih mau terlibat. Kedua, orangtua dengan persepsi positif akan undangan untuk

terlibat dari pihak-pihak seperti sekolah, guru dan anak juga cenderung lebih terlibat. Ketiga, orangtua yang mempersepsikan bahwa mereka memiliki konteks kehidupan yang mendukung, seperti memiliki waktu dan tenaga serta kemampuan dan pengetahuan untuk terlibat, juga akan cenderung lebih terlibat dalam pendidikan anak. Pada tingkat kedua (Level 2), model menjelaskan bentuk keterlibatan orangtua atau *parental involvement forms* yang terbagi menjadi dua, keterlibatan di rumah dan keterlibatan di sekolah (*home-based involvement and school-based involvement*). Bentuk keterlibatan orangtua di rumah termasuk membantu mengerjakan tugas, mendampingi anak belajar ketika akan ujian, dan berbincang tentang sekolah di rumah. Bentuk keterlibatan orangtua di sekolah meliputi mengikuti kegiatan sekolah, menjadi sukarelawan, ikut pertemuan orangtua murid, atau menghadiri *open house* sekolah. Ketika orangtua terlibat, seperti

ketika membantu anak belajar, orangtua memberikan mekanisme pengaruh (*influence mechanism*) kepada anak, yakni *parental encouragement, parental modeling, parental reinforcement, dan parental instruction*. Pada tingkat ketiga (Level 3), siswa mempersepsikan *encouragement, modelling, reinforcement dan instruction* dalam kegiatan pendampingan belajar yang dilakukan bersama orangtua. Yang ditekankan pada tingkat ini adalah pengalaman pribadi siswa ketika orangtua terlibat, yaitu sejauh mana *encouragement, modelling, reinforcement dan instruction* yang diberikan orangtua berdampak positif bagi anak. Jika keempat mekanisme pengaruh diberikan oleh orangtua dengan sesuai, dan diterima dengan baik pula oleh siswa, mekanisme ini akan membentuk karakteristik siswa di tingkat keempat (Level 4) seperti efikasi diri, motivasi internal, strategi regulasi diri dalam

Keterlibatan Orangtua Siswa Berkebutuhan Khusus Di Masa Pandemi Covid-19: Studi di Sekolah Inklusi belajar, dan kemampuan diri untuk meminta bantuan orang lain jika mengalami kesulitan. Dengan memiliki karakteristik ini, siswa diharapkan dapat mendapatkan *outcome* belajar utama di tingkat kelima, yakni keberhasilan belajar siswa di sekolah.

Dukungan orangtua dan kegiatan membantu siswa belajar di rumah terhadap pencapaian akademis di pelajaran bahasa (Yulianti dkk., 2019). Keterlibatan orangtua yang dilakukan, termasuk usaha kecil seperti membaca buku bersama atau sekadar berinteraksi dengan anak, memberikan dampak terhadap prestasi siswa (Jeynes, 2011). Selain pada kompetensi akademik, terdapat pula hubungan antara keterlibatan orangtua dengan sikap siswa terhadap pelajaran di sekolah dan aspirasi siswa, serta menanamkan nilai berprestasi kepada anak-anak mereka (Otani, 2019).

Terlebih pada siswa berkebutuhan khusus, studi di Indonesia menemukan

adanya peran keterlibatan orangtua dalam motivasi berprestasi dan pencapaian akademik (Bariroh, 2018). Selain itu, ditemukan adanya hubungan antara kehadiran orangtua pada pertemuan mengenai Program Pembelajaran Individu (PPI) dan nilai rapor serta presensi sekolah (Poponi, 2009). Wilson, dkk. (dalam Mantey, 2020) juga menjelaskan bahwa keterlibatan orangtua diperlukan karena guru membutuhkan keterlibatan orangtua dalam proses belajar yang efektif. Dalam studi pada orangtua siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi dan sekolah khusus, faktor prediktor kuat keterlibatan orangtua adalah *belief* yang dimiliki orangtua (Yotyodying & Wild, 2016). Jika orangtua percaya bahwa mereka bertanggung jawab akan pembelajaran anak, orangtua lebih banyak terlibat dalam kegiatan belajar di rumah (*home-based parental involvement*), seperti membacakan buku untuk anak atau

berlatih dikte dengan anak. Orangtua juga lebih cenderung menciptakan lingkungan belajar yang terstruktur di rumah, seperti memberikan umpan balik bagi anak ketika belajar.

Hanya saja, studi menemukan orangtua tidak selalu terlibat dalam aktivitas belajar anak di rumah secara rutin (Gedfie dkk., 2021b). Orangtua dengan tingkat pendidikan yang lebih rendah dan tingkat pendapatan rendah lebih memiliki hambatan dalam terlibat (Gedfie dkk., 2021a). Orangtua tetap memiliki alasan pribadi yang menghambatnya terlibat langsung dengan pembelajaran anak, seperti waktu dan energi yang terbatas, *belief* negatif yang dimiliki untuk terlibat atau keyakinan akan kemampuan diri yang rendah (Hornby & Lafaele, 2011). Hal ini menjadi tidak ideal jika tetap terjadi di masa pembelajaran jarak jauh akibat COVID-19.

Pandemi COVID-19 memaksa sekolah untuk berlangsung secara jarak

jauh. Kegiatan sekolah, pemberian materi dan pengajaran dilakukan dengan bantuan media teknologi, yang membatasi jangkauan guru kepada siswa. Orangtua mengemban tanggung jawab baru untuk ikut terlibat langsung dalam pembelajaran anak. Riset di Portugal menunjukkan 80% orangtua melaporkan ikut serta dalam mendukung pembelajaran anak di rumah selama setidaknya 30 menit per hari (Ribeiro dkk., 2021). Orangtua melaporkan bahwa mereka terlibat dalam bentuk memantau agar anak berkonsentrasi ketika belajar dan mendampingi anak mengerjakan tugas atau pekerjaan sekolah. Terlebih bagi siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi, siswa memerlukan penyesuaian materi, aktivitas belajar, dan asesmen belajar sesuai kebutuhan siswa, yang merupakan tantangan tersendiri (Gaitas & Alves Martins, 2017). Dengan hanya

Keterlibatan Orangtua Siswa Berkebutuhan Khusus Di Masa Pandemi Covid-19: Studi di Sekolah Inklusi mengandalkan media daring semasa pandemi, tidak mudah bagi guru untuk sepenuhnya membuat pelajaran yang individual, sehingga guru menggunakan metode *one-size-fits-all* bagi semua siswa berkebutuhan khusus (Murray, 2020). Dengan media yang terbatas, siswa mudah lupa jika materi hanya diberikan melalui komputer atau ponsel. Siswa juga mudah jenuh, sulit fokus, menunjukkan *mood* yang berubah-ubah dan tidak mau belajar (Aulia dkk., 2020; Wardany & Sani, 2021). Lebih dari itu, sejumlah siswa berkebutuhan khusus bahkan sulit untuk bisa duduk dan belajar, sehingga tidak mendapatkan pemahaman atau instruksi dari materi daring (Frick, 2020). Materi untuk siswa berkebutuhan khusus juga tidak selalu sesuai dengan kemampuan siswa, sehingga harus dimodifikasi sendiri oleh orangtua (Shaw & Shaw, 2021).

Sejumlah studi di Indonesia juga menemukan pengalaman keterlibatan yang sama. Orangtua kesulitan

menumbuhkan minat untuk belajar di rumah pada anak, tidak sabar dan tidak memiliki cukup waktu mendampingi anak (Fauzi dkk., 2021). Orangtua kesulitan untuk membuat anak disiplin belajar, karena anak berpikir sekolah libur dan tugas-tugas tidak terselesaikan (Chusna & Utami, 2020). Keterlibatan orangtua juga belum maksimal karena kesibukan pekerjaan orangtua yang menyebabkan minimnya waktu orangtua mendampingi atau mengajari anak (Pek & Mee, 2020). Padahal, pendidikan yang diselenggarakan secara daring, terutama pendidikan anak dengan kebutuhan khusus, memerlukan komunikasi dengan guru, partisipasi orangtua yang lebih banyak serta keterlibatan orangtua dalam pencapaian siswa (Smith dkk., 2016). Oleh karena itu, usaha untuk mengidentifikasi sejauh mana orangtua terlibat dan kendala keterlibatan orangtua pada pembelajaran siswa penting

dilakukan agar sekolah dapat lebih membantu orangtua dan siswa.

Penelitian ini dilakukan untuk mengidentifikasi keterlibatan seperti apa yang dilakukan orangtua selama masa pembelajaran jarak jauh akibat pandemi COVID-19, yakni gambaran *home-based involvement* dan *school-based involvement* yang dilakukan orangtua, sesuai dengan model keterlibatan orangtua (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Selain itu, penelitian ini juga bertujuan untuk mendapatkan gambaran faktor yang memengaruhi keputusan orangtua untuk terlibat, yakni gambaran *motivational belief*, gambaran persepsi akan undangan terlibat dari sekolah, guru maupun anak, serta gambaran persepsi faktor konteks kehidupan yang dialami orangtua di masa pembelajaran jarak jauh. Gambaran tentang faktor akan memberikan informasi tentang hambatan keterlibatan apa saja yang dihadapi oleh orangtua, sehingga aspek tersebut dapat dikuatkan guna keterlibatan orangtua

yang lebih optimal. Gambaran bentuk keterlibatan juga dapat memberikan *insight* tentang apa saja yang dilakukan orangtua dalam mendampingi siswa selama ini. Studi ini menjadi penting pula dilakukan pada populasi siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi, yang diasumsikan memiliki tantangan yang lebih besar. Dengan kesulitan yang mereka miliki, mereka tetap harus mengikuti sekolah dan pelajaran seperti teman-teman sebayanya, dan dengan dukungan guru pendamping yang berkurang akibat kondisi belajar di rumah. Gambaran pengalaman siswa dan orangtua secara khusus pada mereka yang bersekolah di sekolah inklusi akan memberikan masukan yang mendukung pembelajaran di sekolah inklusi yang lebih baik.

Metode

Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif *cross-sectional* dengan

Keterlibatan Orangtua Siswa Berkebutuhan Khusus Di Masa Pandemi Covid-19: Studi di Sekolah Inklusi

tipe penelitian deskriptif. Partisipan adalah orangtua dari siswa berkebutuhan khusus yang mengikuti pembelajaran jarak jauh (termasuk yang sudah mengikuti pembelajaran PTM-T/*blended learning*) di sekolah dasar inklusi daerah Jabodetabek. Definisi ‘orangtua’ dalam partisipan ini adalah ayah atau ibu. Kategori kebutuhan khusus siswa tidak dibatasi karena tujuan penelitian lebih berfokus pada faktor dan bentuk keterlibatan orangtua secara umum. Pada penelitian ini, data deskriptif didapatkan melalui pengukuran kuantitatif dengan pengisian kuesioner *self-report* terkait keterlibatan orangtua dalam pembelajaran anak di masa pandemi. Teknik pengumpulan data yang digunakan adalah *nonprobability sampling* dengan *convenience sampling*. Terdapat pernyataan kesediaan untuk berpartisipasi serta penjelasan kegunaan data di bagian awal kuesioner.

Instrumen penelitian yang digunakan adalah kuesioner faktor

keterlibatan orangtua dan bentuk keterlibatan orangtua (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) yang telah diadaptasi sebelumnya ke dalam Bahasa Indonesia oleh Vilani (2020). Item kuesioner tersebut kemudian disesuaikan untuk populasi orangtua siswa berkebutuhan khusus jenjang sekolah dasar dan konteks pembelajaran jarak jauh. Kuesioner pertama adalah kuesioner faktor keterlibatan mengukur tujuh faktor pada level pertama model keterlibatan Hoover-Dempsey dan Sandler (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Contoh aitem untuk faktor *motivational belief* adalah ‘*saya percaya bahwa membantu anak untuk memahami tugas sekolah yang sulit adalah tanggung jawab saya sebagai orangtua*’; untuk faktor persepsi akan undangan adalah ‘*sekolah memberitahukan saya informasi tentang kebijakan sekolah, pertemuan orangtua*

atau kegiatan sekolah’; dan untuk faktor konteks kehidupan adalah ‘*saya memiliki waktu dan tenaga untuk membantu anak saya mengerjakan tugas sekolah*’. Setelah dilakukan uji coba, alat ukur ini berjumlah 47 item, dengan angka reliabilitas sebesar 0.778 - 0.896 dan angka *corrected item total correlation* di antara 0.340 - 0.829. Pilihan jawaban pada alat ukur ini menggunakan skala *likert*, yakni ‘sangat tidak sesuai’, ‘tidak sesuai’, ‘sesuai’, dan ‘sangat sesuai’.

Alat ukur kedua adalah alat ukur bentuk keterlibatan *home-based* dan *school-based* juga telah diadaptasi sebelumnya (Vilani, 2020). Kuesioner kembali disesuaikan dengan populasi dan konteks penelitian, serta ditambahkan dengan 2 butir pernyataan keterlibatan dalam konteks pembelajaran jarak jauh, yakni ‘*saya memantau anak ketika belajar di rumah*’ dan ‘*saya berkomunikasi dengan guru/sekolah terkait materi sekolah dan kegiatan belajar*’. Setelah pengujian, alat ukur ini

berjumlah 11 item, dengan angka reliabilitas sebesar 0.804 dan angka *corrected item total correlation* di antara 0.483 - 0.608. Pilihan respon pada alat ukur ini juga menggunakan skala *likert*, yakni ‘sangat tidak sesuai’, ‘tidak sesuai’, ‘sesuai’, dan ‘sangat sesuai’. Kedua kuesioner telah melewati proses *expert judgement*.

Tabel 1

Contoh aitem kuesioner keterlibatan orangtua

Dimensi	Contoh Aitem
<i>Home-based Involvement</i>	Saya memantau anak ketika mengerjakan tugas sekolah/pekerjaan rumah
<i>Motivational Beliefs</i>	Saya percaya bahwa mendampingi anak saya mengerjakan tugas sekolah adalah tanggung jawab saya sebagai orangtua

Faktor persepsi akan undangan (sekolah, guru dan anak)

Guru-guru anak saya tertarik dan kooperatif ketika mereka berbicara dengan saya tentang anak saya

Para guru memberi informasi kepada saya tentang perkembangan anak saya di sekolah

Anak saya meminta saya membantunya dalam mengerjakan tugas sekolah

Faktor konteks kehidupan

Saya memiliki waktu dan tenaga untuk berkomunikasi secara efektif dengan guru anak saya

kategori rendah, $M - 1 SD < X < M + 1 SD$ untuk kategori sedang dan $M + 1SD < X$ untuk kategori tinggi. Teknik statistik komparasi *t-test*, *analysis of variance* (ANOVA), Mann Whitney dan Kruskal Wallis digunakan untuk membandingkan perbedaan keterlibatan orangtua. Teknik korelasi Spearman *rho* digunakan untuk mengetahui hubungan faktor yang memengaruhi keterlibatan orangtua dan bentuk keterlibatan orangtua. Uji non-parametrik digunakan karena setelah uji normalitas, terdapat kelompok dengan skor yang tidak terdistribusi dengan normal. Selain data kuantitatif, terdapat data kualitatif tambahan yang didapatkan dari respon terhadap 5 pertanyaan terbuka bagi partisipan di bagian akhir kuesioner. Pertanyaan tersebut menanyakan tentang kendala anak dan orangtua selama mengikuti pembelajaran jarak jauh, usaha

Data diolah dengan teknik analisis statistik deskriptif, dengan dua uji tambahan komparasi dan korelasi. Teknik deskriptif digunakan untuk mengetahui gambaran faktor dan bentuk keterlibatan orangtua, yang diinterpretasikan dengan metode kategorisasi hipotetikal, yakni membandingkan skor partisipan berdasarkan skor minimal dan maksimal alat ukur. Terdapat tiga kategori skor: rendah, sedang, dan tinggi. Rumus yang digunakan adalah $X < M - 1 SD$ untuk

orangtua dalam mendampingi belajar anak, peran guru dan sekolah dalam membantu orangtua dan anak ketika belajar di rumah, dan apakah, jika ada, dampak positif dari situasi belajar di rumah.

Hasil

Terdapat 69 partisipan dalam penelitian ini. Berikut adalah karakteristik dari partisipan penelitian ini, baik karakteristik orangtua maupun siswa,

Karakteristik	n	%
Pekerjaan Orangtua	41	59,4
Ibu Rumah Tangga	13	18,8
Pegawai/Karyawan	8	11,6
Wiraswasta	7	10,1
Lainnya	41	59,4
Lokasi Bekerja		
Tidak Bekerja Formal	41	56,5
Bekerja di luar dan dalam rumah	8	24,6
Bekerja di rumah	13	8,7
Bekerja di luar rumah	7	10,1
Pendidikan Terakhir		
< SMA	10	14,5
SMA	22	31,9
D3	3	4,3
S1	24	34,8
> S3	10	14,5

Tabel 2

Karakteristik Partisipan

Karakteristik	n	%
Jenis Kelamin Orangtua		
Perempuan	59	85,5
Laki-laki	10	14,5
Usia Orangtua		
< 30 tahun	1	1,4
30 – 40 tahun	33	47,8
41 – 50 tahun	33	47,8
> 50 tahun	2	2,9

Karakteristik	n	%	Keterlibatan Orangtua				
Kebutuhan Khusus Siswa			Keterlibatan Orangtua	17	44	34,1	5,13
Kesulitan Belajar	18	26,1	Keterlibatan Orangtua di Rumah	9	24	21,23	3,04
ASD	16	23,2	Keterlibatan Orangtua di Sekolah	6	20	12,88	3,26
ADHD	13	18,8	Konstruksi Peran Orangtua	20	40	35,55	4,05
Lainnya	22	31,9	Efikasi Diri	9	24	18,07	3,40
Golongan Usia Siswa			Persepsi akan Undangan dari Sekolah	13	24	20,03	2,77
6 – 9 tahun	33	47,8	Persepsi akan Undangan dari Anak	5	20	13,93	3,34
10 – 13 tahun	36	52,2	Persepsi akan Undangan dari Guru	8	20	15,54	2,74
Jenis Sekolah			Persepsi akan Waktu dan Tenaga	12	24	19,55	2,99
Sekolah negeri inklusi	36	52,2	Persepsi akan Kemampuan dan Pengetahuan	18	36	27,80	4,37
Sekolah swasta inklusi	33	47,8					
Lokasi Sekolah							
Jakarta	43	62,3					
Depok	3	4,3					
Bogor	19	27,5					
Tangerang	1	1,4					
Bekasi	3	4,3					

Gambaran Keterlibatan Orangtua

Berikut ini adalah gambaran mengenai keterlibatan orang tua:

Tabel 3
Gambaran statistik deskriptif

Min	Max	Mean	SD
-----	-----	------	----

Rata-rata skor keterlibatan orangtua adalah 34,1 (SD=5,1), seperti yang dijelaskan pada Tabel 2. Setelah dilakukan kategorisasi, skor keterlibatan

orangtua mayoritas partisipan (54 partisipan) berada pada kategori tinggi (78,3%). Dari data kualitatif didapatkan penjelasan tentang bentuk keterlibatan orangtua, seperti *'menyediakan peralatan pembelajaran yang diperlukan, memantau pembelajaran, mengajarkan anak tentang pelajaran, memberikan semangat belajar, membantu apabila ada yang kurang mengerti, menjaga kesehatan anak, melatih menjalankan safety melawan Covid, dan melindungi anak dari paparan Covid'* (Partisipan 15). Skor keterlibatan di rumah ($M=21,2$; $SD=3,04$) juga mayoritas berada dalam kategori tinggi (58 partisipan; 84,1%). Orangtua terlibat dalam pembelajaran anak di rumah dengan cara: *'mendampingi selama jam belajar online pukul 08.00 – 11.00, menyederhanakan kalimat atau materi agar mudah dipahami anak, mendampingi anak mengerjakan tugas di Google Classroom, membacakan soal dan sebagainya'*

(Partisipan 60). Orangtua juga tampak berperan sebagai guru di rumah: *'Selama mengikuti PJJ, guru hanya memberikan tautan YouTube untuk tugas dan penjelasan. Saya sebagai orangtua harus menjelaskan secara detail agar anak lebih mengerti mengenai tugas dan materi yang diberikan'* (Partisipan 65). Akibat belajar dari rumah, keterlibatan orangtua di sekolah tidak tinggi, dengan mayoritas di tingkat sedang (68,1%), dengan bentuk keterlibatan seperti *'aktif berkomunikasi dengan guru'*.

Selain gambaran bentuk keterlibatan, penelitian juga mendapatkan gambaran faktor-faktor yang memengaruhi keterlibatan orangtua. Pada faktor pertama, skor konstruksi peran orangtua mayoritas berada di kategori tinggi (68 partisipan atau 98,6% di kategori tinggi, $M=35,5$; $SD=4,05$), sementara skor efikasi diri kebanyakan di kategori sedang dengan 39 partisipan

(56,5%) berada di kategori sedang (M=18,07; SD=3,4).

Sementara itu, hasil gambaran persepsi akan undangan dari berbagai pihak untuk terlibat cukup beragam. Skor persepsi akan undangan dari sekolah lebih banyak di kategori tinggi, dengan 45 partisipan memiliki skor kategori tinggi (65,2%, M=20,03; SD=2,7). Dari hasil jawaban partisipan, orangtua menjelaskan bahwa *'sekolah sangat kooperatif, intens berkomunikasi setiap hari baik dengan saya maupun anak saya'* (Partisipan 8). Ada pula sekolah yang *'memberikan laporan harian kegiatan anak, berkomunikasi rutin maupun jika ada kesulitan atau masalah'* (Partisipan 10). Namun, untuk undangan dari guru, mayoritas skor berada di kategori sedang, dengan 37 partisipan (53,6%, M=15,54; SD=2,74). Respon orangtua terhadap guru cukup beragam, seperti: *'Guru pendamping (khusus) sangat berperan. Untuk guru mata pelajaran maupun wali*

kelas, tidak dominan. Hanya penyampaian materi saja' (Partisipan 9)

'Guru hanya memberikan materi dan tugas tanpa ada penjelasan, sehingga sebagai orang tua yang mendampingi anak dalam belajar harus memberikan penjelasan mengenai materi yang diberikan agar mudah dimengerti' (Partisipan 65)

Hasil skor persepsi akan undangan dari anak (M=13,93, SD=3,3) juga menunjukkan mayoritas orangtua di kategori sedang (41 partisipan atau 59,4%). Adapun respon kualitatif dari orangtua terhadap ajakan dari anak adalah *'(Anak) susah dibangunin, suruh mengerjakan tugas selalu, bilang bentar atau tidak mau. Ada aja alasannya'* (Partisipan 35) dan *'(Anak) kelelahan di depan komputer membuat dia enggan*

untuk mengerjakan tugas atau belajar lagi di malam hari saat saya pulang kerja' (Partisipan 33).

Pada faktor terakhir, yakni faktor konteks kehidupan, orangtua menilai diri dengan skor mayoritas pada kategori tinggi (M=19,55; SD=2,99). Skor faktor persepsi akan waktu dan tenaga mayoritas berada di kategori tinggi, yaitu dengan 40 partisipan (58%). Padahal, tampak orangtua menghadapi kesulitan untuk meluangkan waktu: *'Sebagai orangtua yang bekerja, kami tidak bisa mendampingi anak pada saat PJJ. Hanya bisa pada waktu malam hari saya/istri mendampingi mengerjakan tugas'* (Partisipan 27). Ada juga yang memiliki kendala karena mengurus anak, *'(Orangtua) tidak bisa mendampingi (anak) setiap waktu karena harus jaga adiknya yang masih bayi'* (Partisipan 67)

Selain itu, skor partisipan pada faktor persepsi akan kemampuan dan

pengetahuan (M=27,86; SD=4,3) juga mayoritas di kategori tinggi, dengan 45 partisipan (65,2%), dan 24 orang di kategori sedang (34,8%). Hanya saja, dari data kualitatif, orangtua menjelaskan bahwa orangtua *'kurang penguasaan pelajaran'* (partisipan 3), *'sulit untuk menjelaskan materi'* (partisipan 52) dan bahkan *'orangtua tidak bisa calistung sehingga tidak bisa membantu'* (partisipan 66).

Uji Komparatif Keterlibatan Orangtua berdasarkan Demografi

Sejumlah analisis tambahan dilakukan untuk membandingkan skor keterlibatan orangtua berdasarkan demografi. Dengan analisis *t-test*, tidak terdapat perbedaan skor keterlibatan orangtua berdasarkan jenis sekolah negeri dan swasta, $t(69) = 0,205$, $p > 0,05$. Berdasarkan kelompok kelas kecil (kelas 1 – 3 SD) dan besar (kelas 4 – 6 SD), tidak

terdapat perbedaan skor keterlibatan orangtua dengan analisis Mann Whitney ($U=487,5$, $p=0.196$). Sementara itu, dengan analisis Kruskal Wallis, tidak terdapat perbedaan skor keterlibatan orangtua berdasarkan tingkat pendidikan orangtua, $H(69) = 2,267$, $p=0.519$. Perbedaan juga tidak didapatkan pada skor keterlibatan orangtua berdasarkan lokasi pekerjaan, ($H(3)=11.988$, $p=0.723$).

Hubungan Faktor Keterlibatan Orangtua dan Keterlibatan Orangtua

Uji normalitas menunjukkan bahwa data tidak terdistribusi dengan normal, sehingga analisis korelasi dilakukan dengan teknik Spearman *rho*. Hasil uji korelasi yang tertera di tabel 3, 4, dan 5 menunjukkan adanya hubungan positif yang signifikan antara faktor konstruksi peran, efikasi diri, persepsi undangan dari sekolah, persepsi undangan dari guru, persepsi waktu dan

tenaga, persepsi kemampuan dan pengetahuan dan keterlibatan orangtua. Artinya, semakin tinggi faktor maka semakin tinggi pula bentuk keterlibatan orangtua. Hanya ada satu faktor yang tidak berkorelasi signifikan: persepsi akan undangan dari anak dan keterlibatan orangtua yang tidak menunjukkan hubungan yang signifikan.

Tabel 4 Uji Korelasi Faktor Motivasional

		Konstruksi Peran	Efikasi Diri
Keterlibatan Orangtua	Spearman <i>rho</i>	.495**	.265*
	p-value	.000	.028

Tabel 5 Uji Korelasi Faktor Persepsi akan Undangan

		Undangan dari Sekolah
Keterlibatan Orangtua	Spearman <i>rho</i>	.337**
	p-value	.005
		Undangan dari Guru
Keterlibatan Orangtua	Spearman <i>rho</i>	.246*
	p-value	.042
		Undangan dari Anak
Keterlibatan Orangtua	Spearman <i>rho</i>	.222
	p-value	.067

Tabel 6 Uji Korelasi Faktor Konteks Kehidupan

		Waktu dan Tenaga
Keterlibatan Orangtua	Spearman ρ	.539**
	p-value	.000
		Kemampuan dan Pengetahuan
Keterlibatan Orangtua	Spearman ρ	.470**
	p-value	.000

Data Kualitatif Tambahan

Dari jawaban partisipan, dapat disimpulkan bahwa kendala yang dihadapi anak antara lain anak dirasa tidak fokus ketika mengikuti pelajaran secara daring, seperti tidak dapat duduk tenang, malah memperhatikan hal lain dan tidak pada pelajaran daring. Orangtua juga merasa bahwa anak tidak memahami pelajaran yang diberikan. Dengan kendala ini, ada sejumlah usaha yang dilakukan

sekolah. Guru berperan dalam memberikan materi dan pemahaman tambahan kepada anak dan orangtua terkait pembelajaran. Beberapa orangtua juga menyebutkan bahwa komunikasi guru dan orangtua baik dan sangat kooperatif.

Dari sudut pandang orangtua, orangtua berusaha meluangkan waktu untuk menemani anak, seperti menunda pekerjaan yang semestinya dilakukan atau lebih cermat dalam membagi waktu antara pekerjaan dan mendampingi anak. Hanya saja, orangtua juga terdampak secara emosional, yakni kadang merasa emosi, marah atau stres ketika menemani anak. Namun, orangtua tetap berusaha terlibat, seperti meluangkan waktu untuk mendampingi anak belajar, berusaha mengelola emosi dan stres yang mereka alami, memberikan fasilitas seperti internet, *gadget* atau les tambahan serta memberikan pengulangan materi.

Walaupun dengan semua kendala yang ada, orangtua merasa kedekatan dengan anak meningkat di masa pandemi. Orangtua juga dapat mengetahui kemampuan anak dan cara belajar anak. Beberapa orangtua menjelaskan bahwa anak menjadi mandiri dan langsung rajin belajar tanpa diminta. Anak-anak juga mengasah kemampuan seperti membaca atau menghafal dengan lebih baik karena terus didampingi oleh orangtua.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan orangtua siswa berkebutuhan khusus di masa pembelajaran jarak jauh tergolong tinggi dengan 78,3% partisipan pada kategori tinggi. Hal ini sesuai dengan situasi belajar yang berubah sejak siswa belajar di rumah akibat pandemi (Ribeiro dkk., 2021). Orangtua harus lebih banyak terlibat dan menjadi orang dewasa yang membantu anak untuk

belajar di rumah. Temuan ini kontras dengan temuan di situasi non pandemi, yakni keterlibatan orangtua di rumah cenderung lebih rendah jika orangtua merasa sekolah sudah memperhatikan anak mereka dengan baik, sehingga tidak perlu lagi banyak terlibat di rumah (Fishman & Nickerson, 2015).

Orangtua terlibat dengan cara mendampingi anak dan memberikan pengajaran, seperti mempelajari materi anak agar dapat mengajari anak, membuat latihan soal, membacakan atau menyederhanakan soal, dan juga memberikan semangat kepada anak. Hal ini sesuai dengan gambaran usaha orangtua dalam penelitian Greenway dan Eaton-Thomas (2020) dimana orangtua perlu menyesuaikan materi untuk anak karena materi yang diberikan tidak sesuai. Padahal, tentunya banyak kendala lain yang dihadapi orangtua dalam beradaptasi dengan pembelajaran jarak jauh ini. Baik orangtua

yang bekerja di rumah, menjadi ibu rumah tangga maupun bekerja di luar, orangtua melaporkan bahwa mereka perlu menunda pekerjaan atau menunda kegiatan tertentu. Orangtua mengalami kesulitan untuk membagi waktu membantu anak belajar dan tanggung jawab pekerjaan (Suciati & Syafiq, 2021).

Temuan yang positif terlihat dari gambaran faktor-faktor dari keterlibatan orangtua. Orangtua memiliki konstruksi akan peran dalam pendidikan anak yang tinggi, dengan 98,6% berada di kategori tinggi. Hal ini menunjukkan tingginya *belief* orangtua terhadap apa yang harus orangtua lakukan mengenai pendidikan anak. Hasil ini tampak optimis karena konstruksi peran adalah satu faktor yang memengaruhi keputusan orangtua untuk terlibat (Yotyodying & Wild, 2016). Jika dibandingkan dengan efikasi diri, persentase terbesar skor efikasi diri berada di kategori sedang dengan 56,5% dan tinggi sebesar 42%. Melihat hasil ini, dapat

disimpulkan bahwa sebenarnya orangtua merasa cukup mampu untuk mendukung anak-anak mereka dalam belajar. Jikapun orangtua merasa efikasi dirinya belum maksimal, hal tersebut berhubungan dengan persepsi bahwa ada faktor lain yang berkontribusi terhadap pencapaian siswa, apalagi pada siswa berkebutuhan khusus yang perkembangannya lebih sulit untuk diprediksikan.

Temuan menarik ada pada skor persepsi akan undangan dari sekolah, anak, dan guru. Secara umum, persepsi akan undangan terlibat dari sekolah tergolong tinggi, dengan 65,2% skor persepsi di kategori tinggi. Dari data kualitatif, sekolah menjalin komunikasi dengan orangtua – hanya saja, persepsi undangan dari guru mayoritas berada di kategori sedang, dengan 53,6% di kategori sedang dan 43,5% di kategori tinggi. Dari data kualitatif, guru wali kelas dianggap kurang

berperan, jika dibandingkan dengan guru pembimbing khusus. Komunikasi dengan guru juga diduga terbatas melalui pesan atau *Google Classroom*, dan hanya seputar materi dan tugas. Berikutnya, persepsi akan undangan dari anak untuk terlibat menunjukkan 59,4% berada di kategori sedang, dan ada 11,6% di kategori rendah. Hal ini kemungkinan dipengaruhi oleh kondisi anak. Sejumlah siswa berkebutuhan khusus seperti *autism spectrum disorder* memiliki kesulitan untuk mengungkapkan keinginannya (Mansur, 2016), sehingga tidak semua siswa dapat meminta bantuan kepada orang lain. Dari data kualitatif, tampak pula siswa yang memang tidak meminta bantuan dari orangtua, karena tidak termotivasi dalam mengerjakan tugas dan belajar sehingga malah harus dibujuk. Temuan juga diduga berhubungan dengan *help seeking*, yang merupakan bagian dari *self-regulated learning* (Karabenick & Gonida, 2018), yang masih berkembang pada anak usia sekolah dasar. Di beberapa

budaya, meminta bantuan juga masih dianggap sebagai perilaku yang menunjukkan ketidakmandirian (Nelson, 2017).

Dua faktor konteks kehidupan, persepsi akan waktu dan tenaga serta persepsi akan kemampuan dan pengetahuan juga tergolong positif. Hanya saja, hal ini masih dapat ditelusuri kembali karena mayoritas partisipan adalah ibu rumah tangga yang memang berada di rumah. Akan tetapi, yang menarik adalah walau beberapa orangtua mempersepsikan bahwa mereka memiliki waktu dan tenaga, mereka sebenarnya cukup kesulitan untuk membagi waktu. Kemungkinan, orangtua tetap merasa mereka punya waktu dan lebih peduli dengan anak (Siahaan dkk., 2021), walaupun waktu tersebut adalah waktu yang sebenarnya ditujukan untuk pekerjaan. Selanjutnya, persepsi akan kemampuan dan pengetahuan juga berada pada kategori tinggi. Hal ini dapat

dijelaskan dengan tingkat kesulitan materi sekolah dasar yang belum tinggi, yang masih dapat dikuasai oleh orangtua yang mayoritas lulusan SMA dan di atasnya. Hanya saja, dari jawaban kualitatif, ada beberapa orangtua yang kesulitan dalam membantu anak, terlebih ada yang kesulitan kemampuan membaca dan menulis. Namun, orangtua tetap merasa mereka mengusahakan berbagai cara agar bisa membantu anak, dengan meminta bantuan dari orang yang lebih paham atau terus mencoba memahami materi yang ada.

Hasil penelitian juga menemukan hubungan positif faktor-faktor yang memengaruhi keterlibatan dan bentuk keterlibatan yang dilakukan. Salah satu hubungan yang signifikan adalah hubungan konstruksi peran dengan keterlibatan. Temuan serupa juga dijelaskan oleh Kuan dan Chuen (2017) pada studi di Malaysia, yakni adanya hubungan signifikan antara konstruksi peran dan keterlibatan orangtua. Persepsi akan waktu dan tenaga juga

berhubungan signifikan dengan keterlibatan orangtua. Jika orangtua merasa memiliki waktu dan tenaga, maka akan lebih cenderung terlibat. Penelitian terdahulu memang menunjukkan bahwa orangtua yang bekerja penuh waktu melaporkan keterlibatan yang lebih rendah dibandingkan orangtua yang bekerja paruh waktu atau tidak bekerja (Giallo dkk., 2013).

Penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan. Jumlah partisipan penelitian ini adalah 69 orang, dan didominasi oleh partisipan perempuan atau ibu dari anak. Mayoritas partisipan juga berprofesi sebagai ibu rumah tangga, yang belum memberikan gambaran lebih luas tentang orangtua yang memiliki profesi berbeda. Pada penelitian selanjutnya, jumlah partisipan dapat ditambah dan memperhatikan persebaran lokasi sekolah. Pada penelitian ini, mayoritas partisipan

bersekolah di Jakarta dan Depok. Dengan karakteristik yang cukup seragam ini, data penelitian dikhawatirkan tidak merepresentasikan populasi orangtua siswa berkebutuhan khusus di Jabodetabek dengan baik. Selain itu, kedalaman informasi dari hasil penelitian juga dapat ditingkatkan. Penelitian ini menjabarkan gambaran keterlibatan orangtua secara umum. Walau dengan data kualitatif tambahan, hasil yang didapatkan belum sepenuhnya memberikan gambaran detail tentang keterlibatan orangtua. Jika penelitian serupa dilakukan kembali, peneliti perlu mempertimbangkan lebih banyak data kualitatif dari orangtua. Data juga dapat diperdalam sesuai dengan karakteristik kebutuhan khusus siswa dan latar belakang orangtua.

Kesimpulan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa 78,3% partisipan menunjukkan keterlibatan orangtua yang tinggi.

Keterlibatan orangtua di rumah juga tergolong tinggi, dengan persentase 84,1% dari partisipan. Konstruksi peran orangtua partisipan tergolong tinggi, dengan persentase 98,6%. Efikasi diri orangtua tergolong sedang, dengan 56,5% partisipan berada di kategori sedang. Untuk persepsi akan undangan terlibat dari sekolah, anak dan guru tergolong sedang dan tinggi. Lalu, persepsi akan waktu dan tenaga serta pengetahuan dan kemampuan untuk terlibat berada pada kategori sedang dan tinggi. Temuan menunjukkan bahwa orangtua tetap terlibat bahkan ketika mengalami kendala. Orangtua perlu membantu anak dengan cukup ekstra, seperti membacakan soal atau menyederhanakan kalimat. Materi yang diberikan oleh sekolah belum secara langsung dapat dikerjakan anak secara mandiri. Hal ini menunjukkan bahwa peran sekolah masih tinggi dalam membantu orangtua dalam mengajar anak di rumah, agar mereka paham tentang materi yang diajarkan, mengetahui langkah-langkah

pengerjaan tugas yang tepat, mengetahui strategi agar siswa dapat mengerjakan tugasnya dan pengadaan materi yang sesuai dengan kebutuhan anak.

Untuk mencegah *lost learning*, keterlibatan orangtua idealnya tetap dipertahankan dalam bentuk orangtua mendukung anak semaksimal mungkin, seperti melatih kemampuan akademik di rumah. Sekolah atau pemangku kepentingan lain dapat membantu orangtua dalam memberikan dukungan untuk mempertahankan keterlibatan ini. Guru juga dapat lebih banyak memberikan dorongan positif dan bantuan praktis bagi orangtua dalam mengajar anak di rumah. Di luar lingkungan sekolah, orangtua siswa berkebutuhan khusus juga dapat saling mendukung dengan bergabung dalam *support group* orangtua dalam satu sekolah maupun lintas sekolah.

Referensi

- Afolabi, O. E. (2014). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. *Parents' involvement in inclusive education: An empirical test for the psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs)*. 6(10), 196–208.
<https://doi.org/10.5897/IJEAPS2014.0364>
- Aulia, I., Syafarana, N., & Chairani, A. (2020). *Pelaksanaan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus pada Masa Pandemi Covid-19 di Sekolah Inklusif SDN 12 Gedong*. 6, 125–129.
<http://journal2.um.ac.id/index.php/jo>
- Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement.

- International Education Studies*, 11(4), 96.
<https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p96>
- Fauzi, A. R., Maryanti, R., & Irawan, A. R. (2021). Analysis of the Difficulties of Parents in Accompanying Children with Special Needs at the Elementary School Level during Online Learning in the Covid-19 Pandemic. *JASSI Anakku*, 21(2), 117–132.
<https://doi.org/10.17509/xxxx.vxix>
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535.
<https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Frick, M. (2020, January). *Virtual learning a 'nightmare' for special education students amid pandemic, parents say*. Michigan Live.
<https://www.mlive.com/news/2021/01/virtual-learning-a-nightmare-for-special-education-students-amid-pandemic-parents-say.html>
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gedfie, M., Getahun, D. A., & Negassa, D. (2021a). Barriers to and strategies for parental involvement in the education of children with disabilities in primary schools in Bahir Dar City Administration, Ethiopia. *British Journal of Special Education*, 48(2), 235–258.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12360>

- Gedfie, M., Getahun, D. A., & Negassa, D. (2021b). Parent's Involvement in the Education of their Children with Disabilities in Primary Schools of Bahir Dar City, Ethiopia: Voices of Parents. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 35(1).
<https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.6>
- Giallo, R., Treyvaud, K., Cooklin, A., & Wade, C. (2013). Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children: Psychosocial factors and the role of parental self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 183(3–4), 343–359.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587>
- Greenway, C. W., & Eaton-Thomas, K. (2020). Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. *British Journal of Special Education*, 47(4), 510–535.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12341>
- Hoover-Dempsey, K. v., & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make A Difference. *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. v., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. v., & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jeynes, W. H. (2011). Moving to the Next Level. In *The School Community Journal* (Vol. 21, Issue 1).
- Karabenick, S. A., & Gonida, E. N. (2018). Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 421–433). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kuan, N. W., & Chuen, T. W. (2017). A Study on Parental Involvement and Academic Achievement in Elementary School Students. *Sains Humanika*, 9(3–2).
- Mansur. (2016). Hambatan komunikasi anak autisme. *Al-Munzir*, 9(1). <https://ejournal.iainkendari.ac.id/al-munzir/article/view/779>
- Mantey, E. E. (2020). Parental Involvement: A Response to Children with Disability's Education. *African Research Review*, 14(1), 27–39. <https://doi.org/10.4314/afrrrev.v14i1.3>
- Murray, R. (2020, September). *Special needs students and teachers face hurdles that seem impossible*. Today. <https://www.today.com/parents/special-education-students-face-unique-hurdles-during-covid-19-t190290>
- Nelson, L. (2017). *Academic Help-Seeking Behaviors in Young*

- Children* (Vol. 5).
<http://digitalcommons.conncoll.edu/humdevhp>
<http://digitalcommons.conncoll.edu/humdevhp/5>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning, 10*(3), 375–406.
<https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Otani, M. (2019). Relationships between parental involvement and adolescents' academic achievement and aspiration. *International Journal of Educational Research, 94*, 168–182.
- <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.005>
- Pek, L. S., & Mee, R. W. M. (2020). PARENTAL INVOLVEMENT ON CHILD'S EDUCATION AT HOME DURING SCHOOL LOCKDOWN. *JHSS (JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL STUDIES), 4*(2), 192–196.
<https://doi.org/10.33751/jhss.v4i2.2502>
- Poponi, D. M. (2009). *The Relationship between Student Outcomes and Parental Involvement in Multidisciplinary IEP Team Meetings*.
http://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations
- Chusna, P. & Utami, A.D.M. (2020). Dampak pandemi covid-19 terhadap peran orang tua dan guru dalam meningkatkan kualitas pembelajaran

daring anak usia sekolah dasar.

PREMIERE: Journal of Islamic Elementary Education, 2(1), 11–30.
<https://doi.org/10.51675/jp.v2i1.84>

Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. e, Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302.
<https://doi.org/10.3390/educsci11060302>

Shaw, P. A., & Shaw, A. (2021). COVID-19 and remote learning: experiences of parents supporting children with special needs and disability during the pandemic. *Education 3-13*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1960579>

Siahaan, C., Murniarti, E., & Simbolon, K. (2021). Readiness Level of Parents as Student Guide in Online

Learning. *PSYCHOLOGY AND EDUCATION*, 58(2), 5995–6007.

Smith, S. J., Burdette, P. J., Cheatham, G. A., & Harvey, S. P. (2016). Parental role and support for online learning of students with disabilities: a paradigm shift. *Journal of Special Education Leadership*, 29(2), 101–112.

Suciati, P., & Syafiq, A. (2021). School From Home (SFH): Perjuangan Para Orang Tua Siswa Usia Dini Di Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Sosial Humaniora Terapan*, 3(2).

UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*.

Vilani, A. (2020). *Gambaran keterlibatan orangtua dalam pendidikan anak SMP X*.

Wardany, O. F., & Sani, Y. (2021). Pelaksanaan Pembelajaran Jarak

Jauh Bagi Anak Berkebutuhan Khusus
(Survei terhadap Orangtua dan Guru
di Lampung). *JPK (Jurnal
Pendidikan Khusus)*, 16(2), 48–64.
[https://doi.org/10.21831/jpk.v16i2.3
2793](https://doi.org/10.21831/jpk.v16i2.32793)

Yotyodying, S., & Wild, E. (2016).
Predictors of the quantity and
different qualities of home-based
parental involvement: Evidence from
parents of children with learning
disabilities. *Learning and Individual
Differences*, 49, 74–84.
[https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.
05.003](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.003)

Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M.
(2019). Indonesian Parents’
Involvement in Their Children’s
Education: A Study in Elementary
Schools in Urban and Rural Java,
Indonesia. In *School Community
Journal* (Vol. 29, Issue 1).