

PROSIDING

SEMINAR NASIONAL PENDIDIKAN KHUSUS

“Pengembangan Pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus
Menghadapi Globalisasi Pendidikan Abad 21”

Diselenggarakan oleh :

Program Studi Pendidikan Luar Biasa

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lambung Mangkurat

Bekerjasama dengan :

Asosiasi Profesi Pendidikan Khusus Indonesia (APPKHI)

Diterbitkan oleh :

Program Studi Pendidikan Luar Biasa

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan

Universitas Lambung Mangkurat

PROSIDING

SEMINAR NASIONAL PENDIDIKAN KHUSUS

Pengembangan Pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus Menghadapi Globalisasi Pendidikan Abad 21

Reviewer : 1. Prof. Dr. Wahyu, MS
(Universitas Lambung Mangkurat Banjarmasin)
2. Prof. Dr. Sunardi
(Universitas Sebelas Maret Surakarta)
3. Prof. Effendy, M.Pd, Ph.D.
(Universitas Negeri Malang)
4. Dr. Budiyanto, M.Pd
(Universitas Negeri Surabaya)

Dewan Redaksi : 1. Imam Yuwono, M. Pd
2. Utomo, M. Pd
3. Agus Pratomo Andi Widodo, M. Pd

2 (dua) jilid; A4

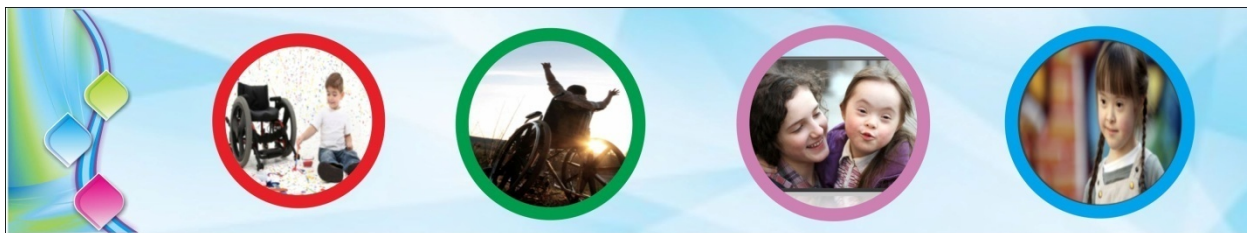
ISBN : 978-602-73024-0-2

Hak Cipta © 2015 pada Penulis

Dilarang mengutip sebagian atau seluruh isi buku ini dengan cara apapun, termasuk dengan cara penggunaan mesin fotocopy, tanpa izin sah dari penerbit

Percetakan : Prodi PLB Unlam
Penyusun : Program Studi Pendidikan Luar Biasa Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lambung Mangkurat
Layout :
Desain Sampul : Fauzan Ramadhani
Diterbitkan oleh : Program Studi Pendidikan Luar Biasa Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lambung Mangkurat

Hak Cipta dilindungi Undang-undang
Isi diluar tanggung jawab penerbit dan percetakan



KATA PENGANTAR

Kegiatan Seminar Nasional ini diselenggarakan oleh Program Studi Pendidikan Luar Biasa Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lambung Mangkurat (PLB FKIP UNLAM) bekerjasama dengan Asosiasi Profesi Pendidikan Khusus Indonesia (APPKHi) Kalimantan Selatan, Mengambil tema “Pengembangan Pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus Menghadapi Globalisasi Pendidikan Abad 21”.

Prosiding ini diproses dari kumpulan makalah utama dan pendamping, yang disajikan berdasarkan kajian dan hasil penelitian aktual mengenai layanan pendidikan anak berkebutuhan khusus di era globalisasi abad 21. Diharapkan dengan prosiding ini memberikan sumbangan positif bagi pembaca, stakeholder, peserta dan penulis.

Akhirnya dengan selesainya seminar nasional ini, kami selaku panitia penyelenggara mengucapkan terima kasih sebanyak-banyaknya kepada semua pihak yang telah berkontribusi aktif atas terselenggaranya kegiatan ini terutama kepada yang terhormat :

1. Dikti
2. Rektor UNLAM
3. Dekan FKIP UNLAM
4. APPKHiPusat

Demikianlah yang dapat kami sampaikan, terima kasih dan salam sejahtera untuk semua.

Ketua Panitia

Imam Yuwono, M.Pd

HALAMAN JUDUL	I
KATA PENGANTAR PANITIA	lii
DAFTAR ISI	lv
MAKALAH UTAMA	
1. PENGEMBANGAN KARIR TENAGA PENDIDIKAN DI SEKOLAH INKLUSIF DAN SATUAN PENDIDIKAN KHUSUS	1-18
<i>APPKHI Pusat</i>	
2. KEBIJAKAN KEMENTRIAN DALAM PENGEMBANGAN PROGRAM STUDI PENDIDIKAN KHUSUS DAN PENDIDIKAN INKLUSIF.	19-23
<i>Kementrian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi RI</i>	
MAKALAH PENDAMPING	
MODEL PEMBELAJARAN BERBASIS <i>LIFE SKILL</i> UNTUK MENINGKATKAN KUALITAS PEMBELAJARAN SENI BUDAYA PADA ANAK TUNARUNGU DI SURAKARTA	24-35
<i>Priyono, Hermawan, Subagya</i>	
PROGRAM KONSELING KELUARGA BAGI ORANG TUA YANG MEMILIKI ANAK AUTIS	36-51
<i>Asep Ahmad Sopandi</i>	
PENGEMBANGAN PROGRAM BIMBINGAN KECERDASAN EMOSIONAL ANAK TUNAGRAHITA (Studi Kolaboratif di SLB-C Asih Manunggal dan PK-PLK YPDP Kota Bandung)	52-60
<i>Euis Nani Mulyati</i>	
MENINGKATKAN KEMAMPUAN MEMAKNAI KATA MELALUI TEKNIK	61-74

MERABAN PADA ANAK TUNARUNGU

Prinanda Gustarina Ridwan

**LAYANAN PENDIDIKAN KELUARGA DALAM *SELF REGULATED*
LEARNING BAGI ANAK TUNADAKSA**

Endang Pudjiastuti Sartinah

75-85

**PENGARUH METODE KATA LEMBAGA TERHADAP KEMAMPUAN
MEMBACA PERMULAAN ANAK BERKESULITAN BELAJAR MELALUI
INKLUSI MODEL KLUSTER *PULL OUT***

Yuhan Wahyu Widhiyanto, Gunarhadi, Hermawan

86-99

**TERAPI PERMAINAN MODEL *DICK AND CARREY*UNTUK MENINGKATKAN
MOTIVASI DAN PRESTASI BELAJAR ANAKDENGAN GANGGUAN
EMOSI DAN PERILAKU**

Mohammad Anwar

100-106

**INTERVENSI KOMPETENSI GURU TAMAN KANAK-KANAK (TK) INKLUSIF
DALAM PEMBELAJARAN ORIENTASI DAN MOBILITAS**

Sri Joeda Andajani

107-116

**PENINGKATAN KOSAKATA ANAK TUNAGRAHITA RINGAN MELALUI
TEKATEKI SILANG PLUS**

Bastiana

117-124

**PROGRAM PEMBELAJARAN MEMBACA PERMULAAN BAGI SISWA
BERKESULITAN MEMBACA DI SEKOLAH DASAR X**

Sihadi

125-129

**KETERAMPILAN BELAJAR MAHASISWA TUNANETRA
PRODI PLB FKIP UNINUS**

N. Dede Khoeriah

130-136

Terapi Wicara untuk Mengembangkan Keterampilan Komunikasi Sosial Anak dengan Spektrum Autisme <i>Febrita Ardianingsih</i>	137-143
PENINGKATAN KETERAMPILAN ASESMEN PADA ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS <i>Nurdayati Praptiningrum</i>	144-151
EVALUASI PELAKSANAAN PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF DI KOTAMADYA BANJARMASIN <i>Imam Yuwono</i>	152-164
KOMPETENSI GURU SLB TERHADAP PENILAIAN KELAS BERDASARKAN KURIKULUM 2013 <i>Subagya, Salim Choiri, Erma Komalasari</i>	165-178
PERANAN GURU BIMBINGAN KONSELING TERHADAP PEMILIHAN KARIR PADA SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS <i>Nina Permatasari</i>	179-188
ASESMEN CARA PEMAKAIAN PEMBALUT BAGI ANAK TUNAGRAHITA RINGAN REMAJA PUTRI KELAS VII DI SLB B-C MULTAHADA KABUPATEN BANDUNG <i>Emay Mastiani</i>	189-196
GAGASAN E-LEARNING DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH <i>Herry Porda Nugroho Putro</i>	197-203
PEMBELAJARAN MEMBACA DAN MENULIS BERBASIS <i>BALANCE</i>	204-220

**LITERACY UNTUK MEMBANGUN KEMANDIRIAN BELAJAR SISWA
SEKOLAH INKLUSIF**

Yuliyati

**PENGGUNAAN ALAT PERAGA MODEL JAM UNTUK MENINGKATKAN
HASIL BELAJAR MATEMATIKA BAGI SISWA TUNAGRAHITA KELAS IX
SLB-C ST.ANNA TOMOHON**

221-229

Selpius R. Kandou

MODEL BERCERITA BAGI ANAK GANGGUAN KOMUNIKASI DI TK

230-241

Femmy Debora Siwi

**IDENTIFIKASI KLASIFIKASI INTELIGENSI ANAK BERKEBUTUHAN
KHUSUSSEBAGAI UPAYA PENINGKATAN KUALITAS LAYANAN
PEMBELAJARANDI SLB N PURWOREJO**

242-251

Atien Nur Chamidah & Tin Suharmini

**PERAN KOMITE SEKOLAH SEBAGAI WUJUD PERAN SERTA
MASYARAKAT DALAM SEKOLAH INKLUSIF UNTUK MEWUJUDKAN
MASYARAKAT INKLUSIF YANG BERKUALITAS**

252-259

Rafika Rahmawati

**KEBUTUHAN PEMBELAJARAN ANAK *MULTIPLE DISABILITY VISUALY
IMPAIRMENT* (MDVI)**

260-271

Sari Rudiwati, Sukinah & Rafika Rahmawati

**PEMBELAJARAN EFEKTIF BERBASIS MODALITAS PESERTA DIDIK
DENGAN KONDISI HAMBATAN PENGELIHATAN (TUNANETERA)**

272-280

Ishartiwi

PBS (*POSITIVE BEHAVIOR SUPPORT*) BERBASIS SEKOLAH SEBAGAI

281-288

**PROGRAM INTERVENSI PERILAKU BERMASALAH SISWA
BERKEBUTUHAN KHUSUS**

Purwandari, Aini Mahabbati & Pujaningsih

**MENINGKATKAN BAHASA EKSPRESIF ANAK AUTIS KELAS 1 SLB-C
NEGERI PEMBINA KALIMANTAN SELATAN MELALUI *PICTURE
EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS)*** 289-293

Gesang Waluyojati

**EVALUASI PELAKSANAAN MODEL MANAJEMEN PENDIDIKAN DI
SEKOLAH INKLUSIF WILAYAH DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA** 294-308

Haryanto

**EFEKTIVITAS WORKSHOP PENDIDIKAN INKLUSI PADA PEMAHAMAN
GURU TERHADAP PENYELENGGARAAN PENDIDIKAN INKLUSI** 309-315

Sugini & Munawir Yusuf

**KEMAMPUAN GURU KELAS SD INKLUSIF DALAM MENENTUKAN
STRATEGI PEMBELAJARAN ANAK AUTISTIK** 316-325

Sukinah

**IMPLEMENTASI PENDIDIKAN INKLUSIF SEBAGAI UPAYA MEMINIMALISIR
DAMPAK NEGATIF MENINGKATNYA KUALITAS LEMBAGA PENDIDIKAN** 326-332

Utomo

**PENERAPAN MVS PADA ANAK AUTIS DI SEKOLAH HARAPAN BUNDA
BANJARMASIN** 333-339

Agus Pratomo Andi Widodo

**EVALUASI PELAKSANAAN ASESMEN AKADEMIK
SISWA TUNALARAS DI SLB-E PRAYUWANA YOGYAKARTA** 340-350

Ibnu Syamsi

**PENGEMBANGAN PROGRAM KEMAMPUAN KOMUNIKASI BAGI ANAK
AUTIS KELAS I SD DI SLB YPDP BANDUNG**

Lilis Suwandari

351-357

**PENERAPAN MODEL BIMBINGAN KARIER UNTUK
PENINGKATANMINAT KERJA PADA SISWA TUNAGRAHITA RINGAN
SMALB DI SLB NEGERI SOMBA OPU KABUPATEN GOWA**

Tatiana Meidina

358-368

PENGEMBANGAN KARIR TENAGA PENDIDIKAN DI SEKOLAH INKLUSIF DAN SATUAN PENDIDIKAN KHUSUS

A. Rasional

Istilah guru berasal dari Bahasa Sanskerta yang artinya seseorang yang memiliki pengetahuan, kearifan dan kewenangan dalam suatu bidang tertentu dan menggunakannya untuk membimbing orang lain. Jadi tugas guru bukan sekedar mengajar (transfer pengetahuan) tetapi mendidik yaitu membimbing orang lain dalam mempelajari suatu pengetahuan, keterampilan serta nilai-nilai kehidupan.

Pendidikan guru mengacu pada prinsip bahwa pengetahuan dan keterampilan berkembang melalui **proses belajar (*learning*)**, **berbuat (*doing*)**, dan **berefleksi (*reflecting*)**. Proses pembelajaran dilakukan melalui siklus mempelajari berbagai aspek pengetahuan (*learning*) dan dipraktekkan secara intensif dan ekstensif (*doing*), selanjutnya direkonstruksi melalui kegiatan refleksi (*reflecting*). Siklus belajar ini akan membentuk kemampuan mahasiswa (calon guru) untuk mengaitkan pengetahuan sikapnya, pengetahuan konseptual, faktual, dan prosedural dengan kemampuan aplikatifnya dalam situasi yang akan dihadapi.

Jabatan profesional guru menuntut akuntabilitas publik. Oleh karena itu, untuk menduduki jabatan guru diperlukan persyaratan kemampuan yang secara akademik dan pedagogis mumpuni, dan secara sosial-profesional dapat diterima oleh lembaga pendidikan dimana guru itu bertugas. Pekerjaan profesional adalah suatu pekerjaan yang perencanaan, proses dan hasilnya harus dapat dipertanggungjawabkan secara akademik, metodologik, praktik, dan evaluatif sesuai dengan standar normatif keilmuan maupun hukum yang berlaku. Jaminan mutu layanan (*Quality Assurance*) dan tanggung jawab pekerjaan (*Accountability*) merupakan dua syarat yang harus dipenuhi untuk dapat ditegakkannya suatu profesi agar diakui oleh masyarakat. Oleh karenanya pekerjaan suatu profesi (termasuk guru) hanya dapat dilakukan oleh lembaga yang berhak, memenuhi persyaratan tertentu, memiliki kualifikasi dan kompetensi yang ditetapkan, serta mendapatkan lisensi untuk melaksanakan praktik pekerjaan tersebut.

Untuk itu guru masa kini harus benar-benar menyadari bahwa telah terjadi pergeseran dalam menetapkan tujuan pendidikan, yang semula pendidikan bertujuan menyiapkan lulusan siap pakai, harus digeser menuju lulusan yang mandiri, mampu berkolaborasi sebagai anggota masyarakat, mampu menalar, mampu menggunakan teknologi informasi, dan memanfaatkan dan mengembangkan aneka sumber belajar. Artinya, tujuan pendidikan tidak lagi semata-mata penyesuaian diri, melainkan juga peningkatan kemampuan dan kemauan mengubah masyarakat menuju mutu kehidupan yang lebih baik serta mampu berfikir antisipatif ke masa depan. Dalam kaitannya dengan hal tersebut,

maka peran guru yang semula sebagai sumber otoritas ilmu pengetahuan harus bergeser menuju perannya yang baru yaitu sebagai fasilitator atau mediator yang kreatif, serta pergeseran dari mengajar sebagai suatu pembebanan menuju mengajar sebagai suatu proses negosiasi (Bodner, 1986). Pembelajaran merupakan subset khusus dari pendidikan. Sedangkan menurut William H. Burton (dalam Gagne et.al. 1992), mengajar adalah upaya memberikan stimulus, bimbingan, pengarahan, dan dorongan kepada siswa agar terjadi proses belajar.

Berkaitan dengan konsepsi tersebut, Undang-undang No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menggariskan beberapa hal. *Pertama*, guru sebagai unsur pendidik “merupakan tenaga profesional yang bertugas merencanakan dan melaksanakan proses pembelajaran, melakukan bimbingan dan pelatihan,” (Pasal 39 ayat 2), *Kedua*, bahwa untuk memberikan penjaminan mutu pendidikan digariskan adanya standar nasional pendidikan yang terdiri atas “standar isi, proses, kompetensi lulusan, tenaga kependidikan, sarana dan prasarana, pengelolaan, pembiayaan dan penilaian pendidikan yang harus ditingkatkan secara berencana dan berkala” (Pasal 35 ayat 1), *Ketiga*, bahwa guru sebagai unsur pendidik “harus memiliki kualifikasi minimum dan sertifikasi sesuai dengan jenjang kewenangan mengajar, sehat jasmani dan rohani, serta memiliki kemampuan untuk mewujudkan tujuan pendidikan nasional” (Pasal 42 ayat 1).

Undang-Undang Nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen Pasal 1 ayat (1) menyebutkan bahwa guru adalah pendidik profesional dengan tugas utama mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada jalur pendidikan formal, serta pada jenjang pendidikan dasar dan pendidikan menengah, termasuk pendidikan anak usia dini.

Sejalan dengan amanah UU No. 20 tahun 2003 serta seiring dengan lajunya perkembangan ilmu, teknologi, dan masyarakat yang diperkuat dengan gerakan demokratisasi dan globalisasi pendidikan, tuntutan akuntabilitas publik terhadap kualitas guru semakin kuat. Hal ini dimungkinkan karena makin meningkatnya kesadaran masyarakat akan kualitas pendidikan yang diperkuat oleh makin ketatnya kompetisi lulusan pada setiap jenjang pendidikan untuk meneruskan ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi, atau dalam rangka memasuki pasar kerja. Tak pelak lagi, tuntutan peningkatan kualitas pembelajaran di sekolah juga semakin meningkat, dan akhirnya tuntutan akan kompetensi guru tidak bisa ditawar-tawar lagi.

Dengan demikian, guru yang profesional memiliki ciri-ciri seperti menguasai substansi kajian yang mendalam serta dapat melaksanakan pembelajaran yang mendidik, berkepribadian, dan memiliki komitmen dan perhatian terhadap perkembangan peserta didik. Karena substansi kajian dan konteks pembelajaran

selalu berkembang dan berubah menurut dimensi ruang dan waktu. Maka, guru dituntut untuk selalu meningkatkan kompetensinya.

Memperjelas pasal-pasal pada UU No. 20 tahun 2003 yang mengatur tentang guru, UU No 14/2005 tentang Guru dan Dosen, Pasal 8 menyebutkan bahwa Guru wajib memiliki kualifikasi akademik, kompetensi, dan sertifikat pendidik serta sehat jasmani dan rohani untuk mewujudkan tujuan pendidikan nasional. Hal ini berturut-turut dijelaskan pada Pasal 10 ayat (1) Kompetensi guru sebagaimana dimaksud dalam Pasal 8 meliputi kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional yang diperoleh melalui pendidikan profesi.

Berbagai upaya telah dilakukan pada tingkat universitas untuk memperbaiki pendidikan guru di Indonesia, namun kenyataannya telah terjadi kemandegan sehingga profesi guru mengalami kemunduran secara kualitas. Kemunduran ini di samping disebabkan oleh penghargaan ekonomi dari profesi guru yang tidak menantang masuknya bibit-bibit unggul untuk menjadi guru, sistem *intake* ke dalam sistem pendidikan guru semakin lama semakin lemah, sistem pendidikan secara menyeluruh tidak kondusif bagi perkembangan profesi guru, termasuk di dalamnya profesi guru pendidikan khusus.

Pendidikan Khusus adalah suatu sistem layanan pendidikan yang diperuntukkan bagi individu berkebutuhan khusus. Guru Pendidikan Khusus adalah profesi yang memerlukan sejumlah kompetensi, sehingga seseorang dianggap profesional untuk menjadi guru Pendidikan Khusus. Dalam kenyataannya praksis Pendidikan Khusus di masyarakat tumbuh pesat dengan aneka ragam bentuk layanan, baik pada sistem persekolahan maupun non persekolahan, dan dilakukan oleh "guru" keluaran LPTK Pendidikan Khusus maupun bukan Pendidikan Khusus, bahkan keluaran non LPTK. Praktik penyelenggaraan pendidikan khusus semacam ini mengabaikan norma akuntabilitas dan kredibilitas, masyarakat serta stakeholders yang dirugikan akibat kegagalan dan atau mal-praktik dalam pendidikan khusus akan diarahkan kepada "guru" pendidikan khusus keluaran dari LPTK Pendidikan Khusus.

Sejarah penyiapan guru Pendidikan Khusus di Indonesia diawali melalui lembaga pendidikan yang dikenal dengan Sekolah Guru Pendidikan Luar Biasa (SGPLB), pendidikan ini dilaksanakan selama 2 tahun dengan pola kekhususan, kurikulum yang dikembangkan dengan pola universal spesifik, yaitu pengetahuan umum ke-PLB-an pada tahun pertama, dan diarahkan pada kekhususan pada tahun ke dua, keluaran dari lembaga ini berkualifikasi setara Diploma 2, dan berhak melaksanakan praksis Pendidikan Khusus untuk satu kekhususan saja. Keluaran dari SGPLB dipersiapkan untuk menjadi guru pada Sekolah Luar Biasa (SLB).

Pada tahun 1994 SGPLB ditutup, persiapan pendidik Pendidikan Khusus dilaksanakan di IKIP/FKIP yang memiliki Jurusan/Program Studi Pendidikan Khusus pada Jenjang Strata 1 (Sarjana). Kurikulum yang digunakan menggunakan pola kekhususan, calon tenaga kependidikan dapat memilih sesuai minatnya untuk menjadi guru Pendidikan Khusus dengan salah satu kekhususan, yaitu guru untuk anak dengan gangguan penglihatan, gangguan pendengaran, gangguan kecerdasan, gangguan fisik, gangguan emosi dan perilaku, anak berkesulitan belajar, anak berbakat, dan anak berkelainan majemuk. Hingga tahun 2015 ini terdapat 11 LPTK yang menyelenggarakan pendidikan khusus. (9 PTN dan 2 PTS). Dari 11 LPTK tersebut saat ini menggunakan pola kurikulum umum, artinya mahasiswa calon guru pendidikan khusus mempelajari semua jenis kebutuhan khusus.

Kecenderungan dalam Pendidikan Khusus mulai bergeser dari pendidikan yang bersifat segregatif, kearah pendidikan yang lebih integratif, bahkan inklusif. Sistem persiapan tenaga kependidikan Pendidikan Khusus dengan pola kekhususan nampaknya kurang memberikan peluang antisipatif dalam melaksanakan peran profesi sebagai guru Pendidikan Khusus. Keluaran LPTK Pendidikan Khusus dengan kompetensi khusus akan berhadapan dengan berbagai peserta didik berkelainan, belum lagi berbenturan dengan kebijakan *mis match*.

Lulusan S1 Pendidikan Khusus dipersiapkan untuk menjadi guru pendidikan khusus baik pada sistem persekolahan maupun non persekolahan. Kurikulum yang dikembangkan cenderung mengakomodasi apa yang telah terjadi di masyarakat, sebagai contoh, bahwa lulusan S1 Pendidikan khusus akan menjadi guru kelas pada sekolah khusus dan atau guru pembimbing khusus pada sekolah reguler, atas dasar tuntutan tersebut kurikulum yang dikembangkan di LPTK cenderung mengakomodasi kompetensi dasar pendidikan khusus dan penguasaan bidang studi. Akibatnya kurikulum S1 menjadi sarat dengan matakuliah yang diasumsikan dapat memenuhi kompetensi seperti yang terjadi di masyarakat. Akhirnya lulusan S1 Pendidikan Khusus belum kompeten untuk satu bidang kekhususan secara kuat dan mendalam.

Pada sisi lain sistem pembinaan tenaga kependidikan Pendidikan Khusus yang dilakukan oleh pemerintah, terutama pola pembinaan dalam jabatan hingga saat ini belum dapat secara langsung mengangkat mutu Pendidikan Khusus di Indonesia. Hal ini disebabkan oleh pola pembinaan yang tidak didasarkan pada analisis kebutuhan kompetensi, dan tidak disertai dengan evaluasi, serta pendampingan berkelanjutan, apalagi penghargaan bagi mereka yang menunjukkan prestasi yang signifikan.

Upaya bijak dan akademis dalam rangka kendali mutu dan menjaga kredibilitas serta akuntabilitas profesi tenaga kependidikan Pendidikan Khusus adalah

dengan memberikan sertifikasi profesi bagi tenaga kependidikan Pendidikan Khusus secara benar dan bermutu dan dilakukan oleh institusi yang berhak.

B. Kompetensi Guru Abad 21

Dalam tataran global, Unesco juga menetapkan kebijakan pendidikan dunia, karena pendidikan di abad ke-21 diprediksi akan jauh berbeda dari pendidikan yang sekarang ini terjadi. Oleh karena itu UNESCO sejak memperkenalkan *The Four Pillars of Education*, yaitu *Learning to Know*, *Learning to Do*, *Learning to Live Together*, dan *Learning to Be*. Maka kebijakan Unesco inipun harus dijadikan pijakan dalam menyiapkan guru masa kini dan masa depan, terlebih guru pendidikan khusus.

Guru merupakan salah satu kunci utama peningkatan mutu pendidikan. Belajar dari Finlandia dan Jepang, kedua negara itu memiliki pendidikan yang sangat bagus karena memiliki guru yang bagus. Kedua negara itu menempatkan guru sebagai profesi terhormat. Bahkan Finlandia menyejajarkan profesi guru dengan dokter (Sahlberg, 2011). Sanghai-China tampaknya meniru kedua negara itu dalam meningkatkan mutu pendidikan. Hasil observasi Friedman (2013) terhadap sekolah-sekolah di Sanghai, menyimpulkan bahwa pendidikan di Sanghai meningkat dengan cepat karena guru dipersiapkan dengan baik dan setelah bekerja mendapatkan pembinaan yang optimal.

AITSL (2011) menyebutkan guru ke depan harus memiliki tiga kompetensi, yaitu (1) *professional knowledge*, yang mencakup (a) *know students and how they learn refer to the standard at each career stage*, dan (b) *know the content and how to teach it*; (2) *professional practice* yang mencakup: (a) *plan for and implement effective teaching and learning*, (b) *create and maintain supportive and safe learning environment*, dan (c) *assess, provide feedback and report on student learning*, serta (3) *professional engagement* yang mencakup (a) *engage in professional learning*, dan (b) *engage professionally with colleagues parents/carers and the community*.

Untuk konteks Indonesia ada ungkapan dalam Bahasa Jawa “guru iku digugu lan ditiru” (guru itu harus dapat dipercaya dan menjadi teladan). Untuk dapat dipercaya, maka pengetahuan guru harus teruji, sehingga tidak diragukan kebenarannya. Untuk dapat menjadi teladan, guru harus berperilaku baik sesuai dengan norma-norma kehidupan. Dalam istilah sederhana, guru harus pandai dan harus berkarakter baik. Oleh karena itu guru harus memiliki keutuhan kompetensi, yaitu bidang akademik kependidikan (*pedagogical content knowledge and skills*) dan disiplin ilmu yang akan diajarkan (*content knowledge*). Pemaduan keduanya akan membentuk kependidikan bidang studi (*content specific pedagogy*) yang dilandasi oleh nilai-nilai religius, kebangsaan, dan nilai-nilai kearifan lokal, hal ini relevan dengan kompetensi guru yang dirumuskan dalam Undang-undang RI Nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.

Kompetensi guru di atas merupakan perwujudan dari pemikiran Bapak pendidikan Indonesia Ki Hajar Dewantara, yaitu *“ing ngarsa sung tuladha, ing madya mangun karsa, tutwuri handayani”*, yang bermakna ketika di depan guru harus mampu menjadi teladan, ketika di tengah-tengah siswa guru harus mampu menumbuhkan prakarsa dan kerjasama, serta ketika di belakang guru harus mampu memberikan dorongan dan semangat untuk keberhasilan siswanya. Untuk menghasilkan guru yang profesional, visioner dan berkarakter luhur sebagaimana dijelaskan di atas, diperlukan suatu kebijakan politik sistem pendidikan guru Indonesia.

Ironisnya sistem pendidikan, pembinaan, dan tatakelola guru di Indonesia saat ini belum baik. Hal ini ditandai antara lain distribusi guru sangat timpang, sehingga sekolah di perkotaan kelebihan guru, sementara sekolah di pedesaan dan daerah terpencil sangat kekurangan guru. Lulusan LPTK juga tidak tertarik untuk mengajar di daerah terpencil. Dari guru yang ada di sekolah juga banyak terjadi mismatch, yaitu ketidaksesuaian latar belakang pendidikan dengan matapelajaran yang diampunya. Mismatch dalam pendidikan khusus dapat terjadi mismatch internal maupun eksternal, yang internal, misalnya guru pendidikan khusus dengan keahlian pada anak dengan gangguan penglihatan namun dalam praktiknya mendidik anak dengan gangguan kecerdasan atau lainnya. Sementara mismatch eksternal adalah guru-guru yang bukan berlatar belakang pendidikan khusus namun melaksanakan tugas pada pendidikan khusus.

Mengapa demikian? Guru-guru kita saat ini adalah hasil pendidikan dan hasil rekrutmen saat profesi guru bukan pilihan utama bagi masyarakat. Pada saat itu yang masuk ke LPTK pada umumnya adalah mereka yang tidak diterima di perguruan tinggi ternama. Fasilitas di LPTK juga sangat terbatas, sehingga proses pendidikan untuk menyiapkan calon guru juga belum baik. Jadi dapat dibayangkan seperti apa hasilnya jika inputnya kurang baik dan proses pendidikannya juga kurang baik. Dan lulusan LPTK yang cemerlang banyak yang mencari pekerjaan lain (bukan guru) karena gajinya lebih besar dan gengsinya juga lebih tinggi.

Namun sejak dilaksanakan sertifikasi guru dan diikuti pemberian tunjangan profesi kepada guru yang bersertifikat, minat masuk ke LPTK meningkat secara tajam. Sejak tahun 2011 jumlah pendaftar SNMPTN dan SBMPTN ke LPTK selalu berada di urutan 10 besar PTN di Indonesia. Bahkan di beberapa program studi, misalnya PGSD rasio pendaftar dan yang diterima mencapai di atas 60 : 1. Artinya input untuk menjadi guru kini semakin baik, sehingga jika itu diproses dengan baik, ke depan Indonesia akan mendapatkan guru baik dengan mutu baik.

C. Rancangan Pendidikan Guru Abad XXI

Pendidikan Guru yang profesional dan visioner merupakan aktualisasi cita-cita pendiri bangsa sebagaimana termaktub dalam Pembukaan Undang-undang

Dasar 1945 dan turunannya, terutama Undang-undang RI Nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Tujuan mencerdaskan bangsa, hakikatnya adalah untuk mengangkat harkat dan martabat manusia Indonesia setara dengan bangsa-bangsa maju lainnya.

Untuk merealisasikan tujuan di atas, diperlukan sistem pendidikan guru kedinasan, yang dirancang secara khusus untuk membentuk kompetensi dan karakter luhur guru Indonesia.

Melalui pendidikan kedinasan kualitas dan kebutuhan guru dapat dipenuhi, sehingga prinsip keseimbangan supply-demand juga dapat dilakukan. Dengan demikian kebutuhan biaya ikatan dinas yang diamanatkan UUGD juga dapat direncanakan dan direalisasi dengan baik. Dengan diketahuinya jumlah guru yang diperlukan, jumlah asrama dan pengasuhnya dapat dihitung. Perlu dicatat bahwa asrama bukanlah tempat kos atau tempat tidur, tetap merupakan bagian dari pendidikan, khusus pembentukan karakter calon guru.

Bertolak dari uraian di atas, Rancangan Pendidikan Guru menggunakan prinsip sebagai berikut.

1. Keseimbangan supply dan demand.

Keseimbangan supply-demand sangat penting untuk efisiensi. Keseimbangan tidak hanya dalam agregat tetapi sampai per bidang studi. Kekurangan supply dapat menyebabkan sekolah mengangkat guru seadanya, sebaliknya kelebihan supply akan menyebabkan pengangguran calon guru.

Data guru saat ini 2,7 juta dan menurut perhitungan Kemdikbud jika rasio guru-siswa dapat dibuat normal dan distribusi guru merata, kebutuhan guru sekitar 2,5 juta. Dengan asumsi angka pensiun 2,5% per tahun, maka kebutuhan guru baru pengganti pensiun sebanyak 56.250 orang atau dibulatkan 56.000 orang per tahun.

Jika dengan persyaratan yang ketat (misalnya asrama dan lab school), LPTK besar dapat menghasilkan 1.500 orang guru per tahun, sementara LPTK sedang/kecil dapat menghasilkan guru 800 orang per tahun, maka diperlukan 12 LPTK besar dan 48 LPTK sedang/kecil. Jadi diperlukan 60 LPTK untuk menghasilkan 56.000 orang guru baru. Saat ini terdapat lebih dari 400 LPTK, sehingga diperlukan langkah pengaturan.

Sesuai dengan UUGD calon guru harus menempuh PPG sesudah lulus S1. Jadi lulusan S1 LPTK belum dapat disebut calon guru. Mereka itu mirip dengan sarjana psikologi dan belum calon psikolog atau lulusan S1 akuntansi dan belum calon akuntan. Dengan demikian yang perlu dibatasi adalah LPTK penyelenggara PPG, sementara LPTK penyelenggara S1 dapat diberi kelonggaran, karena mungkin ada orang yang ingin kuliah S1 LPTK tetapi tidak ingin menjadi guru.

2. Sistem Seleksi Pendidikan Guru

Untuk mendapatkan calon guru yang berkualitas, diperlukan sistem seleksi calon pendidik yang ketat, komprehensif, dan bermutu. Sistem seleksi calon pendidik harus dapat menjangkau dan menyaring putra-putri Indonesia terbaik dari sisi kemampuan akademik, bakat dan minat, kepribadian, dan panggilan jiwa untuk menjadi pendidik. Sistem seleksi calon pendidik tidak cukup hanya menggunakan instrumen yang hanya dari aspek kognitif semata, melainkan harus digunakan instrumen yang dapat mengungkap bakat dan minat, serta kepribadian dan panggilan jiwa calon pendidik untuk menjadi pendidik. Terlebih perekrutan calon guru pendidikan khusus, harus benar-benar dapat menghasilkan calon pendidik yang siap untuk mendidik anak-anak berkebutuhan khusus, yang tidak hanya dengan kekuatan logika, melainkan guru yang siap mewakafkan seluruh jiwa raganya untuk peserta didik berkebutuhan khusus.

3. Melaksanakan proses pendidikan guru yang terbaik

Agar proses pendidikan di LPTK baik, diperlukan kurikulum yang baik, dosen yang bermutu dan sarana-prasana yang baik pula. Pengembangan kurikulum termasuk implementasinya harus melibatkan stake holders, khususnya pihak pengguna lulusan. Penentuan kelulusan calon guru juga harus melibatkan sekolah sebagai pengguna lulusan.

Sarana pokok yang mendesak perlu diadakan untuk menyiapkan calon guru adalah asrama dan labschool serta laboratorium pembelajaran. Asrama diperlukan untuk pembinaan karakter calon guru. Lab Pembelajaran diperlukan mahasiswa calon guru merancang berbagai inovasi pembelajaran dan mencobanya dalam “skala lab”. Lab school Pendidikan khusus diperlukan untuk melaksanakan eksperimen dan berbagai inovasi dalam skala kelas.

4. Pengangkatan, Penempatan, dan Pembinaan

Ikatan dinas yang diamanatkan pasal 23 ayat (1) UUGD merupakan strategi tepat untuk dapat mendistribusi calon guru ke sekolah yang memerlukan, sehingga kekurangan guru di daerah terpencil secara bertahap dapat dihilangkan. Namun juga tidak tepat menempatkan guru di sekolah terpencil untuk selamanya. Oleh karena itu perlu dikembangkan pola mutasi/perpindahan guru yang memberi peluang guru yang bertugas di daerah terpencil pada saatnya dapat pindah ke daerah perkotaan.

Dengan ikatan dinas tidak ada lagi rekrutmen guru baru di luar lulusan ikatan dinas. Yang perlu dikembangkan adalah pola penerimaan mahasiswa baru, disamping mempertimbangkan kecerdasan dan bakat khusus sebagai guru, juga mempertimbangkan keterwakilan daerah.

5. Mengembangkan Profesionalisme Guru Secara Berkelanjutan

Sebagaimana disinggung di atas, pilihan seseorang untuk menjadi guru seharusnya karena panggilan nurani atau panggilan jiwa. Panggilan nurani

untuk apa? Yaitu untuk memberikan pengabdian pada sesama manusia dengan mendidik, mengajar, membimbing, dan melatih, yang diwujudkan melalui proses pembelajaran, juga untuk memberikan bimbingan dan pengarahan kepada siswa agar mencapai kedewasaan paripurna.

Dalam kenyataannya, menjadi guru tidak cukup sekedar untuk memenuhi panggilan jiwa, tetapi juga memerlukan seperangkat keterampilan dan kemampuan khusus, karena guru adalah sebuah profesi. Menurut Howard M. Vollmer dan Donald L. Mills (1996), profesi merupakan sebuah jabatan yang memerlukan kemampuan intelektual khusus, yang diperoleh melalui kegiatan belajar dan pelatihan, yang bertujuan untuk menguasai keterampilan atau keahlian dalam melayani atau memberikan advis pada orang lain, dengan memperoleh upah atau gaji dalam jumlah tertentu. Guru profesional memiliki arena khusus untuk berbagi minat, tujuan, dan nilai-nilai profesional serta kemanusiaan mereka.

Danim (2010) mengemukakan, secara akademik guru profesional memiliki ciri-ciri: 1) Mempunyai kemampuan profesional dan siap diuji atas kemampuannya itu; 2) Memiliki kemampuan berintegrasi antar guru dan kelompok lain yang seprofesi dengan mereka melalui kontrak dan analisis sosial; 3) Melepaskan diri dari belenggu kekuasaan birokrasi, tanpa menghilangkan makna etika kerja dan tata santun berhubungan dengan atasannya; 4) Memiliki rencana dan program pribadi untuk meningkatkan kompetensi dan gemar melibatkan diri secara individual atau kelompok seminat untuk merangsang pertumbuhan diri; 5) Berani dan mampu memberikan masukan kepada semua pihak dalam rangka perbaikan mutu pendidikan dan pembelajara, termasuk dalam penyusunan kebijakan bidang pendidikan; 6) Siap bekerja secara rutin tanpa diatur, karena bisa mengatur dan mendisiplinkan dirinya; dan 7) Siap bekerja tanpa disuruh atau diancam, karena sudah bisa memotivasi dan mengatur dirinya.

Danim (2010) juga merangkum beberapa hasil studi para ahli mengenai sifat-sifat atau karakteristik profesi, yang seharusnya juga dimiliki oleh guru. Karakteristik tersebut adalah: 1) intelektual yang diperoleh melalui pendidikan, 2) memiliki pengeetahuan spesialisasi, 3) pengetahuan praktis yang dapat digunakan langsung oleh orang lain atau klien, 4) memiliki teknik kerja yang dapat dikomunikasikan atau communicable, 5) memiliki kapasitas mengorganisasi kerja secara mandiri atau self organization, 6) mementingkan kepentingan orang lain (altruisme), 7) memiliki kode etik, 8) memiliki sanksi dan tanggungjawab komunitas, 9) mempunyai sistem upah, dan 9) budaya profesional.

Selanjutnya, menurut Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2007 Tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru, adapun kompetensi yang harus dimiliki oleh tenaga guru antara lain: kompetensi pedagogik, kepribadian, profesional dan sosial yang diperoleh

melalui pendidikan profesi. Keempat kompetensi tersebut terintegrasi dalam kinerja guru.

Kompetensi pedagogik meliputi pemahaman guru terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya. Kompetensi kepribadian merupakan kemampuan personal yang mencerminkan kepribadian yang mantap, stabil, dewasa, arif, dan berwibawa, menjadi teladan bagi peserta didik, dan berakhlak mulia. Kompetensi sosial merupakan kemampuan guru untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar. Kompetensi profesional merupakan penguasaan materi pembelajaran secara luas dan mendalam, yang mencakup penguasaan materi kurikulum mata pelajaran di sekolah dan substansi keilmuan yang menaungi materinya, serta penguasaan terhadap struktur dan metodologi keilmuannya.

Keempat kompetensi tersebut bersifat holistik dan integratif dalam kinerja guru. Oleh karena itu, secara utuh sosok kompetensi guru meliputi (a) pengenalan peserta didik secara mendalam; (b) penguasaan bidang studi baik disiplin ilmu (*disciplinary content*) maupun bahan ajar dalam kurikulum sekolah (c) penyelenggaraan pembelajaran yang mendidik yang meliputi perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi proses dan hasil belajar, serta tindak lanjut untuk perbaikan dan pengayaan; dan (d) pengembangan kepribadian dan profesionalitas secara berkelanjutan.

Dengan sikap dan sifat semacam itu, guru profesional memiliki kemampuan melakukan profesionalisasi secara terus menerus, mengembangkan diri, berempati, menjalin hubungan yang efektif. Guru profesional adalah pembelajar sejati (*a learning person*) dan menunjung tinggi kode etik profesinya.

Guru merupakan suatu profesi yang khas, kesalahan dari satu orang guru berdampak luas dan lintas generasi yang berpengaruh pada kehidupan masyarakat dan bernegara. Mutu pendidikan dipengaruhi oleh guru, sebab guru memiliki energi yang mampu mempengaruhi perkembangan anak. Oleh sebab itu, pendidikan guru merupakan salah satu agenda penting dalam konteks peningkatan mutu pendidikan secara keseluruhan.

Pendidikan guru perlu dilihat sebagai sebuah jejaring, tidak dapat dipandang sebagai usaha yang terpisah-pisah. Untuk mendapatkan calon guru yang bermutu, diperlukan kemampuan guru dengan latar belakang pendidikan minimal sarjana. Ini menggambarkan bahwa mutu calon guru sangat terkait dengan latar belakang pendidikan sebelumnya. Jika hendak meningkatkan mutu pendidikan maka martabat guru perlu dihargai, diperlakukan sebagai profesi, dan guru menerima penghargaan sebagaimana profesi lain.

Ukuran mutu seorang guru adalah seberapa efektif para siswa belajar dan berkembang, mutu guru sangat terkait dengan keandalannya dalam mewujudkan tujuan pendidikan nasional. Sekolah bukan sekedar bangunan fisik, melainkan komunitas moral, sebagai wahana pendidikan nilai-nilai kewarganegaraan dan cinta tanah air. Oleh karena itu, untuk mendapatkan guru yang profesional perlu ditempuh upaya dalam bentuk pendidikan profesi.

Merujuk pada Pasal 15 Undang-Undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, bahwasannya “pendidikan profesi merupakan pendidikan tinggi setelah program sarjana yang mempersiapkan peserta didik untuk memiliki pekerjaan dengan persyaratan keahlian khusus”. Sementara dalam Pasal 2 Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 menyatakan bahwa guru memiliki kedudukan sebagai tenaga profesi (jabatan profesional) yang menjaga martabat dan peran guru sebagai agen pembelajaran, untuk meningkatkan mutu pendidikan nasional. Sebagai jabatan profesional, guru merupakan bidang pekerjaan khusus (Pasal 7 Undang-undang Nomor 14 Tahun 2005). Jadi guru wajib memiliki kompetensi untuk mewujudkan tujuan pendidikan nasional (Pasal 8 Undang-undang Nomor 14 tahun 2005) yang diperoleh melalui pendidikan profesi (Pasal 10 Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005).

Pendidikan profesi guru perlu mempersiapkan calon guru untuk mengemban tanggung jawab dalam memberikan pendidikan nilai, moral, dan karakter kepada semua siswa pada semua tingkatan sebagaimana tertuang dalam Undang-Undang Dasar 1945, Pancasila dan Tujuan Pendidikan Nasional. Tanggung jawab ini dinilai setara dengan tanggung jawab guru dalam mengembangkan kemampuan akademik untuk mengantarkan pencapaian standar akademik.

Pasal 3 Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menyatakan bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Amanat undang-undang tersebut menegaskan bahwa fungsi dan tujuan pendidikan nasional adalah pembentukan karakter manusia Indonesia yang berbudi pekerti luhur. Oleh karena itu, rancang bangun program pendidikan profesi guru menegaskan kembali pada pembangunan nilai-nilai fundamental, semangat cinta tanah air, karakter bangsa menuju guru profesional yang berlandaskan nilai-nilai budaya bangsa, semangat UUD 1945, Pancasila, NKRI, dan Kebhinekaan.

Belajar dari negara lain yang sukses, pembinaan guru setelah mereka bertugas di sekolah juga harus dirancang dengan baik. Finlandia, Jepang, Hong Kong ternyata memanfaatkan MGMP/KKP sebagai ujung tombak pelaksanaannya.

MGMP/KKG (disebut *professional learning community/PLC*) itu dihubungkan dengan universitas/Pusat Pengembangan Guru sehingga kegiatan-kegiatan peningkatan profesionalisme guru dapat didukung oleh para pakar.

D. Pengembangan Karir Guru Pendidikan Khusus

Di dalam UU Nomor 74 tahun 2008 tentang Guru dibedakan antara pembinaan dan pengembangan kompetensi guru yang belum dan yang sudah berkualifikasi S-1 atau D-IV, pengembangan dan peningkatan kualifikasi akademik bagi guru yang belum memenuhi kualifikasi S-1 atau D-IV dilakukan melalui pendidikan tinggi program S-1 atau program D-IV pada perguruan tinggi yang menyelenggarakan program pendidikan tenaga kependidikan dan/atau program pendidikan nonkependidikan.

Pengembangan karir guru dan peningkatan kompetensi bagi guru yang sudah memiliki sertifikat pendidik dilakukan dalam rangka menjaga agar kompetensi keprofesionalannya tetap sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, seni budaya, dan/atau olahraga (PP Nomor 74 Tahun 2008). Pengembangan dan peningkatan kompetensi dimaksud dilakukan melalui sistem pembinaan dan pengembangan keprofesionalan guru berkelanjutan yang dikaitkan dengan perolehan angka kredit jabatan fungsional.

Kegiatan pengembangan dan peningkatan profesional guru yang sudah memiliki sertifikat pendidik dimaksud dapat berupa: kegiatan kolektif guru yang meningkatkan kompetensi dan/atau keprofesionalan, pendidikan dan pelatihan, pemagangan, publikasi ilmiah atas hasil penelitian atau gagasan inovatif, karya inovatif, presentasi pada forum ilmiah, publikasi buku teks pelajaran yang lolos penilaian oleh BSNP, publikasi buku pengayaan, publikasi buku pedoman guru, publikasi pengalaman lapangan pada pendidikan khusus dan/atau pendidikan layanan khusus, dan/atau penghargaan atas prestasi atau dedikasi sebagai guru yang diberikan oleh pemerintah atau pemerintah daerah.

Pada sisi lain, UU Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen mengamanatkan bahwa terdapat dua alur pembinaan dan pengembangan profesi guru, yaitu: pembinaan dan pengembangan profesi, dan pembinaan dan pengembangan karir. Pembinaan dan pengembangan profesi guru meliputi pembinaan kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Pembinaan dan pengembangan profesi guru sebagaimana dimaksud dilakukan melalui jabatan fungsional.

Pembinaan dan pengembangan karir guru meliputi: (1) penugasan, (2) kenaikan pangkat, dan (3) promosi. Upaya pembinaan dan pengembangan karir guru ini harus sejalan dengan jenjang jabatan fungsional guru. Pola pembinaan dan pengembangan profesi dan karir guru tersebut diharapkan dapat menjadi acuan bagi institusi terkait di dalam melaksanakan tugasnya.

Pengembangan profesi dan pengembangan karir guru tersebut diarahkan untuk meningkatkan kompetensi dan kinerja guru dalam rangka pelaksanaan proses pendidikan dan pembelajaran di kelas dan diluar kelas. Upaya peningkatan kompetensi guru dan profesionalitas ini harus sejalan dengan upaya memberikan penghargaan, peningkatan kesejahteraan, dan perlindungan terhadap guru. Kegiatan ini menjadi bagian integral dari pengembangan keprofesian guru secara berkelanjutan.

Disarikan dari Buku Pedoman Pengelolaan dan Pengembangan Profesi Guru (Kemdikbud, 2010), Prinsip-prinsip umum pengembangan kompetensi dan karir guru, sebagai berikut

- a. Demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa.
- b. Satu kesatuan yang sistemik dengan sistem terbuka dan multimakna.
- c. Suatu proses pembudayaan dan pemberdayaan guru yang berlangsung sepanjang hayat.
- d. Memberi keteladanan, membangun kemauan, dan mengembangkan kreativitas guru dalam proses pembelajaran.
- e. Memberdayakan semua komponen masyarakat melalui peran serta dalam penyelenggaraan dan pengendalian mutu layanan pendidikan.

Adapun prinsip-prinsip khusus dalam peningkatan kompetensi dan karir guru adalah sebagai berikut: Ilmiah, Relevan, Sistematis, Konsisten, Aktual dan kontekstual, Fleksibel, Demokratis, Obyektif, Komprehensif, Memandirikan, Profesional, Bertahap, Berjenjang, Berkelanjutan, Akuntabel, Efektif, dan Efisien.

Tidak berbeda dengan guru-guru pada umumnya, pengembangan karir guru pendidikan khusus dapat mengikuti berbagai jenis program:

1. Pendidikan dan Pelatihan, meliputi: (a) *Inhouse training* (IHT), (b) Program magang, (c) Kemitraan sekolah, (d) Belajar jarak jauh, (e) Pelatihan berjenjang dan pelatihan khusus, (f) Kursus singkat di LPTK atau lembaga pendidikan lainnya, (g) Pembinaan internal oleh sekolah, dan (h) Pendidikan lanjut.
2. Kegiatan Selain Pendidikan dan Pelatihan, meliputi: (a) Diskusi masalah pendidikan, (b) Seminar, (c) Workshop, (d) Penelitian, (e) Penulisan buku/bahan ajar, (f) Pembuatan media pembelajaran, (g) Pembuatan karya teknologi/karya seni.

Pengembangan karir guru, telah diatur dalam Peraturan Menteri Pendayagunaan Aparatur Negera dan Reformasi Birokrasi (Permeneg PAN & RB) Nomor 16 tahun 2009 tentang Jabatan Fungsional Guru dan Angka Kreditnya. Salah satu perubahan mendasar dalam peraturan ini adalah adanya **Penilaian Kinerja Guru (PKG)** yang sebelumnya lebih bersifat administratif menjadi lebih

berorientasi praktis, kuantitatif, dan kualitatif, sehingga diharapkan para guru akan lebih bersemangat untuk meningkatkan kinerja dan profesionalitasnya.

Beberapa hal penting yang terdapat dalam Permeneg PAN & RB antara lain adalah:

- a. Guru harus berlatar belakang pendidikan S1/D4 dan mempunyai Sertifikat Pendidik
- b. Guru mempunyai empat jabatan fungsional (Guru Pertama, Guru Muda, Guru Madya, Guru Utama)
- c. Beban mengajar guru adalah 24 jam – 40 jam tatap muka/minggu atau membimbing 150 konseli/tahun
- d. Guru dinilai kinerjanya secara teratur (setiap tahun) melalui Penilaian Kinerja Guru (PKGuru)
- e. Guru wajib mengikuti Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) setiap tahun
- f. PKB harus dilaksanakan sejak III/a, dan sejak III/b guru wajib melakukan publikasi ilmiah dan/atau karya inovatif
- g. Untuk naik dari IV/c ke IV/d guru wajib melakukan presentasi ilmiah
- h. Peningkatan karir guru ditentukan oleh perolehan angka kredit**
- i. Perlu konversi hasil PKG dan PKB ke angka kredit
- j. Perolehan angka kredit dari PKG dan PKB merupakan satu paket
- k. Perolehan angka kredit setiap tahun ditetapkan oleh Tim Penilai
- l. Penghargaan angka kredit adalah 125% (amat baik), 100% (baik), 75% (cukup), 50% (sedang), dan 25% (kurang)
- m. Jumlah angka kredit diperoleh dari: (1) Unsur utama (Pendidikan, PKGuru, PKB) $\geq 90\%$ dan Unsur penunjang $\leq 10\%$

E. Permasalahan dalam Pengembangan Karir Guru Pendidikan Khusus

Praxis dalam pendidikan khusus adalah layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus yang dapat diselenggarakan melalui jalur formal, nonformal, dan informal. Layanan pendidikan khusus pada jalur formal dapat diselenggarakan dalam bentuk layanan pendidikan yang segregatif (baca SLB) dan layanan pendidikan yang integratif, bahkan inklusif.

Tahun 2003 Indonesia memasuki era baru dalam dunia pendidikan khusus. Terminologi pendidikan luar biasa dan sekolah luar biasa yang selama ini menjadi atribut pendidikan bagi anak-anak berkelainan berubah menjadi pendidikan khusus. Seperti yang ditegaskan pada pasal 5 ayat (2) dan pasal 32 ayat (1), secara eksplisit kedua pasal tersebut menyebut dan menjelaskan apa itu pendidikan khusus.

Implikasi dari pasal-pasal tersebut, tatakelola kelembagaan di Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan juga mengalami perubahan. Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa d/h Direktorat Pendidikan Luar Biasa berubah menjadi Direktorat (Pembinaan) Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus.

Perkembangan pendidikan khusus di Indonesia terus melaju dengan terbitnya Peraturan pemerintah No. 70 tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif. PP ini merupakan terobosan dalam pendidikan khusus yang mulai bergeser dari segregatif ke inklusif.

Reformasi birokrasi internal di tubuh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan berdampak pada pemecahan Direktorat Pembinaan PK-LK dan perubahan pada ranah satuan pendidikan yang dibina. Jenjang pendidikan dasar di bina di Direktorat PKLK Dikdas, dan jenjang pendidikan menengah dibina di Direktorat PKLK Dikmen.

Pendidikan di Indonesia, sebagai salah satu sektor pembangunan nasional, memiliki tanggung jawab besar dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa yang berkualitas sebagaimana yang diamanahkan dalam Pembukaan Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945. Bangsa Indonesia yang cerdas yaitu yang beriman dan bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab (Pasal 3 Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional).

Mengacu pada ketentuan peraturan perundang-undangan di atas, dapat dikatakan bahwa pendidikan dianggap sebagai suatu pranata yang sangat strategis dalam memajukan suatu masyarakat dan sebagai suatu investasi bagi masa depan masyarakat tersebut. Oleh karena itu, peningkatan mutu pendidikan perlu dilakukan secara terus menerus, berkala, dan berkelanjutan untuk menjamin keberlangsungan dan keberadaan masyarakat yang berkualitas. Seringkali terdengar ungkapan bahwa kemajuan suatu masyarakat diukur dari tingginya tingkat pendidikan yang dicapai oleh suatu masyarakat. Jelasnya bahwa semakin tinggi pendidikan yang dicapai oleh sebagian besar anggota masyarakat akan menunjukkan semakin tinggi pula kemajuan masyarakat tersebut.

Mutu pendidikan ditentukan oleh kualitas input, proses, dan hasil pendidikan. Input mencakup antara lain peserta didik, pendidik dan tenaga kependidikan, kurikulum, buku teks pelajaran, sarana dan prasarana, pengelolaan, dan pembiayaan. Proses mencakup kegiatan belajar dan mengajar yang disertai dengan upaya penciptaan suasana edukatif yang nyaman. Hasil mengacu pada prestasi yang dicapai oleh lulusan dari suatu satuan pendidikan.

Sementara itu seiring dengan derasnya upaya peningkatan mutu pendidikan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan menganggap perlu untuk melakukan reformasi birokrasi agar peningkatan mutu pendidikan melalui penyelenggaraan dan pengelolaan pendidikan pada setiap satuan pendidikan dapat dilakukan secara optimal sesuai dengan amanah peraturan perundang-undangan serta perkembangan masyarakat, ilmu, pengetahuan, teknologi, dan seni.

Salah satu hasil dari reformasi birokrasi dalam lingkungan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan yaitu pemisahan Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah menjadi masing-masing: (1) Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar, dan (2) Direktorat Jenderal Pendidikan Menengah. Hal ini berimplikasi pada pemekaran Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (Direktorat Pembinaan PKLK) yang semula hanya ada satu berubah menjadi dua, yaitu Direktorat PKLK Dikdas yang berada di Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Direktorat Pembinaan PKLK Dikmen yang berada di Direktorat Jenderal Pendidikan Menengah.

Penataan kelembagaan dimaksudkan agar peningkatan mutu pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus dan layanan khusus bisa ditangani secara intens guna memberikan kesempatan memperoleh pendidikan yang berkualitas, baik pada jenjang pendidikan dasar maupun pada pendidikan menengah. Pembinaan pendidikan khusus pada jenjang pendidikan menengah mencakup sekolah menengah atas khusus (d/h SMALB) dan sekolah menengah kejuruan khusus (d/h SMKLB) dilakukan oleh Direktorat Pembinaan PKLK Dikmen.

Kondisi empirik kelembagaan satuan pendidikan menengah luar biasa yang ada saat ini belum diatur secara jelas, sehingga belum menunjukkan sebagai sebuah entitas yang jelas apakah SMALB atau SMKLB. Secara empirik pula bahwa anak berkebutuhan khusus yang tidak disertai dengan hambatan kognitif dan intelektual dapat berhasil dalam menyelesaikan pendidikannya dan bahkan dapat melanjutkan ke jenjang pendidikan di atasnya dengan baik. Begitu pula anak berkebutuhan khusus yang disertai dengan hambatan kognitif dan intelektual, mereka mengikuti pendidikan di SMALB tetapi sesungguhnya kurikulum yang diberikan lebih bermuatan vokasional dan kompensatoris. Berdasarkan data hasil evaluasi dan monitoring Direktorat Pembinaan PKLK Dikmen ditemukan bahwa hampir seluruh satuan pendidikan menengah luar biasa yang menggunakan nomenklatur SMALB dengan muatannya berorientasi pada SMKLB.

Reformasi birokrasi tersebut, bagi tatakelola pendidikan khusus sesungguhnya berdampak pada pembinaan dan pengembangan profesi dan karir guru pendidikan Khusus.

Hingga saat ini tatakelola pendidik dan tenaga kependidikan pendidikan khusus belum memiliki pola yang sistemik, baik itu tatakelola guru pada pendidikan khusus segretatif, maupun guru-guru di sekolah inklusif (reguler). Tatakelola guru-guru pendidikan khusus pada pendidikan yang segregatif (baca SLB) masih lebih baik dibandingkan guru-guru pada pendidikan reguler. Walaupun tatakelola guru-guru pendidikan khusus pada sekolah segregatif masih menggunakan sistem tatakelola guru pada umumnya, sehingga praktik layanan pendidikan khusus pada ranah kompensatoris (program khusus) belum mendapatkan perhatian yang baik. Sebagai contoh, pola pada Sertifikasi Guru melalui

Pendidikan dan Latihan Profesi Guru (PLPG), kurikulum dan sistem pembelajaran dan penilaian yang digunakan masih menggunakan pola sekolah umum. Belum ada layanan khusus sesuai dengan kekhususan atau bidang ilmu/latar belakang pendidikan guru yang diterapkan dalam PLPG. Sebagai contoh guru yang mengampu pendidikan untuk anak dengan gangguan penglihatan, maka pada saat PLPG guru tersebut harus mempelajari seluruh jenis gangguan pada anak berkebutuhan khusus, demikian juga dalam evaluasinya. Guru-guru harus menyelesaikan soal-soal untuk semua jenis gangguan. Hal ini tentu tidak sesuai dengan prinsip-prinsip pembinaan dan pengembangan profesi dan karir guru pendidikan khusus.

Guru-guru pendidikan khusus pada pendidikan inklusif/sekolah reguler lebih buruk lagi kondisinya. Pada pelaksanaan PLPG guru-guru ini dalam pendataannya masuk dalam kelompok guru bidang studi. Jika guru pendidikan khusus ditempatkan sebagai guru pendidikan khusus di Sekolah Dasar, maka guru tersebut akan dikelompokkan sebagai Guru SD. Celaknya mulai dari uji kompetensi awal hingga pelaksanaan PPG sang guru "inklusif" tersebut akan diperlakukan sebagaimana layaknya guru SD. Beruntung beberapa guru pendidikan khusus lulus PLPG. Sekali lagi pola ini tentu jauh dari prinsip-prinsip pembinaan dan pengembangan profesi dan karir guru pendidikan khusus.

Merefleksi cita-cita luhur pengembangan pendidikan khusus di Indonesia, dapat dikemukakan beberapa hal kaitannya dengan pengembangan profesi dan karir guru pendidikan khusus.

1. Dari sisi regulasi pendidikan khusus di Indonesia dapat dikatakan "cukup". Untuk sampai pada predikat regulasi yang baik, maka perlu dikembangkan aturan pembinaan dan pengembangan profesi dan karir guru baik guru-guru pendidikan khusus pada sekolah reguler maupun pada sekolah inklusif.
2. Dari sisi kelembagaan, baik pusat maupun daerah, perlu dikaji ulang efektifitas dan efisiensi pemecahan direktorat-direktorat yang menangani pendidikan khusus. Sementara dari sisi pembinaan di tingkat daerah semestinya hingga tingkat Kabupaten/kota. Saat ini pembinaan guru pendidikan khusus berada pada tingkat propinsi.
3. Perlu dikembangkan suatu model pembinaan dan pengembangan profesi dan karir guru pendidikan khusus yang benar-benar sesuai dengan kebutuhan guru-guru pendidikan khusus.

F. Penutup

Perjuangan menuju pencapaian praksis pendidikan khusus di Indonesia yang bermutu masih panjang dan berliku. Tatakelola penyiapan guru pendidikan khusus baik pada pendidikan akademik dan pendidikan profesi di LPTK masih harus dikembangkan dengan menetapkan standar layanan baku dalam praktik penyiapan guru pendidikan khusus masa depan yang berkualitas.

Model layanan pembinaan profesi dan karir para pendidik dan tenaga kependidikan pendidikan khusus harus disertai penataan sistem tatakelola unit kerja yang melakukan pembinaan guru pendidikan khusus baik di pusat maupun di daerah, terlebih sumber daya manusia pada tataran birokrasi seyogyanya juga memahami, syukur-syukur memiliki kompetensi dan kualifikasi di bidang pendidikan khusus.

Jakarta, 15 Agustus 2015

Dr. Totok BintoroM.Pd

- Dosen Pada Jurusan Pendidikan Luar Biasa/Pendidikan Khusus Fakultas Ilmu Pendidikan UNJ
- Ketua lembaga Pengembangan Pendidikan (LPP) UNJ
- Ketua I Asosiasi Profesi Pendidikan Khusus Indonesia (APPKhI).
- Tim Pengembang Pendidikan Profesi Guru Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi

KEBIJAKAN KEMENRISTEK DALAM PENGEMBANGAN PRODI PENDIDIKAN KHUSUS DAN PENDIDIKAN INKLUSIF

Oleh :

Dr. Engkos Achmad Kuncoro, SE., M.M.A

VISI

Dalam rangka melaksanakan agenda pembangunan RPJMN 2015-2019 dan menjalankan amanah sesuai tugas dan fungsinya, maka pada tahun 2015-2019 Kemenristek dikti menetapkan visi sebagai berikut:

“Terwujudnya pendidikan tinggi yang bermutu serta kemampuan lptek dan inovasi untuk mendukung daya saing bangsa”

MISI

1. Meningkatkan akses, relevansi, dan mutu pendidikan tinggi untuk menghasilkan SDM yang berkualitas; dan
2. Meningkatkan kemampuan lptek dan inovasi untuk menghasilkan nilai tambah produk inovasi.

Misi ini mencakup upaya menjawab permasalahan pembangunan iptek dan pendidikan tinggi pada periode 2015-2019 dalam aspek pembelajaran dan kemahasiswaan, kelembagaan, sumberdaya, riset dan pengembangan, dan penguatan inovasi.

TUJUAN STRATEGIS

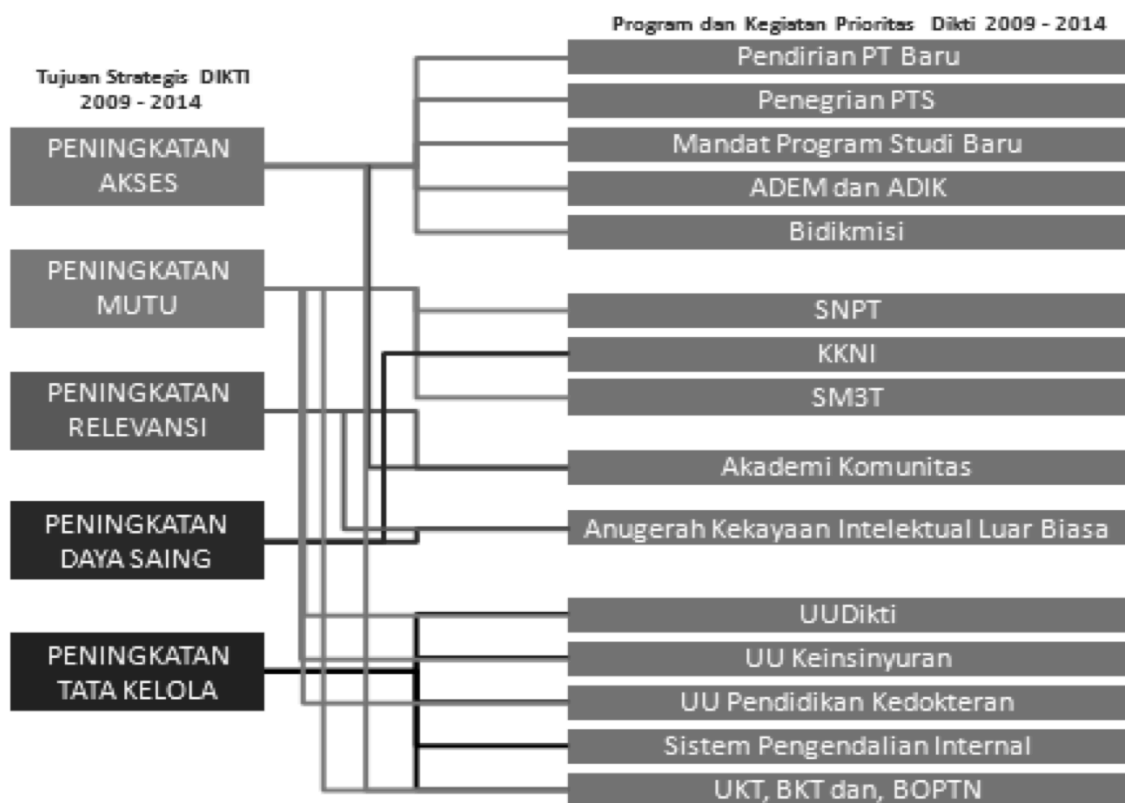
“Meningkatnya relevansi, kuantitas dan kualitas sumber daya manusia berpendidikan tinggi, serta kemampuan lptek dan inovasi untuk keunggulan daya saing bangsa”

STRATEGI KEBIJAKAN KEMENRISTEK

Sesuai dengan revitalisasi tugas pokok, fungsi dan kewenangan Kemenristek Dikti secara substansial strategi kebijakan diarahkan untuk:

1. Meningkatkan Angka Partisipasi Kasar (APK), lulusan bersertifikat kompetensi, mahasiswa dan lulusan berkemampuan wirausaha, mahasiswa mendapat medali emas di kancah internasional, mutu LPTK, dan calon pendidik yang mengikuti pendidikan profesi guru;
2. Meningkatkan jumlah Perguruan Tinggi masuk dalam ranking 500 top dunia dan Perguruan Tinggi berakreditasi A (unggul), Pusat Unggulan Ilmiah dan Science Technology Park (STP) atau Taman Sains dan Teknologi (TST) yang dibangun dan *mature*;
3. Meningkatkan jumlah dosen berkualifikasi S3, jumlah pendidik mengikuti sertifikasi dosen, jumlah sumberdaya litbang (peneliti/perekayasa) yang berkualifikasi master dan doktor, jumlah SDMDikti dan lembaga litbang yang meningkatkan kompetensinya, dan revitalisasi sarpras Iptek dan Dikti;
4. Meningkatkan jumlah paten, publikasi internasional; dan prototipe hasil litbang termasuk yang lain industri; dan
5. Meningkatkan jumlah produk inovasi yaitu produk hasil litbang yang telah diproduksi dan dimanfaatkan oleh pengguna.

PROGRAM DAN KEGIATAN PRIORITAS DIKTI TAHUN 2009-2014



Strategi kebijakan dioperasionalkan dengan 5 (lima) program teknis, 1 (satu) program dukungan manajemen, dan 1 (satu) program pengawasan yaitu:

1. Program Pembelajaran dan Kemahasiswaan;
2. Program Peningkatan Kualitas Kelembagaan Iptek dan Dikti;
3. Program Peningkatan Kualitas Sumber Daya Iptek dan Dikti;
4. Program Penguatan Riset dan Pengembangan;
5. Program Penguatan Inovasi;
6. Program Dukungan Manajemen dan Pelaksanaan Tugas Teknis Lainnya; dan
7. Program Penyelenggaraan Pengawasan dan Pemeriksaan Akuntabilitas.

KEBIJAKAN, STRATEGI & INDIKATOR

Kebijakan	Strategi	Indikator
Meningkatkan tenaga terdidik dan terampil berpendidikan tinggi	Meningkatkan angka partisipasi sipasikasar, lulusan bersertifikat kompetensi, lulusan berkemampuan wirausaha.	APK PT Usia 19-23 Tahun
		Persentase Mahasiswa Diploma dan Sarjana yang Dilatih Kewirausahaan dengan Bekerjasama dengan Dunia Usaha/Dunia Industri
		Persentase Lulusan bersertifikat kompetensi
Meningkatkan Kualitas Pendidikan Tinggi dan Lembaga Litbang	Meningkatkan jumlah perguruan tinggi masuk dalam ranking 500 top dunia, perguruan tinggi berakreditasi A	Jumlah Perguruan Tinggi Masuk Top 500 Dunia
		Jumlah PT berakreditasi A
	Mengembangkan Pusat Unggulan Inovasi dan <i>Science Technology Park</i>	STP (<i>Science and Technology Park</i>) Pusat Unggulan Inovasi
Meningkatkan Sumber Daya Litbang dan Pendidikan Tinggi yang	Meningkatkan jumlah dosen berkualifikasi S3 dan	Jumlah Dosen Berkualifikasi S3

berkualitas	mlahpeneliti/perekayasa	SDM Litbangberkualifikasimaster dandoktor
	Meningkatkansarprasrpt ekdanDiktiyang direvitalisasi	Jumlah sarana dan prasarana litbang dan pendidikan yang direvitalisasi
Meningkatkanproduktivitaspen elitiandanpengembangan	Meningkatkanjumlahpat en,publikasiinternasiona ldanprototipe	Paten yang Terdaftar
		PublikasiInternasional
		Prototipe/Teknologi Tepat Guna
Meningkatkaninovasibangsa	Meningkatkanjumlahpro dukinovasi	ProdukInovasi

REFERENSI

1. PeraturanMenteriRiset,TeknologiDanPendidikanTinggiRepublikIndonesia,Nomor13Tahun2015TentangRencanaStrategisKementerianRiset,Teknologi,DanPendidikanTinggiTahun2015-2019
2. ArahanMenteriRistek-DiktiRI,RapatKerjaNasionalRiset,Teknologi,DanPendidikanTinggi2015“PeningkatanDayaSaingBangsamelaluiPeningkatanMutuPendidikanTinggidanInovasi”,Jakarta,26–27Februari2015
3. TanKayChuan(2015).*InternalQualityAssuranceAppliedbyAsianUniversities*,NationalUniversityofSingapore.
4. SistemAkreditasiNasionaldanAnalisisHasilAkreditasi,BAN-PT(2015).

MODEL PEMBELAJARAN BERBASIS *LIFE SKILL* UNTUK MENINGKATKAN KUALITAS PEMBELAJARAN SENI BUDAYA PADA ANAK TUNARUNGU DI SURAKARTA

Priyono, Hermawan, Subagya

ABSTRAK

Tujuan umum penelitian ini secara umum meningkatkan kualitas pembelajaran guru seni dan mahasiswa pendidikan seni/calon guru Seni Budaya melalui pengetahuan tentang berbagai model pembelajaran inovatif yang berorientasi pada pembelajaran berbasis *Life Skill*, terutama untuk SMPLB-B. Objek penelitian ini adalah model pembelajaran Seni Budaya di SLB-B di Surakarta. Teknik yang digunakan dalam pengambilan sampel adalah *purposive sampling*. Bentuk penelitian ini adalah deskriptif kualitatif dengan jenis penelitian pengembangan. Metode penelitian yang digunakan pada tahun I yaitu: 1) wawancara mendalam, 2) pengamatan terlibat, 3) analisis isi dokumen, 4) focus group discussion, dan 5) pendampingan. Hasil yang sudah dicapai dalam laporan ini meliputi: 1) identifikasi pelaksanaan pembelajaran di SLB Negeri Surakarta, SLB-B YRTRW dan SLB-B YAAT Surakarta, 2) susunan draft model pembelajaran seni budaya berbasis *life skill* yang meliputi: konsep dasar, peran guru dan siswa dalam pembelajaran dan strategi pembelajaran.

Kata kunci: model pembelajaran, seni budaya, *life skill*.

PENDAHULUAN

Melihat kenyataan pelaksanaan pembelajaran Seni Budaya yang masih mengandalkan model pembelajaran konvensional dengan melihat unsur "kepraktisan" saja dan belum menggunakan model pembelajaran yang menekankan substansi pembelajaran berbasis *life skill*, maka penelitian ini perlu segera dilakukan. Hal ini penting disamping untuk memberikan gambaran kongkrit bagi para pendidik dalam menjabarkan konsep pembelajaran seni budaya juga sangat bermanfaat bagi anak didik sebagai bekal bagi kehidupannya.

Pelaksanaan pendidikan *life skill* di sekolah anak dengan berkebutuhan khusus dapat bervariasi sesuai dengan kondisi anak, kondisi sekolah dan lingkungan tempat tinggal, oleh karena itu perlu digunakan pedoman pada prinsip sebagai berikut: (1) Pembelajaran

dilaksanakan dengan menggunakan prinsip *learning to know, learning to do, learning to be, dan learning to live together*, (2) Jenis kecakapan yang akan diajarkan didasarkan atas kebutuhan siswa, (3) Kurikulum fleksibel dan dikembangkan berdasarkan kompetensi, (4) Pembelajaran dilakukan dengan prinsip individual, kelompok dan keperagaan, (5) Penilaian dilakukan secara berkesinambungan dan menggunakan acuan dengan mempertimbangkan penilaian portofolio sesuai kebutuhan, (6) Penyelenggaraan pendidikan harus merefleksikan potensi lingkungan sekolah dan mengacu pada pendidikan berbasis luas, (7) Paradigma *learning for live and school to work* dapat dijadikan dasar pendidikan sehingga terjadi pertautan antara pendidikan dengan kebutuhan nyata peserta didik. (Iswari, 2007:105-105).

Orientasi model pembelajaran inovatif melalui konsep pendidikan bermakna adalah upaya pengembangan kecakapan hidup *life skill* sebagai solusi *problem solving* dalam kehidupan secara arif dan bijaksana. Dalam implementasinya, pembelajaran konsep pendidikan bermakna adalah pembelajaran yang dilakukan guru melalui model pembelajaran yang tidak hanya menekankan pada penguasaan materi saja tetapi pembelajaran yang memberikan pemaknaan pada nilai-nilai budaya yang terkandung dalam materi pembelajaran.

Hasil penelitian ini diharapkan dapat meningkatkan kualitas pembelajaran guru seni Seni Budaya melalui pengetahuan tentang berbagai model pembelajaran inovatif yang berorientasi pada pembelajaran berbasis *Life Skill*, terutama untuk SLB-B. Secara khusus penelitian ini bertujuan: 1) Mengevaluasi pelaksanaan pembelajaran Seni Budaya di SLB-B (Tuna Rungu) di Surakarta, 2) Mendalami karya kreasi seni rupa yang mencerminkan ketrampilan hidup siswa SLB-B (Tuna Rungu) di Surakarta, 3) Menemukan draft model pembelajaran Seni Budaya yang inovatif dengan menerapkan pada pembelajaran berbasis *Life Skill* untuk siswa SLB-B (Tuna Rungu).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilakukan di SLB-B di Surakarta, SLB-B YAAT dan SLB-B YRTRW. Penelitian ini dilakukan dengan pendekatan kualitatif. Kajiannya ditekankan pada aspek pengembangan model pembelajaran seni rupa yang bisa memotivasi siswa untuk bereksplorasi membangkitkan potensi kreatif berkarya seni rupa dan menumbuhkan jiwa kewirausahaan. Teknik cuplikan yang digunakan didasarkan pada konsep teoritis yang digunakan, keingintahuan pribadi peneliti, karakteristik empiris dan lain-lainnya (Sutopo, 1989). Beberapa sumber data yang dipilih sebagai *sampling*/cuplikan dalam penelitian meliputi informan, tempat/peristiwa dan dokumen didasarkan dengan teknik *purposive sampling*. Adapun sample atau cuplikan yang digunakan berupa orang (guru dan siswa) dan atau benda seperti silabi, materi pembelajaran, media pembelajaran, dan hasil karya kreasi seni siswa. Pengambilan populasi dilakukan melalui beberapa pertimbangan, seperti profesionalisme guru dan aktivitas kesenian yang dilakukan di tingkat lokal maupun nasional. Teknik untuk melengkapi data hasil pengamatan adalah wawancara mendalam (*in-depth interview*).

Validitas data dilakukan dengan tiga cara yaitu: (1) triangulasi sumber, (2) *recheck*, (3). *peer debriefing*. Triangulasi sumber dilakukan dengan cara membandingkan data informasi terhadap berbagai sumber data berbeda mengenai masalah yang sama. *Recheck* dilakukan dengan cara meneliti ulang data informasi dari para informan agar diperoleh perbaikan atau kebenaran data terhadap berbagai informasi yang salah dan tidak lengkap dari hasil informasi sebelumnya. *Peer debriefing*, yaitu mendiskusikan hasil penelitian dengan personal yang sebanding (setara pengetahuan) untuk memperoleh kritikan dan pertanyaan tajam yang menentang tingkat kepercayaan terhadap kebenaran penelitian, dengan demikian peneliti sebagai instrumen penelitian senantiasa melakukan koreksi secara terus menerus mengenai hasil penelitian yang telah dihimpun (Nasution, 1988: 116).

HASIL PENELITIAN

1. Keadaan Umum Pelaksanaan Pembelajaran

a. SLB Negeri Surakarta

Guru menyusun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang disesuaikan dengan kondisi siswa dan lingkungan sekolah, dalam menentukan materi dan tujuan pembelajaran selalu mengacu pada capaian standar kompetensi dan kompetensi dasar. Guru juga memberikan pengayaan materi dengan cara bekerjasama dengan guru dari institusi lain dalam bentuk kegiatan *sharing*, diskusi dan mengundang untuk memberikan pembelajaran.

Dalam pelaksanaan pembelajaran, metode yang digunakan cukup beragam seperti demonstrasi, penugasan, praktek. Dengan demikian siswa dalam mengikuti pelajaran kurang antusias dan cenderung sekedar mengikuti presensi kehadiran. Untuk mengatasi kendala ini, guru berusaha aktif mengikuti perkembangan ilmu dan ketrampilan di bidang seni rupa agar mampu memberikan inspirasi kreativitas seni bagi siswa.

Untuk menunjang pelaksanaan pembelajaran agar berjalan optimal, guru menggunakan media pembelajaran sebagai sarana agar siswa lebih mudah memahami materi yang disampaikan. Setelah pembelajaran berakhir, untuk mengetahui capaian kompetensi siswa terhadap materi yang diberikan, dilakukan evaluasi dengan beberapa teknik, seperti unjuk kerja, praktek, dan penilaian karya.

Pembelajaran kreativitas seni yang seharusnya dijadikan alat untuk menumbuhkan potensi kreatif siswa sebagai bekal ketrampilan hidup, justru dijalankan dengan tuntutan agar semua siswa mampu menguasai teknis saja, padahal input siswa cukup beragam (ada yang mempunyai bakat tinggi dan tidak). Dengan demikian penggunaan metode pembelajaran seharusnya lebih mengarah pada proses menumbuhkan potensi berpikir kreatif pada pengungkapan ide dan gagasan secara individual yang original, kreatif, sesuai dengan jiwa siswa dan kebutuhan

hidupnya. Jika hal ini dijadikan landasan maka siswa akan memiliki bekal ketrampilan hidup dengan berkarya kreatif dalam bentuk karya seni rupa yang unik dan merepresentasikan individu pembuatnya; siswa akan merasa lebih bebas mengungkapkan ekspresinya dengan wujud gaya dan teknis visualisasi karya yang khas.

Guru dalam menggunakan media pembelajaran yang berisi contoh karya seni dan proses berkarya seni melalui VCD maupun Power Point yang sudah cukup baik tetapi ada hal yang kurang tepat. Isi materi proses berkarya seni tersebut hanya mengajarkan teknis perwujudan, bukan teknis pencarian maupun pengungkapan ide. Jika isi media tersebut menunjukkan cara-cara mengeksplorasi gagasan dengan beragam referensi hingga teknis pengungkapannya, maka akan lebih mampu mengonstruksi proses berpikir siswa untuk menemukan ide kreatif dalam menciptakan apapun, khususnya karya seni.

b. SMPLB-B YRTRW Surakarta

Metode pembelajaran dengan diskusi dan berkarya seni yang dilaksanakan secara kolaboratif dengan mengaitkan materi apresiasi, penciptaan seni dan penyajian menjadi satu sebenarnya cukup menarik untuk membuat pembelajaran menjadi produktif karena siswa bisa aktif mengikuti materi yang disampaikan guru. Tetapi kenyataan yang terjadi di SLB-B YRTRW belum berhasil secara optimal. Jika dilihat dari minat dan antusiasme siswa dalam mengikuti pembelajaran tampaknya ada beberapa hal yang salah dalam mengimplementasikannya. Hal yang perlu diperhatikan adalah bahwa karakter materi pembelajaran (teori dan praktek) mempunyai spesifikasi yang berbeda sehingga diperlukan metode yang sesuai dengan karakter tersebut. Sebagai contoh dalam pembelajaran apresiasi seni, jika guru hanya melakukan ceramah, tanya jawab maupun mendiskusikan materi yang berujung pada aspek kognisi saja tanpa menyentuh persoalan sikap apresiatif yang mampu menumbuhkan potensi kreatif siswa, maka akan membuat siswa yang kurang berminat cenderung hanya sekedar mengikuti tanpa menangkap

esensi yang sebenarnya mampu memberikan inspirasi untuk tumbuhnya potensi kreatif dalam dirinya. Begitu pula pada pembelajaran kreativitas seni, dalam hal ini jika guru salah mempersepsikan esensi tujuan penyelenggaraan pembelajaran kreativitas seni rupa di sekolah, maka yang terjadi siswa hanya ditunjukkan pada penguasaan teknis-teknis ketrampilan menciptakan karya seni saja, tanpa adanya upaya menggali potensi kreatif dalam dirinya masing-masing. Hal yang seharusnya dilakukan guru adalah melaksanakan pembelajaran kreativitas seni sebagai alat untuk menumbuhkan potensi kreatif siswa, bukan agar semua siswa mampu berkarya seni rupa seperti praktisi seni yang menguasai teknis penciptaan seni. Jika hal ini dilakukan maka siswa yang merasa dirinya tidak mempunyai bakat seni tetap akan mengikuti pembelajaran dengan baik, karena pada prinsipnya kreativitas itu perlu ditumbuhkan dari diri setiap individu. Dengan penggunaan metode pembelajaran yang lebih mengarah pada proses menumbuhkan potensi berpikir kreatif untuk mengungkapkan ide dan gagasan secara individual yang original, kreatif dan sesuai dengan jiwa siswa maka siswa akan cenderung eksploratif dalam merepresentasikan gagasannya. Jika hal ini dijadikan landasan maka akan tercapai sikap-sikap apresiatif dari para siswa yang tercermin pula melalui keunikan bentuk karya seni rupa yang diciptakan dan merepresentasikan individu pembuatnya. Hal ini dapat terjadi karena siswa akan merasa lebih bebas dalam mengungkapkan ekspresinya masing-masing melalui gaya dan teknis visualisasi karya yang khas sesuai selera individualnya.

c. SLB-B YAAT Surakarta

Materi yang diajarkan senantiasa dikaitkan dengan realitas kehidupan siswa dalam lingkungan budaya Solo dan sekitarnya yang banyak memiliki kekayaan budaya rupa seperti batik, kerajinan gerabah, dan seni lukis. Selain itu juga dikaitkan dengan pengetahuan lain atau diupayakan mampu membuka pengetahuan baru bagi siswa. Sebagai contoh ketika materi yang diajarkan adalah batik, guru juga menerangkan

nilai ekonomis dari batik. Guru memiliki maksud agar siswa memiliki pandangan yang luas tentang suatu bentuk kerajinan, dengan harapan dikemudian hari ada siswa yang berminat mengembangkan diri dibidang batik.

Pembelajaran seni budaya di SLB-B YAAT dilakukan dengan metode ceramah dan demonstrasi. Guru biasanya mengajar dengan menerangkan (ceramah) dan jika diperlukan juga dengan memberi contoh (demonstrasi). Apresiasi siswa ditingkatkan dengan tugas-tugas yang mengharuskan siswa mencari sendiri pengetahuan tentang suatu bentuk kesenian rupa, misalnya dengan membuat kliping tentang motif-motif batik. Sedangkan kreativitas siswa ditumbuhkan dengan tugas-tugas berkarya seni, misalnya mewarnai secara bebas benda-benda dari gerabah. Dalam pembelajaran kreasi, guru mencoba menampung keinginan siswa untuk memilih sendiri tugas apa yang ingin dikerjakan. Misalnya saat hampir keseluruhan siswa sepakat mewarnai gerabah namun ada dua siswa yang ingin mewarnai gitar, guru mengijinkannya.

Dalam pembelajaran guru menggunakan LCD proyektor untuk menayangkan *slide power point* atau contoh-contoh karya seni rupa.

Evaluasi dalam pembelajaran dilakukan dengan pengawasan dan koreksi langsung setiap kali siswa sedang melakukan kegiatan belajar. Selain evaluasi pembelajaran, kegiatan refleksi juga dilakukan dalam pembelajaran. Kegiatan refleksi melalui diskusi karya yang dikemas dengan suasana santai juga digunakan sebagai ajang bagi siswa belajar mengapresiasi sebuah karya.

2. Model Pembelajaran *Life Skill* yang Dikembangkan

Model pembelajaran berbasis *life skill* yang dikembangkan dalam penelitian ini merupakan suatu strategi pembelajaran yang menekankan kepada kreativitas sebagai bekal ketrampilan hidup. Oleh karena itu proses keterlibatan siswa secara penuh untuk mengamati, menyelami,

dan menemukan materi yang dipelajari serta menghubungkannya dengan kehidupan nyata akan mendorong munculnya potensi kreatif pada dirinya.

Karakteristik penting dalam proses pembelajaran berbasis *life skill ini*, yaitu: 1) Dalam pembelajaran berbasis *life skill*, pembelajaran merupakan proses pengaktifan pengetahuan yang sudah ada. 2) Pembelajaran berbasis *life skill* merupakan pembelajaran dalam rangka memperoleh dan menambah pengetahuan dan ketrampilan baru. 3) Mempraktikkan pengetahuan dan pengalaman tersebut. Artinya pengetahuan dan pengalaman yang diperolehnya harus dapat diaplikasikan dalam kehidupan sehari-hari siswa, sehingga tampak perubahan pada pribadi siswa. Pembelajaran berbasis *life skill* ini memungkinkan terjadinya empat proses belajar yang sangat penting, yaitu eksplorasi, integrasi, penemuan, dan implementasi..

3. Strategi Pembelajaran Berbasis *Life Skill*

a. Proses Pembelajaran yang Berorientasi pada *Life skill*

"*Life skill Education*" diberikan secara tematis mengenai masalah-masalah kehidupan nyata sehari-hari. Tema-tema yang ditetapkan harus betul-betul bermakna bagi siswa, baik untuk saat ini maupun untuk kehidupan di kelak kemudian hari. Pendekatan yang digunakan adalah pemecahan masalah secara kasus yang dapat dikaitkan dengan beberapa mata pelajaran lain untuk memperkuat penguasaan *life skill* tertentu. Dengan pendekatan pemecahan masalah kehidupan sehari-hari para siswa menjadi semakin terlatih untuk menghadapi kehidupan yang nyata. Tema yang disajikan dapat berupa bahan diskusi untuk masing-masing kelas, untuk tingkat kelas yang sama dan untuk seluruh siswa. Cakupan untuk setiap mata pelajaran juga perlu ditata-ulang dan diatur kembali alokasi waktu dan jamnya dalam setiap minggu. Di dalam alokasi jam pelajaran yang sudah diajarkan selama ini, untuk jam-jam pelajaran tertentu perlu disepakati pengurangannya untuk direalokasikan sebagai kontribusi kepada kegiatan *life skill education* menjadi kumpulan jam

pelajaran untuk membahas tema tertentu bersama-sama dengan semua mata pelajaran terkait. Metodologi pembelajaran dapat dirancang dalam bentuk kegiatan yang memadukan proses belajar di kelas dan praktek di lapangan dan dilakukan secara partisipatif dengan metode-metode ceramah (30 %) sisanya adalah simulasi, praktek, diskusi kelompok dan game.

b. Perencanaan Pembelajaran Berbasis *Life skill*

Program yang disusun harus mencerminkan tujuan pembelajaran, media untuk mencapai tujuan tersebut, langkah-langkah pembelajaran, dan *authentic assessment*-nya.

Dalam pembelajaran *life skill* memungkinkan terjadinya lima bentuk belajar yang sangat penting, yaitu menjelajah, mengaitkan mengalami, menerapkan, dan mentransfer.

Secara garis besar, langkah pembelajaran berbasis *life skill* adalah sebagai berikut: 1) Guru harus mengembangkan pemikiran bahwa siswa akan belajar lebih bermakna dengan cara bekerja sendiri, dan mengonstruksi sendiri daya apresiasi dan kreativitasnya. 2) Guru harus melaksanakan sejauh mungkin kegiatan menjelajahi untuk semua topik dengan berbagai cara. 3) Guru harus membangkitkan sifat ingin tahu siswa dengan bertanya dan diskusi. 4) Guru bersama siswa melakukan refleksi di akhir pertemuan. 5) Guru melakukan penilaian yang sebenarnya dengan berbagai cara.

Langkah-langkah pelaksanaan pembelajaran tersebut diawali dari menganalisis standar kompetensi dan kompetensi dasar pada mata pelajaran seni budaya/seni rupa. Dengan demikian guru akan mampu mengenali capaian kompetensi yang diharapkan secara jelas. Setelah mengetahui kompetensi, selanjutnya guru menentukan materi yang akan diberikan berikut indikator ketercapaiannya. Karena target pembelajaran berbasis *life skill* adalah untuk memberikan bekal ketrampilan hidup bagi siswa maka penilaian yang dilakukan didasarkan pada proses bukan

semata-mata hasil akhir. Dengan penilaian berbasis proses, guru akan dapat mengidentifikasi secara detail capaian kreativitas siswa dari awal sampai akhir. Untuk itu salah satu jenis penilaian dapat menggunakan portofolio.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian pembelajaran selama di lapangan telah ditemukan kekurangan-kekurangan dari model pembelajaran seni budaya di SMPLB-B, yaitu: 1) Model pembelajaran yang digunakan masih kurang variatif; perlu pengembangan model yang mampu menumbuhkan sikap kreatif, termasuk didalamnya proses penggalian ide penciptaan karya seni dan segala kemungkinannya. 2) Guru belum memahami konsep *life skill* secara utuh karena RPP yang digunakan kurang lengkap memuat hal-hal yang bersifat operasional dalam pembelajaran *life skill*. 3) Dalam langkah-langkah pembelajaran belum tampak jelas penanaman nilai-nilai *life skill* secara operasional sehingga masih terjadi kerancuan saat akan menyampaikan materi bidang studi dan *life skill*.

Model pembelajaran berbasis *life skill* dapat disusun dengan pendekatan kontekstual. Karena melalui pendekatan tersebut memungkinkan terjadinya lima bentuk belajar yang sangat penting bagi siswa, yaitu menjelajah, mengaitkan, mengalami, menerapkan, dan mentransfer materi yang dipelajari. 1) Model pembelajaran hendaknya mampu merangsang siswa untuk menjelajahi materi sehingga proses mencari ide dan teknik menciptakan karya seni rupa sesuai dengan keinginan siswa. 2) Model pembelajaran hendaknya mampu mendorong siswa dapat mengaitkan pengetahuan baru tentang karya seni rupa dengan pengetahuan yang sudah dikenal siswa dalam kehidupan sehari-hari. 3) Model pembelajaran mengarahkan siswa agar mengalami proses penemuan gagasan baru dalam membuat karya seni rupa yang bersumber dari lingkungan. Belajar *life skill* dapat terjadi lebih secara cepat ketika siswa dapat mengalami sendiri dengan cara mengonstruksi

ide/gagasan, memanipulasi teknik, peralatan dan bahan serta melakukan bentuk-bentuk belajar yang aktif. 4) Model pembelajaran hendaknya mengarahkan siswa agar dapat menerapkan suatu gagasan tentang bentuk, warna maupun komposisi visual ketika ia melakukan kegiatan menganalisis dan membuat karya seni rupa berdasarkan konteks. 5) Model pembelajaran diupayakan mampu mentransfer bermacam-macam pengalaman belajar melalui proses menganalisis dan membuat karya seni rupa dengan fokus pada pemahaman, ketrampilan dan kreativitas.

DAFTAR PUSTAKA

- Arend, Richard I. 1997. *Classroom Instruction and Management*. New York: McGraw-Hill, Co
- Anderson, A. & Ellis, A. 2005. *An Action Research and Learning Approach to the Implementation of Web-Supported Music Instruction*, Lismore, Southern Cross University.
- Baharuddin dan Esa Nur Wahyuni. 2008. *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari K. 1982. *Qualitatif Research for Education an introduction to theory and Methods*, USA : Allin and Bacon Inc.
- Departemen Pendidikan Nasional. 2004. *Pendidikan Kecakapan Hidup*. Buku I – Konsep. Jakarta: Depdiknas
- _____. 2006. *Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar SMP/MTs Kelas V (TUNA RUNGU)*. Jakarta: Depdiknas
- Hergenhahn, B.R. dan Matthew H Olson. 2008. *Theori Of Learning*. Jakarta: Kencana
- Hopkins, David. 1993. *A Teachers Guide to Classroom Research*, Philadelphia: Open University P
- Kardi, Suparman & Mohamad Nor, 2000. *Pembelajaran Langsung*. Surabaya: Upress UNESA
- Iswari, Mega. 2007. *Kecakapan Hidup Bagi Anak Berkebutuhan Khusus*. Jakarta: Direktorat Ketenagaan, Dirjen Dikti.

- Mulyasa. 2008. *Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan*. Bandung: Rosdakarya
- Nur, Muhamad. 2004. *Pembelajaran Berpusat Kepada Siswa dan Pendekatan Konstruktivis dalam Pembelajaran*. Surabaya: UNESA
- Parwoto. 2007. *Strategi Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus*. Jakarta : Direktorat Ketenagaan, Dirjen Dikti.
- Purwanta, Edi. 1999. *Upaya Pengembangan Karier Anak Tuna Rungu*. Artikel di Jurnal Rehabilitasi dan Remediasi N0.21.Th.9-1999. Surakarta: PPRR LPPM UNS
- Saeful Sa'ud, Udin. 2008. *Inovasi Pendidikan*. Bandung: Alfabeta
- Samani, Muchlas. 2007. *Menggagas Pendidikan Bermakna*. Surabaya: SIC
- Sudarto, Bains dan Siti Mahmudah. 2000. *Pemanfaatan Tenaga Kerja Tuna Rungu Pasca PLB di PT Maspion Group dalam Upaya Meningkatkan produktivitas Sumber Daya Manusia*. Artikel di Jurnal Rehabilitasi dan Remediasi Th.10 No.1 Juni 2000. Surakarta: PPRR LPPM UNS

**PROGRAM KONSELING KELUARGA BAGI ORANG TUA YANG
MEMILIKI ANAK AUTIS
(Asep Ahmad Sopandi PLB FIP UNP)**

ABSTRAK

Ketidaksiapan orangtua dalam mengurus kepentingan anak autis akan membuat anak terus terbelakang dan tidak siap menjalani masa depannya. Dalam kondisi seperti inilah diperlukan dukungan bagi orangtua dalam mengasuh anak autis. Penelitian ini dilakukan bertujuan untuk memberikan dukungan kepada orangtua yang memiliki anak autis agar masalah-masalah yang timbul akibat keberadaan anak autis dapat diminimalisir atau bahkan dapat dihilangkan sama sekali. Selain itu, penelitian ini juga dapat dijadikan sebagai acuan bagi para orang tua yang memiliki anak autis dalam upaya pengurusan dan penyembuhan anak autis. Penelitian ini merupakan penelitian deskriptif kualitatif. Penelitian kualitatif dipandang lebih sesuai untuk mengetahui program konseling keluarga bagi orang tua yang memiliki anak autis di Lembaga Autis YPPA Kota Padang. Pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini dipandang sesuai dalam memahami dan memberikan motivasi kepada orangtua yang memiliki anak autis dengan segala kekompleksitasnya sebagai makhluk subjektif.

A. PENDAHULUAN

1. Latar Belakang

Kondisi autisme ini mempengaruhi semua anggota keluarga terutama orang tua, kebanyakan setelah orang tua mengetahui anaknya menderita autisme, timbul perasaan bersalah atau cemas, hal ini disebabkan karena kurangnya pengetahuan mereka mengenai autisme sehingga menghadapi situasi demikian tidak jarang orang tua terutama ibu tidak tahu apa yang harus ia perbuat.

Tidak mudah memang memiliki anak dengan autisme, namun peran orang tua ataupun keluarga adalah kunci keberhasilan mendidik anak autis agar bisa menjadi mandiri. Orang tua atau anggota keluarga harus mengetahui bagaimana melakukan pendekatan dan perawatan, selain itu sebaiknya orang tua atau keluarga bekerja sama dengan dokter atau spesialis autis dalam menangani anak autisme.

Permasalahan tanggung jawab moral orang tua dalam menghadapi permasalahan pengasuhan anak autis dapat dibantu oleh berbagai profesi salah satu diantaranya oleh peran seorang konselor. Di sini kontribusi konselor dalam konseling mempunyai fungsi yaitu dalam menyiapkan, memberikan informasi tentang tempat penyelenggaraan pendidikan, serta memberikan pengetahuan kepada orang tua dalam cara menghadapi permasalahan pengasuhan bagi anaknya. Konseling dapat menyiapkan suatu lingkungan baru yang berfungsi lebih baik.

Strategi konseling keluarga dengan pendekatan konseling humanistik merupakan salah satu konseling yang dapat diberikan kepada keluarga yang memiliki anak autis. Konseling keluarga adalah kepenasehatan keluarga secara langsung. Kepenasehatan keluarga maksudnya adalah memberikan penunjuk kesadaran dan pengertian yang berkaitan dengan problem yang sedang dihadapi oleh klien yang tidak lain berdasarkan pada ajaran agama yang dianut oleh klien. Konseling keluarga adalah upaya bantuan yang diberikan kepada individu anggota keluarga melalui sistem keluarga (pembenahan konseling keluarga) agar potensinya berkembang seoptimal mungkin dan masalahnya dapat diatasi atas dasar kemauan membantu dari semua anggota keluarga berdasarkan kerelaan dan kecintaan terhadap keluarga.

2. Rumusan Masalah

Berdasarkan fenomena tersebut, penelitian ini akan mengangkat beberapa permasalahan yang peneliti rumuskan sebagai berikut:

- a. Bagaimanakah peran konseling keluarga bagi orang tua yang memiliki anak autis?
- b. Bagaimanakah konseling keluarga dapat membantu proses terapi yang dilakukan orang tua yang memiliki anak autis?

B. TINJAUAN TEORI

1. Konseling Keluarga

Konseling adalah bantuan yang diberikan oleh seseorang pembimbing (konselor) kepada seseorang konseli atau sekelompok konseli (klien, terbimbing, seseorang yang memiliki problem) untuk mengatasi problemnya dengan jalan wawancara dengan maksud agar klien atau sekelompok klien tersebut mengerti lebih jelas tentang problemnya sendiri dan memecahkan problemnya sendiri sesuai dengan kemampuannya dengan mempelajari saran-saran yang diterima dari Konselor. Sedangkan arti dari keluarga adalah suatu ikatan persekutuan hidup atas dasar perkawinan antara orang dewasa yang berlainan jenis yang hidup bersama atau seorang laki-laki atau seorang perempuan yang sudah sendirian dengan atau tanpa anak-anak, baik anaknya sendiri atau adopsi dan tinggal dalam sebuah rumah tangga. Konseling keluarga pada dasarnya merupakan penerapan konseling pada situasi yang khusus. Konseling keluarga ini secara memfokuskan pada masalah-masalah berhubungan dengan situasi keluarga dan penyelenggaraannya melibatkan anggota keluarga (Pujosuwarno, 2007).

Konseling keluarga dapat dikatakan sebagai konselor terutama konselor non keluarga, yaitu konseling keluarga sebagai sebuah modalitas yaitu klien adalah anggota dari suatu kelompok, yang dalam proses konseling melibatkan keluarga inti atau pasangan (Capuzzi, 1991). Konseling keluarga memandang keluarga secara keseluruhan bahwa anggota keluarga adalah bagian yang tidak mungkin dipisahkan dari anak (klien) baik dalam melihat permasalahannya maupun penyelesaiannya.

Tahap-tahap penyembuhan dalam konseling keluarga adalah sebagai berikut (Pujosuwarno, 2007):

- a. Mengembangkan hubungan baik, antara terapis dengan anggota keluarga.
- b. Mengembangkan penghargaan emosional terhadap hubungan keluarga, dinamika beserta problem-problemnya.
- c. Mengembangkan alternatif pemecahan masalah.
- d. Menerapkan salah satu alternatif pemecahan.

Melalui konseling keluarga ini diharapkan orang tua dapat mengatasi masalah-masalah yang mungkin timbul karena anak autis, sehingga orang tua dapat mengatasi problem-problem yang melingkupinya dan mengatasi sendiri problem tersebut.

2. Ruang Lingkup Autisme

Istilah autisme dipergunakan untuk menunjukkan suatu gejala psikosis pada anak-anak yang unik dan menonjol yang sering disebut sindrom Kanner yang dicirikan dengan ekspresi wajah yang kosong seolah-olah sedang melamun, kehilangan pikiran dan sulit sekali bagi orang lain untuk menarik perhatian mereka atau mengajak mereka berkomunikasi (Budiman, 2008). Autistik adalah suatu gangguan perkembangan yang kompleks menyangkut komunikasi, interaksi sosial dan aktivitas imajinasi. Gejalanya mulai tampak sebelum anak berusia 3 tahun (Suryana, 2004).

Menurut Veskarisyanti (2008), ada beberapa klasifikasi autisme, diantaranya:

- a. *Aloof*

Anak dengan autisme dari tipe ini senantiasa berusaha menarik diri dari kontak sosial dan cenderung untuk menyendiri di pojok.

- b. *Passive*

Anak dengan autisme tipe ini tidak berusaha mengadakan kontak sosial melainkan hanya menerima saja.

- c. *Active but odd*

Pada tipe ini, anak melakukan pendekatan namun hanya bersifat repetitif dan aneh.

3. Orang Tua yang Memiliki Anak Autis

Dalam menerima kehadiran anak dengan gangguan autisme, beragam hal terjadi pada diri orangtua. Orangtua biasanya stres, kecewa, patah semangat, mencari pengobatan keman-mana, serba khawatir terhadap masa depan anaknya dan lain-lain. Hal ini ditegaskan oleh Williams dan Wright (2004) yang mengatakan bahwa keluarga akan melalui serangkaian emosi saat dikatakan anak mereka autis. Ini bervariasi pada setiap keluarga, dan setiap keluarga punya perjalanan emosionalnya sendiri. Beberapa keluarga telah melalui proses diagnostik panjang dan beberapa harus menunggu lama waktu konsultasi. Beberapa menemukan prosesnya sangat cepat sehingga punya sedikit waktu untuk memikirkan akibatnya dari menata emosi mereka. Pada beberapa anak, diagnosis lebih mudah dibuat pada saat anak berusia dini dan pada beberapa, diagnosis sulit karena masalahnya lebih ringan. Semua ini dapat mempengaruhi bagaimana orangtua akan memikirkan langkah ke depan apa yang harus mereka lakukan.

Menurut Williams dan Wright (2004) semua orangtua memiliki respon dan perasaan berbeda saat anak mereka didagnosa menderita autisme. Beberapa reaksinya adalah sebagai berikut:

- a. Lega, jika orangtua memahami mengenai autisme dan mengetahui bagaimana mencari bantuan ahli.
- b. Rasa bersalah, adalah perasaan orangtua yang khawatir jika mereka melakukan hal yang salah selama kehamilan atau pengasuhannya.
- c. Kehilangan, jika mimpi dan cita-cita bagi anak mereka sebelum lahir dan saat mereka masih kecil tidak terpenuhi.

- d. Ketakutan akan masa depan, disebabkan keluarga sangat takut akan masa depan anak-anak mereka dan harus mengubah harapan akan masa depan anaknya.
- e. Mencari informasi, keluarga ingin mengumpulkan informasi sebanyak mungkin dan mencari keluarga lain untuk berbagi pengalaman. Walaupun ada beberapa keluarga yang mungkin menghindar dari informasi dan mencoba tidak memperdulikannya.

C. METODE PENELITIAN

Metode kualitatif adalah metode penelitian yang dipergunakan untuk meneliti pada kondisi obyek yang alami (natural), dan peneliti menjadi instrumen kunci dan hasil penelitiannya lebih menekankan pada makna dari yang diteliti, daripada mengeneralisasi obyek penelitian. Metode penelitian kualitatif lebih mudah menyesuaikan dengan kondisi lapangan, lebih peka terhadap perubahan pola atau nilai dan bahkan data yang ada di lapangan. Kemudian untuk mempertajam gambaran terhadap fenomena yang diteliti, maka interpretasi langsung dari fenomena atau kejadian agar memperoleh prioritas yang tinggi dalam penelitian kualitatif daripada interpretasi terhadap pengukuran data.

Penelitian ini akan dilakukan di Lembaga Autis YPPA Kota Padang dengan jumlah orang tua yang memiliki anak autis sebanyak 13 orang tua. Penentuan lokasi penelitian ini didasarkan pada pertimbangan bahwa lokasi penelitian yang dipilih dapat mengurangi keterbatasan waktu dan dana yang dimiliki peneliti, karena lokasi penelitian mudah dijangkau. Selain itu, peneliti mudah mendapatkan akses ke lokasi penelitian sehingga memudahkan dalam pencarian data-data yang diperlukan.

Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah wawancara, observasi dan studi kepustakaan. Dalam penelitian ini, teknik pengolahan dan analisis data dilakukan dalam beberapa

tahapan yaitu mengorganisasikan data; kategori, tema dan pola jawaban; mencari Alternatif penjelasan bagi data; serta menulis hasil penelitian.

D. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

1. Hasil Penelitian

Penelitian telah dilaksanakan selama kurun waktu 2 bulan, yaitu antara bulan Juli 2014 sampai dengan bulan September 2014 di Lembaga Autis YPPA Kota Padang. Subyek penelitian ditentukan secara *consecutive sampling* yaitu dengan mendata orang tua yang memiliki anak autis sesuai dengan kriteria inklusi dan eksklusi sehingga memenuhi jumlah yang memenuhi syarat analisis. Studi ini didapatkan jumlah sampel sebanyak 13 sampel.

Berdasarkan hasil penelitian terhadap informan diperoleh hasil penelitian sebagai berikut:

- a. Anak autis sering bersama ibunya dibanding dengan bapaknya. Selain karena Bapak merupakan tulang punggung keluarga yang bertanggung jawab memberikan nafkah kepada keluarga juga memang ibu lebih mempunyai kedekatan secara psikologis kepada anak-anaknya termasuk anak autis.
- b. Orang tua yang memiliki anak autis berusia pada kisaran 26 tahun sampai 45 tahun.
- c. Sebagian besar orang tua yang memiliki anak autis di Lembaga Autis YPPA Kota Padang berlatar belakang pendidikan Sarjana.
- d. Mayoritas informan beragama Islam.
- e. Pekerjaan orang tua yang paling banyak yaitu wiraswasta.

Dalam mengatasi problem, peneliti menggunakan pendekatan behavioral, yang disebutkan terhadap empat tahap secara berturut-turut sebagai berikut.

- a. Orangtua membutuhkan untuk dididik dalam bentuk perilaku-perilaku alternatif. Hal ini dapat dilakukan dengan kombinasi tugas-tugas membaca dan sesi pengajaran khususnya tentang asuhan terhadap anak autis.
- b. Setelah orang tua membaca tentang prinsip dan/atau telah dijelaskan materinya, konselor menunjukan kepada orang tua bagaimana cara mengajarkan kepada anak autis, sedangkan orang tua melihat bagaimana melakukannya sebagai ganti pembicaraan tentang bagaimana hal ini dikerjakan.
- c. Selanjutnya orang tua mencoba mengimplementasikan prinsip-prinsip yang telah mereka pelajari menggunakan situasi sesi terapi. Terapis selama ini dapat member koreksi jika dibutuhkan.
- d. Setelah terapis memberi contoh kepada orang tua cara menangani anak autis secara tepat. Setelah mempelajari dalam situasi terapi, orang tua mencoba menerapkannya di rumah. Saat dicoba di rumah, konselor dapat melakukan kunjungan untuk mengamati kemajuan yang dicapai.

2. Pembahasan

a. Peran Konseling Keluarga Bagi Orang Tua yang Memiliki Anak Autis

Setelah dilakukan beberapa kali kegiatan konseling keluarga ditambah dengan wawancara mendalam serta observasi kepada para informan, maka dapat dijelaskan beberapa peran konseling keluarga bagi orang tua yang memiliki anak autis yaitu sebagai berikut:

1) Mengembangkan Hubungan Baik

Pelaksanaan konseling keluarga sama dengan proses konseling pada umumnya. Dalam prosesnya konseling berfungsi menolong klien mengubah keterampilannya dalam

menilai potensi-potensinya, aspirasi-aspirasinya dan *self-concept*-nya yang sering keliru dengan pertolongan konseli. Setelah potensi-potensi dan aspirasinya terbangun untuk menyelesaikan suatu masalah maka akan sangat mudah klien membangun hubungan baik di keluarga.

a) Hubungan yang harmonis antar anggota keluarga.

Dalam konseling keluarga yang telah dilakukan peneliti, sangat ditekankan konsep bahwa keluarga merupakan lingkungan pembelajaran primer, dialami oleh setiap individu. Oleh karena itu, keluarga harus mampu memberikan contoh pendidikan yang terbaik bagi anak, terutama bagi keluarga yang memiliki anak berkebutuhan khusus.

b) Penerimaan anggota keluarga terhadap anak autis di keluarga.

Setelah dilakukan konseling keluarga, terlihat bahwa adanya penerimaan orang tua dan seluruh anggota keluarga terhadap anak autis yang ditandai dengan adanya perhatian dan kasih sayang, memberikan waktu untuk berperan serta dalam kegiatan anak dan tidak mengharapkan terlalu banyak pada anak.

2) Mengembangkan Penghargaan Emosional

Pelaksanaan konseling keluarga yang peneliti lakukan merupakan pemberian pengetahuan tentang cara yang dipakai orang tua dalam memberi perlakuan kepada anak autis. Setelah mengetahui cara-cara asuhan yang baik dan benar terasa pula bahwa dalam diri kebanyakan orang tua tumbuh penghargaan emosional kepada anak autisnya.

a) Perasaan ingin membantu dari anggota keluarga terhadap anak autis.

Konseling keluarga yang dilakukan oleh peneliti dan para informan ternyata berdampak pada seluruh anggota keluarga. Seluruh anggota keluarga sadar bahwa anak autis yang hidup di tengah keluarga perlu mendapat dukungan dan bantuan agar keautisannya tersebut tidak menimbulkan efek negatif yang dapat dirasakan oleh anak itu sendiri maupun oleh keluarga.

b) Rasa kasih sayang kepada anak autis.

Kasih sayang, kunci penanganan anak autis. Seperti anak normal lainnya, mereka juga butuh perhatian dari orangtua. Bila sedang bermain, hendaknya orangtua ikut bermain bersama anaknya. Berilah pujian ketika si anak mampu menyelesaikan tugas mereka dengan baik seperti meletakkan kembali mainan bila selesai bermain.

3) Mengembangkan Alternatif Pemecahan Masalah

Model konseling keluarga menjadi bisa diterapkan bagi anak autis yang merasa kurang mendapatkan dukungan dan perhatian dari keluarganya. Model ini bisa mengambil bentuk *family therapy* atau terapi keluarga, *couples therapy* atau terapi pasangan dan *parent education* (Surya, 2003: 168). Berbagai model terapi bisa dilakukan berdasarkan kebutuhan anak autis.

a) Mengidentifikasi sumber permasalahan.

Konseling keluarga merupakan sarana untuk mengidentifikasi sumber permasalahan yang melingkupi keberadaan anak autis di tengah keluarga. Konseling keluarga dapat menemukan permasalahan yang ada karena melalui konseling ini setiap anggota keluarga berani terbuka dalam mengungkapkan segala permasalahannya.

b) Ide pemecahan masalah.

Bila konseling keluarga ini bisa dilakukan, berarti anak autis akan mendapat dua bantuan sekaligus yaitu terapi internal untuk menyelesaikan masalah yang bersumber dari dirinya sendiri dan terapi eksternal untuk menyelesaikan masalah dengan lingkungannya (terutama keluarga).

4) Menerapkan Salah Satu Alternatif Pemecahan Masalah

Sangat penting karena memiliki anak Autis berarti merubah seluruh dinamika dan tujuan hidup keluarga (baik orang tua maupun saudara kandung). Dukungan seluruh keluarga sangat dibutuhkan dalam proses pemulihan.

1) Terapi

Pelaksanaan konseling keluarga yang peneliti terapkan adalah orang tua diberikan pengertian mengenai kondisi anak dan mampu menerima anak mereka yang menderita autis. Mereka juga dilibatkan dalam proses terapi (*home training*). Konsep yang ada dalam *home training* ini adalah orang tua belajar dan dilatih untuk dapat melakukan sendiri terapi yang dilakukan psikolog/terapis.

2) Pengembangan pengetahuan dan keterampilan anak autis.

Hambatan-hambatan yang dimiliki oleh anak autis mengakibatkan mereka kurang melakukan interaksi sosial dengan lingkungannya. Kemampuan verbal dan kontak mata yang sulit cenderung membuat anak autis lebih sering melakukan kontak sosial dengan terapisnya. Interaksi sosial sangatlah diperlukan sebagai bekal

seorang anak untuk lebih percaya diri dalam menghadapi lingkungan sosialnya.

b. Manfaat Konseling Keluarga dalam Membantu Proses Terapi yang Dilakukan Orang Tua yang Memiliki Anak Autis

Di pusat terapi autis, banyak cara yang digunakan oleh terapi anak autis agar tumbuh dan berkembang sesuai dengan kemampuannya secara optimal. Selain terapi-terapi yang ditawarkan, ada juga terapi lain yang perlu dilakukan untuk mendukungnya. Seperti terapi obat-obatan, terapi diet, terapi wicara, terapi perilaku, dan lainnya yang disesuaikan kebutuhan anak autis. Namun yang lebih penting adalah penerimaan dan dukungan dari keluarga untuk membimbing “ekstra”, sehingga upaya keterlibatan keluarga untuk “kesembuhan” anak autis sangat dibutuhkan.

Melalui berbagai terapi, diharapkan penyandang autis dapat menjalani hidup seperti halnya anak lain yang normal dan tumbuh menjadi mandiri serta berprestasi. Namun demikian, tidak berarti terapi diserahkan pada dokter dan terapis semata, melainkan justru orang tua harus melakukan terapi dan stimulasi setiap harinya di rumah (Nakita, 2003) karena waktu keluarga untuk membimbing lebih banyak dibandingkan di tempat terapi. Keluarga (khususnya orang tua) lebih tahu apa yang dibutuhkan dan apa yang harus dilakukan, karena dalam lingkungan keluarga anak-anak autis dapat tumbuh dan kembang secara alami dengan suasana kekeluargaan.

Menjadi bukti bahwa para ahli (terapis autisme) yang dimaksud, tidaklah melulu harus yang bergelar medis. Orang tua pun dapat menjadi pembimbing dan pendidik yang andal selama orang tua mau belajar, mencoba dan pantang menyerah

(Sarasvati, 2004) untuk memahamai anaknya yang memiliki kebutuhan khusus.

Bimbingan keluarga adalah proses bantuan yang sifatnya adalah memandirikan, sehingga terbentuk kepribadian yang matang yaitu mampu menjalin komunikasi yang baik, mampu membedakan nilai-nilai yang pantas dan tidak pantas, boleh dan tidak boleh, kemampuan kreativitas yang senantiasa berkembang dan terlaksananya semua tugas perkembangan pada setiap fase usia, yang kesemuanya terwujud dari adanya kerjasama orang tua (orang dewasa) di dalam keluarga, meskipun kebanyakan anak lebih dekat dengan ibu.

Menurut Chaerunnisa (2008) bahwa kunci sukses untuk membantu para orangtua atau keluarga agar penderita autis dapat berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya, maka seluruh anggota keluarga harus turut langsung membantu para penderita ini berusaha melakukan hal itu. Artinya untuk mencapai intensitas penanganan anak autis yang ideal diperlukan dukungan dan partisipasi dari seluruh keluarga (terutama ibu yang lebih berperan dalam mengasuh anak di rumah). Akan tetapi tidak semua ibu dapat berpartisipasi dalam penanganan anak autis secara khusus selama anak di rumah. Kemungkinan disebabkan oleh kurangnya pengetahuan ibu tentang penanganan autisme dan sikap ibu yang lebih menyerahkan penanganan anaknya hanya di tempat terapi (seharusnya ibu bertanggung jawab dan berpartisipasi aktif dalam penanganan anak autis di rumah).

Manfaat pelaksanaan konseling keluarga dalam membantu proses terapi yang dilakukan orang tua yang memiliki anak autis dapat dilihat dari perkembangan anak autis dalam beberapa hal sebagai berikut:

- 1) Perkembangan keadaan fisik yang senantiasa mengalami pertumbuhan yang akan diikuti dengan kemampuan yang semakin berkualitas sesuai tahapan perkembangan dan ketrampilan: menolong diri sendiri (seperti berpakaian, makan, mandi), menolong orang lain (seperti membantu membersihkan tempat tidur dan lantai, membantu teman yang jatuh), ketrampilan dasar (seperti membaca, menulis, menggambar, berhitung), ketrampilan bermain (seperti bersepeda, bersepatu roda, berenang).
- 2) Perkembangan kemampuan bahasa untuk memperluas lingkungan sosial anak. Karena komunikasi adalah kemampuan diri untuk mengerti apa yang dikatakan orang lain. Meskipun ada kosa kata rahasia dalam berkomunikasi, misalnya kode-kode, isyarat dan penggunaan jari-jari untuk mengkomunikasikan kata-kata.
- 3) Perkembangan keadaan emosi yang perlu dilatih untuk dikendalikan. Karena emosi yang meledak-ledak kurang diterima di lingkungan sosial. Ketenangan emosi diperoleh dari kejelasan peranan, permainan dan olah raga sebagai bentuk penyaluran emosi yang tertahan dan ketrampilan menyelesaikan berbagai macam tugas.
- 4) Perkembangan sikap dan perilaku moral yang dibiasakan sehingga anak-anak mulai menyadari aturan-aturan perilaku yang boleh, harus atau dilarang. Perlu kejelasan sanksi ketika melanggar aturan sehingga anak tidak akan bersikap baik dan bermoral.

Kesemua hal di atas telah dilatih melalui konseling keluarga yang bertujuan anak autis mampu tumbuh secara normal. Sehingga tujuan utama orang tua melakukan terapi terhadap anak-anak mereka yang menderita autis adalah bahwa mereka menginginkan anak-anak dapat hidup normal kembali

seperti anak-anak pada umumnya yang dapat berkomunikasi secara normal. Hal tersebut akan menjadi sulit jika anak-anak mereka tidak dapat berkomunikasi secara verbal. Disadari atau tidak, pada akhirnya orang tua lah yang akan menjadi tiang utama dari keberhasilan anak-anak ini. Para terapis, guru dan ahli medis adalah “penasihat” orang tua dalam mengambil keputusan dan membantu program pendidikan akademis dan sosial.

E. SIMPULAN

Beberapa kesimpulan yang dapat penyusun kemukakan dalam penelitian ini adalah:

1. Peran konseling keluarga bagi orang tua yang memiliki anak autisme di antaranya yaitu mengembangkan hubungan baik, mengembangkan penghargaan emosional, mengembangkan alternatif pemecahan masalah dan menerapkan salah satu alternatif pemecahan masalah.
2. Manfaat pelaksanaan konseling keluarga dalam membantu proses terapi yang dilakukan orang tua yang memiliki anak autisme dapat dilihat dari perkembangan anak autisme dalam beberapa hal sebagai berikut:
 - a. Perkembangan keadaan fisik.
 - b. Perkembangan kemampuan bahasa.
 - c. Perkembangan keadaan emosi.
 - d. Perkembangan sikap dan perilaku moral.

DAFTAR PUSTAKA

- Capuzzi, D. 1991. *Introduction to Counseling: Perspective for the 1990's*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ginanjar, Adriana. S. 2008. *Menjadi Orang Tua Istimewa*. Jakarta: Dian Rakyat.

- Kanfer, Frederick H & Goldstein, Arnold P. 1988. *Helping People Change, A Textbook Method*. New York: Perganen Press Inc.
- Maulana, M. 2007. *Anak Autis: Mendidik Anak Autis dan Gangguan Mental Lain Menuju Anak Cerdas dan Sehat*. Yogyakarta: Katahati.
- Pujosuwarno, Sayekti. 2007. *Bimbingan dan Konseling Keluarga*. Yogyakarta: Menara Mas Offset.
- Suryana, A. 2004. *Terapi Autisme, Anak Berbakat dan Hiperaktif*. Jakarta: Progress.
- Tambunan, E.H. 2004. *Orang Tua Teladan*. Bandung: Indonesia Publishing House.
- Veskarisyanti, Galih. A. 2008. *12 Terapi Autis Paling Efektif dan Hemat*. Yogyakarta: Pustaka Anggrek.
- Williams Chris dan Barry Wright. 2007. *How to Live with Autism and Asperger Syndrome, Strategi Praktis Bagi Orang Tua dan Guru Anak Autis*. Cetakan Pertama. Jakarta: Dian Rakyat.

PENGEMBANGAN PROGRAM BIMBINGAN KECERDASAN EMOSIONAL ANAK TUNAGRAHITA

(Studi Kolaboratif di SLB-C Asih Manunggal dan PK-PLK YPDP Kota Bandung)

Dra. Euis Nani Mulyati, M.Pd.

Program Studi Pendidikan Luar Biasa
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Islam Nusantara

Abstrak:

Penelitian ini berangkat dari pembelajaran anak tunagrahita hanya mengembangkan atau mengakualisasikan aspek kecerdasan intelektual yang hasilnya menunjukkan kegagalan yakni tidak dapat belajar sesuai dengan usianya. Sementara itu aspek kecerdasan lainnya termasuk kecerdasan emosional belum mendapat perhatian atau pengembangannya yang mengantarkan anak tunagrahita untuk beradaptasi baik di lingkungan keluarga, sekolah, maupun masyarakat. Bertolak dari masalah tersebut penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan program bimbingan kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita kelas VI. Sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai, penelitian ini menggunakan metode penelitian dan pengembangan (*research and development*), dan data diperoleh melalui observasi, wawancara, studi dokumentasi, dan *workshop*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa perilaku kecerdasan emosional anak tunagrahita kelas VI belum berkembang secara optimal dan guru belum melaksanakan layanan bimbingan secara terprogram. Mengacu pada kesimpulan penelitian, direkomendasikan kepada para pelaksana pendidikan tunagrahita khususnya untuk mengimplementasikan program bimbingan kecerdasan emosional hasil penelitian ini.

PENDAHULUAN

Pendidikan bagi anak tunagrahita bertujuan untuk mengembangkan potensi yang dimilikinya secara optimal. Mereka diharapkan dapat hidup mandiri sesuai dengan kemampuannya.

Kenyataan bahwa anak tunagrahita mengalami kesulitan belajar hal-hal akademik atau tidak dapat melakukan kegiatan sehari-hari minimal

melakukan kegiatan memelihara, mengurus diri dan menyesuaikan diri. Kesan selama ini bahwa kegagalan tersebut disebabkan oleh pendidikan yang hanya mengembangkan kemampuan akademik formal. Selain hal itu adanya pertimbangan bahwa IQ merupakan satu-satunya patokan maka individu yang ber IQ rendah tidak dapat berprestasi dan secara otomatis memperoleh tempat yang lebih rendah dalam pendidikan, pekerjaan atau peranannya di masyarakat daripada yang ber IQ tinggi.

Pandangan tersebut dapat dieliminir dengan memfasilitasi perkembangan kecerdasan emosional sehingga individu memiliki kemampuan mendendalikan diri dan dapat menempati posisi kehidupan yang layak. Segal (1997:9) bahwa IQ hanya memprediksi prestasi di atas kertas, sedangkan EQ (kecerdasan emosioan) membantu kita untuk menetapkan standar diri sendiri yang sesuai dengan standar yang dikendaki orang lain. Kecerdasan emosional memegang peran penting mengantarkan individu untuk memunculkan diri melalui tindakan, ketekunan, motivasi diri, empati, kecakapan sosial (Golleman, 1995). Selanjutnya Shapiro (1995) mengemukakan bahwa kualitas emosional yang penting bagi keberhasilan adalah : empati, memecahkan masalah, menyesuaikan diri, memecahkan masalah pribadi, ketekunan, kesetiakawanan, keramahan, dan sikap hormat. Ciri-ciri tersebut dapat mengantarkan individu menonjol dalam kehidupan nyata seperti di tempat kerja, belajar, maupun lingkungan pergaulan. \

Keberadaan anak tunagrahita yang memiliki keterbatasan intelektual, disertai dengan kesulitan dalam tingkah laku penyesuain dan termanifestasi pada periode perkembangan yang berarti mereka memiliki aspek kecerdasan emosional karena itu patut dikembangkan melalui lingkungan yang kondusif. Mereka dapat mengembangkan aspek kepribadiannya sesuai dengan anak normal yang usia mentalnya sama. Pengembangan itu dapat dilakukan melalui pembelajaran. Anaktunagrahita memiliki kebutuhan dasar psikologis, sosial, dan emosional yang sama seperti anak normal, dan mereka mampu

menunjukkan kemampuan mengembangkan pola-pola perilaku yang produktif sesuai dengan kemampuannya.

Konsep diri penyandang tunagrahita cenderung lebih rendah daripada anak pada umumnya. Zigler (1982) dalam Halahan (1988) mengemukakan bahwa harga diri anak tunagrahita beresiko terhadap perilaku yang lain seperti kekacauan dan kurang perhatian. Perbedaan tersebut bukan hanya akibat dari inteligensi yang rendah (karena kerusakan otak), tetapi juga oleh faktor-faktor yang berhubungan dengan kepribadian dan motivasi. \

Proses bimbingan kecerdasan emosional berhubungan dengan pola asuh yang biasa dilakukan oleh orangtua/keluarga tertentu. Diana dalam Barus (1999) mengemukakan bahwa aspek perilaku pengasuhan orangtua terhadap anaknya adalah: *parental responsitiveness* (sejauhmana orangtua menanggapi kebutuhan anaknya dalam sikap menerima dan mendukung, memberikan tugas-tugas dengan melalui bimbingan, saling berbincang-bincang, mendorong interaksi, menggunakan wewenang, memberi peluang kepada anak untuk memutuskan dan melakukan sendiri, dan mendorong anak untuk berdiri sendiri dalam kebebasan emosional) yang kesemuanya itu menuju terciptanya (*behavioral autonomy*).

Materi bimbingan kecerdasan emosional antara lain : mengembangkan kesadaran diri dan kemampuan mengendalikan diri), ketekunan, motivasi diri (respek terhadap diri sendiri), empati, dan kecakapan sosial. Beberapa strategi pembimbingan sebagaimana dideskripsikan oleh Gottman (1999) adalah: Hindari kritik yang berlebihan, komentar yang menghina, atau mengolok-olok anak, Gunakan pujian, Abaikanlah “Agenda Mengasuh Anak”, Ciptakan sebuah denah mental tentang kehidupan anak sehari-hari, ciptakan kesejukan dan kemesran, dan lain-lain.

METODE PENELITIAN

Metode penelitian yang digunakan adalah penelitian dan pengembangan (*research and development*) yang bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan, khususnya pendidikan bagi anak tunagrahita. Penelitian dan pengembangan menurut **Sugyono** (2006:333) adalah “*suatu metode penelitian yang digunakan untuk menghasilkan produk tertentu, dan menguji keefektifan produk tersebut*”. Untuk memperoleh produk maka dimulai dengan analisis kebutuhan, membangun produk kemudian menguji keefektifan produk supaya dapat berfungsi di masyarakat. Teknik penelitian adalah observasi, wawancara, studi dokumentasi, workshop.

Pemilihan subyek dalam penelitian ini adalah tunagrahita ringan berdasarkan hasil studi pendahuluan yang dilakukan ke 2 (dua) lembaga pendidikan tunagrahita di Kota Bandung, yaitu SLB-C Asih Manunggal dan PL-PLK YPDP, dan menentukan memilih 2 (dua) orang guru pembimbing dan 6 (enam) orang siswa tunagrahita ringan kelas VI dari kedua sekolah tersebut. Prosedur penelitian menempuh dengan beberapa tahap: *Tahap I*: Studi Pendahuluan, yaitu melakukan kajian literatur, melakukan studi lapangan, mendeskripsikan dan menganalisis hasil temuan melalui pemetaan masalah dan sumber-sumber pendukung berdasarkan hasil observasi dan wawancara yang berkaitan dengan kecerdasan emosional anak tunagrahita ringan kelas IV SDLB (faktual); *Tahap II*: Studi Pengembangan; merancang draft desain program(konseptual) bimbingan kecerdasan emosional anak tunagrahita berdasarkan temuan kondisi factual dan kajian teori; *Tahap III*: Validasi hasil pengembangan program untuk memperoleh keterbacaan dan kesesuaian program tersebut, melalui kegiatan workshop dengan melibatkan para praktisi dan ahli terkait, hasilnya digunakan untuk menyempurnakan program sehingga diperoleh produk akhir penelitian berupa program bimbingan kecerdasan emosional untuk anak tunagrahita (program hipotetik).

Analisis data yang digunakan dalam penelitian ini mencakup analisis deskriptif kualitatif dengan teknik induktif dimana setiap perolehan data langsung dianalisis secara kritis, dilakukan penafsiran dan interpretasi untuk kemudian disimpulkan secara bertahap dan dilakukan pembahasan hingga tujuan penelitian dapat tercapai.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian dan pembahasan dikemukakan berdasarkan tahap penelitian:

1. Temuan Studi Pendahuluan (Kondisi Obyektif) adalah : *Pertama*, kemampuan kecerdasan emosional anak tunagrahita ringan belum optimal. Hal ini disebabkan oleh kondisi anak itu sendiri yang di samping mereka mengalami ketunagrahitaan juga mengalami kecerdasan emosional yang kurang/tidak berkembang ; *Kedua*, belum ada asesmen dan program bimbingan kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita. Dalam menyusun program dihadapkan beberapa kendala diantaranya belum adanya asesmen tentang kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita sehingga belum diketahui kekuatan dan kelemahan anak-anak tersebut yang pada akhirnya guru menyatakan bahwa program bimbingan kecerdasan emosional tidak dirumuskan secara khusus melainkan terintegrasi dalam pembelajaran; *Ketiga*, dalam melaksanakan bimbingan kecerdasan emosional guru sebagai pelaksana bimbingan perlu menentukan program yang meliputi: tujuan, materi, metode, media, proses dan evaluasi serta tindak lanjut belum berdasarkan kebutuhan anak tunagrahita karena guru selalu mengintegrasikannya dalam pembelajaran; *Keempat*, guru dihadapkan pada beberapa kendala yang disebabkan oleh keberagaman kemampuan dan kebutuhan anak tunagrahita dan kurangnya pemahaman dari pelaksana tersebut mengenai bimbingan kecerdasan emosional karena yang digeluti selama ini adalah pembelajaran yang mamacu kecerdasan intelektual; *Kelima*, upaya yang dilakukan untuk mengatasi kendala adalah

merumuskan program dan mengimplementasikannya sesuai dengan kemampuan anak tunagrahita dengan memperhatikan keberadaan lingkungannya.

2. Temuan Program Hipotetik Bimbingan Kecerdasan Emosional bagi Anak Tunagrahita Ringan, adalah : *Kesatu*, Penyusunan program ini berangkat dari kenyataan bahwa di lembaga-lembaga tempat penelitian belum memiliki program bimbingan kecerdasan emosional. Walaupun demikian, dalam penyusunannya diusahakan agar lebih menyentuh kebutuhan anak tunagrahita dengan mengambil beberapa cara pelaksanaan yang dilakukan guru ditambah dengan beberapa kajian tentang kecerdasan emosional; *Kedua*, Berdasarkan uraian tersebut, maka disusunlah program bimbingan kecerdasan emosional yang minimal dengan komponen-komponen: aspek, tujuan, materi, metode/pendekatan, media, proses bimbingan, dan evaluasi. Penetapan komponen-komponen ini dapat saja ditambah aspeknya sesuai dengan kebutuhan bimbingan kecerdasan emosional. Oleh karena itu program ini perlu divalidasi kepada pakar dan praktisi bimbingan khususnya dalam pendidikan anak tunagrahita.
3. Validasi program hipotetik bimbingan kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita ringan adalah: *Kesatu*, berdasarkan hasil validasi dari para pakar dan praktisi program bimbingan kecerdasan emosional yang diajukan sebagai program hipotetik telah sesuai dengan kebutuhan anak tunagrahita hanya diperlukan beberapa penambahan dan penekanan materi, metode, proses pelaksanaan dan evaluasi; *Kedua*, Melalui penekanan atau penambahan pada beberapa aspek yang telah disebutkan diharapkan akan tercipta program yang sesuai dengan kebutuhan anak tunagrahita artinya dapat dibaca dan dilaksanakan oleh guru/pembimbing dan dapat dilakkan oleh siswa sehingga dapat mengantarkan anak tunagrahita kehidupan yang nyaman dan mandiri; *Ketiga*, Program hasil validasi adalah program

tentang bimbingan kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita yang merupakan program temuan dan siap diimplementasikan.

KESIMPULAN DAN REKOMENDASI

Berdasarkan hasil penelitian maka dikemukakan beberapa kesimpulan sebagai berikut:

1. Kecerdasan emosional anak tunagrahita belum berkembang optimal karena masih kurangnya pelaksanaan pembelajaran yang bermuatan kecerdasan emosional dan hanya mengutamakan pembelajaran akademik.
2. Keberadaan tenaga pelaksana masih terbatas baik dari segi kualitas maupun kuantitasnya sehingga masih mengalami kesulitan dalam melaksanakan bimbingan kecerdasan emosional.
3. Program bimbingan kecerdasan emosional belum mendapatkan bobot tersendiri atau memadai dalam rumusan program atau kurikulum yang berlaku.
4. Pelaksanaan bimbingan khususnya kecerdasan emosional belum mendapatkan prioritas dalam pembelajaran dan kajian mengenai hal itu masih sangat terbatas.

Rekomendasi hasil penelitian ini ditujukan kepada:

1. Rekomendasi untuk lembaga tempat penelitian (Sekolah Luar Biasa) bagi anak tunagrahita ringan adalah dipayakan pelaksanaan bimbingan kecerdasan emosional dioptimalkan dan diinformasikan kepada orangtua agar dapat dilanjutkan pelaksanaannya di keluarga.
2. Rekomendasi untuk penyelenggara pendidikan anak tunagrahita adalah dalam merumuskan program pembelajaran anak tunagrahita dan umumnya pendidikan anak berkebutuhan khusus tidak hanya berorientasi pada rumusan pembelajaran yang telah ada selama ini, sementara hal-hal yang berhubungan dengan pemahaman dan aktualisasi diri anak tunagrahita belum tersurat walaupun saat ini telah dicetuskan pentingnya pendidikan karakter dan dibutuhkan keahlian ganda yakni guru PLB harus memiliki pengetahuan dan pengalaman

dalam melaksanakan bimbingan dan konseling, sebaliknya guru BP harus pula memiliki pengetahuan dan pengalaman dalam menghadapi anak tunagrahita , serta kolaborasi antar disiplin ilmu dalam pengembangan program bimbingan kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita.

3. Rekomendasi untuk peneliti selanjutnya adalah perlu mengkaji secara luas tentang keberadaan bimbingan kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita, seperti merumuskan asesmen kemampuan kecerdasan emosional.dan dapat mengimplementasikan program bimbingan kecerdasan emosional bagi anak tunagrahita.

DAFTAR PUSTAKA

- Agustian, Ary Ginanjar (2005). **ESQ Emotional Spiritual Quotient**. Jakarta : Penerbit Arga.
- Amin, Moh. (1995). **Ortopedagogik Anak Tunagrahita**. Jakarta: Proyek Pendidikan Tenaga Guru Dirjen Dikti Depdikbud.
- Blocher, Donald H. and Biggs, Donald A. (1983). **Counseling Psychology in Community Settings**. New York : Springer Publishing Company.
- Borg and Gall (1979). **Educational Research**. New York : Pinancing.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2000). **Handbook of Qualitative Research**. California : Sage Publication, Inc.
- Goleman, Daniel (1995). **Emotional Intelligence**. Alihbahasa T. Hermaya. Jakarta: PT. Gramedia.
- Hartono, Andreas (2009). **EQ Parenting, Cara Praktis Menjadi Orangtua Pelatih Emosi**. Jakarta : PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Ingals, Robert P. (1978). **Mental Retardation**. USA : John Willey & Sons, Inc.
- Kennedy, Eugene and Charles, Sara C. (1990). **On Becoming A Counsellor, A Basic Guide for Nonprofessional Counsellors**. Melbourne : Collins Dove.

- Meyer, Henry R. (2007). ***Manajemen Dengan Kecerdasan Emosional***. Alih Bahasa Munir. Bandung : Penerbit Nuansa.
- Neely, Margery (1982). ***Counseling and Guidance Practices with Special Education Students***. Illinois : The Dorsey Press.
- Shapiro, Lawrence E. (1997). ***Mengajarkan Emotional Intelligence Pada Anak***. Alih bahasa Alex Tri Kantjono. Jakarta : PT. Gramedia.
- Segal, Jeanne (1999). ***Meningkatkan Kecerdasan Emosional***. Alih Bahasa Dian Paramesti Bahar. PT. Citra Aksara Publishing.
- Segal, Jeanne (1997). ***Melejitkan Kepekaan Emosional***. Alih Bahasa Ary Nilandari. Bandung : Penerbit Kaifa.
- Walford, Geoffrey (2001). ***Doing Qualitative Educational Research, A Personal Guide to the Research Process***. New York : Continuum.
- Yusuf, Syamsu L.N. (2009) ***Program Bimbingan & Konseling di Sekolah***. Bandung: Rizky

MENINGKATKAN KEMAMPUAN MEMAKNAI KATA MELALUI TEKNIK MERABAN PADA ANAK TUNARUNGU

Oleh : Prinanda Gustarina Ridwan, M.Pd/ NIDN 0404088901

Universitas Islam Nusantara (UNINUS)

A. Latar Belakang Masalah

Banyak keterampilan yang harus dikuasai oleh anak baik sebagai mahluk individu maupun mahluk sosial salah satu keterampilan yang harus dikuasai anak adalah keterampilan berbahasa baik itu secara verbal maupun non verbal. Bahasa adalah bentuk komunikasi dimana pikiran dan perasaan disimbolkan agar dapat menyampaikan arti kepada orang lain. Hal yang mencakup bentuk bahasa yaitu bahasa lisan, bahasa tulisan, bahasa isyarat, bahasa tubuh, ekspresi wajah, pantomim dan seni. (Hurlock, 1993). Bahasa merupakan salah satu media yang digunakan manusia dalam berkomunikasi. Bahasa digunakan dalam setiap lini kehidupan untuk mempermudah proses berkomunikasi.

Kemampuan berbahasa yang perlu dikuasai oleh setiap individu dalam berkomunikasi yaitu bahasa reseptif dan bahasa ekspresif. Kemampuan bahasa reseptif mengacu kepada kemampuan seseorang untuk mengerti dan memahami apa yang telah disampaikan kepadanya, sedangkan kemampuan bahasa ekspresif yaitu kemampuan yang ditunjukkan melalui aktifitas berbicara.

Anak tunarungu adalah anak yang mengalami hambatan pendengaran sehingga ia mengalami hambatan dalam perkembangan bahasanya, sehingga komunikasi tidak dapat terjalin antar lawan bicaranya. Mufti Salim (Somantri Sutjihati 1996:74), mengemukakan bahwa :

“Anak tunarungu ialah anak yang mengalami kekurangan atau kehilangan kemampuan mendengar yang disebabkan oleh kerusakan

atau tidak berfungsinya sebagian atau seluruh alat pendengaran sehingga ia mengalami hambatan dalam perkembangan bahasanya”.

Dengan melihat definisi dari tunarungu tersebut, maka muncul hambatan bagi anak tunarungu tersebut. Hambatan yang terjadi pada anak tunarungu yaitu dalam perkembangan bahasa. Bahasa berhubungan dengan bicara. Bahasa dan bicara yang baik akan mengarah kepada penguasaan kosakata. Penguasaan kosakata memungkinkan seseorang dapat berbahasa dengan baik dan benar.

Anak pada umumnya dalam menguasai bahasa tidak begitu tampak usaha karena mendengar secara otomatis mereka meniru apa yang dikatakan orang lain. Berbeda halnya anak tunarungu yang mengalami hambatan perkembangan bahasa dan bicara. Pada dasarnya perkembangan bahasa anak tunarungu pada awalnya tidak berbeda dengan perkembangan bahasa pada umumnya. Pada usia awal bayi akan menangis apabila merasakan sesuatu yang tidak menyenangkan sampai pada tahap meraban anak tunarungu mengalaminya, karena tahap meraban merupakan tahap yang alami. Pada tahap inilah sebenarnya anak mulai belajar bahasa. Pada anak mendengar, dari bunyi- bunyi yang dikeluarkan olehnya akan diulang- ulang dan mendapat penguatan dari orangtuanya sehingga bunyi- bunyi tersebut menjadi sebuah kata. Pada anak tunarungu tahap selanjutnya seperti meniru kata- kata di lingkungan sekitar tidak dapat dilakukan karena tidak/ kurang dapat mendengar dengan baik. Dengan demikian pada anak tunarungu tidak terjadi proses peniruan suara setelah masa meraban, proses peniruan hanya terbatas pada peniruan visual.

Kekurangmampuan anak tunarungu dalam mengakses bunyi bahasa melalui pendengarannya akan mempengaruhi terhadap daya ingat dan memahami lambang bunyi serta kemampuan menirukan (memproduksi) bunyi bahasa, karena kemampuan mengingat memiliki korelasi yang cukup kuat. Purwanto (2000:43) menjelaskan bahwa:

‘Dengan bahasa manusia dapat memberi nama kepada segala sesuatu, baik yang kelihatan maupun yang tidak kelihatan, semua benda, nama sifat, pekerjaan dan hal lain yang abstrak, diberi nama. Dengan demikian, segala sesuatu yang pernah diamati dan dialami dapat disimpan, menjadi tanggapan- tanggapan dan pengalaman- pengalaman kemudian diolah (berpikir) menjadi pengertian- pengertian’.

Berdasarkan penjelasan di atas, menggambarkan bahwa begitu pentingnya peranan bahasa dalam menyimpan informasi, oleh karena itu agar informasi dapat tersimpan dengan baik maka harus ditunjang oleh pemahaman yang baik dan ingatan yang baik pula.

Beberapa hambatan yang dialami oleh anak tunarungu sebagai dampak ketunarunguan dalam kaitannya dengan perkembangan bahasa dan bicara adalah sulit memaknai kata, salah pengucapan dan kurangnya kosakata yang dimiliki sehingga sulit untuk memaknai sebuah objek. Hal ini memperkuat terjadinya kesalahan dalam berkomunikasi baik secara verbal maupun non verbal. Penguasaan anak tunarungu terhadap kosakata sangat minim, sehingga mereka sukar untuk menuangkan pemikirannya dengan jelas. Kurangnya penguasaan kosakata berdampak kepada pemahaman anak tunarungu dalam memahami kata secara abstrak, sehingga anak tunarungu pada umumnya mengalami kesulitan dalam berbahasanya.

Dalam penelitian ini kemampuan memaknai kata merupakan kajian ilmu yang akan menjadi inti pembahasan. Pada umumnya memaknai kata diperlukan untuk menyampaikan pesan atau informasi yang pada akhirnya anak mampu untuk berkomunikasi. Kemampuan memaknai kata juga diperlukan untuk kepentingan membaca. Membaca adalah keterampilan reseptif bahasa tulis. Keterampilan- keterampilan mikro yang terkait dengan proses membaca adalah 1) mengenal kosakata 2) menentukan makna kata- kata 3) mengenal kelas kata gramatikal, kata benda, kata sifat dan sebagainya. Dengan demikian disini berarti bukan sekedar mendengarkan bunyi- bunyi bahasa melainkan sekaligus memahaminya.

([http/ www. aadesanjaya.blogspot.com](http://www.aadesanjaya.blogspot.com)). Dimana di dalam proses pembelajaran tersebut, sering terjadi kesalahan dalam pemahaman arti kata maupun pengucapan itu sendiri.

Dalam penelitian ini, teknik meraban dijadikan sebagai inspirasi dilihat dari terhentinya fase ini dalam perkembangan bahasa, sekaligus variabel bebas oleh peneliti karena dianggap mempunyai keterkaitan yang cukup erat dengan hal-hal mengenai memaknai kata. Keterkaitan ini terdapat pada teknik meraban itu sendiri. Teknik meraban itu merupakan kegiatan alami pernapasan dan pita suara. (Somad. P & Hernawati. T. 1996: 138) Pada tahap meraban, bayi mulai mengeluarkan suara yang diulang- ulang dan bayi mulai ingin melakukan kontak dengan orang lain melalui suara- suara tersebut. Teknik ini menjadi pondasi dalam meningkatkan pemaknaan kata karena teknisnya dengan mengulang suku kata secara kontinue. Artinya, pengulangan yang terjadi akan tersimpan dalam daya ingat jangka pendek kemudian jika sewaktu- waktu kata tersebut diucapkan maka akan dengan mudah dapat digunakan. Hal ini disebut dengan pengalaman bahasa.

Berdasarkan hasil studi pendahuluan, diperoleh data bahwa anak tunarungu kelas II SDLB yang berusia 8 tahun sebanyak 3 orang, memiliki masalah dalam memaknai kata. Ketika siswa diberikan tugas untuk menyebutkan kata yang ada di sekitar kelas, ketiga siswa tersebut ketika dilihat hasilnya menunjukkan sebagai berikut 1) salah dalam mengucapkan kata 2) mengucapkan kata yang tidak sesuai dengan gambar, 2) menunjukkan gambar yang salah, 3) ketika membaca kata, kata yang disebutkan dieja huruf per hurufnya. Pembelajaran memaknai kata yang selama ini diajarkan oleh guru adalah dengan teknik membaca kata. Membaca kata yaitu anak langsung diajarkan kata sehingga anak akan kebingungan untuk memaknai kata tersebut mengingat anak tunarungu merupakan anak yang memiliki karakteristik pemahaman secara konkrit. Selain itu media yang digunakan dalam pembelajaran membaca kata

hanya sebatas gambar yang membuat pembelajaran menjadi tidak menarik dan tidak menyenangkan.

Berdasarkan permasalahan inilah diperlukan suatu upaya untuk meningkatkan kemampuan memaknai kata yaitu melalui teknik meraban. Dimana teknik ini dilakukan dengan memperhatikan fase terhentinya anak tunarungu dalam memperoleh bahasanya. Penulis memiliki anggapan bahwa teknik meraban merupakan salah satu teknik yang dapat digunakan untuk melatih anak tunarungu dalam meningkatkan kemampuan memaknai kata yang terdiri dari aspek mengucapkan kata yang sesuai dengan gambar dan menunjukkan gambar dengan benar. Teknik meraban tersebut meneruskan dampak dari terhentinya pemerolehan bahasa anak tunarungu. Teknik meraban ini pula ditunjang dengan penggunaan program powerpoint sebagai media visual yang mampu menumbuhkan ketertarikan dalam pembelajaran memaknai kata. Melalui teknik ini pula diharapkan anak tunarungu dapat memahami kata, menambah kosakata baru dan melatih otot artikulasi yang kaku serta penggunaan media powerpoint sebagai sarana baru bagi pembelajaran memaknai kata.

B. Rumusan Masalah

Sejalan dengan uraian pada latar belakang, masalah dalam penelitian di rumuskan sebagai berikut : apakah teknik meraban dapat meningkatkan kemampuan memaknai kata pada anak tunarungu ?.

C. Variabel Penelitian

1. Definisi Konsep Variabel

a. Variabel Bebas

Variabel bebas dalam penelitian ini adalah teknik meraban. Teknik adalah suatu cara yang berkenaan dengan sesuatu hal. (Kamus Besar Bahasa Indonesia, 1989 : 915). Teknik meraban terjadi pada perkembangan pralinguistik tahap kedua, dimana anak tidak menghasilkan kata pertama yang dapat diketahui, tetapi mereka berbuat seolah-olah mengatur ucapan-ucapan mereka sesuai

dengan pola suku kata, mengkombinasikan vokal dengan konsonan menjadi struktur yang mirip dengan silabik (suku kata), misal: *ma-ma-ma*, *ba-ba-ba*, *pa-pa-pa*, *da-da-da-da* dsb. (<http://ekakaratika.blogspot.com>).

b. Variabel Terikat

Variabel terikat dalam penelitian ini adalah kemampuan memaknai kata. Kemampuan merupakan kesanggupan dalam melakukan sesuatu hal. (Kamus Besar bahasa Indonesia 1989:553). Kata memaknai berasal dari kata makna yang berarti menerangkan, mempunyai, mengandung arti atau maksud. Kemampuan memaknai kata adalah kesanggupan untuk mengerti atau paham hubungan antara kata secara abstrak dengan pengertiannya atau dengan kata lain kemampuan untuk mengerti maksud dari kata yang disampaikan. Sehingga kata yang diucapkannya dapat dimengerti oleh lawan bicara dan komunikasi dapat berjalan dengan lancar.

D. Hipotesis

Menurut Suharsimi Arikunto (2002 : 64) “Hipotesis dapat diartikan sebagai suatu jawaban yang bersifat sementara terhadap permasalahan penelitian, sampai terbukti melalui data yang terkumpul.” Adapun hipotesis yang diajukan dalam penelitian ini adalah :

“Ada peningkatan dalam kemampuan memaknai kata menggunakan teknik meraban pada anak tunarungu di SLB YPLAB Lembang “.

E. Tujuan dan Kegunaan

1. Tujuan Penelitian

a. Tujuan Umum

Secara umum penelitian ini bertujuan untuk memperoleh informasi dan gambaran yang jelas mengenai sejauh mana pengaruh teknik

meraban terhadap peningkatan kemampuan memaknai kata pada anak tunarungu.

b. Tujuan Khusus

a. Secara khusus penelitian ini bertujuan untuk mengetahui kemampuan memaknai kata sebelum menggunakan teknik meraban.

b. Secara khusus penelitian ini bertujuan untuk mengetahui kemampuan memaknai kata sesudah menggunakan teknik meraban.

2. Kegunaan

Dalam tataran teoritis, hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan sumbangan informasi terhadap perkembangan ilmu pengetahuan, khususnya mengenai cara melatih penguasaan bahasa anak tunarungu melalui teknik meraban, sehingga kemampuan memaknai kata anak dapat meningkat.

Pada tataran praktis, hasil penelitian ini diharapkan memberikan manfaat yang besar salah satunya yaitu dapat membantu meningkatkan kemampuan memaknai kata melalui teknik meraban, sehingga memudahkan anak dalam berkomunikasi dengan orang lain dalam kehidupan sehari-hari. Secara empiris di lapangan temuan penelitian ini diharapkan dapat digunakan sebagai masukan bagi sekolah dan tempat-tempat terapi dalam upaya menangani permasalahan memaknai kata anak tunarungu.

F. Metode Penelitian

Metode yang digunakan dalam penelitian ini yaitu metode eksperimen dengan menggunakan rancangan single Subject Research (SSR), yaitu “Penelitian yang dilakukan pada satu subjek dengan tujuan untuk mengetahui besarnya pengaruh dari perlakuan pada satu subjek secara berulang-ulang dengan periode waktu tertentu” (Sunanto, 2006:41).

Subjek Penelitian

Subjek dari penelitian ini adalah dua orang siswa tunarungu yang duduk di kelas 2 SDLB-B.

Teknik pengumpulan Data

Data yang diperlukan dalam penelitian ini adalah data yang dapat memperlihatkan ada tidaknya peningkatan kemampuan memaknai kata setelah menggunakan teknik meraban. Dalam hal ini, peneliti ingin mengetahui peningkatan kemampuan memaknai kata pada aspek mengucapkan kata dan menunjukan gambar setelah menggunakan teknik meraban. Pengumpulan data dalam penelitian ini menggunakan tes lisan dan tulisan.

Untuk mendapatkan data, maka dilakukan pengamatan pada tahap baseline 1 (A-1), intervensi (B), dan baseline 2 (A-2) sebanyak 16 sesi. Penelitian ini dilakukan setiap hari. Adapun banyak sesi dalam pengumpulan data sebagai berikut: tahap baseline 1 (A1) 4 sesi, tahap intervensi (B) sebanyak 8 sesi dan pada tahap baseline 2 (A2) sebanyak 4 sesi.

Data yang diperlukan dalam penelitian ini adalah data yang dapat memperlihatkan ada tidaknya peningkatan kemampuan memaknai kata pada aspek mengucapkan kata dan menunjukan gambar sebelum dan setelah menggunakan teknik meraban. Dalam hal ini, peneliti ingin mengetahui peningkatan kemampuan memaknai kata setelah menggunakan teknik meraban.

Teknik Pengolahan Data

Setelah semua data terkumpul melalui format pencatatan kemudian data diolah dan dianalisis ke dalam statistik deskriptif dengan tujuan memperoleh gambaran secara jelas mengenai hasil intervensi dalam jangka waktu tertentu. Analisis data dilakukan dengan satu subjek.

Penggunaan analisis dengan grafik diharapkan akan lebih memperjelas gambaran stabilitas perkembangan kemampuan

memaknai kata pada aspek mengucapkan kata dan menunjukkan gambar menggunakan teknik meraban dari pelaksanaan sebelum diberi perlakuan maupun setelah diberi perlakuan.

G. Landasan Teori

a. Bicara dan Bahasa sebagai Dampak Ketunarunguan

Ketunarunguan dapat memberi pengaruh terhadap fungsi dan perkembangan kemampuan komunikasi dan berbahasanya. Terutama dalam berbahasa lisan (bicara). Kemampuan berbicara dan bahasa anak tunarungu berbeda dengan anak yang mendengar, hal ini karena perkembangan berbicara dan bahasa erat kaitannya dengan kemampuan mendengar. Greg Leigh (Bunawan L, 2000 : 33) mengemukakan bahwa :

“Anak tunarungu, pada umumnya orang berpikir tentang ketidakmampuan mereka untuk berbicara. Padahal masalah utama pada kaum tunarungu bukan terletak pada tidak dikuasainya suatu sarana komunikasi lisan, melainkan terhadap perkembangan kemampuannya bahasanya secara keseluruhan yaitu mereka tidak/ kurang mampu dalam memahami lambang dan aturan bahasa. Atau lebih spesifik lagi mereka tidak mengenal atau mengerti lambang/ kode atau “nama” yang digunakan lingkungan guna mewakili benda-benda, peristiwa, kegiatan dan perasaan serta tidak memahami aturan/ tata bahasa. Anak tunarungu juga mengalami kesukaran dalam memahami bahasa tulis atau membaca, walaupun sudah mampu membaca teknis atau melek huruf tetapi keadaan mereka dapat disamakan dengan keadaan orang mendengar yang harus memahami isi bacaan yang ditulis dalam bahasa asing yang kurang dikuasai”.

Adapun ciri dari bahasa dan bicara anak tunarungu adalah :

- a. Keterbatasan dalam perbendaharaan kata, sehingga ini sangat berpengaruh dalam mengekspresikan dirinya.

- b. Keterbatasan dalam pengucapan kata.
- c. Sulit mengartikan atau memahami kata.
- d. Sulit mengartikan atau memahami ungkapan yang mengandung arti kiasan atau kata- kata yang bersifat abstrak.
- e. Kesadaran akan bunyi yang diterima dan dikeluarkan kurang, sehingga intonasi berbicara kurang terkontrol.
- f. Sukar mengartikan pembicaraan orang lain.

Perkembangan bahasa dan bicara pada anak tunarungu sampai pada masa meraban tidak mengalami hambatan karena bunyi- bunyi yang diucapkan anak masih bersifat refleks belum membentuk vokal konsonan. Yang jelas bunyi- bunyi tersebut dibunyikan secara berulang- ulang dan secara tidak langsung merupakan latihan otot- otot bicara. Setelah masa meraban, perkembangan bahasa dan bicara anak tunarungu terhenti karena, anak tidak bisa mendengar bunyi- bunyi yang dikeluarkan sendiri, serta bunyi- bunyi lingkungan, terutama bahasa ibunya, keadaan ini akibat tidak ada umpan balik pada auditoris anak tunarungu. Tentu semua ini akan menimbulkan permasalahan pada anak tunarungu pada kemampuan berbahasa.

Dampak kehilangan pendengaran terhadap perkembangan bahasa dan bicara adalah sebagai berikut :

1. Terlambatnya perkembangan keterampilan komunikasi (bicara dan bahasa) secara reseptif dan ekspresif.
2. Keterbatasan bahasa menyebabkan masalah dalam belajar sehingga rendahnya prestasi belajar.
3. Kesulitan komunikasi cenderung mengarah kepada terisolasi dan rendahnya konsep diri. Konsep diri merupakan persepsi kita pada bagian- bagian untuk dipadukan dan membentuk seluruh gambaran.
4. Terbatasnya kosakata
5. Perolehan kosakata berkembang sangat lambat

6. Sulit memahami kata- kata yang abstrak
7. Tidak dapat mendengar suara mereka sendiri ketika berbicara

b. Makna Kata

Makna kata, yaitu :

- 1) Maksud pembicara, 2) pengaruh satuan bahasa dalam pemahaman persepsi atau perilaku manusia atau kelompok manusia, 3) hubungan dalam arti kesepadanan atau ketidaksepadanan antara bahasa dan alam diluar bahasa, atau antara ujaran dan semua hal yang ditunjukkannya dan, 4) cara menggunakan lambang- lambang bahasa.

c. Teknik Meraban

Teknik meraban adalah teknik atau latihan dimana anak mengeluarkan suara- suara yang bersifat refleks dan belum membentuk vokal konsonan. Teknik ini dilakukan dengan mengulang- ulang bunyi kata seperti “mamama..mamama..papapa..papapa, dst”. Bunyi- bunyi yang dibunyikan secara berulang- ulang secara tidak langsung dapat melatih organ bicara, otot- otot yang kaku akan menjadi lebih lentur.

C. Hasil Penelitian

Hasil penelitian ini dapat dilihat bagaimana teknik meraban dapat meningkatkan kemampuan memaknai kata anak tunarungu. Kemampuan memaknai kata yang diukur meliputi mengucapkan kata yang sesuai dengan gambar dan menunjukan gambar. Hal ini dapat diketahui dengan cara membandingkan kemampuan awal anak tunarungu dengan setelah diberikan intervensi, maka diambil kesimpulan bahwa, dilihat dari kemampuan awal pada saat mengucapkan kata banyak kata yang belum bisa diucapkannya, menunjukan gambar hanya beberapa gambar yang dapat dilihat dan dijawab. Hal ini terlihat pada saat pengetesan fase baseline 1

(A-1) pertama anak tunarungu diberikan kartu gambar kemudian anak tersebut disuruh untuk mengucapkan kata sesuai dengan gambar, setelah itu menunjukkan gambar yang sesuai dengan kata yang dimaksud, dapat dilihat hasilnya bahwa kemampuan memaknai kata benda masih kurang, anak mampu menjawab hanya 5 soal dari pertanyaan dari 15 soal mengucapkan kata sesuai dengan gambar dan mampu menjawab soal menunjukkan gambar dari 15 soal yang diberikan.

Setelah pemberian intervensi dilakukan, maka dapat dilihat hasilnya dengan membandingkan antara fase baseline 1 (A-1) dan baseline 2 (A-2). Hal ini membuktikan kemampuan memaknai kata anak tunarungu meningkat setelah diberikan intervensi dengan teknik meraban.

A. Kesimpulan

Berdasarkan hasil keseluruhan analisis data dapat ditarik kesimpulan bahwa teknik meraban dapat meningkatkan kemampuan memaknai kata pada subjek St.A. Hal ini dapat dilihat dengan membandingkan kemampuan sebelum dan sesudah diberikan intervensi.

Kemampuan memaknai kata pada aspek mengucapkan kata dan menunjukkan gambar pada subjek St. A sebelum diintervensi menggunakan teknik meraban mencapai skor 5 dari 15 soal yang diberikan, kondisi tersebut menunjukkan bahwa kemampuan subjek St. A dalam kemampuan memaknai kata rendah. Hal ini dapat dilihat pada baseline 1 (A-1) hasilnya menunjukkan kemampuan subjek St. A dalam mengucapkan kata sebesar lima point dan menunjukkan gambar sebesar lima point.

Kemampuan memaknai kata pada aspek mengucapkan kata dan menunjukkan gambar pada subjek St. A setelah diberikan intervensi menggunakan teknik meraban mengalami peningkatan. Hal ini dapat dilihat pada baseline 2 (A-2) pada aspek mengucapkan

kata dan menunjukan gambar. Perolehan nilai tertinggi pada aspek mengucapkan kata sebesar 15 point dan nilai terendah sebesar delapan point, sedangkan pada aspek menunjukan gambar perolehan nilai tertinggi sebesar 15 point dan nilai terendah sebesar delapan point.

B. Implikasi

1. Bagi Guru

Memberikan masukan atau pemikiran baru terhadap penanganan anak tunarungu dalam hal meningkatkan kemampuan memaknai kata khususnya dalam aspek mengucapkan kata yang sesuai dengan gambar dan menunjukan gambar, dimana kemampuan memaknai kata ini sangat diperlukan bagi komunikasi anak.

2. Bagi Peneliti Selanjutnya

Diharapkan kepada peneliti selanjutnya agar lebih menyempurnakan kekurangan yang ada pada latihan dengan teknik meraban ini, yaitu dengan menambahkan aspek lain untuk memahami kata benda, menggunakan jenis kata- kata yang lebih kompleks lagi, seperti kata sifat, kata perintah, kata keterangan, dan lain- lainnya, serta penambahan suku kata pada setiap kata, penggunaan media yang lebih inovatif agar pembelajaran dengan teknik meraban ini menjadi lebih menarik.

DAFTAR PUSTAKA

- Bunawan, L. (2000). *Penguasaan Bahasa Anak Tunarungu*. Jakarta. Yayasan Santi Rama.
- Depdiknas (2002). *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta; Balai Pustaka.
- Sadjaah, Edja. (2005). *Komunikasi Dan Interaksi Anak Berkebutuhan Khusus*. Bandung. San Grafika.

Sugiyono. (2006). **Metode Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R & D)**. Bandung : Alfabeta.

Sunanto, Juang, Koji Takeuchi, Hideo Nakata (2005). *Pengantar Penelitian Dengan Subjek Tunggal*. CRICED. University of Tsukuba.

----- (2010). *Perangkat lunak komputer*. tersedia di <http://www.computerhope.com/jargon/u/utylity.htm> [diakses tanggal Juni 2009].

----- (2010). *Powerpoint*. tersedia di http://presentationsoft.about.com/od/powerpointtipsandfaqs/f/ppt_overview.htm [diakses tanggal Juni 2009].

**LAYANAN PENDIDIKAN KELUARGA DALAM *SELF REGULATED*
LEARNING
BAGI ANAK TUNADAKSA**

Endang Pudjiastuti Sartinah - PLB FIP Unesa

end_ps@yahoo.co.id

Abstrak

Pelayanan pendidikan secara khusus dalam keluarga bagi anak tunadaksa yang mengalami kekurangmatangan fisik membutuhkan perhatian orangtua dan masyarakat (sekolah dan lingkungan sekitar). Bentuk pendekatan *self-regulated learning* dalam layanan pendidikan keluarga sebagai salah satu pemecahan masalah untuk membekali pengetahuan, keterampilan, nilai dan sikap bagi anak tunadaksa di lingkungan rumah. Tujuan pada permasalahan ini secara kontekstual dimaksudkan untuk dapat memperoleh konsep layanan pendidikan keluarga yang dapat dilakukan dengan pendekatan *self-regulated learning* pada siswa tunadaksa. Pendidikan dalam keluarga itulah wajib didapatkan sedini mungkin bagi anak, karena dengan melalui ini pihak keluarga atau orang tua dengan *self-regulated learning* yang meliputi 8 proses: (a) *goal setting* (penentuan tujuan), (b) *planning* (perencanaan), (c) *self-motivation* (motivasi diri), (d) *attention control* (pengendalian perhatian), (e) *flexible use of learning strategies* (penggunaan strategi belajar secara fleksibel), (f) *self-monitoring* (pengawasan diri), (g) *appropriate help-seeking* (pencarian pertolongan sesuai keperluan), (h) *self-evaluation* (evaluasi diri).

Upaya layanan pendidikan keluarga dalam rangka menerapkan *self-regulated learning* bagi siswa tunadaksa amat penting yang wajib dilakukan oleh pihak keluarga (orang tua dan keluarga lainnya), karena sebagian besar waktu anak dalam kehidupannya berada dalam lingkungan rumah. Oleh karena pendidikan dalam keluarga itulah wajib didapatkan sedini mungkin dari pihak keluarga atau orang tua dapat menanamkan pengetahuan, nilai-nilai, keterampilan dan sikap bagi anak tunadaksa.

Kata Kunci : Keluarga, *Self Regulated Learning*

PENDAHULUAN

Anak dalam kehidupan sehari-harinya lebih banyak waktunya dalam lingkungan keluarga dari pada lingkungan sekolah maupun lingkungan masyarakat. Artinya bahwa anak dalam aktivitas kehidupannya lebih banyak mendapatkan pendidikan di lingkungan keluarga. Dalam

perkembangan anak, layanan pendidikan keluarga terutama orangtua mempunyai manfaat penting sebagai modal utama untuk membentuk menjadi individu yang kompeten, percaya diri, bermoral dan menjunjung nilai-nilai luhur bangsa. Lebih lanjut, layanan pengasuhan orangtua dalam pendidikan anak sebagai bingkai kehidupan keluarga secara naluriah dari sikap yang telah dimilikinya. Kondisi tersebut tanpa perkecualian bagi keluarga yang memiliki anak berkebutuhan khusus, salah satunya yaitu anak tunadaksa.

Menurut Hallahan, D.P. and Kauffman, J. M. 1991; Heward, W.L. and Orlandsky, M.D., 1994, Assjari, 1995), mengemukakan bahwa anak tunadaksa mempunyai keterbatasan dan kelainan atau cacat yang menetap pada alat gerak (tulang, sendi, otot) yang bersifat primer atau sekunder yang dapat mengakibatkan gangguan koordinasi, komunikasi, adaptasi, mobilisasi, dan gangguan perkembangan keutuhan pribadi sehingga memerlukan pelayanan pendidikan khusus. Sehubungan hal tersebut, orang tua dalam keluarga memegang peranan penting baik materiil dan spiritual bertanggungjawab terhadap pendidikan pada masa depan anak-anaknya. Fondasi pendidikan dalam keluarga sebagai langkah berkelanjutan penanaman pendidikan pada lingkungan sekolah maupun masyarakat khusus adaptasi belajar anak tunadaksanya.

Pelayanan pendidikan secara khusus dalam keluarga bagi anak tunadaksa yang mengalami kekurangmatangan fisik membutuhkan perhatian orangtua dan masyarakat (sekolah dan lingkungan sekitar). Bentuk pendekatan *self-regulated learning* dalam layanan pendidikan keluarga sebagai salah satu pemecahan masalah untuk membekali pengetahuan, keterampilan, nilai dan sikap bagi anak tunadaksa di lingkungan rumah. Elena dan Shin (Ed.), (2007:4) mengungkapkan bahwa *self-regulated learning* berkaitan dengan perencanaan keberhasilan dalam belajar. Ditegaskan Connor (dalam Assjari, 1995: 3) mengemukakan bahwa terdapat tujuh aspek yang dikembangkan pada diri anak tunadaksa dalam belajar, yakni (1) pengembangan intelektual dan akademik, (2)

membantu perkembangan fisik, (3) meningkatkan perkembangan emosi dan penerimaan diri anak, (4) mematangkan aspek sosial, (5) mematangkan aspek moral dan spiritual, (6) meningkatkan ekspresi diri, dan (7) mempersiapkan masa depan anak.

Realistis harapan orangtua tunadaksa untuk meraih keberhasilan atas perkembangan dan kesejahteraan pendidikan anak sebagai tuntutan perannya dalam menyiapkan kemandirian dari pribadi yang utuh. Perwujudan itu disampaikan Westwood (2011: 67), bahwa *self-regulated learning* mengantarkan seseorang menjadi pebelajar mandiri. Anak tunadaksa yang memiliki hambatan atau kesulitan belajar berkaitan dengan permasalahan sistem motorik yang dialami, sehingga mereka kadang menjadi pasif dalam aktivitas belajarnya. Di samping itu keterbatasan gerak anak tunadaksa dapat membatasi untuk dapat belajar secara menyeluruh dalam berbagai aspek. Namun anak tunadaksa dengan kemampuan yang dimiliki dan dapat dikembangkan, pendekatan *self-regulated learning* merupakan layanan orangtua dalam merencanakan pendidikan di rumah sebagai fondasi berkelanjutan pendidikan ke depannya. Karena pendekatan *self-regulated learning* berhubungan erat dengan keberhasilan akademis dan performa intelektual anak.

Zimmerman (dalam Apriyana, 2012) mengungkapkan bahwa *self-regulated learning* sebagai suatu proses dimana seorang anak dapat mengaktifkan dan mendorong kognisi (*cognition*), perilaku (*behaviours*) dan perasaannya (*affect*) secara sistematis dan berorientasi pada pencapaian tujuan belajar. Selanjutnya, kaitannya dengan pengembangan intelektual dan akademik bukan hanya aspek kognitif saja yang ditingkatkan, tetapi aspek metakognitif perlu pula ditingkatkan. Hal ini seperti tugas orangtua tunadaksa dalam keluarga untuk memberikan layanan belajar pada anaknya. Realita, bagaimana tugas dan tanggungjawab orangtua mengkondisikan anak tunadaksa untuk meraih yang terbaik dalam kehidupannya dari mengatur, memantau dan

memperbaiki ketika terjadi hal-hal yang tidak sesuai dengan perencanaan, dan meregulasi lingkungan belajarnya.

TUJUAN

Adapun tujuan pada permasalahan ini secara kontekstual dimaksudkan untuk dapat memperoleh konsep layanan pendidikan keluarga yang dapat dilakukan dengan pendekatan *self-regulated learning* pada siswa tunadaksa.

PEMBAHASAN

A. Layanan Pendidikan Keluarga

Menurut GBHN Tahun 1983 (dalam Saidulloh, 1994: 55), dikemukakan pengertian pendidikan, bahwa pendidikan pada hakekatnya merupakan suatu usaha yang disadari untuk mengembangkan kepribadian dan kemampuan manusia, yang dilaksanakan di dalam maupun di luar sekolah, dan berelangsur seumur hidup.

Adapun menurut Ki Hajar Dewantara (dalam Asfari Hasan dan Ummu Saad, 1989: 49), menyebutkan bahwa keluarga adalah kumpulan dari beberapa orang yang karena terikat oleh suatu turunan, lalu mengerti dan merasa berdiri sebagai satu gabungan yang hakiki esensial anak dan berkehendak bersama-sama memperteguh gabungan itu untuk memuliakan masing-masing. Adapun esensi pendidikan keluarga, sebagaimana mengacu pada kultur masyarakat Indonesia modern, meliputi (a) Iman dan taqwa, (b) Demokratis, (c) Kemandirian, (d) Keunggulan, (e) Profesional, (f) Kepastian Hukum, (g) Kepemimpinan yang dijiwai oleh keadilan dan kebijaksanaan (Mendikbud, 1999).

Sumaatmadja (1998: 32), menegaskan bahwa fungsi dari pendidikan keluarga, meliputi: memperhatikan kedudukan, fungsi dan peran keluarga dalam menanamkan serta membina IMTAK bagi

para anggotanya, khususnya bagi anak-anaknya, keluarga ini juga dapat dinyatakan sebagai “lembaga keagamaan”.

Keterkaitan dengan layanan pendidikan keluarga menitik utamaan pada kualitas orangtua dalam keluarga sebagai usaha sadar untuk mengembangkan kepribadian dan kemampuan yang dimiliki para anggota yang ada di dalamnya

B. Self-Regulated Learning

1. Pengertian Self-Regulated Learning

Menurut Snowman dan McCown (2012: 283) bahwa *definisi self-regulated learning adalah “Self-regulated refers to any thoughts, feelings, or actions that are purposely generated and controlled by a student to maximize learning of knowledge and skills for a given task and set of conditions”*. *Self-regulated learning* merupakan segala bentuk pikiran, perasaan, atau perbuatan yang sengaja dilakukan dan dikendalikan oleh siswa untuk memaksimalkan pembelajaran pengetahuan dan keterampilannya untuk menyelesaikan tugas yang diberikan dan menyesuaikan diri dalam kondisi tertentu.

Ormrod (2011: 347) mengungkapkan bahwa *“self-regulated learning is regulation of one’s own cognitive processes and studying behaviors in order to learn successfully”*. *Self-regulated learning* merupakan regulasi proses kognitif dan perilaku belajar pada seseorang dalam rangka untuk menyukseskan belajarnya. Sementara itu *self-regulation* sendiri dijelaskan bahwa *“self-regulation is process of setting goals for oneself and engaging in behaviors and cognitive processes that lead to goal attainment”* (Ormrod, 2011: 232). *Self-regulation* atau regulasi diri adalah proses penentuan tujuan untuk diri sendiri dan berkaitan dengan perilaku serta proses kognitif yang mendukung pencapaian tujuan.

Zimmerman (dalam Woolfolk, 2008: 403) mendefinisikan, *“self-regulation as the process we use to active and sustain our thoughts, behaviours and emotions in order to reach goals. When the goals*

involve learning, we talk about self-regulated learning". *Self-regulation* merupakan suatu proses yang kita gunakan untuk mengaktifkan dan mempertahankan pikiran, tindakan dan emosi kita dalam rangka untuk meraih tujuan. Ketika tujuan itu termasuk dalam hal belajar, maka kita berbicara tentang *self-regulated learning*.

Berpijak dari beberapa pendapat di atas, maka dapat disimpulkan bahwa *self-regulated learning* adalah segala bentuk pikiran, perasaan, atau perbuatan berkaitan dengan proses kognitif dari perilaku belajar yang sengaja dilakukan oleh seseorang untuk menyelesaikan tugas belajarnya dalam kondisi tertentu dalam rangka mencapai tujuan yang telah ditetapkan dalam kesuksesan dalam belajar.

2. Proses *Self-Regulated Learning*

Ormrod (2011: 347) mengungkapkan bahwa terdapat 8 proses yang terkandung dalam *self-regulated learning* yang meliputi sebagai berikut:

a. *Goal setting* (penentuan tujuan)

Pelaku *self-regulated learning* memahami apa tujuan yang akan mereka raih ketika mereka membaca buku atau belajar, misalnya mereka hendak mempelajari informasi tertentu yang spesifik, mencari kerangka konseptual untuk memahami suatu topik atau materi, atau memperkaya pengetahuan untuk persiapan ujian. Intinya mereka mengikatkan tujuan tertentu pada aktivitas-aktivitas belajar untuk meraih tujuan jangka panjangnya.

b. *Planning* (perencanaan)

Pelaku *self-regulated learning* mampu melihat ke depan dan merencanakan bagaimana cara terbaik dalam memanfaatkan waktu dan sumber belajar yang mereka punyai untuk menyelesaikan tugas belajar.

c. *Self-motivation* (motivasi diri)

Pelaku *self-regulated learning* memiliki percaya diri yang tinggi yang berhubungan dengan kemampuan mereka dalam menyelesaikan tugas belajar dengan baik. Mereka menggunakan berbagai strategi untuk tetap mengerjakan tugas hingga selesai, seperti membuat suasana belajar lebih menyenangkan, mengingatkan diri sendiri tentang pentingnya belajar dengan baik, atau menjanjikan diri sendiri hadiah ketika selesai mengerjakan tugas.

d. *Attention control* (Pengendalian Perhatian)

Pelaku *self-regulated learning* memfokuskan perhatian pada materi pelajaran dan membersihkan pikiran dari potensi pikiran dan emosi yang mengganggu.

e. *Flexible use of learning strategies* (Penggunaan Strategi belajar secara fleksibel)

Pelaku *self-regulated learning* memilih strategi belajar yang berbeda bergantung pada tujuan spesifik yang ingin mereka raih. Sebagai contoh, bagaimana mereka membaca suatu artikel bergantung pada adakah mereka membaca untuk sekedar hiburan atau untuk belajar dalam persiapan ujian.

f. *Self-monitoring* (Pemanfaatan Diri)

Pelaku *self-regulated learning* secara kontinyu memantau proses belajar mereka terhadap tujuan belajar dan merubah strategi belajar atau merubah tujuan jika diperlukan.

g. *Appropriate help-seeking* (pencarian pertolongan sesuai keperluan)

Pelaku *self-regulated learning* tidak harus melakukan semuanya sendiri. Mereka tahu kapan waktunya meminta bantuan dan bimbingan orang lain. Mereka suka meminta pertolongan yang dapat membuat mereka mampu bekerja mandiri untuk selanjutnya.

h. *Self-evaluation* (Evaluasi diri)

Pelaku *self-regulated learning* menyadari apakah mereka sudah belajar yang mengarah ke tujuan yang sebenarnya atau tidak. Idealnya, mereka juga melakukan *self-evaluation* untuk mengatur penggunaan strategi belajar yang bermacam-macam untuk pencapaian tujuan ke depannya

3. Materi dalam Membelajarkan *Self-Regulated Learning*

Menurut Ormrod (2011) mengungkapkan bahwa tipikal karakteristik *self-regulated learning* pada masing-masing tingkat usia belajar (0-18 tahun) dan saran strategi yang dapat digunakan untuk membelajarkan *self-regulated learning*.

C. Pentingnya Layanan Pendidikan Keluarga Dalam *Self-Regulated Learning* Bagi Siswa Tunadaksa

Berdasarkan upaya layanan pendidikan keluarga dalam rangka menerapkan *self-regulated learning* bagi siswa tunadaksa amat penting yang wajib dilakukan oleh pihak keluarga (orang tua dan keluarga lainnya) dikarenakan sebagian besar waktu anak dalam kehidupannya berada dalam lingkungan rumah. Oleh karena pendidikan dalam keluarga itulah wajib didapatkan sedini mungkin bagi anak, karena dengan melalui ini pihak keluarga atau orang tua dapat menanamkan pengetahuan, nilai-nilai, keterampilan dan sikap termasuk di dalamnya mengenai pengetahuan dan penerapan *self-regulated learning* yang meliputi 8 proses: (a) *goal setting* (penentuan tujuan), (b) *planning* (perencanaan), (c) *self-motivation* (motivasi diri), (d) *attention control* (pengendalian perhatian), (e) *flexible use of learning strategies* (penggunaan strategi belajar secara fleksibel), (f) *self-monitoring* (pengawasan diri), (g) *appropriate help-seeking* (pencarian pertolongan sesuai keperluan), (h) *self-evaluation* (evaluasi diri), Ormrod (2011: 347).

Oleh karena itu dalam hal ini pihak keluarga atau orang tua anak perlu mendapatkan pendidikan dan pengetahuan sehubungan dengan *self regulated learning* yang lebih khususnya tentang pengelolaannya.

Selanjutnya langkah-langkah upaya keluarga dalam pendekatan *self regulated learning*:

1. Orang tua perlu berkonsultasi dengan guru kelas, kepala sekolah dan konselor baik yang dilakukan secara formal maupun informal.
2. Orang tua/keluarga perlu mendapatkan pelatihan-pelatihan tentang materi *self-regulated learning* yang diadakan oleh konselor atau psikolog baik yang diadakan secara formal maupun informal.
3. Orang tua/keluarga berusaha untuk dapat mengenal, mengerti dan memahami, sehingga sedikit demi sedikit orang tua berusaha mengenalkan pengetahuan tentang *self-regulated learning* dan cara penerapannya yang telah mereka dapatkan dari mengikuti pelatihan dan mempelajari materi dari membaca buku-buku tentang *self-regulated learning* dan penerapannya yang telah diberikan/diadakan oleh konselor / psikolog.
4. Orang tua senantiasa berusaha untuk mampu menerapkan pengetahuan, sikap dan nilai-nilai moral yang telah mereka dapatkan untuk diberikan kepada anaknya baik yang mengalami kecacadan fisik, dengan cara sebagai berikut.
 - a. Dorong anak untuk mengasesmen performa diri sendiri. Siapkan kriteria yang dapat mereka gunakan untuk mengevaluasi kinerja mereka.
 - b. Minta anak untuk melakukan *self-regulated learning* sederhana (seperti belajar kooperatif kelompok kecil, pekerjaan rumah). Siapkan beberapa struktur/kerangka untuk membantu siswa.
 - c. Dorong anak untuk menggunakan teman sebaya sebagai sumber ketika mereka memerlukan bantuan dalam tugasnya.

Kesimpulan dan Saran

A. Kesimpulan

Berdasarkan hasil pembahasan Layanan Pendidikan Keluarga Dalam *Self-Regulated Learning* Bagi Siswa Tunadaksa ini dapat

disimpulkan, yaitu upaya layanan pendidikan keluarga dalam rangka menerapkan *self-regulated learning* bagi siswa tunadaksa amat penting yang wajib dilakukan oleh pihak keluarga (orang tua dan keluarga lainnya), karena sebagian besar waktu anak dalam kehidupannya berada dalam lingkungan rumah. Oleh karena pendidikan dalam keluarga itulah wajib didapatkan sedini mungkin dari pihak keluarga atau orang tua dapat menanamkan pengetahuan, nilai-nilai, keterampilan dan sikap bagi anak tunadaksa.

B. Saran

Berdasarkan simpulan di atas perlu dapat disarankan.

1. Perlu adanya realisasi untuk dibuktikan melalui penelitian
2. upaya untuk pengembangan pendidikan keluarga dalam meregulasi diri anak tunadaksa.

Daftar Pustaka

- Assjari, M. 1995. *Ortopedagogik Anak Tuna Daksa*. Jakarta: Depdikbud.
- Brooks Jane, 2011. *The Process of Parenting*. Published by Mc Grow-Hill, on imprint of The Mc Grow-Hill Componiss, Inc.
- Elena, L.H.W. dan Shin, W. S. (Ed). 2007. *Youth Guidance: Issues, Interventions, and Reflections*. Singapore: Prentice Hall.
- Hallahan, D.P. and Kauffman, J. M. 1991. *Exeptional Children Introduction to Special Education*. New Jeressey: Prentice Hall Inc.
- Hasan, A. dan Saad, U. (1989). *Ilmu Sosial Dasar*. Ujung Pandang: Publikasi Hima SGPLB Negeri.
- Heward, W.L. and Orlandsky, M.D. 1994. *Exeptional Children Second Edition*. Colombus: Ohio.
- Mendikbud. (1999). *Paradigma Pendidikan Nasional Era Reformasi dalam Membentuk Masyarakat Madani*. Ceramah Menteri P& K yang dibawakan oleh Wahyudi Ruwiyanto. Staff Ahli Mendikbud, Bandung; 2-6 Mei.
- Ormrod, J. E. 2011. *Educational Psychology: Developing Learners (Seventh Edition)*. Boston: Pearson.

- Saidulloh, Uyoh (1994). *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: PT. Media IPTEK.
- Snowman, J dan McCown, R. 2012. *Psychology Applied to Teaching*. China: Wadsworth Cengage Learning.
- Sumaatmadja, N. (1998). *Manusia dalam Konteks Sosial Budaya dan Lingkungan Hidup*. Bandung: CV. Alfabeta.
- Westwood, P. 2011. *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. New York: Routhledge.
- Woolfolk, A., dkk. 2008. *Psychology in Education*. England: Person Education Limited.

PENGARUH METODE KATA LEMBAGA TERHADAP KEMAMPUAN MEMBACA PERMULAAN ANAK BERKESULITAN BELAJAR MELALUI INKLUSI MODEL KLUSTER *PULL OUT*

Yuhan Wahyu Widhiyanto, Gunarhadi, Hermawan
PLB-FKIP Universitas Sebelas Maret Surakarta
Corresponding Author: gunarhadi@fkip.uns.ac.id

ABSTRAK

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui pengaruh metode kata lembaga terhadap kemampuan membaca permulaan bagi anak berkesulitan belajar melalui inklusi model kluster *pull out* di Sekolah Dasar. Populasi dalam penelitian ini adalah anak berkesulitan belajar kelas 2 di SDN 2 Semangkak Klaten, Jawa Tengah. Sampel dalam penelitian ini adalah 6 anak berkesulitan belajar kelas 2 yang mengikuti program inklusi model kluster *pull out*. Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode eksperimen dengan rancangan eksperimen *One group pretest-posttest design*. Teknik pengumpulan data menggunakan teknik tes, tes yang digunakan yaitu tes praktek untuk mengukur kemampuan membaca permulaan. Data penelitian diolah dengan menggunakan metode analisis deskriptif melalui statistik non-parametrik *Wilcoxon Signed Rank Test*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa nilai rata-rata *posttest* (76,82) lebih besar daripada nilai rata-rata *pretest* (60,57) dengan hasil analisis non parametric nilai $Z = -2,201$ dengan $P = 0,028$. Dengan demikian disimpulkan bahwa metode kata lembaga berpengaruh secara signifikan terhadap kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar melalui inklusi model kluster *pull out* di SDN 2 Semangkak Klaten tahun ajaran 2013/2014.

Kata kunci : Metode Kata Lembaga, Berkesulitan Belajar, Membaca Permulaan, Model Kluster *Pull Out*, Inklusi.

A. PENDAHULUAN

Pendidikan adalah kebutuhan yang harus terpenuhi tak terkecuali bagi warga negara Indonesia. Salah satu bidang pendidikan yang sangat penting adalah bidang bahasa. Pembelajaran bahasa Indonesia di sekolah diarahkan untuk meningkatkan kemampuan siswa berkomunikasi dalam berbahasa Indonesia dengan baik dan benar, baik secara lisan maupun tulis, serta menumbuhkan apresiasi terhadap hasil karya kesastraan masyarakat Indonesia (Depdiknas, 2006: 231).

Keterampilan berbahasa yang perlu ditekankan adalah mendengarkan, membaca, berbicara dan menulis.

Salah satu jenis kemampuan berbahasa tulis adalah membaca, seseorang dapat memperoleh ilmu dan pengetahuan serta pengalaman-pengalaman baru dengan kegiatan membaca. Membaca merupakan strategis yaitu pembaca efektif menggunakan cara yang berbeda dalam membaca tergantung konteks dan tujuan. Membaca adalah interaktif yaitu keterlibatan pembaca dalam mencapai tujuan membaca (Rahim, 2008).

Kemampuan membaca merupakan salah satu kunci keberhasilan siswa dalam meraih prestasi. Upaya pengembangan dan peningkatan kemampuan membaca di antaranya dilakukan melalui pembelajaran di sekolah-sekolah dasar sebagai langkah awal untuk mengajarkan membaca permulaan. Membaca permulaan pada dasarnya merupakan suatu proses di dalam membunyikan simbol bahasa, apakah itu huruf, suku kata, kata atau kalimat. Dalam usia sekolah dasar, kemampuan membaca permulaan menjadi faktor utama pembentuk ketrampilan membaca. Tujuan membaca permulaan adalah agar siswa memiliki kemampuan untuk memahami sekaligus menyuarakan tulisan dengan intonasi yang wajar, sebagai dasar untuk dapat membaca lanjut. Pembelajaran membaca permulaan merupakan proses pembelajaran membaca untuk menguasai sistem tulisan sebagai representasi visual bahasa (Alamin, 2008:14).

Namun demikian, fakta menunjukkan bahwa masih banyak anak didik usia sekolah dasar masih belum mampu membaca dengan baik. Bahkan dari identifikasi yang peneliti lakukan di salah satu sekolah dasar di kabupaten Klaten, peneliti menemukan anak yang memiliki kesulitan dalam kemampuan membaca di setiap tingkat kelas. Banyak faktor yang mempengaruhi kemampuan membaca permulaan anak yaitu faktor dari luar lingkungan seperti proses belajar mengajar dan faktor dari dalam diri seperti mengalami kesulitan belajar. Anak

berkesulitan belajar membacadalam Smythe (2011) dipaparkan bahwa disleksia adalah masalah yang menyebabkan kesulitan membaca dan menulis, sebagai contoh: *Dyslexia is a specific learning difficulty which mainly affects the development of literacy and language related skills. (British Dyslexia Association, 2009) Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin.*Dari uraian di atas, dapat diambil kesimpulan bahwa disleksia merupakan kesulitan belajar spesifik atau ketidakmampuan belajar yang disebabkan oleh gangguan neurologis sehingga mempengaruhi perkembangan dan kemampuan bahasa terutama keterampilan membaca kata dan ejaan. Karena kesulitan inilah mereka membutuhkan layanan pendidikan dalam rangka meningkatkan kemampuan membaca.

Salah satu layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus termasuk anak berkesulitan belajar membaca tersedia di sekolah yang menyelenggarakan pendidikan secara inklusif. Tempat pendidikan yang cocok untuk anak-anak berkesulitan belajar spesifik sebagaimana seruan dari Unesco dalam Deklarasi Salamanca 1994 yaitu bersekolah di lembaga yang menyelenggarakan pendidikan untuk semua yang disebut *Inclusive Education* (Tiel, 2007).Sekolah inklusif yaitu sekolah yang dapat mengakomodasi semua anak tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial-emosional, linguistik atau kondisi lainnya. Sekolah inklusif menekankan pentingnya lingkungan yang kondusif terhadap kesempatan belajar bagi anak-anak berkebutuhan khusus, yaitu lingkungan pembelajaran yang ramah dan dapat menerima perbedaan individu untuk dapat belajar dengan aman dan nyaman (Gunarhadi, 2014).

Layanan pembelajaran di sekolah inklusif dapat dilakukan melalui berbagai cara atau model. Salah satu model pembelajaran inklusi yang diterapkan adalah model kluster. Sebagai salah satu sekolah penyelenggara pendidikan inklusi,SD N 2 Semangkak Klaten telah melakukan pembelajaran kelas model ini. Pembelajaran kelas

inklusi model kluster pada dasarnya merupakan cara penempatan anak-anak berkebutuhan khusus dalam kelompok untuk mendapatkan layanan tersendiri baik di dalam ruang kelas utama ataupun di ruang tersendiri, namun masih dalam lingkungan sekolah reguler. Ketika layanan pembelajaran kluster diberikan di luar kelas induknya, maka model itulah yang sebenarnya dikenal dengan model kluster *pull out*. Dengan demikian, layanan model kluster *pull out* merupakan layanan yang diberikan kepada sekelompok anak-anak berkebutuhan khusus yang di ruangtersendiri pada saat tertentu saja (Gunarhadi, 2014).

Perlu diingat bahwa pemberian layanan di ruang tersendiri bersifat sementara dalam rangka penguatan belajar di bidang akademik tertentu. Segera setelah layanan pull out berakhir, anak-anak ini bergabung dan berinteraksi kembali dengan teman-teman lain di kelas induknya. Di kelas inklusif, layanan model kluster pada umumnya diberikan kepada sekelompok anak-anak yang mengalami kesulitan belajar atau lamban belajar. Dalam penelitian ini, fokus layanan diberikan kepada anak-anak yang mengalami kesulitan belajar spesifik membaca.

Anak yang mengalami kesulitan belajar spesifik membaca memiliki hambatan kemampuan membaca dengan ciri-ciri seperti: tidak dapat menyebutkan huruf dengan urut, daya ingat visual atau auditoris kurang baik, membaca dengan terbata-bata, sulit mengidentifikasi huruf yang mirip. Anak berkesulitan belajar membaca membutuhkan cara tersendiri dalam penanganan pembelajaran membaca permulaan yang disesuaikan dengan karakteristik setiap siswa. Metode-metode membaca permulaan yang biasa digunakan oleh guru untuk mengajarkan membaca permulaan pada siswa adalah metode membaca dasar, fonik, linguistik SAS, alfabetik dan pengalaman bahasa (Abdurrahman, 2003:184).

Menurut Hallahan dan Cohen (2005), anak berkesulitan belajar membutuhkan prinsip pembelajaran yang efektif, terstruktur dan tepat

dengan petunjuk yang ada di lingkungan kelompok kecil. Dari sekian banyak metode pembelajaran membaca, ada salah satu metode belajar membaca yang cocok dan bisa digunakan untuk anak berkesulitan belajar di sekolah inklusif adalah metode kata lembaga. Metode kata lembaga menurut Rahim(2008) adalah metode pengajaran membaca dan atau menulis permulaan dengan mengenalkan kata, menguraikan kata menjadi suku kata, suku kata menjadi huruf, kemudian menggabungkan huruf menjadi suku kata, dan suku kata menjadi kata, selanjutnya memvariasikan atau mengubah kombinasi huruf yang sudah dikenal menjadi suku kata dan kata lain (Depdikbud, 1995/1996: 5).

Pemilihan metode kata lembaga sebagai cara yang tepat dalam pembelajaran membaca permulaan bagi anak berkesulitan belajar didasarkan pada karakteristik dari anak berkesulitan belajar membaca menurut Weinstein (2007) yaitu anak memiliki masalah ingatan verbal, anak sulit mengingat kembali kalimat yang disampaikan, anak sulit mengenali kata lain atau yang asing didengar olehnya.

Dengan melihat kelebihan metode kata lembaga ketika dilaksanakan pada anak berkesulitan belajar membaca, penyajian metode ini tidak membutuhkan waktu lama, pendekatannya mudah digunakan, dan materi yang diberikan mudah dipahami anak karena kata-kata yang digunakan dalam pembelajaran disesuaikan dengan hal-hal yang dikenali dan ditemui anak sehari-hari(Mara, 2014).

Hal yang sama juga diutarakan oleh Sadjah (2013) yang berpendapat bahwa metode kata lembaga disebut metode per kata, dengan cara disajikan kepada anak berupa bahan materi kata-kata, yang bertujuan agar anak mampu mengucapkan keseluruhan bunyi bahasa dalam bentuk kata sehingga anak akan lebih mudah mengingat makna dari kata yang dimaksud. Dengan karakteristik metode kata lembaga, maka memungkinkan diterapkan pada anak berkesulitan belajar untuk meningkatkan kemampuan membaca permulaan.

Tujuan yang ingin dicapai dalam penelitian ini adalah untuk mengetahui pengaruh dari metode kata lembaga terhadap kemampuan membaca permulaan bagi anak berkesulitan belajar yang dilaksanakan melalui inklusi model kluster *pull out* di SDN 2 Semangak Klaten tahun 2013/2014.

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilaksanakan di SD Negeri 2 Semangak Klaten Tahun 2014. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan metode eksperimen. Penelitian ini menggunakan desain *prates-pascates* satu kelompok (*one group pretest-posttest design*) sekelompok subjek diberikan perlakuan (metode kata lembaga) dalam jangka waktu tertentu. Pengukuran dilaksanakan sebelum dan sesudah perlakuan diberikan, perbedaan antara hasil pengukuran awal (T_1) dengan hasil pengukuran akhir (T_2) merupakan pengaruh dari perlakuan yang diberikan.

Populasi dalam penelitian ini adalah siswa kelas 2 (dua) SDN 2 Semangak Klaten yang teridentifikasi mengalami kesulitan belajar dan mengikuti program inklusi model kluster *pull out*. Adapun jumlah sampel dalam penelitian ini adalah 6 siswa kelas 2 SDN2 Semangak Klaten yang diambil melalui teknik sampling jenuh. Teknik sampling jenuh ialah teknik pengambilan sampel apabila semua anggota populasi digunakan sebagai sampel (Sugiyono, 2012). Penelitian ini menggunakan sampling jenuh karena semua populasi yang ada digunakan sebagai sampel yaitu 6 siswa kelas 2 SDN2 Semangak Klaten yang teridentifikasi kesulitan belajar dan mengikuti program inklusi model kluster *pull out*

Metode pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode tes. Dalam penelitian ini, penulis menggunakan bentuk tes praktek membacayang dibuat sendiri dan divalidasi oleh 2 ahli untuk mengetahui kesesuaian materi test dengan kemampuan anak. Selanjunya, data hasil penelitian ini dianalisis menggunakan teknik

analisis kuantitatif. Penelitian ini menggunakan teknik non parametrik yaitu teknik analisis tes Uji Rangka Bertanda Wilcoxon (*Wilcoxon Sign Rank Test*) yang diberi simbol T.

C. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

1. Hasil Penelitian

Untuk mengetahui bagaimana pengaruh metode tersebut, maka dibutuhkan data sebagai bahan analisis. Data diperoleh dari hasil *pre-test* yang didapat dari nilai tes sebelum dilakukan *treatment* dan *post-test* yang didapat dari nilai tes membaca setelah dilakukan *treatment*,

No Subjek	Nilai <i>Pretest</i>	Nilai <i>Posttest</i>
1	9	27
2	46	80
3	88	92
4	96	100
5	72	93
6	53	70

yang dapat dilihat dalam tabel 1.

Tabel 1. Comparison between pre-test and post-test Score.

Selanjutnya data-data tersebut dianalisis menggunakan statistik non parametrik dengan analisis uji *Wilcoxon Signed Rank Test* dan menggunakan program pengolahan data statistik SPSS 20. Hasil analisis menunjukkan adanya pengaruh yang signifikan metode kata lebagaterhadap kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar melalui inklusi model kluster *pull out* di SDN 2 semangkak

Test Statistics^a

Klaten tahun ajaran 2013/2014 disajikan pada Tabel 2.

	posttest – pretest
Z	-2.201 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.028
a. Wilcoxon Signed Ranks	
b. Test Based on negative ranks	

Tabel 2. Hasil analisis pengaruh metode kata lembaga terhadap kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar

Pengujian persyaratan analisis dilakukan dengan membandingkan Asymp.Sig (2-tailed) dengan taraf signifikansi (α) agar dapat diketahui keputusan ditolak atau diterimanya hipotesis. Berdasarkan analisis nilai *pretest* dan *posttest* diperoleh nilai Asymp.Sig (2-tailed) = 0.028 < 0.05 maka hipotesis diterima. Dengan demikian, hipotesis yang berbunyi “Terdapat pengaruh yang signifikan metode kata lembaga terhadap kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar melalui inklusi model kluster *pull out* di SDN 2 semangkak Klaten tahun ajaran 2013/2014” dapat diterima kebenarannya.

2. Pembahasan

Setelah dilakukan analisis data untuk pengujian hipotesis kemudian dilakukan pembahasan hasil analisa data. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa rata-rata kemampuan membaca permulaan pada waktu *pretest* diperoleh 52,33 dan nilai rata-rata *posttest* diperoleh 83,33 selisih nilai rata-rata yang cukup banyak memperlihatkan bahwa ada perbedaan kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar sebelum dan setelah dilakukan perlakuan, yaitu pembelajaran kontekstual melalui inklusi model

kluster Hasil dari penelitian menunjukkan bahwa ada pengaruh yang signifikan dari metode kata lembaga terhadap kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar melalui inklusi model kluster *pull out* di SDN 2 Semangkak Klaten tahun ajaran 2013/2014. Pembelajaran membaca dengan metode kata lembaga ini terbukti dapat meningkatkan kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar.

Penggunaan metode kata lembaga ini sebenarnya bukan hanya berhasil pada anak yang mengalami kesulitan belajar membaca saja tetapi juga dapat digunakan pada peserta didik yang mempunyai hambatan lainnya, seperti; tunarungu, tunanetra, tunagrahita, anak dengan gangguan motorik, anak dengan gangguan emosi dan perilaku dan lain sebagainya, karena metode ini adalah mudah diajarkan dan dekat dengan keseharian siswa sehingga dapat membantu anak dalam penanaman makna dari materi yang dipelajarinya dan peningkatan kemampuan membaca. Terbukti dengan karakteristik subjek penelitian yang beragam, seperti ada siswa yang memiliki kesulitan belajar sekaligus memiliki gangguan dalam mengontrol emosi, ada anak yang memiliki kelemahan dalam kemampuan motorik.

Pembelajaran membaca dengan metode kata lembaga dapat menjadikan pembelajaran membaca lebih mudah diterapkan, siswa dapat belajar secara aktif, guru dan siswa dapat menjadikan berbagai objek di sekitar siswa sebagai sumber belajar sehingga siswa akan lebih kritis, dan menjadikan guru lebih kreatif. Jika pembelajaran membaca dengan metode kata lembaga ini diterapkan dengan baik oleh para guru, tentu akan dapat membantu tercapainya tujuan pembelajaran dan akan dapat meningkatkan mutu pendidikan

Metode kata lembaga dilakukan dengan cara memulai pembelajaran membaca atau menulis permulaan dengan mengenalkan kata, menguraikan kata menjadi suku kata, suku kata menjadi huruf,

kemudian menggabungkan huruf menjadi suku kata, dan suku kata menjadi kata, selanjutnya memvariasikan atau mengubah kombinasi huruf yang sudah dikenal menjadi suku kata dan kata lain. Anak berkesulitan belajar membaca mengalami gangguan pada disfungsi otak atau adanya suatu gangguan lainnya yang menyebabkan anak mengalami kesulitan dalam membaca yaitu hambatan dalam mengenali dan mengartikan suatu kata, mengerti isi suatu bacaan, dan mengenali bunyi huruf. Dalam konteks pembelajaran, metode suku kata akan lebih cocok digunakan bagi anak-anak dengan hambatan disfungsi otak di kelas model kluster. Mereka akan lebih mudah konsentrasi menerima penjelasan guru ketika mereka bersama dengan teman-teman sepadannya di kelas yang terpisah.

Hal tersebut di atas sesuai dengan teori yang dikemukakan Makmur Karim (1984) yang mengatakan kelebihan dari metode suku kata - kata lembaga yang membantu anak dalam membaca permulaan (Mara, 2014), antara lain: (1) Dalam membaca tidak ada mengeja huruf demi huruf sehingga mempercepat proses penguasaan kemampuan membaca permulaan, (2) Dapat belajar mengenal huruf dengan mengupas atau menguraikan suku kata yang dipergunakan dalam unsur-unsur hurufnya (3) Penyajian tidak memakan waktu yang lama (4) Kata yang digunakan adalah kata dasar (lembaga) yang pernah atau biasa didengar oleh siswa (5) Dapat secara mudah mengetahui berbagai macam kata dan menurut Amin (1995) adalah sejak awal siswa sudah diperkenalkan membaca sesuatu yang sudah mempunyai makna, sehingga anak berkesulitan belajar lebih mudah menerima pembelajaran tersebut. Hal ini disadari karena metode kata lembaga merupakan hal utama dalam mewujudkan pembelajaran yang efektif yaitu dengan merancang desain pembelajaran guna mempersiapkan para siswa agar mampu membaca, sehingga mereka termotivasi untuk belajar dalam kluster atau kelompok kecil.

Untuk mengetahui bahwa metode kata lembaga dapat meningkatkan kemampuan membaca permulaan siswa, merujuk dari hasil penelitian yang pernah dilakukan sebelumnya seperti yang dilakukan oleh Mutingah (2009) yang dilaksanakan di SDN Nayu Banjarsari Surakarta. Dari hasil pengamatan dan evaluasi yang dilakukan oleh peneliti, diperoleh catatan bahwa hasil pelaksanaan pembelajaran membaca menulis permulaan pada siswa kelas II SDN Nayu Banjarsari Surakarta menunjukkan peningkatan yang cukup berarti. Peningkatan kemampuan membaca menulis permulaan ini secara keseluruhan dapat dilihat dari penilaian kemampuan siswa dalam membaca dan menulis permulaan yang dilakukan oleh guru di dalam kelas.

Setelah dilaksanakan tindakan sesuai yang telah direncanakan dalam penelitian tersebut di mana tindakan tersebut dilaksanakan dalam dua siklus, ternyata kemampuan membaca menulis permulaan siswa sudah menunjukkan tanda-tanda perbaikan. Berdasarkan hasil evaluasi setelah dilaksanakan tindakan pada siklus I menunjukkan peningkatan kemampuan membaca menulis siswa secara rata-rata di kelas II SDN Nayu Banjarsari Surakarta di mana rata-rata kemampuan membaca sebelum dilakukan tindakan yaitu 65,2 meningkat menjadi 72,8. Untuk kemampuan rata-rata menulis yang semula 63,3 meningkat menjadi 72,6.

Hasil dari penelitian di atas, mengenai keefektifan metode kata lembaga dalam mengatasi masalah kemampuan membaca permulaan dapat disimpulkan bahwa penelitian tersebut mempunyai hasil yakni dengan metode kata lembaga yang diterapkan oleh peneliti dalam penelitian tersebut mempunyai pengaruh yang signifikan untuk meningkatkan kemampuan membaca permulaan siswa.

Pelaksanaan pembelajaran membaca dengan metode kata lembaga dapat memanfaatkan benda atau objek yang sebenarnya agar

dapat menanamkan konsep dari materi yang dipelajari siswa. Jika benda atau objek yang sebenarnya sulit ditemukan, diperlukan kreatifitas guru untuk menggunakan benda atau gambar tiruan guna menyajikan materi dalam pembelajaran yang akan diajarkan tersebut. Dari uraian tentang penerapan metode kata lembaga di atas, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran membaca dengan metode kata lembaga terbukti efektif dalam pencapaian tujuan pembelajaran. Dan melalui metode kata lembaga ini siswa akan turut langsung dalam pengalaman belajar yang akan membuat hasil belajar lebih bermakna.

Penelitian model kluster *pull out* ini didukung dengan penelitian yang dilakukan oleh Pamungkas (2013) dengan judul “Pengaruh Pembelajaran Kontekstual Terhadap Kemampuan Membaca Permulaan Anak Berkesulitan Belajar Melalui Inklusi Model Kluster di SD Alfirdaus Surakarta tahun ajaran 2012/2013”. Dalam penelitian itu, pembelajaran model kluster *pull out* dilakukan dengan cara menempatkan anak berkebutuhan khusus belajar bersama anak lain (anak pada umumnya) di kelas reguler dan dalam waktu- waktu tertentu ditarik (*pull out*) dari kelas reguler ke ruang khusus untuk belajar dengan guru pembimbing khusus. Dengan inklusi model kluster *pull out* guru dapat memusatkan perhatiannya secara penuh terhadap kebutuhan khusus anak yang berbeda-beda. Dalam penelitian ini inklusi model kluster *pull out* terbukti dapat meningkatkan konsentrasi siswa, meningkatkan motivasi belajar siswa dan meningkatkan rasa tanggung jawab mereka dalam menyelesaikan tugas.

D. SIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa metode kata lembaga berpengaruh secara signifikan terhadap kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar melalui inklusi model kluster *pull out* di SDN 2 Semangkak Klaten tahun ajaran 2013/2014.

Berkaitan dengan hasil penelitian dan fakta di lapangan, maka peneliti dapat memberikan saran agar guru dapat

1. Menerapkan metode kata dengan cara memilihkan kata yang dapat dengan mudah dipahami dan disesuaikan dengan usia, tingkat pengetahuan siswa. Media yang digunakan untuk pembelajaran metode kata lembaga sebaiknya diperhatikan dan dipersiapkan dengan tepat agar dapat membantu siswa belajar dengan baik.
2. Menempatkan anak-anak yang mengalami kesulitan yang relative sama di tempatkan pada kelompok kecil atau kluster untuk mendapatkan layanan yang lebih intensif tidak mengandung unsur kompetisi dengan anak-anak lain yang tidak mengalami hambatan belajar membaca.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdurrahman, M. (2003). *Pendidikan bagi anak berkesulitan belajar*. Jakarta: Depdikbud.
- Alamin, Zainal. (2008). *Pelajaran membaca*. Jakarta: Depdikbud.
- Depdikbud. (1995/ 1966). *Metodik khusus pengajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar*. Jakarta: Dirjen Dikdasmen.
- Depdiknas. (2006). *Pembelajaran Bahasa Indonesia*. Depdiknas.
- Rahim, F. (2008). *Pengajaran membaca di Sekolah Dasar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Gunarhadi. (2014). *Strategi pembelajaran model kluster di sekolah inklusif*. Surakarta: Cakrawala MEDIA.
- Hallahan, P. D. and Cohen B. Sandra. (2005). Many students with learning disabilities are not receiving special education. *Virginia. A Multidisciplinary Journal 15, (1), 1-8*.
- Mara, I. (2014). *Pintar mendunia "Metode Suku Kata"*. Diperoleh pada tanggal 12 Mei 2014, dari <http://intanmara.blogspot.com/>
- Mutingah, S. (2009). *Peningkatan Kemampuan Membaca Menulis Permulaan dengan Metode Kata Lembaga Di Kelas II SDN Nayu Banjarsari Surakarta*. Skripsi tidak dipublikasikan, Universitas Sebelas Maret Surakarta.
- Pamungkas, B. (2013). *Pengaruh pembelajaran kontekstual terhadap kemampuan membaca permulaan anak berkesulitan belajar*

melalui inklusi model kluster. Skripsi tidak dipublikasikan, Universitas Sebelas Maret Surakarta.

Sadja'ah, E. (2013). *Bina Bicara, Persepsi Bunyi dan Irama.* Bandung: Refika Aditama.

Smythe, Ian Professor. (2011). Dyslexia. University of Wales. *British Journal of Hospital Medicine*, 72, (1), 39-40.

Sugiyono. (2012). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R & D.* Bandung: Alfabeta.

Tiel, v. M. J. (2007). *Anakku terlambat bicara.* Jakarta: Prenada Media Group

Weinstein, L. (2007). *Living with dyslexia: pergulatan ibu melepaskan putranya dari derita kesulitan belajar.* Bandung: Qanita PT Mizan Pustaka

TERAPI PERMAINAN MODEL *DICK AND CARREY* UNTUK MENINGKATKAN MOTIVASI DAN PRESTASI BELAJAR ANAK DENGAN GANGGUAN EMOSI DAN PERILAKU

Mohammad Anwar

Program Studi Pendidikan Khusus, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan,
Universitas Sebelas Maret (UNS) Surakarta

Email: anwar@fkip.uns.ac.id

ABSTRAK

Anak berkebutuhan khusus akan memiliki motivasi tinggi untuk mengikuti setiap instruksi dan aktivitas-aktivitas jika dilakukan melalui permainan. Selanjutnya, motivasi yang tinggi akan berdampak positif terhadap prestasi belajar anak. Penelitian bertujuan untuk mengetahui seberapa besar pengaruh terapi permainan model *Dick and Carrey* terhadap motivasi dan prestasi belajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku. Terapi permainan model *Dick and Carrey* dilakukan melalui 10 tahapan, yaitu 1) Mengidentifikasi tujuan umum terapi, 2) Melaksanakan analisis program terapi, 3) Mengidentifikasi tingkah laku masukan dari karakteristik anak berkebutuhan khusus, 4) Merumuskan tujuan performansi, 5) Mengembangkan butir-butir tes acuan patokan, 6) Mengembangkan strategi terapi, 7) Mengembangkan dan memilih material terapi, 8) Mendesain dan melaksanakan evaluasi formatif, 9) Merevisi bahan terapi, dan 10) Mendesain dan melaksanakan evaluasi summatif.

Penelitian kuantitatif dilaksanakan dengan *pre test post test onegroup design* terhadap anak dengan gangguan emosi dan perilaku di Surakarta dan Sukoharjo. Pengumpulan data dilakukan dengan tes pilihan ganda. Hasil penelitian menunjukkan bahwa motivasi dan prestasi belajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku meningkat setelah dilakukan perlakuan dengan terapi permainan model *Dick and Carrey*.

Kata Kunci:terapi permainan model *Dick and Carrey*, motivasi belajar, Prestasi belajar, anak dengan gangguan emosi dan perilaku.

PENDAHULUAN

Model pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di Indonesia ada 3 yaitu segregasi, integrasi, dan inklusif. Pada model segregasi, anak berkebutuhan khusus sekolah di Sekolah Luar Biasa (SLB) bersama dengan anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus yang sama. Pada dasarnya, anak berkebutuhan khusus memiliki beberapa hambatan pada aspek sensorik, fisik, sosial emosional, komunikasi, intelektual, dan mental yang menyebabkan dampak baik baik diri sendiri, keluarga, dan orang tua. Hambatan-hambatan tersebut belum dapat teratasi meskipun anak sudah mengenyam pendidikan di SLB. Karena SLB - SLB belum memiliki terapis yang memberikan layanan terapi yang sangat dibutuhkan anak berkebutuhan khusus, padahal hambatan-hambatan yang dialami anak berkebutuhan khusus sangat kompleks. Layanan pendidikan khusus yang diberikan guru juga masih bersifat kaku sehingga motivasi anak berkebutuhan khusus rendah.

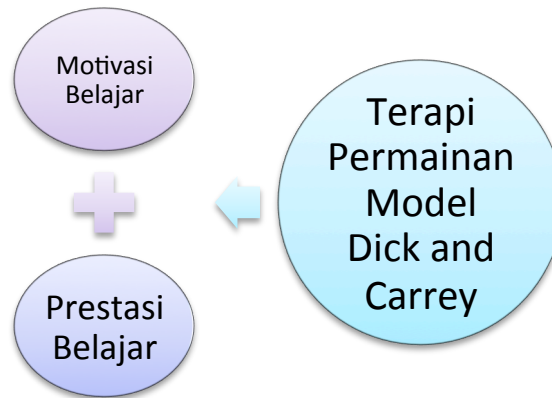
Anak berkebutuhan khusus sama dengan anak normal pada umumnya, yakni suka bermain. Bermain merupakan sarana komunikasi yang natural bagi anak. Bermain dapat digunakan sebagai media psiko terapi atau pengobatan terhadap anak yang dikenal dengan terapi permainan (Tedjasaputra, 2007). Terapi permainan merupakan sebuah alat dalam proses pembelajaran yang menggunakan permainan dengan pendekatan terapiutik bagi anak berkebutuhan khusus. Anak berkebutuhan khusus diarahkan melakukan aktivitas yang menyenangkan melalui permainan. Mereka tidak menyadari bahwa segala aktivitas yang dilakukan dalam permainan merupakan bagian dari program terapi yang sudah dirancang dan disesuaikan dengan hambatan-hambatan yang dimiliki.

Terapi permainan menjadi sangat penting untuk diterapkan bagi anak berkebutuhan khusus di Sekolah Luar Biasa (SLB). Umumnya, sekolah merupakan tempat anak untuk mengembangkan kemampuan akademik, begitu juga di SLB. Anak berkebutuhan khusus yang sekolah di SLB dari mulai hingga berakhir jam pelajaran

mengikuti aktivitas belajar di dalam kelas. Sehingga program terapi belum dilaksanakan dengan baik, padahal program terapi merupakan langkah awal yang membekali ketrampilan dasar anak berkebutuhan khusus untuk dalam mengatasi hambatan-hambatan belajar yang disebabkan ketunaannya.

Penelitian Jason (2012), menemukan bahwa 71 % (86 anak berkebutuhan khusus/ABK) yang mengikuti program terapi permainan mengalami peningkatan kemampuan motorik halus dan kasar, kemampuan pemusatan perhatian, kemampuan sosial dan berorganisasi dalam kelompok, serta prestasi akademik. Sedangkan 29 % (34 ABK) juga mengalami peningkatan namun tidak signifikan karena derajat ketunaan/hambatannya dalam kategori berat. Sejalan Indahwati (2013), dengan menggunakan permainan edukasi dapat meningkatkan kemampuan konsentrasi anak autis pada saat proses belajar dan berinteraksi dengan guru pendamping yang dapat diketahui dari peningkatan waktu yang terjadi sebelum dan sesudah diberikannya intervensi.

Terapi permainan model *Dick and Carrey* diharapkan mampu digunakan untuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku. Kerangka berpikir penelitian disajikan dalam gambar 1.



Gambar 1. Kerangka Berfikir Penelitian

METODE PENELITIAN

Penelitian dilakukan dengan subjek anak dengan gangguan emosi dan perilaku di Surakarta dan Sukoharjo sejumlah 24 anak. Anak dengan gangguan emosi dan perilaku mengikuti program terapi permainan model *Dick and Carrey*. Terapi dilakukan melalui 10 tahapan, yaitu 1) Mengidentifikasi tujuan umum terapi, 2) Melaksanakan

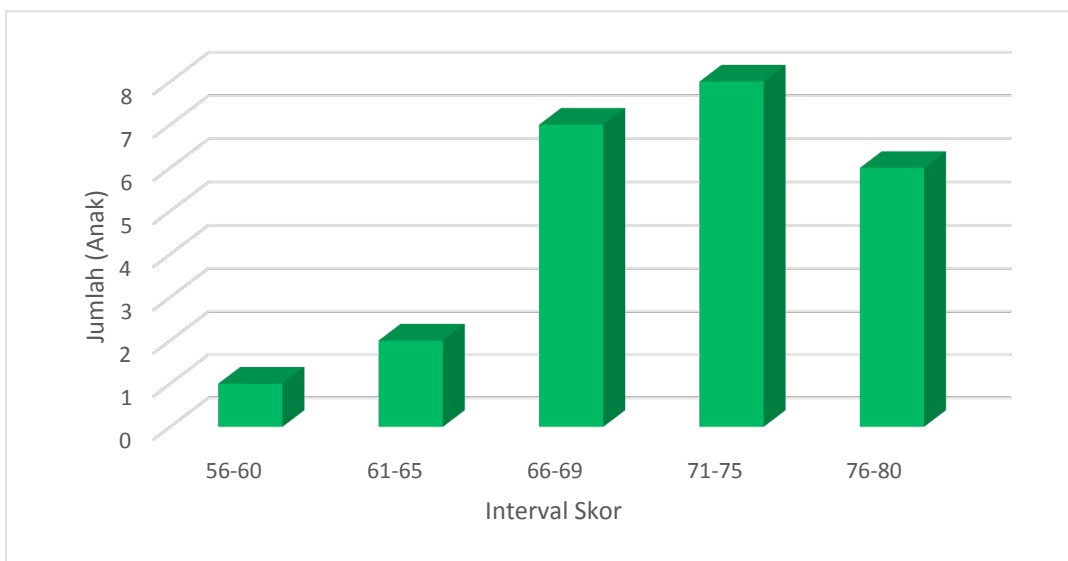
analisis program terapi, 3) Mengidentifikasi tingkah laku masukan dari karakteristik anak berkebutuhan khusus, 4) Merumuskan tujuan performasi, 5) Mengembangkan butir-butir tes acuan patokan, 6) Mengembangkan strategi terapi, 7) Mengembangkan dan memilih material terapi, 8) Mendesain dan melaksanakan evaluasi formatif, 9) Merevisi bahan terapi, dan 10) Mendesain dan melaksanakan evaluasi summatif.

Pengumpulan data dilakukan dengan instrumen soal pilihan ganda sejumlah 10 butir untuk mengukur prestasi belajar. Selanjutnya untuk mengukur tingkat motivasi belajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku digunakan 40 butir soal pilihan ganda. Soal-soal dalam instrument telah diuji sehingga valid dan reliabel.

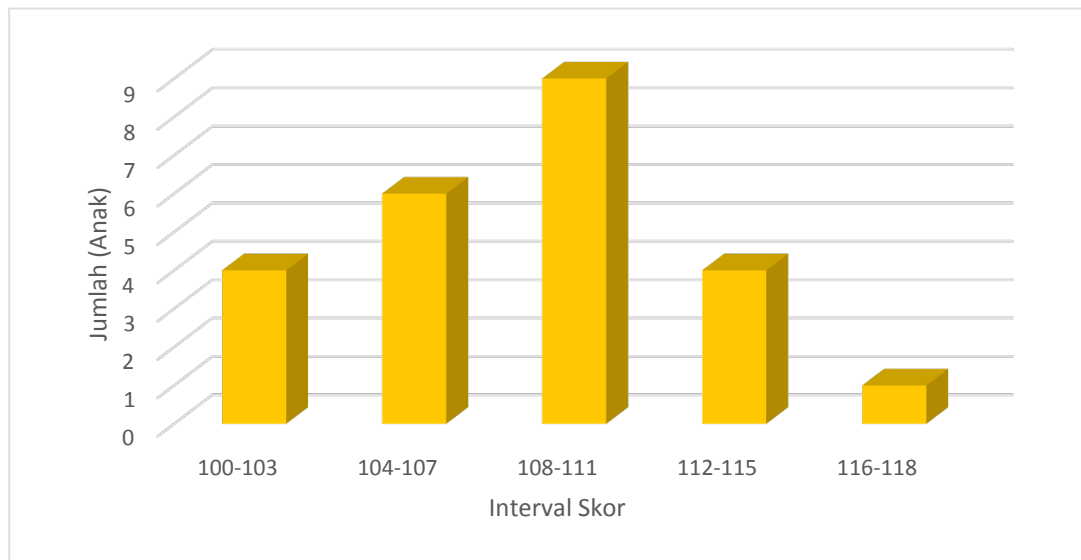
HASIL DAN PEMBAHASAN

Data Motivasi Anak dengan Gangguan Emosi dan Perilaku

Penelitian kuantitatif dilaksanakan dengan *pre test post test onegroup design*. Sehingga untuk mengukur keberhasilan/ketidakberhasilan perlakuan dapat merujuk pada hasil pre tes dan pos tes penelitian. Hasil pre tes dan pos tes motivasi belajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku disajikan dalam gambar 2. dan 3.



Gambar 2. Hasil pre tes motivasi belajar anak



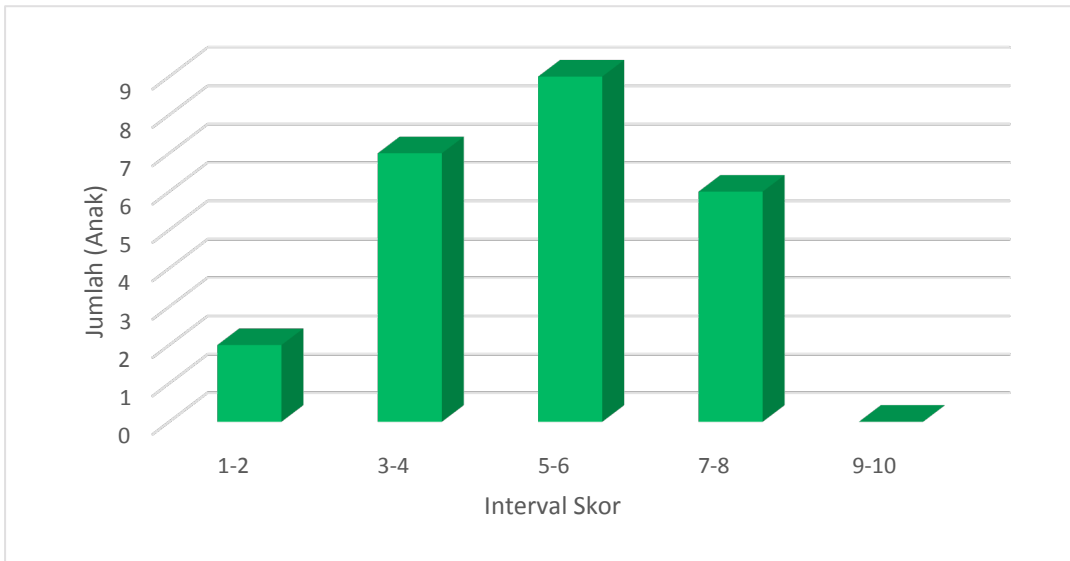
Gambar 3. Hasil pos tes motivasi belajar anak

Pre tes dan post tes diberikan melalui tes pilihan ganda dengan tiga alternatif jawaban yaitu ya / setuju / sering, ragu-ragu / kadang-kadang, dan tidak / tidak setuju / tidak pernah sejumlah 40 butir. Berdasarkan hasil tes, dapat dibanding pergerakan peningkatan skor dari gambar 2 dan 3. Pada hasil pre tes skor 71-55 (8 anak) merupakan skor yang paling banyak diperoleh anak. Rata-rata skor pre tes adalah 63,12. Setelah dilakukan treatment dengan terapi permainan model *Dick and Carrey*, nilai yang paling banyak muncul adalah 108-111 (9 anak). Rata-rata skor pos tes adalah 108,04. Sehingga terjadi peningkatan motivasi belajar anak sebesar 71,1% setelah anak mengikuti program terapi permainan model *Dick and Carrey*.

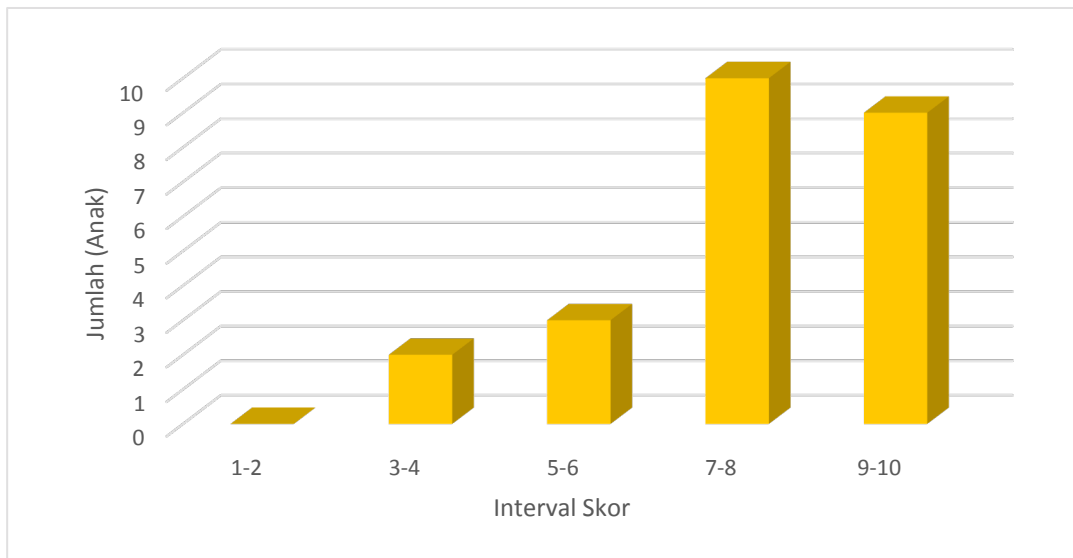
Media belajar yang menyenangkan melalui permainan-permainan yang telah dirancang untuk anak dengan gangguan emosi dan perilaku sangat berperan penting dalam keberhasilan peningkatan motivasi belajar anak. Sehingga menjadi sangat penting bagi guru untuk mengadopsi terapi permainan model *Dick and Carrey* dalam meningkatkan motivasi belajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku sehingga tujuan belajar dapat tercapai dengan efektif dan efisien.

Data Prestasi Anak dengan Gangguan Emosi dan Perilaku

Hasil pre tes dan pos tes prestasi belajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku disajikan dalam gambar 4. dan 5.



Gambar 4. Hasil pre tes prestasi belajar anak



Gambar 5. Hasil pos tes prestasi belajar anak

Pre tes dan post tes diberikan melalui tes pilihan ganda sejumlah 10 butir. Hasil tes menunjukkan bahwa skor pre tes yang paling banyak muncul pada interval 5-6 (9 anak). Rata-rata skor pre tes adalah 5,16. Setelah dilakukan treatment dengan terapi

permainan model *Dick and Carrey*, nilai yang paling banyak muncul adalah 7-8 (10 anak). Rata-rata skor pos tes adalah 7,83. Sehingga terjadi peningkatan prestasi belajar anak sebesar 51,6 % setelah anak mengikuti program terapi permainan model *Dick and Carrey*.

KESIMPULAN

Terapi Permainan model Dick and Carrey dapat meningkatkan motivasi dan prestasibelajar anak dengan gangguan emosi dan perilaku secara signifikan. Dibuktikan melalui pos tes yang telah dijabarkan dalam hasil penelitian.

DAFTAR PUSTAKA

- Borg, W.R. and Gall, M.D. (2007). *Educational research: an introduction. seventh edition*. Boston, New York. Sanfransisco. Mexico City. Montreal Toronto. London. Madrid. Munich. Paris. Hong Kong. Singapore. Tokyo. Cape Town. Sydney.
- Chalidah, Ellah Siti.(2005). Terapi Permainan bagi Anak yang Memerlukan Layanan Pendidikan Khusus. Jakarta: DEPDIKNAS.
- Gudalefsky; Madduma. (1999). *Special education programs for normal people who happen to be slow*. Kwun Tong Kowloon Hongkong: Interaid
- Hanko, Johanne.(2013). *100 Permainan edukatif untuk Anak Berkebutuhan Khusus*. Jakarta: PT. Bhuana Ilmu Populer.
- Hallahan, Kauffman, (1988). *Exceptional children: introduction to special education. fourth edition*. Prentice-Hall International, Inc.
- Hanarko. (2005). *Pendidikan untuk semua: tanpadiskriminasi*. Jakarta: Direktorat PLB DitjenMendikdasmenDepdiknas.
- Indahwati, Dwi.(2013). *Terapi bermain untuk melatih konsentrasi pada anak yang mengalami gangguan autisdalam junal Procedia Studi Kasus dan Intervensi Psikologi 2013, Volume 1 (1), 41-45*.
- Nisak, Raisatun.(2011). *Lebih dari 50 Game Kreatif untuk Aktivitas Belajar Mengajar*. Jogjakarta: Diva Press.

INTERVENSI KOMPETENSI GURU TAMAN KANAK-KANAK (TK) INKLUSIF DALAM PEMBELAJARAN ORIENTASI DAN MOBILITAS

Oleh

Sri Joeda Andajani-PLB FIP Unesa

Email : sri.joeda@gmail.com

Abstrak

Fokus permasalahan ini keikutsertaan memecahkan masalah dalam pembangunan dan reformasi pendidikan dengan bentuk intervensi kompetensi guru taman kanak-kanak inklusif untuk pembelajaran orientasi dan mobilitas. Khusus guru TK dapat menangani anak tunanetra belajar bersama anak normal usia dini. Tujuan intervensi ini adalah meningkatkan pengetahuan dan keterampilan guru taman kanak-kanak inklusi dalam pelayanan pembelajaran orientasi dan mobilitas.

Metode pelaksanaan intervensi guru taman kanak-kanak inklusif dalam pembelajaran orientasi dan mobilitas ini, yaitu dimulai kondisi awal guru TK dalam pengetahuan dan keterampilan dalam pembelajaran orientasi dan mobilitas pada anak tunanetra masih rendah. Kemudian proses pelayanan pembelajaran orientasi dan mobilitas yang efektif pada lingkungan belajar pada TK inklusif. Kondisi yang diharapkan peningkatan pengetahuan dan keterampilan guru TK dalam pembelajaran orientasi dan mobilitas pada anak tunanetra bersama anak normal. Perwujudan untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang menarik dan menyenangkan bagi anak tunanetra bersama anak normal usia dini taman kanak-kanak inklusif, yaitu a) guru berpotensi untuk mempersiapkan perencanaan pembelajaran sesuai kondisi dan kemampuan anak, b) pemanfaatan sumber dan media belajar yang tersedia mampu menjangkau dan menstimulus anak dalam belajar, dan c) berpotensi dalam mengelola pembelajaran kelompok yang dapat saling menerima dan bekerjasama untuk belajar, dan d) penilaian autentik terhadap keberhasilan belajar anak.

Kata Kunci : orientasi dan mobilitas, kompetensi guru

PENDAHULUAN

Penekanan pembangunan dan reformasi pendidikan, guru memiliki peran yang amat penting. Guru adalah jantungnya pendidikan, tanpa peran aktif guru, kebijakan pembaharuan dan reformasi pendidikan tidak akan membuahkan hasil yang optimal. Reformasi pendidikan bergantung pada apa yang guru lakukan dan pikirkan. Pendidikan yang baik dan unggul tergantung pada mutu yang tercermin dalam kualifikasi dan kompetensi guru. Penegasan UNESCO dalam laporan *The International Commission on Education for Twenty-first Century*, bahwa "memperbaiki mutu pendidikan pertama-tama tergantung perbaikan perekrutan, pelatihan, status sosial, dan kondisi kerja. Sedangkan mengupayakan mengembangkan kompetensi, kualitas,

dan profesional guru, maka bentuk pelatihan-pelatihan merupakan alternatif tantangan untuk memperbaiki pelayanan pendidikan yang bermutu.

Sisi lain, pendidikan bagi semua (*education for all*) merupakan peraturan nasional dalam pengembangan pendidikan luar biasa ke depan menempatkan anak-anak yang kurang beruntung (anak-anak cacat) dapat belajar bersama-sama dengan anak-anak umum. Dalam Permendiknas Nomor 70 tahun 2009 dan Pergub Jawa Timur Nomor 6 Tahun 2011 tentang pendidikan inklusi adalah suatu sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya. Artinya program pendidikan itu sendiri menunjukkan semua anak terlepas dari kemampuan maupun kekurangmampuan mereka, latar belakang sosial-ekonomi, suku, budaya atau bahasa, agama atau jender menyatu dalam komunitas belajar yang sama.

Program tersebut sebagai cita-cita pendidikan inklusi yang mencerminkan hak asasi manusia dan keadilan sosial bagi seluruh rakyat Indonesia untuk memperoleh pendidikan. Pendidikan inklusi tidak memperlakukan anak didik dalam mengikuti program pendidikan baik secara informal, nonformal maupun formal. Namun yang utama apabila melihat para guru dan atau sekolah, agar dapat mengadaptasi program pembelajaran bagi kebutuhan anak didik yang heterogen. Salah satunya pendidikan prasekolah sebagai program pendidikan nonformal dengan mendidik anak normal dengan anak berkebutuhan khusus, yaitu anak tunanetra.

Pendidikan setingkat TK yang bertujuan untuk membantu meletakkan dasar ke arah perkembangan sikap, pengetahuan, keterampilan dan daya cipta dalam lingkungan anak didik. Pendidikan ini mengupayakan dalam pembinaan yang ditujukan kepada anak sebelum umur enam tahun yang dilakukan melalui pemberian rangsangan pendidikan untuk membantu pertumbuhan dan perkembangan jasmani dan rohani, agar anak didik memiliki kesiapan dalam memasuki pendidikan lebih lanjut. Hal ini tanpa terkecuali diperuntukkan pada anak berkebutuhan khusus pada pendidikan sekolah setingkat TK dapat berkembang secara optimal dalam lingkungan belajar umum. Peran guru yang amat penting sebagai *agent of change* melalui proses pembelajaran. Dalam

melaksanakan strategi pelatihan pembelajaran orientasi dan mobilitas, kompetensi guru perlu memiliki inspiratif dalam mengenalkan lingkungan belajar bagi pebelajar.

Merriam dan Caffarella, (1991) dalam Smith (2009) bahwa pembelajaran bisa dilatihkan sebagai sebuah proses adanya perubahan perilaku dan terjadi sebagai hasil dari edukatif. Artinya seseorang sadar tentang dirinya tengah melakukan tugas pembelajaran dan guru sadar akan tugas-tugas spesifik yang ada ditangannya. Pengkondisian ini pilihan program pelayanan pendidikan menempatkan ke posisi yang pertama dan utama disesuaikan tingkat potensi serta karakteristik pebelajar di lapangan.

Pengarusutamaan pembelajaran orientasi dan mobilitas yang efektif bila kondisi lingkungan belajar dapat divisualisasikan, sehingga pencapaian hasil pembelajaran sesuai yang diharapkan bagi anak tunanetra yang mempunyai hambatan penglihatan. Selanjutnya strategi pembelajaran orientasi mobilitas mampu membantu dalam pembelajaran sosial bagi anak tunanetra. Pengkondisian tersebut sebagai alternatif yang dibutuhkan untuk memecahkan masalah pengenalan lingkungan belajar pada anak tunanetra. Kondisi ini diwujudkan pada PP No. 19 Th 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan terutama dalam Bab IV pasal 19 mengemukakan bahwa proses pembelajaran pada satuan pendidikan diselenggarakan secara interaktif inspiratif menyenangkan menantang memotivasi anak didik untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat dan perkembangan fisik serta psikologis anak didik. Salah satu bentuk tantangan guru dalam cara mengembangkan pembelajaran pada pendidikan prasekolah dengan anak didik heterogen.

Pendidikan inklusi sebagai sebuah pendekatan yang berusaha mentransformasi sistem pendidikan dengan meniadakan hambatan-hambatan yang dapat menghalangi setiap siswa untuk berpartisipasi penuh dalam pendidikan. Hasil kebijakan melalui program Direktorat Pembinaan Khusus dan Layanan Khusus (2011) dengan visi untuk terwujudnya pelayanan pendidikan optimal dalam mencapai kemandirian anak didik salah satunya diperuntukkan bagi anak berkebutuhan khusus sebagai upaya mempersiapkan generasi mendatang menjadi lebih berkualitas. Realisasi ini

ditindaklanjuti dengan keberadaan tenaga pendidikberkompetensi dalam pendidikan prasekolah.

Hasil kebijakan pemerintah tentang pendidikan inklusi banyak kendala yang dihadapi terutama pada kesiapan sumber daya manusia (SDM) kependidikan ini menunjukkan guru belum memiliki kemampuan akademik dalam pendidikan luar biasa. Hasil temuan di lapangan menunjukkan berbagai permasalahan, yaitu guru-guru Taman Kanak-Kanak yang menerima anak tunanetra usia prasekolah (studi lapangan tahun 2010). Satu sisi guru-guru TK belum memosisikan dirinya dalam memberikan pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus.

Kepedulian yang signifikan bahwa guru-guru TK berupaya mempercepat proses dan mewujudkan pengembangan pendidikan inklusif pada jenjang prasekolah dan sekolah. Di samping dalam membantu keberhasilan implementasi pendidikan inklusif pada TK mengupayakan peningkatan pemahaman dan kemampuan pendidik tentang pendidikan khusus dan inklusif. Upaya tersebut sebagai langkah membantu konstitusi program pemerintah, maka bentuk pelatihan pelayanan pembelajaran orientasi dan mobilitas sebagai alternatif solusi mengembangkan kompetensi bagi guru-guru TK. Keterkaitan kondisi sekolah TK di kabupaten Sidoarjo yang penyelenggaraan pendidikan mayoritas di setiap desa terdapat 5 tempat belajar bagi anak-anak usia dini. Berdasar kenyataan di lapangan, seturut hasil pengamatan bahwa kompetensi dalam pemahaman dan kemampuan pendidik atau guru-guru TK dan belum dapat menangani anak tunanetra.

Berpijak dari analisis situasi, maka fokus permasalahan pelatihan adalah keikutsertaan memecahkan masalah dalam pembangunan dan reformasi pendidikan dengan bentuk intervensi kompetensi guru taman kanak-kanak inklusif untuk pembelajaran orientasi dan mobilitas kabupaten Sidoarjo

Tujuan

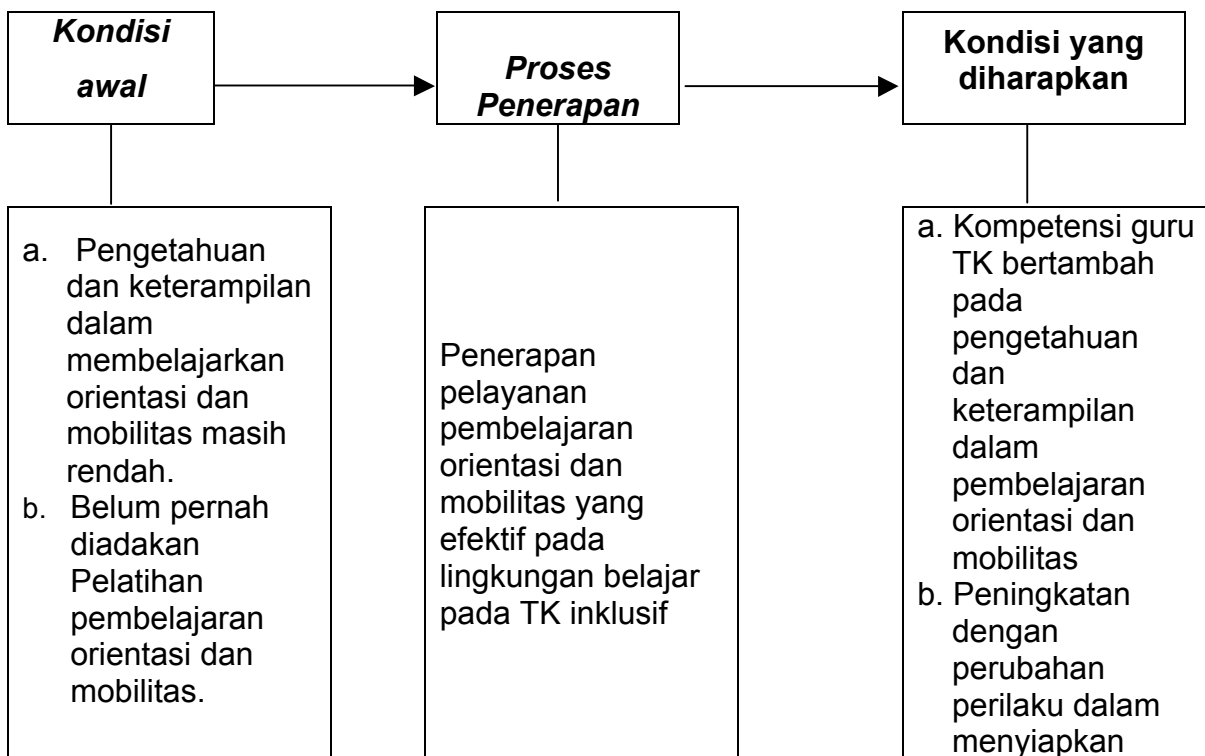
- a. Meningkatkan pengetahuan tentang pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru taman kanak-kanak inklusi kabupaten sidoarjo
- b. Meningkatkan keterampilan untuk mengelola kelas yang efektif dalam memberikan pelayanan pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru taman kanak-kanak inklusi kabupaten sidoarjo

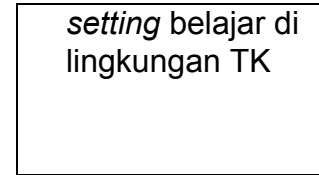
METODE

A. Kerangka Pemecahan Masalah

Pemecahan masalah dengan pemberian pelayanan kepada masyarakat berupa pendidikan laboratorium dengan pendekatan partisipatif. Pendidikan laboratorium sebagai salah satu pendidikan luar sekolah yang dilaksanakan oleh perguruan tinggi bersama-sama masyarakat untuk mengembangkan dan menyebarluaskan IPTEKS, guna ikut serta memecahkan masalah yang dihadapi oleh masyarakat. Kegiatan pendidikan masyarakat ini adalah pelatihan penerapan pelayanan pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru taman kanak-kanak inklusi kabupaten Sidoarjo. Sedangkan pendekatan partisipatif dalam pelatihan ini sebagai upaya memberikan kesempatan kepada khalayak sasaran, mampu memberikan layanan pembelajaran orientasi dan mobilitas bagi anak tunanetra usia dini melalui perencanaan pembelajaran, pengembangan bentuk kegiatan, dan penentuan hasil evaluasi pada guru-guru TK Inklusi.

Gambar 1: Metode pelaksanaan pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru taman kanak-kanak inklusi kabupaten Sidoarjo





B. Metode Kegiatan

Untuk mencapai tujuan kegiatan di atas, maka untuk pemecahan masalah terdapat beberapa metode yang dapat digunakan, antara lain.

1. Metode ceramah – tanya jawab bervariasi
2. Pelaksanaan intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru taman kanak-kanak inklusi kabupaten Sidoarjo, yaitu pretes dan postes.

HASIL dan PEMBAHASAN

Dalam intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas yang diberikan untuk guru-guru dan kepala sekolah Taman Kanak-Kanak pada pengelolaan taman belajar dan bermain pendidikan inklusif, yaitu :

- (a) Menyiapkan *setting* tempat duduk untuk anak tunanetra
- (b) Jarak guru dengan anak tunanetra dalam belajar dan bermain
- (c) Mengenalkan bentuk meja dan kursi
- (d) Mengenalkan lingkungan kelas beserta fasilitasnya

Costa, A.L. (1991), bahwa keterampilan pembelajaran orientasi dan mobilitas pada anak-anak tunanetra tidak dapat dengan mudah memantau gerakannya. Oleh karena itu pada anak tunanetra dapat mengalami kesulitan dalam memahami apa yang terjadi apabila mereka menggerakkan atau merentangkan anggota tubuhnya, membungkukkan atau memutar tubuhnya. Mengenalkan konsep dasar yang dikelompokkan dalam beberapa hal, yaitu konsep ukuran, bentuk, permukaan, warna, berat, lokasi, kegunaan, posisi, gerakan, waktu, suara, rasa dan bau. Berdasarkan analisis awal dari evaluasi, diperoleh hasil, yaitu 1) 69 % guru-guru dan kepala sekolah Taman Kanak-Kanak (TK) belum mengenal macam-macam anak berkebutuhan khusus, 2) 70 % guru-guru dan kepala sekolah Taman Kanak-Kanak (TK) belum memahami tentang pendidikan inklusi, 3) 71% Kurang memahami cara pemberian

layanan pembelajaran untuk anak tunanetra bila ada dalam kelas, dan 85 % bentuk pengelolaan pembelajaran kurang memahami dalam pemberian layanan terhadap siswa berkebutuhan khusus tunanetra. Delors (1996) dalam Depdiknas (2009), menegaskan bahwa salah satunya bentuk pelatihan bagi guru merupakan solusi untuk memperbaiki mutu pendidikan.

Hasil evaluasi setelah pelatihan pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru-guru pada Taman Kanak-Kanak (TK), berdasarkan hasil penilaian portofolio, yaitu peningkatan pengetahuan dan keterampilan dalam memberikan pelayanan pembelajaran orientasi dan mobilitas dari hasil kuis dan praktik. Peningkatan keterampilan dalam memberikan pelayanan pembelajaran orientasi dan mobilitas anak berkebutuhan khusus tunanetra dalam kelas heterogen. Setelah pelaksanaan pelatihan dari hasil wawancara dan observasi kelompok kerja guru dan kelompok kerja kepala sekolah (KKG dan K3S) pada Taman Kanak-Kanak (TK) Inklusif kabupaten Sidoarjo, adanya perubahan pada tingkat pengetahuan, dan afektif untuk mengelola pendidikan inklusif anak berkebutuhan khusus. Hasil perubahan yang terjadi pada Taman Kanak-Kanak (TK) di Kecamatan Waru, yaitu pembelajaran orientasi dan mobilitas dalam pendidikan inklusif.

Pemahaman pembelajaran orientasi dan mobilitas secara khusus ada perubahan pada pengetahuan, namun guru Taman Kanak-Kanak (TK) Inklusif dalam memberikan intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas secara praktis pada anak tunanetra di TK belum terealisasi. Kondisi ini keberadaan anak tunanetra pada Taman Kanak-Kanak (TK) kurang dan atau belum dapat diterima sebagai pebelajar. Namun tidak berarti akan mengurangi pemahaman dan kemampuannya dalam melayani pembelajaran pada anak tunanetra bila suatu saat keberadaannya ada di TK inklusif.

Intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk mengembangkan kompetensi guru-guru taman kanak-kanak inklusif. Keterampilan guru-guru taman kanak-kanak inklusif terkondisi dari cara meng*setting* tempat belajar berkaitan dengan penyelenggaraan pendidikan inklusif pada masing-masing taman kanak-kanak. Kemudian hasil telaah sumber belajar yang telah dibuat sebagai penentu untuk menyiapkan perencanaan pembelajaran yang dapat diberikan pada anak tunanetra bersama anak normal taman kanak-kanak. Fokus pada pemanfaatan media program

audio secara khusus dalam pembelajaran, guru berperan penting saat proses belajar di kelas. Hal tersebut terkait dalam upaya kompetensi keilmuan merupakan kemampuan guru dalam menguasai bidang ilmu pengetahuan, teknologi, dan atau seni dan budaya yang akan dikembangkan.

Salah satu aspek yang berkompetensi dalam pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk memfasilitasi belajar anak berkebutuhan khusus bersama anak normal pada taman kanak-kanak (TK) Inklusi di tempat belajar dan bermain, yaitu bentuk pengelolaan taman belajar dan bermain pada proses pendidikan inklusif. Namun hasil pengamatan pada taman kanak-kanak yang dilakukan oleh guru dari karyanya membelajarkan anak dari kompetensi dasar pembelajaran.

Mendesain kelas dalam konteks memberikan intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru-guru taman kanak-kanak sebagai kelayakan dalam melaksanakan tugas sebagai agen pembelajaran dalam memenuhi kompetensi keilmuan setelah memperoleh pendidikan dan pelatihan. Salah satunya saat mengkondisikan kelas yang interaktif sebagai pusat kegiatan belajar dalam pembelajaran dengan anak didik kondusif memerlukan kreativitas guru dalam *setting* tempat duduk untuk belajar.

Kondisi lingkungan dengan memfasilitasi belajar anak, ini perwujudan guru yang berpotensi untuk beraktivitas, berkreasi dan berkarya sebagai pengembangan dirinya. Dalam keberadaan kelas sebagai aktivitas berkumpulnya anak didik dan guru ini menjadikan satu tatanan sistemik yang saling berkaitan. Perwujudan untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang menarik dan menyenangkan bagi anak tunanetra yang belajar bersama anak normal pada penyelenggaraan pendidikan inklusif, yaitu

- a) Guru berpotensi untuk mempersiapkan perencanaan pembelajaran sesuai kondisi dan kemampuan anak didik.
- b) Pemanfaatan sumber dan media belajar yang tersedia mampu menjangkau dan menstimulus semua anak didik tanpa perkecualian dalam belajar
- c) Berpotensi dalam mengelola pembelajaran kelompok yang dapat saling menerima dan bekerjasama untuk belajar
- d) Pemberian penilaian autentik terhadap keberhasilan anak tunanetra pada TK Inklusif

SIMPULAN DAN SARAN

A. SIMPULAN

Berdasarkan hasil pembahasan dalam intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru-guru taman kanak-kanak (TK) inklusif ini dapat disimpulkan, yaitu.

1. Peningkatan pengetahuan, dan sikap dalam memberikan intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas untuk pengembangan kompetensi guru-guru taman kanak-kanak (TK) sebagai kelayakan dalam melaksanakan tugas sebagai agen pembelajaran. Perwujudan ini menunjukkan potensi guru dalam memberikan pelayanan pembelajaran dalam pendidikan taman kanak-kanak inklusif.
2. Implementasi keterampilan guru-guru taman kanak-kanak (TK) terlihat dari cara mempraktikkan cara menggandeng dan mengenalkan tempat belajar dalam kelas sebagai bentuk kemampuan memberikan intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas. Kemudian hasil implementasi intervensi pembelajaran orientasi dan mobilitas sebagai penentu untuk menyiapkan perencanaan pembelajaran kelas pada anak tunanetra bersama anak normal dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif.

B. SARAN

Berdasarkan simpulan di atas perlu kami sarankan.

3. Perlu adanya kerjasama berkelanjutan untuk merealisasikan bentuk pemberian intervensi yang intensif pada anak tunanetra pada taman kanak-kanak dalam pendidikan inklusif
4. upaya untuk berkolaborasi antara pihak perguruan tinggi dengan dinas-dinas terkait dalam memberikan solusi bagi kemajuan pendidikan profesional bagi guru-guru taman anak-anak inklusif secara khusus pada masa depan.

DAFTAR PUSTAKA

Costa, A.L. 1991. *The School as A Home for The Mind: Teaching A Thinking Skill or Strategy Directly*. Palatine. Illinois Skyliight Training and Publishing, Inc.

- Departemen Pendidikan Nasional.2009. *Modul Training of Trainers Pendidikan Inklusif*.Australia Indonesia Partnership.
- Hosni, Irham. 1995. *Orientasi dan Mobilitas*. IKIP Bandung: Unipress
- Martinez. Carolina G. 2001.*Orientation and Mobility, Taken from Living Book*. Online: <http://isd.saginaw.k12.mi.us/-mobility/index.htm>.
- Raharja Jaja, 2010, Sistem Pengajaran Modul Orientasi dan Mobilitas. UPI Bandung: Unipress.
- Richard L. W dan Bruce B.B, 1987.*Foundations of Orientation and Mobility*. America Foundation for the Blind, New York
- Richard Mettler, June 25, 2011, “ *The Cognitive Paradigm for Teaching Cane Travel-Orientation and Mobility for Blind People* ”, American Rehabilitation Find Article.Com
- Sidiq, 2007. *Memfasilitasi Anak Tunanetra untuk Mengoreintasikan Mengeksplorasi Lingkungan melalui Deasain pelaksanaan Orientasi dan Mobilitas*,UPI Bandung. Jurnal Assasmen Dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus. Volume 6, Nomor 2, Desember 2007, halaman 65-71.
- Schunk. 1999. *Educational Technology: Social Self Interaction and Achievement Behavior*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Siffermann, Saurburger, Rosen. 2008. *Principles for provinding Orientation andsections: Mobility to people with Visual Impairment and Multiple Disabilities*,”Published in the *international journal of Oreintation and Mobility*, Voleme 1, number 1, 2008
- Texas Deafblind Outreach. 2002. *IEP Quality Indicators for Students With Deafblindness*.

PENINGKATAN KOSAKATA ANAK TUNAGRAHITA RINGAN MELALUI TEKATEKI SILANG PLUS

BASTIANA
JURUSAN PLB FIP UNM

ABSTRAK

Perkembangan bahasa anak tunagrahita ringan membutuhkan waktu yang relatif lebih lama apabila dibandingkan dengan anak normal. Belajar memahami bahasa memerlukan kerja pikiran guna mengingat, mengambil pengertian, dan mengasosiasikan apa yang didengar dengan pengalaman yang dimilikinya. Bagi anak tunagrahita tentu akan mengalami kesulitan dalam mengingat dan menginterpretasikan apa yang telah didengar. Akibatnya mereka lebih miskin dalam perbendaharaan kata apabila dibandingkan dengan anak normal yang sebaya dengan mereka. Dibutuhkan strategi atau metode yang dapat meningkatkan kosakata siswa tunagrahita ringan. Salah satu strategi yang dapat dipakai sebagai sumber belajar dalam meningkatkan kemampuan berbahasa anak adalah teka-teki silang plus. Teka-teki silang plus memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengingat kembali kata-kata yang mereka sudah pelajari sebelumnya. Disusun berdasarkan kurikulum dan melalui langkah-langkah yang sistematis.

Kata Kunci: Teka-teki Silang Plus, Anak Tunagrahita Ringan

PENDAHULUAN

Perkembangan bahasa anak-anak normal, biasanya berlangsung perlahan-lahan etingkat demi setingkat. Proses yang sangat teratur ini akan berakhir pada umur tertentu. Untuk dapat berbahasa, siswa tunagrahita ringan membutuhkan waktu yang relatif lebih lama apabila dibandingkan dengan anak normal. Selain itu mereka membutuhkan kondisi lingkungan yang memungkinkan perkembangan itu. Seperti lingkungan keluarga, dimana orang tua selalu memperhatikan dan mendorong minat dan keingintahuan anak tentang suatu hal. Lingkungan sekolah terutama guru yang senantiasa berusaha mencari metode mengajar yang terbaik dapat memberikan hasil yang terbaik pula.

Jika anak normal belajar berbahasa dibantu oleh telinga dan daya pikirnya, bagaimana halnya dengan anak tunagrahita. Belajar memahami bahasa memerlukan kerja pikiran guna mengingat, mengambil pengertian, dan mengasosiasikan apa yang didengar dengan pengalaman yang dimilikinya. Bagi anak tunagrahita tentu akan mengalami kesulitan dalam mengingat dan menginterpretasikan apa yang telah didengar. Akibatnya mereka lebih miskin dalam perbendaharaan kata apabila dibandingkan dengan anak normal yang sebaya dengan mereka.

Namun demikian, kenyataan itu bukan berarti kartu mati untuk anak tunagrahita. Anak tunagrahita tetap berhak mendapat layanan pendidikan yang baik yang bertujuan untuk mengembangkan potensi-potensi sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya. Olehnya itu guru yang mengajar pada anak tunagrahita ringan harus berusaha menyajikan pembelajaran yang dapat meningkatkan kemampuan berbahasa anak dengan memilih strategi dan metode yang baik sesuai dengan tujuan dan materi yang ingin disajikan.

Beberapa strategi dan metode yang dapat digunakan dalam proses belajar mengajar Bahasa Indonesia seperti metode SAS, metode tata lembaga, maupun metode abjad. Salah Satu strategi yang dapat dipakai sebagai sumber belajar dalam meningkatkan kemampuan berbahasa anak adalah teka-teki silang plus. Menurut Bennu (2006: 42) teka-teki silang memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengingat kembali kosakata yang mereka sudah pelajari sebelumnya. Bahkan Khoo (Bennu, 2006: 44) mengandalkan teka-teki silang sebagai salah satu permainan dalam pembelajaran bahasa Inggris yang dapat memotivasi siswa dalam pembelajaran. Ia menganggap teka-teki silang sangat esensial karena dapat mengaktifkan daya imajinasi dan penemuan siswa dan yang tidak kalah pentingnya ialah teka-teki silang (dengan berbagai variasinya) turut memperkaya variasi pembelajaran di kelas.

Walaupun Khoo dalam uraiannya telah mengandalkan teka-teki silang untuk palajaran bahasa Inggris, namun tidak menutup kemungkinan teka-teki silang ini diterapkan dalam pembelajaran bahasa Indonesia pada anak tunagrahita apalagi pelaksanaannya dalam bentuk permainan dan bahan dasarnya dipilih berdasarkan kurikulum yang berlaku dan tingkat kemampuan siswa.

KAJIAN TEORI

1. Pemerolehan dan perkembangan kosakata

Pemerolehan dan perkembangan kosakata pada dasarnya adalah melalui proses kategorisasi dan pengenalan proposisi. Kedua proses ini berkaitan erat dengan pikiran. Menurut McNeil (Tampubolon, 1993: 37) ada dua jenis perluasan kosakata yaitu perluasan kosakata horisontal dan perluasan kata vertikal.

Perluasan kosakata horisontal diperoleh mula-mula adalah ciri-ciri tertentu yang bersifat umum, sehingga terjadi generalisasi. Pada perkembangan selanjutnya, dengan pengalaman yang semakin kaya, ciri-ciri lain diperoleh sehingga perbedaan suatu objek dengan objek lain diketahuinya. Dengan demikian pemerolehan dan perkembangan makna menjadi lengkap.

Perluasan kosakata vertikal diperoleh melalui kategori-kategori. Melalui kategori, anak akhirnya dapat menggolong-golongkan objek-objek, serta mengetahui nama masing-masing objek. Dengan demikian, dalam pikiran anak pada dasarnya timbul kelompok-kelompok semantik, yaitu kelompok yang terdiri atas beberapa objek yang memiliki ciri-ciri yang sama atau bersamaan. Misalnya “kendaraan” merupakan kelompok atau kategori besar, yang mencakup kategori-kategori yang semakin khusus. Pemerolehan dan perkembangan makna seperti ini akan menghasilkan kosakata dalam satu kelompok.

2. Penelitian yang relevan

Tentang jumlah kosakata yang dikuasai oleh anak-anak, beberapa ahli telah melakukan penelitian dan mengemukakan pendapatnya. Leopold (Tampubolon, 1993: 37) dalam penelitiannya mengatakan bahwa pada umur 1 tahun jumlah rata-rata kosakata anak adalah tiga, pada umur 2 tahun anak sudah menguasai 272 kata dan pada umur 6 tahun anak sudah memahami kira-kira 24000 kata. Berdasarkan penelitian ini, dapat disimpulkan bahwa anak normal umur di atas 6 tahun atau setara dengan kelas satu SD mempunyai perbendaharaan kata lebih dari 24.000 kata. Pada saat itu menurut Leopold, anak sudah mempunyai struktur kalimat yang kompleks, seperti kalimat yang sudah mengandung keterangan tambahan sederhana.

Penelitian yang mendukung penelitian Leopold adalah penelitian yang dilakukan oleh Menyuk (Tarigan, 1993: 33). Menyuk dalam kesimpulan hasil penelitiannya mengemukakan bahwa pada umur 6,5 tahun anak-anak sudah menguasai transformasi-transformasi untuk membentuk kalimat-kalimat yang kompleks.

Kosakata yang ada pada teka-teki silang plus harus dikenal baik oleh anak sehingga dapat mengisi kotak-kotak yang tersedia. Olehnya itu, menurut Tarigan (Buletin PPPG Bahasa, 1986, 42) kosakata mengenai bahan bacaan haruslah diajarkan secara langsung. Seandainya muncul kata-kata baru dalam bacaan siswa, maka guru hendaknya mendiskusikannya dengan siswa agar mereka memahami maknanya.

3. Konsep Teks-teki Silang Plus

Teka-teki silang menurut Kamus Besar Bahasa Indonesia (1989: 915) adalah teka-teki gambar (dengan mengisi huruf dsb dalam petak-petak, gambar, dsb). Dapat disimpulkan bahwa teka-teki silang adalah soal baik berupa cerita atau gambar dan dijawab dengan cara mengisikan jawabannya pada petak-petak yang saling bersilang baik mendatar maupun menurun, ke kiri atau ke kanan atau memberikan jawaban dengan gambar.

Teka-teki silang plus adalah sejenis teka-teki silang yang agak berbeda dengan kebanyakan teka-teki silang pada umumnya (teka-teki silang biasa). Biasanya pada teka-teki silang biasa pengantar atau pokok pertanyaan terdiri dari prasa atau kalimat-kalimat lepas yang dikelompokkan ke dalam dua bagian yaitu mendatar dan menurun. Pada teka-teki silang plus, pengantar atau pokok pertanyaannya berupa teks rumpang, tetapi bagian teks yang rumpang tidak kelihatan kosong karena diisi bukan dengan titik-titik melainkan petunjuk pengisian jawaban, misalnya '1 mendatar', '2 menurun', dan sebagainya.

Teka-teki silang plus memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengingat kembali kata-kata yang mereka sudah pelajari sebelumnya. Brown (dalam Khoo dalam Bennu, 2006: 43) menerangkan pentingnya pembelajaran yang meminta siswa menggunakan kembali kata-kata yang mereka sudah dapatkan

sebelumnya dengan menggunakan istilah “*hill of vocabulary development*” dan “*cave of forgetting*”. Inflikasi pernyataan ini bagi guru bahasa adalah bahwa pembelajaran kosakata mencakup penambahan kosakata baru dan pengulangan kosakata lama (yang sudah diketahui siswa) dan menurut Bennu (2006: 43) ini dapat dilakukan dengan menggunakan teka-teki silang sebagai bahan dasarnya.

McCarthy dan O’Dell (dalam Bennu, 2006: 44) menyarankan agar siswa mempelajari kata baru dalam bentuk frasa. Dengan cara ini siswa sekaligus mengetahui kata-kata lain yang berkolokasi (digunakan bersamaan). Di samping itu siswa dapat mengidentifikasi ciri-ciri tata bahasa dari kata baru tersebut kalau itu memang ada. Untuk tujuan ini, teka-teki silang merupakan salah satu pilihan yang tepat. Pengantar/pokok pertanyaan pada teka-teki silang plus dapat berupa teks rumpang.

Untuk menghasilkan teka-teki silang plus yang sesuai dengan kurikulum dengan tingkat kesukaran yang diinginkan, Benny (2006: 46) menyarankan untuk membuatnya sendiri atau bekerja sama dengan kolega yang mengajar pada tingkatan kelas yang sama. Langkah-langkah pembuatannya adalah sebagai berikut:

1. Pemilihan bahan dasar

Bahan dasar dari teka-teki silang plus adalah teks bacaan yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa yang diperuntukkan, dengan tetap berpedoman pada kurikulum yang berlaku. Kumpullah beberapa teks bacaan dari satu jenis. Teks bacaan ini banyak terdapat pada buku-buku pelajaran. Kemudian pilihlah satu diantaranya yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa yang akan diberikan.

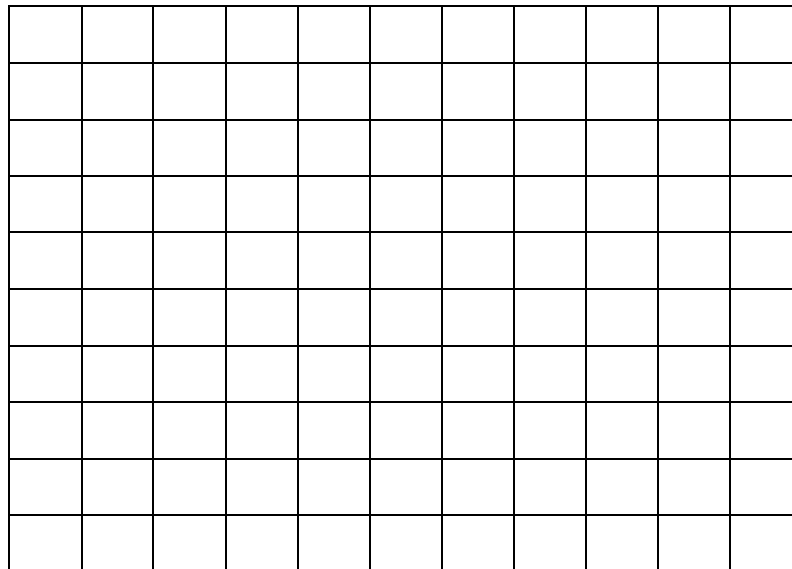
2. Pembuatan rumpang

Ada dua cara untuk menentukan kata yang akan dihapus yang nantinya merupakan jawaban yang harus diisikan pada petak-petak, yakni: (1) dengan rumus tertentu, misalnya setiap kata ke sekian, katakanlah kata ke lima (makin banyak rumpang dalam dalam satu teks makin tinggi tingkat kesulitannya), dan (2) menentukan jenis kata yang akan dihapus, misalnya jenis kata sifat, kata benda, kata bantu, dan lain-lain. Perlu dicatat bahwa pada kalimat pertama dari

teks bacaan harus dibiarkan utuh, artinya tidak boleh ada rumpang. Ini dimaksudkan agar siswa lebih mudah mendapatkan gambaran umum teks bacaan.

3. Pembuatan kotak-kotak

Buatlah kotak-kotak sebanyak mungkin. Bisa dengan membuat sendiri kotak-kotaknya atau dengan bantuan computer. Kotak-kotak yang dimaksud seperti di bawah ini:



4. Penulisan konsep

Selanjutnya menulis kata-kata kunci pada kotak-kotak yang tersedia berdasarkan teks bacaan. Di bawah ini contoh teks dan kata-kata kunci yang telah disiapkan. Dikembangkan sesuai dengan kurikulum dan perkembangan anak.

Rima mendapat tugas membuat mozaik. Ia membutuhkan lem kertas. Kebetulan lem kertas di warung dekat rumah habis. Ia menjadi bingung, ia mengajak ibunya pergi ke toko buku yang jauh dari rumah. Ibu rima menyarankan agar membuat lem kertas sendiri karena murah dan bisa menambah keterampilan (Darisman, 2005:

Kata yang menjadi kata kunci adalah jenis kata benda. Konsep teka-teki silang plus seperti di bawah ini:

					T					
					O				W	
		L	E	M	K	E	R	T	A	S
					O		U		R	
					B		M		U	
					U		A		N	
M	O	Z	A	I	K		H		G	
					U					

5. Perbaikan dan penulisan kembali

Sebelum kata-kata kunci ditulis kembali pada kota-kotak yang baru, baca dan periksalah konsep terlebih dahulu dan buatlah perubahan semestinya, misalnya dengan mengganti kata tertentu atau mengubah posisi dari menurun atau mendatar atau sebaliknya. Setelah ditulis kembali hasilnya sudah berbentuk teka-teki silang seperti berikut ini. Perhatikan, ada kotak yang dihilangkan karena tidak dibutuhkan lagi, ada pula yang dihitamkan karena tidak dibutuhkan untuk penulisan kata-kata kunci, namun dibutuhkan untuk keindahan teka-teki silang itu sendiri.

6. Finalisasi

Yang perlu dilakukan pada tahap ini adalah cukup dengan mengganti kata dalam kotak dengan nomor dan menyesuaikan dengan teks rumpang yang sudah tersedia. Sekarang teka-teki silang plus sudah siap untuk digunakan. Perhatikan bahwa rumpang dalam teks tidak kelihatan karena diganti dengan kata-kata seperti '1 mendatar, 2 menurun' dan seterusnya.

Rima mendapat tugas membuat 5 mendatar. Ia membutuhkan 4 mendatar. Kebetulan lem kertas di 2 menurun dekat 3 menurun habis. Ia menjadi bingung, ia mengajak ibunya pergi ke 1 menurun yang jauh dari rumah. Ibu rima menyarankan agar membuat lem kertas sendiri karena murah dan bisa menambah

Demikian langkah-langkah penyusunan teka-teki silang plus untuk meningkatkan kosa kata anak tunagrahita ringan. Pengembangan materi dan bentuk dapat dilakukan tergantung kreativitas guru namun tetap berdasar kepada kurikulum.

KESIMPULAN

Penerapan teka-teki silang untuk meningkatkan Kosa kata anak tunagrahita ringan dapat dikembangkan sesuai dengan tingkatan kelas. Artinya, untuk tingkatan kelas bawah dapat menggunakan gambar sebagai pengganti pertanyaan atau jawaban. Sedangkan untuk kelas yang tinggi dapat disusun lebih kompleks lagi sesuai dengan tingkatan isi kurikulum. Penyusunan teka-teki silang plus mudah dan dapat dilakukan oleh guru. Oleh karena itu, tidak ada salahnya mengupayakan penerapan teka-teki silang plus untuk meningkatkan Kosta kata siswa tunagrahita ringan.

DAPTAR PUSTAKA

- Astati. 1995. Terapi Okupasi, Bermain, dan Musik Untuk Anak Tunagrahita. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Proyek Pembinaan Tenaga Guru.
- Bennu, Mansyur. 2006. Teka-teki Silang Plus Sebagai Sumber Belajar Bahasa Inggris, dalam Jurnal Ilmu Kependidikan Volume 3 No. 1 Mei 2006 Halaman 42-50.
- Tampubolon. 1993. Mengembangkan Minat dan Kebiasaan Membaca Pada Anak. Bandung: Angkasa.
- Tarigan, H.G. 1985. Keterampilan Berbahasa Indonesia, dalam Buletin PPPG Volume 4 Halaman 27-55.

PROGRAM PEMBELAJARAN MEMBACA PERMULAAN BAGI SISWA BERKESULITAN MEMBACA DI SEKOLAH DASAR X

Oleh: Sihadi

SLB-C Negeri Pembina Kalimantan Selatan

ABSTRAK

Siswa berkesulitan membaca merupakan bagian tak terpisahkan dari keberadaan siswa disekolah pada umumnya. Meskipun populasinya tidak begitu besar, namun mereka memiliki hak yang sama untuk memperoleh layanan pendidikan yang sesuai kemampuannya. Pembelajaran di sekolah dasar yang berorientasi pada kemampuan rata-rata, belum dapat mengakomodai kebutuhan siswa tersebut. Akibatnya mereka tidak menunjukkan prestasi yang diharapkan.

Tujuan penulisan ini adalah merumuskan program pembelajaran membaca permulaan bagi siswa berkesulitan membaca, berdasarkan kebutuhan nyata siswa. Rumusan program pembelajaran ini diharapkan dapat memberikan kontribusi kepada guru dalam pembelajaran siswa berkesulitan membaca permulaan. Adapun yang menjadi tempat penelitian adalah sekolah dasar X Banjarbaru Kalimantan Selatan.

Kata Kunci : Siswa berkesulitan membaca permulaan, program pembelajaran membaca permulaan.

PENDAHULUAN

Berbahasa, membaca merupakan salah satu dari empat kemampuan utama yaitu ; mendengar, menulis membaca dan berbicara. Dalam komunikasi tertulis bunyi bahasa diubah menjadi lambang-lambang tulisan atau huruf-huruf. Pada jenjang sekolah dasar proses pengubahan lambang-lambang tulisan atau huruf-huruf menjadi bunyi dikenal sebagai membaca permulaan. Proses pengubahan inilah yang harus dikuasai siswa pada tahun permulaan disekolah.

Membaca adalah salah satu kegiatan menemukan dan menangkap informasi. Membaca merupakan kegiatan interaktif antara pembaca sebagai pencari informasi dengan penulis sebagai pemberi informasi. Membaca bukan proses yang pasif, karena aktivitas membaca tidak hanya memandangi lambang-lambang tertulis tetapi juga

mencari makna yang merupakan interaksi antara bahasa tulis dengan pembaca. Dalam kehidupan manusia membaca merupakan hal yang sangat penting, karena membaca merupakan pintu gerbang pengetahuan. Dengan kemampuan membaca seseorang dapat memperoleh kemudahan-kemudahan dalam aktivitas hidupnya, misal : dengan menggunakan media internet seseorang bisa dengan cepat mengakses berbagai pengetahuan dan peristiwa yang ada dibelahan bumi ini. Joel (1980) dalam Sandjaya mengartikan bahwa membaca adalah proses untuk mengenal kata dan memadukan arti kata dalam kalimat dan struktur bacaan.

Memandang pentingnya peranan membaca dalam pembelajaran, Depdikbud (1991/1992) menjelaskan bahwa salah satu bidang garapan pengajaran bahasa disekolah dasar yang memegang peranan penting adalah membaca. Tanpa memiliki kemampuan membaca yang memadai sejak dini siswa akan mengalami kesulitan belajar dikemudian hari. Untuk memperoleh penguasaan keterampilan membaca seseorang diperlukan tahapan dalam pembelajaran antara lain : tahap membaca permulaan, membaca lanjut atau membaca pemahaman. Oleh karena itu disekolah dasar membaca dijadikan salah satu pelajaran yang utama dan pertama diberikan kepada siswa kelas satu dan dua. Siswa yang mengalami kesulitan membaca dikelas dasar menurut Lerner dalam Mulyono (2003:200) bahwa kemampuan membaca merupakan dasar untuk menguasai berbagai bidang studi yang dipelajari disekolah. Seiring pendapat tersebut Atmo, M. Sidik (1996:58) menegaskan bahwa tidak semua anak memiliki keterampilan membaca yang baik, maka ia menghadapi sejumlah tuntutan dan tantangan diantara teman sekelasnya.

METODE

Penelitian ini menggunakan metode deskriptif dengan pendekatan kualitatif. Hal ini sejalan dengan tujuan penelitian yaitu untuk menggambarkan situasi dan kondisi tersebut, sebagaimana dikemukakan Mohamad Ali, (1984:120) bahwa metode diskriptif digunakan untuk memecahkan atau menjawab permasalahan yang sedang dihadapi pada situasi sekarang, sedangkan pemilihan pendekatan kualitatif didasarkan pada pendapat Maanen dalam Tarsidi.D (2002:90) bahwa penelitian kualitatif adalah penelitian yang menggunakan berbagai macam teknik interpretasi yang berupaya

mendiskripsikan mengungkap, menterjemahkan atau menafsirkan fenomena sosial tertentu secara alami (natural), dari segi maknanya, bukan frekvensinya. Hal ini sejalan dengan pendapat Patton dalam Tar, (2002:91) bahwa penelitian kualitatif sebagai penelitian ilmiah yang menggunakan pendekatan pemahaman yang didasarkan atas pemikiran kritis mengenai fenomena sosial tanpa bergantung pada abstraksi simbol numerik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Hasil

Berdasarkan tes keterampilan membaca permulaan yang meliputi aspek identifikasi huruf, peleduran bunyi, membaca kata dan membaca kalimat yang penulis lakukan bersama mahasiswa Universitas Lambung Mangkurat Banjarmasin terhadap siswa kelas satu Sekolah Dasar Negeri Landasan Ulin Barat Tiga, Kec. Landasan Ulin, kota Banjarbaru Kalimantan Selatan sangat bervariasi yaitu :

- Level 1 kemampuan membaca bagus; jika perolehan skor diatas 75 %
- Level 2 kemampuan membaca sedang, jika perolehan skor antara 50% - 74%
- Level 3 kemampuan membaca rendah, jika perolehan skor kurang dari 49%

Lebih lanjut hasil membaca siswa secara keseluruhan tidak disajikan secara rinci, mengingat fokus penelitian bertumpu pada kesulitan membaca permulaan siswa. Adapun siswa dalam kelompok berkesulitan membaca dilaporkan sebagai berikut :

MATRIK PRESENTASI SKOR KETERAMPILAN MEMBACA PERMULAAN SISWA KELAS I (9 Siswa)

No	Nama Siswa	L/P	Aspek Penilaian								Total Skor dalam %	Level		
			Identifikasi huruf		Pelabelan Bunyi		Membaca Kata		Membaca Kalimat			1	2	3
			Skor	%	Skor	%	Skor	%	Skor	%				
1	Ars	L	21	81%	10	67%	2,5	25%	2	13%	46,50%			V
2	Rhd	P	2	8%	2	13%	0,5	5%	0	0%	6,50%			V
3	Sml	L	14	54%	11	73%	2,5	25%	0	0%	38,00%			V
4	Jpr	L	17	65%	8	53%	3,5	35%	0	0%	38,00%			V

5	Brd	L	8	31%	5	33%	0,5	5%	0	0%	17,00%			V
6	Hdy	L	20	7%	10	67%	3	30%	0	0%	43,50%			V
7	Rki	L	20	77%	0	0%	0	0%	0	0%	19,25%			V
8	Fkr	L	4	15%	2	13%	1	10%	0	0%	9,50%			V
9	Arp	L	20	77%	0	0	4	40%	0	0%	29,25%			V

Dari hasil table ini menunjukkan bahwa kemampuan membaca permulaan ke sembilan siswa masih pada level ke 3 yaitu rendah

2. Pembahasan

Adanya fakta hanya ditemukan satu buah rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) cukup menarik penulis. Kenyataan ini tidak relevan dengan kaedah-kaedah pembelajaran, dimana sebelum mengajar seyogyanya seorang guru membuat RPP sebagai acuan pelaksanaannya, sehingga tujuan yang akan dicapai dapat diprediksi keberhasilannya. Sebagaimana dinyatakan Sagala (2003:64-65) untuk keberhasilan dalam pembelajaran diperlukan suatu proses yang sistematis melalui tahap rancangan, pelaksanaan, dan evaluasi dalam konteks kegiatan belajar mengajar pendapat senada juga dikemukakan Gagne dan Briggs dalam Nurhadi (1955) yaitu pengajaran yang dirancang secara sistematis akan berpengaruh besar terhadap perkembangan individu siswa.

2. Kemampuan Membaca Permulaan

Sebanyak 23% (9 siswa) kemampuan membaca permulaan berada level 3 yang berarti kemampuannya membaca masih rendah, hal ini cukup memprihatinkan sebab ketertinggalan mereka akan berdampak pada penguasaan materi berikutnya, sebagaimana diungkapkan oleh Snowling (2001) bahwa siswa yang kurang memahami fonologi pengetahuan abjad dan kurang memahami tujuan dasar dan mekanisme membaca maka akan mengalami banyak kesulitan dalam mempelajari berbagai bidang studi pada kelas-kelas berikutnya. Dengan demikian bagi siswa yang mengalami kesulitan membaca seperti itu diperlukan lingkungan prasekolah dan pengajaran yang baik di kelas-kelas dasar.

3. PROGRAM MEMBACA PERMULAAN SISWA BERKESULTAN BELAJAR

Adanya kesulitan membaca yang terfokus pada tiga aspek kekeliruan yaitu kesulitan aspek identifikasi huruf, aspek pelepasan bunyi, dan aspek membaca kata, menuntut perhatian terhadap kondisi awal yang dimiliki siswa saat mengikuti program pembelajaran membaca kata. Demikian pula dengan aspek pre-requisit atau kemampuan yang dipersyaratkan untuk memahami materi yang diberikan juga sangat penting. Karena berdasar dua kondisi tersebut selanjutnya dapat dikembangkan materi pembelajaran untuk masing-masing fokus kesulitan sebagai tertuang dalam matrik kemampuan membaca permulaan diatas. Sementara itu berdasar judgement pakar dan praktisi lapangan diperoleh masukan berupa penambahan: sebelum program akademis diberikan diperlukan penanganan terhadap faktor penyebab yang melatar belakangi kesulitan siswa.

KESIMPULAN

Pembelajaran membaca permulaan di SD X kelas secara administrasi kurang terencana, sementara dalam pelaksanaannya tidak mempertimbangkan kemampuan individu. Dimana didalam kelas tersebut terdapat siswa yang mengalami kesulitan membaca sehingga pembelajaran yang dilakukan belum dapat memenuhi kebutuhan siswa. Sebanyak 23% (9 siswa) mengalami kesulitan membaca permulaan dari keseluruhan siswa kelas satu yang berjumlah 39 orang.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdurrahman, M. (2003). Pendidikan Bagi Siswa Berkesulitan Belajar. Bandung: PT.Rineka Cipta.
- Atmo, M.S (1996). Pendidikan Bagi Anak Disleksia. Jakarta: Depdikbud.
- Ali, M. (1984). Penelitian Pendidikan, Prosedur dan Strategi, Cetakan ke 2. Bandung: Angkasa.
- Joel. (1998). [Online] Tersedia dalam <http://www.unika.ac.id>. [Downloaded 8 Januari 2007]
- Nurhadi. (1995) Tata Bahasa Pendidikan. Semarang: IKIP Semarang.
- Snowling. (2001). [Online]. Tersedia dalam <http://www.sahabatnestle.co.id> [Downloaded 12 Februari 2007]

KETERAMPILAN BELAJAR MAHASISWA TUNANETRA

PRODI PLB FKIP UNINUS

Oleh
Dr. N. Dede Khoeriah., MA

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menghasilkan model Bimbingan belajar untuk mahasiswa tunanetra prodi PLB FKIP Uninus, menggunakan pendekatan kualitatif dan kuantitatif. Tahapan penelitian dimodifikasi dari model Borg & Gall dengan melibatkan Ketua prodi, dosen wali, dan mahasiswa. Data diperoleh melalui teknik *Focus Group Discussion*, wawancara, observasi, dan studi dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan: (1) keterampilan belajar mahasiswa tunanetra masih kurang. Hal tersebut merupakan materi pokok dan sebagai kajian empirik dalam penyusunan model bimbingan belajar. Selain itu, penetapan komponen dan indikator kualitas proses dan hasil bimbingan belajar sebagai inti dari model bimbingan belajar dilakukan juga melalui kajian konseptual dan teoretik; (2) Model bimbingan belajar memiliki sepuluh komponen untuk meningkatkan keterampilan belajar.

Katakunci: *bimbingan belajar*

1. PENDAHULUAN

a. Latar Belakang Masalah

Bimbingan yang diberikan oleh Pembimbing Akademik (PA) sejatinya dapat meningkatkan keterampilan belajar mahasiswa tunanetra, sekaligus akan meningkatkan nilai mata kuliah dan dapat memecahkan masalah yang berkaitan dengan mata kuliah baik pada waktu belajar saat ini maupun di masa yang akan datang.

Keberhasilan mahasiswa tunanetra dalam mengikuti kuliah di prodi PLB FKIP Uninus berarti akan menunjang terhadap pengembangan potensi, kemampuan dan minatnya, sesuai yang tercantum dalam UU No. 20/Tahun 2003 tentang Sisdiknas Pasal 1 ayat (1) dinyatakan bahwa:

Pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan negara.

Dengan demikian jika PA melaksanakan bimbingan belajar dengan tepat sesuai yang diperlukan, kemungkinan besar mahasiswa tunanetra akan dapat

mengembangkan potensi, kemampuan, bakat, minatnya serta meningkatkan nilai mata kuliahnya. Namun, kalau PA tidak melaksanakan bimbingan belajar dengan sungguh-sungguh kemungkinan besar, nilai mata kuliah mhs tunanetra dibawah mahasiswa awas, dan akan mengalami kesulitan dalam mengikuti kuliah, akan menurun keterampilan belajarnya. Oleh karena itu, melihat kenyataan yang ada dan konsep tentang keterampilan belajar mahasiswa tunanetra, bimbingan belajar tidak bisa ditunda lagi dan segera dilakukan.

Mahasiswa tunanetra sering merasa kurang percaya diri. Untuk itu, PA perlu memberikan bimbingan belajar agar kepercayaan dirinya meningkat, dan meningkat pula keterampilan belajarnya. keterampilan belajar merupakan sebagian penunjang keberhasilan belajar untuk dapat memecahkan masalah belajar pada baik pada saat ini dan masalah kehidupan di masa depan.

Hasil wawancara peneliti dengan mahasiswa tunanetra Prodi PLB FKIP Uninus (2014) menunjukkan bahwa sebagian mahasiswa tunanetra memiliki kekurangan berkaitan dengan keterampilan belajar. Selain itu, nilai mata kuliah sebagian mahasiswa tunanetra dibawah standar. Bila dilihat potensi yang dimilikinya tidak terlalu beda dengan mahasiswa awas, malahan dalam bidang yang lain lebih unggul, dalam bidang seni, olah raga dan massage.

Sebagian PA belum melaksanakan bimbingan belajar yang sesuai dengan hambatan yang dimiliki mahasiswa. Oleh karena itu, keterampilan belajar mahasiswa tunanetra perlu diungkap dan dibahas, agar dapat ditemukan implikasinya terhadap tugas PA prodi PLB FKIP Uninus.

Berdasarkan hasil studi dokumentasi dan observasi tim peneliti pada PA dan mahasiswa, menunjukkan, bahwa : (1) sebagian mahasiswa tunanetra masih ada yang nilai mata kuliahnya di bawah rata-rata; (2) sebagian PA belum melakukan bimbingan belajar sesuai yang diharapkan mahasiswa tunanetra; (2) sebagian PA melaksanakan bimbingan belajarnya hanya pada waktu mengajar; (3) Pelaksanakan bimbingan belajar belum berpengaruh terhadap peningkatan keterampilan belajar; (4) belum ada panduan bimbingan belajar untuk mahasiswa tunatnetra. Oleh karena itu, perlu diungkap dan dibahas keterampilan belajar mahasiswa tunanetra agar dapat dijadikan bahan PA dalam melaksanakan bimbingan belajar.

b. Rumusan Masalah

Bagaimana mahasiswa tunanetra cara: 1) menyusun catatan hasil mengikuti kuliah, 2) membuat ringkasan, 3) menyusun laporan, 4) hasil diskusi, 5) hasil observasi, 6) hasil melaksanakan kegiatan, 7) jawaban dari soal ujian, 8) makalah, 9) membaca materi kuliah yang efektif, dan 10) berbicara dengan dosen dan teman yang efektif.

c. Tujuan Penelitian

Mengungkap dan membahas cara: 1) menyusun catatan hasil kuliah, 2) membuat ringkasan bahan kuliah, 3) menyusun laporan, 4) hasil diskusi, 5) observasi, 6) melaksanakan kegiatan, 7) jawaban dari soal ujian, 8) makalah, 9) membaca materi kuliah yang efektif, dan 10) berbicara dengan dosen dan teman yang efektif.

d. Urgensi (Keutamaan) Penelitian

Bimbingan belajar untuk mahasiswa tunanetra sejatinya dilakukan oleh PA, karena : 1) aspek intelegensi, Mahasiswa tunanetra tidak jauh berbeda dengan yang awas, 2) kesempatan yang sama untuk berprestasi baik pada mahasiswa tunanetra atau awas, 3) apabila PA memberikan bimbingan belajar yang sesuai dengan kebutuhan, kemungkinan besar mahasiswa tunanetra akan mampu meningkatkan keterampilan belajarnya, 4) dengan berkembangnya IPTEK, mahasiswa tunanetra tertuntut harus memiliki keterampilan belajar yang tinggi, 5) Mahasiswa tunanetra harus menemukan cara meningkatkan keterampilan belajar.

Alasan memilih penelitian tentang keterampilan belajar untuk mahasiswa tunanetra, adalah untuk meningkatkan: 1) percaya diri untuk berprestasi, 2) nilai mata kuliah mereka, 3) keterampilan belajar merupakan bantuan merealisasikan potensi, kemampuan, bakat dan minat, 4) keterampilan belajar merupakan bantuan untuk memberi kemudahan dan menciptakan kondisi yang kondusif untuk meningkatkan nilai mata kuliah.

2. STUDI PUSTAKA

a. Konsep Bimbingan Belajar

Prayitno (1997 : 65) bimbingan belajar adalah bimbingan yang membantu siswa mengembangkan kebiasaan belajar yang baik untuk menguasai pengetahuan dan keterampilan serta menyiapkan pendidikan pada tingkat yang lebih tinggi.

Pendapat di atas disimpulkan bahwa bimbingan belajar adalah bantuan yang diberikan oleh PA terhadap mahasiswa berupa bimbingan yang sistimatis, terprogram, dan terus-menerus dengan tujuan agar mahasiswa tunanetra mampu meningkatkan keterampilan belajarnya.

Secara umum tujuan bimbingan belajar adalah membantu mahasiswa dalam mencapai tujuan pendidikan, menyelesaikan studi dengan tepat, mencegah agar terhindar dari kesulitan yang menghambat studinya. Tujuan secara khusus dapat meningkatkan keterampilan belajar.

Prayitno (1997 : 64-65) mengemukakan bahwa materi bimbingan belajar antara lain: mengembangkan keterampilan belajar, mengerjakan tugas pelajaran sesuai dengan perkembangan ilmu, teknologi dan kesenian...

Pendapat di atas, menekankan agar mahasiswa memiliki keterampilan, memahami, serta orientasi belajar. Agar hal tersebut tercapai, maka PA mengembangkan suasana belajar mengajar yang kondusif agar terhindar dari kesulitan belajar. PA membantu menyelesaikan masalah belajar, mengembangkan cara belajar, membantu menyesuaikan dengan tuntutan program/pendidikan. Dalam bimbingan akademik, para pembimbing berupaya memfasilitasi individu dalam mencapai tujuan akademik yang diharapkan (Nurihsan, 2003: 20-21). Prayitno (1997 : 90) mengemukakan materi layanan pembelajaran dalam bimbingan belajar terdiri dari pengembangan motivasi, sikap dan kebiasaan belajar, serta keterampilan belajar.

Berdasarkan uraian di atas, materi bimbingan belajar itu memuat tentang keterampilan belajar. Keterampilan belajar suatu kekuatan dan kesiap sediaan yang dimiliki mahasiswa tunanetra untuk melakukan kegiatan belajar dalam rangka mencapai tujuan belajarnya secara mandiri atau bersama-sama orang lain.

b. Karakteristik dan Permasalahan Mahasiswa Tunanetra

Barraga (Amin, 1996 : 2) mengemukakan bahwa : seorang anak dikatakan cacat penglihatan jika kecacatannya tersebut dapat mengganggu prestasi belajar secara optimal, kecuali jika dilakukan penyesuaian dalam metoda-metode penyajian, sifat-sifat bahan yang digunakan dan/atau lingkungan belajar. Mahasiswa tunanetra adalah mahasiswa yang memiliki indera penglihatan tidak berfungsi sebagaimana mestinya.

Tunanetra dapat diklasifikasikan, seperti yang dikemukakan oleh Margery A. Neely (Meiyani, 2000:10) sebagai berikut :

Visual impairment...any clinically diagnosable deviation in the structure or functioning for any part or parts of the eye. Visually handicapped ... a term used to indicate children who have impairments in the structure of functioning of the visual sense organ, regard-less of the extent or nature of this impairment. Blind – indicates total loss of vision or only minimal light perception ... not to be confused with legal blindness, as a person who is legally blind may have some vision. Low vision ... those who have limitation in distance vision, but may be able to see objects or materials at a distance of a few inches or perhaps a very few feet. Visually limited ... refers to the vision in which a student has some visual limitation under some circumstances.

Mahasiswa tunanetra memiliki I.Q yang sama dengan mahasiswa awas, mahasiswa tersebut memiliki kesiapan untuk belajar bersama-sama dengan mahasiswa lainnya. Tillman dan Osbome (Meiyani, 2000: 11) telah melakukan penelitian hasilnya menunjukkan: Anak tunanetra mempertahankan pengalaman-khusus layaknya anak awas, tapi pengalaman tersebut kurang terintegrasi....

Pendapat di atas, dapat disimpulkan bahwa mahasiswa tunanetra mampu kuliah bersama dengan yang lainnya, hanya perlu bimbingan secara khusus untuk meningkatkan keterampilan belajar.

3. METODE PENELITIAN

Metode deskriptif dan penelitian tindakan kemitraan (*collaborative action research*) dengan pendekatan kualitatif. Instrumen penelitian: angket, pedoman observasi, dan pedoman wawancara. Sumber data adalah mahasiswa tunanetra, dosen PA, dan ketua prodi.

4. Hasil Penelitian dan Implikasinya Terhadap Bimbingan Belajar

Sebagian mahasiswa tunanetra masih ada yang kurang keterampilan belajarnya. Implikasinya terhadap bimbingan belajar, adalah: Untuk meningkatkan keterampilan belajar mahasiswa tunanetra, PA diharapkan dapat menjelaskan lebih dahulu sebelum kuliah dimulai, yaitu cara: a) menyusun catatan hasil kuliah, b) membuat ringkasan

bahan kuliah, c) menyusun laporan, d) menyusun hasil diskusi, e) hasil observasi, f) menyusun hasil melaksanakan kegiatan, g) menyusun jawaban dari soal ujian, h) makalah, i) membaca materi kuliah yang efektif, j) berbicara dengan dosen dan teman yang efektif.

PA perlu mengungkap tentang (1) kondisi mahasiswa tunanetra dalam melaksanakan bimbingan belajar untuk menemukan yang sangat lambat, lambat, cepat, sangat cepat dalam belajar; (2) keinginan untuk mengikuti dan melakukan belajar, (3) kemampuan belajar.

Bimbingan belajar dapat dilaksanakan secara klasikal, kelompok, dan perorangan. Secara klasikal dapat menggunakan metode ceramah, tanya jawab, dan diskusi dilengkapi pembentukan kelompok kecil, alat peraga, contoh-contoh, tayangan film dan video. Kelompok kecil itu dapat bersifat menetap. PA bersama-sama dengan mahasiswa tunanetra merencanakan kegiatan untuk meningkatkan pemahaman materi mata kuliah, menilai hasil kuliah dan melakukan tindak lanjut berkaitan dengan pengajaran perbaikan dan program pengayaan, mengoptimalkan pemanfaatan sumber-sumber belajar yang ada, dan mempraktekkan keterampilan belajar. PA memonitoring dan mengevaluasi kegiatan kelompok belajar tersebut, dan menghadiri kegiatan serta mengumpulkan ketua atau semua mahasiswa tunanetra untuk menilai kemajuan setiap kelompok, menyusun rencana tindak lanjut dan rencana kegiatan. Materi bimbingan belajar yaitu keterampilan belajar dapat disampaikan melalui kegiatan kelompok dan individual

PA dalam melaksanakan perbaikan dan program pengayaan dapat dilakukan bersama dosen. Pada awalnya PA menganalisis nilai hasil kuliah mahasiswa tunanetra sehingga diidentifikasi yang membutuhkan pengajaran perbaikan atau program pengayaan. Kemudian PA bersama dosen menyusun program kegiatan pengajaran perbaikan atau pengayaan untuk mahasiswa yang telah diidentifikasi. Kegiatan perbaikan dan pengayaan tersebut dapat diselenggarakan secara klasikal, kelompok, dan individual.

5. Kesimpulan

Keterampilan belajar mahasiswa tunanetra prodi PLB FKIP Uninus belum optimum. Keterampilan yang paling tinggi adalah membuat catatan kuliah, meringkas sumber yang dibaca, dan membuat catatan pada waktu diskusi. Keterampilan yang rendah memecahkan soal-soal ulangan dan membaca efektif, dan belum terbiasa mengambil intisari dari bacaan serta lebih sulit memberikan contoh yang berkaitan dengan kondisi di lapangan. Mahasiswa tunanetra kesulitan menyusun makalah, memahami sistematika penulisan serta minimnya pembendaharaan kata yang digunakan untuk menulis, tetapi memiliki kemampuan untuk bertanya secara efektif.

6. DAFTAR PUSTAKA

- Nurihsan, Achmad Juntika. (2003). *Dasar-Dasar Bimbingan dan Konseling*. Bandung. Mutiara
-(2006). *Bimbingan dan Konseling Dalam Berbagai Latar kehidupan*. Bandung. PT Refika Aditama
- Prayitno. (1997). *Pelayanan Bimbingan dan Konseling Sekolah Menengah Umum (SMU)*. Jakarta. Kerjasama Koprasi Karyawan Pusgrafin dengan Panebar Aksara.
- Sukardi, Dewa Ketut. (2003). *Manajemen Bimbingan dan Konseling di Sekolah*. Bandung. Alfabeta.
- Undang-Undang Republik Indonesia No. 20 tahun 2003. Sistem Pendidikan Nasional. Jakarta. Depdiknas.
- Winkel, W.S. (1991). *Bimbingan dan Konseling di Institusi Pendidikan*. Jakarta. PT Grasindo.

Riwayat Penulis

Dr N. Dede Khoeriah., MA Lahir di Tasikmalaya, 30 Agustus 1958. S1 Pendidikan Luar Biasa IKIP Bandung. S2 *Special Education* NMSU USA, S3 Penelitian dan Evaluasi Pendidikan UNY. Dosen tetap pada Program Studi PLB Uninus.

Terapi Wicara untuk Mengembangkan Keterampilan Komunikasi Sosial Anak dengan Spektrum Autisme

Febrita Ardianingsih
Universitas Negeri Surabaya

ABSTRAK

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-5) menunjukkan bahwa anak dengan spektrum autisme mengalami hambatan dalam keterampilan komunikasi sosial. Keterampilan tersebut dapat dikembangkan melalui terapi wicara. Terapi wicara bertujuan memfasilitasi keterampilan komunikasi anak agar dapat berkomunikasi secara optimal di masyarakat berdasarkan modalitas yang dimiliki oleh anak. Strategi terapi wicara untuk mengembangkan keterampilan komunikasi sosial anak dengan spektrum autisme meliputi: modifikasi lingkungan, manajemen perilaku, material pendukung, dan aktivitas pendukung. Setiap anak dengan spektrum autisme adalah unik, sehingga penerapan strategi yang tepat pada tiap anak sangat mempengaruhi hasil yang dicapai. Kompetensi, pemahaman, dan pengalaman seorang terapis wicara sangat menentukan dalam pemilihan strategi terapi wicara. Kolaborasi antara terapis wicara dan keluarga akan memberikan hasil yang terbaik.

Kata kunci: terapi wicara, keterampilan komunikasi sosial, anak dengan spektrum autisme

A. Pendahuluan

Berkomunikasi dengan orang lain merupakan tantangan bagi sebagian besar anak dengan spektrum autisme. Tetapi dengan intervensi dan pemahaman yang tepat, anak dapat mengembangkan keterampilan komunikasi. Terapi wicara bertujuan memfasilitasi keterampilan komunikasi anak agar dapat berkomunikasi secara optimal di masyarakat berdasarkan modalitas yang dimiliki oleh anak. Bukti klinis menunjukkan bahwa terapi wicara bermanfaat bagi anak dengan spektrum Autisme (Pereira & Solomon, 2010).

Salah satu karakteristik anak dengan spektrum autisme, menurut *American Psychiatric Association* (2013) dalam *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-5)*, adalah defisit yang persisten dalam komunikasi sosial dan interaksi sosial pada berbagai situasi, termasuk defisit dalam timbal balik sosial, perilaku komunikatif non-verbal yang digunakan untuk interaksi sosial, dan

ketrampilan dalam mengembangkan, mempertahankan dan memahami hubungan. Komunikasi sosial, atau disebut juga pragmatik, melibatkan bagaimana kosakata digunakan, keputusan dalam pemakaian waktu dan pengiriman pesan, yang semuanya digunakan dalam upaya untuk menyampaikan pesan yang diinginkan (Prutting & Kirchner, 1987). Pragmatik memerlukan keterampilan sosial dan juga keterampilan linguistik, yang mana kedua area tersebut merupakan kelemahan anak dengan spektrum autisme dan bisa sangat bervariasi berdasarkan budaya (Mundy & Markus, 1997; Siegel, 1996). Keterampilan tersebut terganggu oleh karena anak dengan spektrum autisme memiliki kesulitan dalam hal imitasi, mempertahankan perhatian, menghasilkan ide baru, dan mencari pengalaman sosial.

B. Peran Terapis Wicara

Terapis wicara mempunyai peran penting dalam memfasilitasi pengembangan keterampilan komunikasi sosial anak dengan spektrum autisme (Schwartz & Drager, 2008) dan membantu dalam pematangan dan generalisasi keterampilan komunikasi (Pereira & Solomon, 2010). Seorang terapis wicara yang berpengalaman akan memperlakukan anak dengan spektrum autisme secara holistik dan dinamis, sering melakukan asesmen ulang dan menangani semua area perkembangan (kognitif, bahasa, sosial, fisik, sensori perilaku) dengan tetap menjaga fokus pada peningkatan kemampuan bahasa sosial. Contohnya, terapis wicara dan anak dengan autisme bisa terlibat dalam suatu permainan yang menstimulasi kemampuan bergiliran sekaligus mengembangkan kemampuan bahasa ekspresif dan reseptif dan perilaku. Sebagai akibatnya, terapis wicara sekarang juga perlu mengikuti pelatihan, sertifikasi, atau mengenal berbagai macam teknik seperti *Applied Behavioral Analysis (ABA)* dan *Relationship development Intervention (RDI)*.

Selain hambatan komunikasi sosial yang signifikan, anak dengan spektrum autisme sering disertai dengan kesulitan lain (perilaku, regulasi sensori) yang dapat mengganggu belajar. Lebih lanjut, gaya belajar, keterbatasan, dan kebutuhan yang berbeda akan mengakibatkan pengembangan rencana terapi yang berbeda pula.

Dengan demikian seorang terapis wicara juga harus memiliki keterampilan merancang rencana terapi yang khusus untuk setiap individu.

C. Strategi dalam Terapi Wicara

Salah satu tantangan terbesar yang akan dihadapi seorang terapis wicara adalah menentukan strategi modifikasi dan pendukung yang sebaiknya dilakukan untuk memfasilitasi pembelajaran. Pengamatan dan interaksi terapis wicara dengan anak spektrum autisme akan membantu dalam memutuskan strategi yang tepat yang dapat menciptakan suasana yang optimal dan memotivasi untuk belajar dan mendukung komunikasi. Strategi tersebut meliputi modifikasi lingkungan, rencana manajemen perilaku, material pendukung, dan aktivitas pendukung, sebagai berikut (AAWA, 2005; AAWA 2007; AAWA 2008; Gargiulo, 2012; Mangunsong, 2009; Pereira & Solomon, 2010; Wetherby & Prizant, 2005; Woods & Wetherby, 2003).

1. Modifikasi Lingkungan

Ketika menangani anak dengan spektrum autisme, sangat penting memodifikasi lingkungan sekitar untuk mengurangi gangguan konsentrasi dan memenuhi kebutuhan tambahan seperti pada gangguan sensorik dan perhatian. Modifikasi lingkungan tersebut dapat berupa:

- mengurangi gangguan visual (sedikit dekorasi atau tidak ada)
- tempat duduk yang mendukung
- membelakangi jendela
- pencahayaan yang baik
- penetapan area kerja dan area “tenang” (“*break*” area) atau area sensori
- perhatian terhadap suara yang mungkin mengganggu anak (misalnya AC)
- mainan dan material lainnya berada diluar jangkauan dan dalam lemari tertutup

2. Manajemen Perilaku

Anak dengan spektrum autisme mungkin disertai gangguan perilaku yang diakibatkan oleh frustrasi, kesulitan regulasi sensori, perilaku stimulasi diri, dan/atau ketidakmampuan untuk mengkomunikasikan kebutuhan dan

keinginannya secara efektif. Terapis wicara akan mengevaluasi strategi manajemen perilaku mana yang sebaiknya digunakan untuk memfasilitasi agar sesi terapi berjalan lancar dan mempertahankan ikatan kepercayaan dengan anak. Sebagaimana diketahui bahwa spektrum autisme merupakan kondisi yang dinamis, maka perencanaan manajemen perilaku akan berlangsung dalam proses dan terus menerus diubah untuk memenuhi kebutuhan anak. Ada banyak teknik modifikasi perilaku yang dapat diimplementasikan, sebagai berikut.

- memanfaatkan kegiatan yang disukai
- papan pilihan (*choice board*)
- konsistensi dan menindaklanjuti
- menetapkan target yang jelas dan realistis
- menggunakan penguatan (berwujud, sosial, auditori, visual)
- sistem token
- pujian verbal
- merubah perilaku negatif dengan perilaku yang positif
- mencegah munculnya perilaku negatif
- menggunakan *timer* untuk menandakan dimulainya/selesainya suatu tugas atau transisi
- sesi yang terstruktur dan dapat diprediksi
- waktu sensori/*sensory breaks* (pemijatan, aktivitas menggunakan *physioball*)

3. Material Pendukung

Dalam rangka memaksimalkan pembelajaran dan kemampuan anak dalam berkomunikasi, terapis wicara akan sering menggunakan material pendukung tambahan. Material ini akan meningkatkan komunikasi baik verbal maupun nonverbal serta memberikan struktur yang menguntungkan bagi anak dengan spektrum autisme. Selain itu, banyak dari kegiatan ini mendorong perkembangan membaca dan literasi permulaan. Beberapa material pendukung, yaitu:

- penggunaan gambar/tulisan untuk jadwal harian

- penggunaan gambar/tulisan untuk jadwal aktivitas pada satu sesi untuk membantu transisi dari satu aktivitas ke aktivitas selanjutnya
- tulisan pada benda-benda di sekeliling ruangan
- papan pilihan (*choice board*) yang dilengkapi gambar/tulisan
- aktivitas yang memiliki awal dan akhir yang jelas

4. Aktivitas Pendukung

Anak dengan spektrum autisme sering memerlukan penerapan aktivitas khusus untuk mempelajari berbagai keterampilan komunikasi, terutama keterampilan komunikasi sosial. Aktivitas berikut ini dapat mendukung dan mendorong komunikasi dan interaksi.

- penerapan rutinitas (aktivitas kehidupan sehari-hari: berpakaian, waktu makan, waktu tidur)
- penggunaan naskah untuk belajar dan praktek skenario sosial (mengajak teman bermain)
- penggunaan *social stories* (mengatasi situasi problematis dengan membaca cerita terkait masalah tersebut)
- “menyabotase” material dan lingkungan (mainan yang menarik minat dijauhkan dari jangkauan, menyembunyikan salah satu bagian mainan)
- terapi kelompok (sesi dengan teman sebaya reguler untuk memberikan model perilaku sosial yang positif)
- sesi pada *setting* alami untuk memperkuat pencapaian
- penggunaan teknologi (komputer) untuk mendorong belajar secara mandiri dan memperoleh umpan balik visual.
- membangun rutinitas pada sesi terapi

D. Penutup

Terapi wicara sangat bermanfaat bagi anak dengan spektrum autisme untuk mengembangkan komunikasi sosial. Kompetensi, pemahaman, dan pengalaman terapis wicara sangat mempengaruhi hasil yang dicapai. Terapis wicara yang bagus adalah seorang yang mampu memahami berbagai macam teknik dan strategi serta mampu menentukan atau mengolaborasikan mana yang tepat untuk seorang anak.

Tidak ada resep pasti untuk menangani anak dengan spektrum autisme, dengan demikian strategi yang tepat untuk anak yang satu belum tentu tepat untuk anak yang lain. Selain itu, dukungan keluarga juga merupakan faktor yang menentukan hasil terapi. Komunikasi merupakan proses yang dinamis dan kebutuhan anak dengan spektrum autis dapat berubah seiring dengan waktu, sehingga terapis wicara dan keluarga perlu berkolaborasi untuk mencapai pengembangan komunikasi yang terbaik (Heflin & Alaimo, 2007).

Referensi

- American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders 5th ed DSM 5*, American Psychiatric Publishing, Arlington.
- Autism Association of Western Australia (AAWA), 2005, *Autism in the Classroom: A Resource Kit for Teachers of Students with an Autism Spectrum Disorder*, Autism Association of Western Australia Inc., Shenton Park.
- _____, 2007, *Living with Autism: Practical Strategies for Supporting People with Autism Spectrum Disorders*, Autism Association of Western Australia Inc., Shenton Park.
- _____, 2008, *Building Communication Skills in People with Autism Spectrum Disorder*, Autism Association of Western Australia Inc., Shenton Park.
- Gargiulo, RM, 2012, *Special education in contemporary society : an introduction to exceptionality*, ed.4, e-book, Sage Publication Inc., California.
- Heflin, LJ dan Alaimo, DF, 2007, *Students with Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices*, Pearson Education Inc., New Jersey.
- Mangunsong, F, 2009, *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Jilid 1*, Lembaga Pengembangan Sarana Pengukuran dan Pendidikan Psikologi (LPSP3), Fakultas Psikologi Universitas Indonesia, Depok.
- Mundy, P dan Markus, J, 1997, On the nature of communication and language impairment in autism. *Mental Retardation and Developmental Disorders Research Reviews*, 3, 343-349.
- Pereira, L dan Solomon, M, 2010, Speech-Language Therapy, dalam Siri, K & Lyons, T, 2010, *Cutting-Edge Therapies for Autism*, Skyhorse Publishing, New York.

- Prutting, C dan Kirchner, DM, 1987, A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119.
- Siegel, B, 1996, *The World of the Autistic Child: Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*, Oxford University Press, New York.
- Schwartz, H dan Drager KDR, 2008, Training and knowledge of autism among speech-language pathologists: A survey, *Journal of Speech-Language-Hearing in Schools*, 39, 66-77.
- Wetherby, AM dan Prizant, BM, 2005, Enhancing language and communication development in autism spectrum disorders: assessment and intervention guidelines, dalam Zager, D, *Autism Spectrum Disorders*, ed.3, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Woods, JJ dan Wetherby AM, 2003, Early identification of and intervention for infants and toddler who are at risk for autism spectrum disorder, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 180-194.

PENINGKATAN KETERAMPILAN ASESMEN PADA ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS

Oleh: Nurdayati Praptiningrum

Abstrak

Kegiatan ini berujuan untuk memberikan tambahan pengetahuan dan keterampilan melakukan asesmen kepada para guru, terutama terkait dengan teknik asesmen serta prosedur dan proses asesmen. Metode yang digunakan berupa metode tes, ceramah, diskusi dan studi kasus. Kegiatan tersebut diperuntukan bagi guru SLB, baik jenjang TKLB, SDLB, SMPLB maupun SMALB. Sebagian besar guru memperoleh wawasan dan keterampilan dalam menerapkan asesmen bagi ABK. Harapan guru terhadap asesmen ABK sebagian besar positif, namun perlu dukungan sistem di sekolah untuk memaksimalkan keterlaksanaan asesmen ABK.

Kata Kunci: Asesmen, Anak Berkebutuhan Khusus

PENDAHULUAN

Penanganan anak berkebutuhan khusus selalu memerlukan asesmen untuk pembuatan program pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan anak. Oleh karena itu keberhasilan dalam penanganan yang dilakukan oleh guru tergantung pada pelaksanaan asesmen. Asesmen seyogyanya dilakukan sebagai proses yang berkelanjutan dan sistematis dari berbagai informasi dalam rangka membuat keputusan untuk memenuhi kebutuhan anak. Proses yang berkelanjutan merupakan suatu proses yang berulang, bukan suatu keputusan yang dibuat berdasarkan satu kali pengamatan. Taylor (2009) menambahkan bahwa asesmen harus praktis dan efisien sehingga guru perlu mengetahui kapan perlu dilakukan asesmen. Hal ini memerlukan pemahaman tentang tipe dan tujuan dari berbagai asesmen yang diperlukan sesuai kebutuhan anak.

Penerapan asesmen di lapangan saat ini sudah dilaksanakan, namun berdasarkan penuturan pihak sekolah masih menemui beberapa kendala, antara lain: a) mekanisme asesmen yang komprehensif belum sepenuhnya diterapkan karena keterbatasan sarana dan prasarana, b) penguasaan teknik dokumentasi asesmen yang belum banyak dikuasai oleh guru-guru, dan c) penguasaan keterampilan melakukan asesmen akademik, fungsional maupun perilaku yang belum merata.

Kondisi ini mempengaruhi kualitas layanan yang diberikan kepada ABK, karena hasil asesmen tidak sepenuhnya menggambarkan kebutuhan anak. Apabila tidak diperbaiki maka layanan yang diberikan kepada anak akan rentan salah sasaran.

Berdasarkan situasi tersebut, kegiatan asesmen pada ABK menjadi urgen untuk dilakukan, melihat keberadaan SDM yang menghendaki peningkatan kompetensi profesional (khususnya terkait keterampilan melakukan asesmen).

Terdapat beberapa hal yang harus diketahui oleh guru terkait dengan tujuan melakukan asesmen. Berawal dari keluhan guru dan orang tua mengenai permasalahan anak maka diperlukan proses asesmen dengan berbagai tujuan. Terdapat 5 tujuan asesmen (Taylor, 2009):

- 1) Identifikasi awal (penyaringan),
- 2) Prereferal asesmen,
- 3) Mengetahui kemampuan saat ini dan kebutuhan pendidikan,
- 4) Keputusan untuk kelayakan,
- 5) Pengembangan program individual
- 6) Penentuan program penempatan

Prosedur dan proses asesmen yang harus diperhatikan dalam penerapan asesmen, guna memperoleh data yang komprehensif dan akurat dalam menentukan kebutuhan anak, maka (NJCLD, 2010) mengemukakan hal-hal yang harus diperhatikan sebagai berikut:

- 1) Menggunakan pengukuran dengan versi terbaru untuk setiap asesmen yang terstandar
- 2) Menggunakan berbagai pengukuran, termasuk asesmen terstandar dan non terstandar dan berbagai sumber data lain, antara lain:
 - a) Sejarah kasus berdasarkan interviu dengan orang tua, guru, anak (bila diperlukan) dan ahli lain yang terkait.
 - b) Informasi dan evaluasi yang diberikan orang tua
 - c) Observasi langsung (laporan anekdot) atau data (misal: rekaman frekuensi) dalam berbagai seting lingkungan dan lebih dari satu kejadian
 - d) Test terstandar yang valid dan reliabel secara budaya, bahasa, perkembangan dan kesesuaian usia.

- e) Kurikulum berbasis asesmen, analisis pola kesalahan dalam mengerjakan tugas, portofolio, pengajaran diagnostik dan berbagai pendekatan yang tidak terstandar
 - f) Monitoring kemajuan yang diulang selama pembelajaran
- 3) Mempertimbangan berbagai hal yang terkait dengan pengecualian ABBS dan semua komponen dalam definisi anak berkesulitan belajar spesifik yang mencakup 8 area (berbicara ekspresif, pemahaman mendengar, menulis ekspresif, kemampuan membaca dasar, membaca pemahaman, kelancaran membaca, penghitungan dalam matematika, pemecahan masalah dalam matematika).
 - 4) Menguji tingkatan kemampuan motor, sensori, kognisi, komunikasi, dan perilaku, hambatan persepsi, memori, atensi, urutan, koordinasi motorik dan perencanaan motorik, koordinasi motorik, pengorganisasian ide serta pemberian alasan.
 - 5) Mengikuti prosedur pengukuran dan pengadministrasian, penskoran serta pelaporan untuk pengukuran yang terstandar.
 - 6) Memadukan hasil dari pengukuran terstandar dengan pengumpulan data secara informal
 - 7) Mendiskusikan informasi yang sudah terkumpul yang mendeskripsikan kemampuan anak saat ini dalam hal akademik dan ketrampilan fungsional dan menginformasikan keputusan tentang identifikasi, layanan yang diperlukan serta rencana pembelajaran.

Tahapan pelaksanaan Asesmen

Pelaksanaan pendidikan di Indonesia masih jarang ditemui keterlibatan orang tua, guru serta ahli lain dalam pelaksanaan asesmen, namun hal tersebut memicu pelaksanaan program yang hanya membebankan kepada guru khusus. Oleh karena itu, membangun kebersamaan dalam penanganan anak dengan berbagai pihak terkait menjadi bagian awal dari sebuah keberhasilan penanganan anak.

Tahap I, referral ditengarai oleh munculnya masalah yang dirasakan oleh guru kelas, dan guru melakukan upaya untuk mengatasi permasalahan tersebut. Apabila masalah dapat diatasi maka guru kelas tidak perlu merefer ke guru khusus, namun apabila permasalahan masih berlanjut maka tahap II diperlukan. Tahap II, dilakukan pengumpulan data dari berbagai sumber dan dilakukan pertemuan untuk membuat

rancangan PPI yang dilakukan oleh kepala sekolah, guru kelas, dan guru khusus. Penentuan kelayakan untuk memberikan layanan khusus ditentukan berdasarkan hasil diskusi tim asesmen. Proses dari kolaborasi tim dalam menentukan perencanaan penanganan anak dijabarkan oleh (Ysseldyke & Algossine, 2006) sebagai berikut:

1. Guru menggambarkan terlebih dahulu tentang hal yang menjadi perhatian dari anak. Dalam hal ini diperlukan pembedaan antara kemampuan saat ini dengan kemampuan yang diharapkan oleh guru untuk dicapai anak.
2. Tim berbagi informasi tentang bagaimana saat ini pembelajaran diberikan kepada anak, kebutuhan belajar di lingkungan kelas maupun rumah
3. Tim membuat kesepakatan tentang kebutuhan pembelajaran anak
4. Tim mendeskripsikan aktivitas pendukung yang diperlukan di rumah untuk mendukung program pembelajaran di sekolah
5. Tim mengidentifikasi peran serta orang tua dalam program tersebut
6. Tim melakukan curah gagasan tentang penanganan yang diperlukan oleh anak
7. Tim menentukan jenis penanganan
8. Tim berbagi sumber dan mendiskusikan kerjasama untuk melaksanakan penanganan tersebut.

Tahap asesmen terdapat beberapa kendala yang perlu dicermati, yaitu: proses penerimaan orang tua terhadap permasalahan anak serta keberadaan tim asesmen di sekolah yang masih jarang dijumpai. Kebenaran informasi dari orang tua terkait dengan tahapan penerimaan orang tua terhadap anak. Orang tua yang sudah menerima dan ingin mencari solusi untuk permasalahan anak mempunyai kecenderungan sikap kooperatif dan memberikan berbagai informasi yang diberikan. Namun, bila orang tua masih menolak, cenderung menutupi dan belum menerima kondisi tersebut maka guru perlu mendampingi anak untuk melampaui fase tersebut hingga mampu menerima kondisi anak.

Metode pengumpulan data selama proses asesmen berlangsung oleh Lerner, J (2000) antara lain: 1) sejarah kasus dan interviu, 2) observasi perilaku anak, 3) rating scale, 4) penelusuran kasus, dan 5) tes terstandar. Informasi dalam satu metode dapat mengarahkan ke pencarian data dengan metode yang lain, misal: saat berkomunikasi dengan anak ditemui kesalahan respon sehingga diperlukan pengecekan fungsi

pendengaran. Penggunaan metode tersebut disesuaikan dengan informasi yang ingin dikumpulkan berdasarkan permasalahan belajar yang ada pada anak.

1. Sejarah kasus

Sejarah kasus memberikan informasi mengenai latar belakang munculnya permasalahan belajar pada anak. Hal yang harus diperhatikan pada saat interviu dengan orang tua adalah membangun kepercayaan, empati, serta kerjasama. Data berikut dikumpulkan berdasarkan interviu dengan orang tua yang mencakup informasi: sejarah kehamilan, kondisi kelahiran, sejarah perkembangan, pencapaian kemampuan duduk, berjalan, dan bicara, sejarah kesehatan anak (penyakit yang pernah diderita dan kecelakaan), masalah belajar yang dimiliki oleh anggota keluarga yang lain dan sejarah pendidikan (Lerner J. , 2000). Disarankan untuk menggali informasi sampai dengan 3 tingkatan (anak, orang tua, kakek-nenek).

2. Observasi,

Ysseldyke & Algozzine (2006) memaparkan tentang beberapa informasi yang dapat diperoleh guru berdasarkan observasi perilaku anak antara lain:

- a. Kemampuan intelektual
- b. Kemampuan akademik
- c. Kepekaan sensori
- d. Kemampuan beradaptasi
- e. Perkembangan bahasa
- f. Perkembangan psikologis
- g. Perkembangan perseptual motor

Berbagai informasi yang dapat diperoleh guru dengan mengamati perilaku anak di kelas antara lain:

- a. Penyesuaian diri anak terkait dengan kesulitan belajar yang dapat diamati antara lain: 1) reaksi anak ketika berinteraksi dengan teman sebaya maupun guru dapat diamati dalam keseharian anak di kelas di dalam lingkungan kelas maupun di luar kelas, 2) reaksi anak pada saat menghadapi kesulitan, 3) dampak dari kesulitan pada pergaulan anak di sekolah maupun di rumah, 4) minat anak maupun penolakan pada aktivitas tertentu.

- b. Perkembangan koordinasi motorik dapat diamati pada saat anak melakukan aktivitas yang melibatkan motorik kasar (misal: kemampuan melompat, melempar dan menangkap bola) maupun motorik halus (cara anak dalam menulis, posisi badan saat menulis, cara anak memegang pensil, hasil tulisan anak).
- c. Penggunaan bahasa. Pada saat berkomunikasi dengan anak, guru dapat mengetahui permasalahan artikulasi, penggunaan kata dan kalimat (kalimat sederhana atau kompleks), cara berbicara (terlalu cepat atau banyak jeda).
Aktivitas permainan dapat digunakan untuk membangun hubungan dengan anak pada saat observasi di samping mengungkap kemampuan motorik dan komunikasi anak (Lerner & Kline, 2006)

METODE

Metode yang digunakan dalam kegiatan ini berupa:

1. Tes (sebelum dan sesudah) dengan instrumen pengetahuan tentang asesmen. Pada tahap ini akan dilakukan identifikasi kemampuan awal guru dan kemampuan akhir guna melihat peningkatan pengetahuan yang diperoleh oleh guru.
2. Ceramah, diskusi, dan studi kasus
Metode ini dipilih untuk menyampaikan teori dan aplikasi asesmen yang terbagi menjadi 3 materi meliputi:
 - a. Prosedur dan Mekanisme penyelenggaraan asesmen di sekolah
 - b. Teknik dan metode asesmen
 - c. Asesmen akademik, perilaku dan fungsional untuk ABK

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kegiatan asesmen ini mencakup 2 tahapan, yaitu: 1) sosialisasi dan 2) studi kasus dan diskusi. Pada kegiatan ini disampaikan 3 materi, antara lain:

- a) Prosedur dan mekanisme penyelenggaraan asesmen di sekolah
- b) Teknik dan metode asesmen
- c) Asesmen akademik, perilaku dan fungsional untuk ABK

Kegiatan tersebut diperuntukkan bagi guru-guru SLB untuk jenjang TKLB, SDLB, SMPLB maupun SMALB.

Sebagian guru sudah menguasai konsep tentang asesmen terutama terkait dengan: metode asesmen, tim dalam penerapan asesmen, asesmen berkesinambungan, asesmen perilaku adaptif, asesmen kemampuan akademik, dan tahapan asesmen akademik fungsional. Sementara itu, kebutuhan untuk pemahaman yang lebih mendalam diperlukan untuk aspek: identifikasi perilaku mal-adaptif, asesmen kebutuhan anak, dan konsep perilaku defisit dan *excessive*. Aspek penelusuran motivasi masalah perilaku tidak dapat diukur peningkatannya karena dalam soal tes aspek tersebut tidak memuat item jawaban yang sesuai.

Hal ini tidak berseberangan dengan materi sosialisasi yang mencakup: prosedur dan mekanisme penyelenggaraan asesmen di sekolah, teknik dan metode asesmen, asesmen akademik, perilaku dan fungsional untuk ABK. Berdasarkan pelaksanaan *pre-test* dan *post-test* pengabdian mengukur adanya peningkatan pemahaman guru terutama dalam aspek metode asesmen, tim dalam penerapan asesmen, asesmen berkesinambungan, asesmen perilaku adaptif, asesmen kemampuan akademik, dan tahapan asesmen akademik fungsional. Peningkatan pemahaman juga terdapat dalam aspek identifikasi perilaku mal adaptif. Penurunan terjadi pada pemahaman tentang aspek kebutuhan anak dan konsep perilaku defisit dan *excessive*.

Tanggapan guru mengenai kegiatan ini cukup baik . Hal ini sesuai dengan kebermanfaatannya yang telah dinyatakan dinyatakan dalam kegiatan ini. Manfaat yang diperoleh dapat memberikan tambahan wawasan dan keterampilan kepada guru dalam menerapkan asesmen bagi ABK sehingga secara tidak langsung turut memperbaiki kualitas layanan pendidikan yang diberikan kepada anak berkebutuhan khusus..

PENUTUP

Berdasarkan pembahasan di atas, maka pelaksanaan sosialisasi dan asesmen ABK dapat diperoleh kesimpulan bahwa harapan guru terhadap ABK sebagian besar positif namun asesmen ABK perlu dilakukan dengan dukungan sistem di sekolah untuk memaksimalkan keterlibatan orang tua, pengelolaan dokumen asesmen, dan penerapan asesmen secara berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Lerner, J., & Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*.
- NJCLD. (2010). Comprehensive assessment and evaluation of students with LD. <http://www.Idanatl.org/pdf/NJCLD%20Comp%20Assess%20Paper%206-10.pdf>.
- Taylor, R.L. (2009). *Assessment of Exceptional Students Educational and Psychological Prosedures*. Ohio: Pearson Education.
- Ysseldyke, J., & Algossine, B. (2006). *Effective Assessment for students with special needs*. California: Corwin Press.

EVALUASI PELAKSANAAN PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF DI KOTAMADYA BANJARMASIN

Oleh
IMAM YUWONO, M.Pd
Prodi Pendidikan Luar Biasa Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Negeri Lambung Mangkurat Banjarmasin

ABSTRAK

Permasalahan dalam penelitian ini adalah kebijakan yang belum terevaluasi secara komprehensif dan sejauhmana efektivitas keberhasilan program program inklusif yang telah dilaksanakan di Kodya Banjarmasin. Tujuan penelitian ini adalah untuk menjelaskan efektivitas program pendidikan inklusif yang dilaksanakan di Kodya Banjarmasin. Metode dalam penelitian ini adalah metode studi kasus (*case studies*).Desain yang digunakan dalam penelitian ini model *CIPPO* (*context, input,process, product* dan memeperhatikan *outcome*. Penelitian ini dilaksanakan pada empat 4 SD, 2 SMP dan 2 SMA/SMK penyelenggara pendidikan inklusif di Kodya Banjarmasin. Analisis data pada studi evaluasi ini dilakukan menggunakan dua cara : data kuantitatif dianalisis sesuai dengan bentuk instrumen yang digunakan sedangkan data kualitatif dianalisis melalui reduksi data, sajian data, penarikan kesimpulan, verifikasi dan interpretasi data.

Kata Kunci: Evaluasi, Pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif

Pendahuluan

A. Latar Belakang Masalah

Implikasi penting paradigma pendidikan inklusif adalah pengakuan dan penghargaan akan adanya keragaman dan perbedaan kebutuhan individu. Implementasi pendidikan inklusif di sekolah secara umum dan di kelas secara khusus berarti pengakuan dan penghargaan terhadap individu anak, fasilitas belajar dan lingkungan memberi kemudahan dan rasa aman kepada setiap anak, guru bekerja dalam sebuah tim dan adanya keterlibatan orang tua/masyarakat terhadap penyelenggaraan pendidikan di sekolah/kelas.

Menurut Skorjen keberhasilan pendidikan inklusif dipengaruhi oleh:

(a) perubahan hati dan sikap guru, (b) reorientasi yang berkaitan dengan asesmen, metode pengajaran dan manajemen kelas termasuk penyesuaian lingkungan, (c) redefinisi peran guru dan realokasi sumber daya manusia, (d) redefinisi peran SLB sebagai pusat sumber yang ekstensif, (e) penyediaan bantuan profesional guru dalam bentuk pelatihan dan penataran sehingga mereka dapat memberikan kontribusi dan bersikap fleksibel jika diperlukan, (f) layanan guru kunjung dan optimalisasi guru pembimbing khusus, (g) pembentukan, peningkatan dan pengembangan kemitraan antara guru dan orang tua, dan (h) sistem pendidikan yang fleksibel termasuk kurikulum dan sistem penilaian.

Indikator keberhasilan sebuah program selain yang dipaparkan di atas adalah bagaimana produk yang dihasilkan program tersebut. Menurut Skorjen, keberhasilan pendidikan inklusif ditandai dengan perubahan sekolah yang melakukan budaya inklusif. Semua anak dan orang dewasa adalah anggota kelompok yang sama: berinteraksi dan berkomunikasi satu sama lain, membantu satu sama lain untuk belajar dan berfungsi, saling tenggang rasa satu sama lain, menerima kenyataan bahwa sebagian anak mempunyai kebutuhan yang berbeda dari mayoritas.

Kalimantan selatan memiliki 82 sekolah penyelenggara pendidikan inklusif, terdiri dari 52 sekolah piloting sebagai penyelenggara pendidikan inklusif, dan 30 sekolah yang sudah lama menyelenggarakan pendidikan inklusif. Sekolah-sekolah tersebut ditunjuk oleh Dinas Pendidikan Kabupaten/kota untuk membuka kelas program inklusif. Di kota Banjarmasin terdapat 11 sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. Terdiri dari 7 sekolah dasar 2 sekolah menengah pertama dan 2 sekolah menengah atas. Program pendidikan inklusif di kota Banjarmasin, dimulai sejak tahun 2005 dan ada beberapa sekolah telah meluluskan beberapa kali alumni dengan hasil serapan ke sekolah yang lebih tinggi maupun terjun ke dunia kerja.

Realitas ini merupakan suatu fenomena yang menarik untuk dikaji sebagai bahan penelitian, sejauhmana efektivitas program inklusif yang telah dilaksanakan di

kota Banjarmasin tersebut telah dilaksanakan sesuai dengan teori pendidikan inklusif pada umumnya. Program pendidikan inklusif di Banjarmasin telah berjalan selama sembilan tahun, namun sejauh ini kebijakan tersebut belum terevaluasi secara komprehensif sejauh mana efektivitas keberhasilan program tersebut.

B. Rumusan Masalah

Permasalahan pada penelitian ini menitik beratkan pada evaluasi program. Adapun rumusan masalah adalah sebagai berikut:

1. Bagaimanakah perencanaan program yang mencakup tujuan dan landasan pada yang disusun telah mengakomodasi kebutuhan setiap orang tanpa deskriminasi?
2. Bagaimanakah strukturisasi siswa, guru, kurikulum, sarana prasarana, pembiayaan, kalender akademik dapat mendukung pencapaian program pendidikan inklusif?
3. Bagaimanakah kendala yang ditemui selama menyelenggarakan pendidikan inklusif yang mencakup kompetensi, minat dan profil guru, kegiatan belajar mengajar, ekstra kurikuler, identifikasi dan asesmen, program pembelajaran individual, struktur sosial kelas dan sosialisasi?
4. Bagaimanakah hasil yang diperoleh dalam hal kognitif, emosi dan perilaku sosial siswa setelah menempuh pendidikan inklusif?
5. Bagaimanakah dampak program pendidikan inklusif dalam hal kelanjutan studi dan memasuki dunia kerja?

C. Manfaat Penelitian

Hasil penelitian ini bermanfaat bagi pengambil kebijakan terkait dengan pendidikan inklusif, perencanaan sebuah program pendidikan inklusif yang dapat

mengakomodasi kebutuhan semua orang serta sebagai masukan tentang tujuan, landasan yang tepat tentang penyelenggaraan program pendidikan inklusif dimasa mendatang berdasarkan kebutuhan masyarakat dan kelayakan sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.

Membantu pengambil kebijakan dalam hal strukturisasi program pendidikan inklusif, dengan mempertimbangkan sumber daya yang tersedia, strategi alternatif yang akan digunakan dan rencana apa yang tersedia untuk mencapai tujuan serta dapat membantu pengembangan program. Membantu pengambil kebijakan dalam mengetahui dampak yang ditimbulkan akibat program pendidikan inklusif, sehingga akan membantu daur ulang dalam mengambil sebuah keputusan lebih lanjut.

Manfaat bagi pelaksana program pendidikan inklusif antara lain adalah membantu pelaksana program pendidikan inklusif, dalam hal ini lembaga sekolah reguler pada tingkat SD, SMP, dan SMA/SMK penyelenggara pendidikan inklusif di Kodya Banjarmasin dalam hal memahami hambatan dan kendala apa yang ditemui selama menyelenggarakan pendidikan inklusif, kemudian revisi apa yang diperlukan, sehingga prosedur lebih lanjut dapat dimonitor, dikontrol dan diminimalisir. Membantu penyelenggara pendidikan inklusif dalam hal mengungkap hasil yang diperoleh, dan apa yang perlu dilakukan lebih lanjut berkaitan dengan implementasi program pendidikan inklusif yang telah dilakukan.

Kajian Teori

A. Konsep Evaluasi Program

Evaluasi program merupakan suatu proses. Secara eksplisit bahwa evaluasi harus membandingkan apa yang telah dicapai oleh program dengan apa yang

seharusnya dicapai sesuai standar yang ditetapkan. Evaluasi sebagai kontrol suatu program untuk mengukur bagaimana pencapaian tujuan program termasuk implikasi-implikasinya, hal yang umum terjadi pada evaluasi program adalah bagaimana untuk meningkatkan (*to improve*) suatu program dan bukan untuk membuktikan (*to prove*) suatu program. Alur pengkajian evaluasi program dapat saja menyerupai sebuah penelitian (*research*) ilmiah yang banyak dilakukan oleh kalangan akademis.

B. Konsep Program Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif berkenaan dengan aktivitas memberikan respon yang sesuai kepada spektrum yang luas dari kebutuhan belajar baik dalam *setting* pendidikan formal maupun nonformal. Pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang memperhatikan bagaimana mentransformasikan sistem pendidikan sehingga mampu merespon keragaman siswa. Pendidikan inklusif bertujuan dapat memungkinkan guru dan siswa untuk merasa nyaman dengan keragaman dan melihatnya sebagai suatu tantangan dan pengayaan dalam lingkungan belajar, dari pada suatu problem.

C. Model Evaluasi yang Dipilih

Program pendidikan inklusif yang dilaksanakan di Kodya Banjarmasin mengandung komponen konteks, input, proses dan produk, dan *outcome*, maka model yang cocok untuk digunakan dalam penelitian ini adalah model CIPP dengan memperhatikan empat komponen model *CIPPO* yaitu komponen konteks (*context*), komponen masukan (*input*), komponen proses (*process*), komponen produk (*product*) dan luaran (*outcome*) dari program, sehingga menjadi model CIPPO.

D. Kriteria Evaluasi

Kriteria standar yang dijadikan sebagai acuan penilaian adalah seperti yang tercantum dalam tabel sebagai berikut:

Kriteria-Kriteria Standar Program Pendidikan Inklusif

KOMPONEN	INDIKATOR	KRITERIA
KONTEKS (<i>Context</i>)	Tujuan dan landasan program	Adanya dokumen yang menunjukkan tujuan yang jelas tentang pendidikan inklusif
		Adanya dokumen yang menunjukkan program yang jelas tentang pendidikan inklusif
	Tujuan program pendidikan inklusif dirumuskan secara tepat	Tujuan dirumuskan sesuai syarat perumusan yaitu: Jelas, terukur dan dapat diamati
	Pendidikan inklusif merupakan kebutuhan masyarakat	Adanya dokumen yang merupakan dukungan masyarakat terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusif
	Kelayakan sekolah menyelenggarakan pendidikan inklusif	Adanya dokumen ijin operasional penyelenggaraan pendidikan inklusif
		Adanya sistem sekolah menyesuaikan dengan kondisi peserta didik
		Adanya dokumen tentang dukungan warga sekolah menerima pendidikan inklusif
		Adanya siswa berkebutuhan khusus
		Adanya rumah siswa berkebutuhan khusus dekat dengan wilayah sekolah

KOMPONEN	INDIKATOR	KRITERIA
MASUKAN (Input)	1. Siswa	Adanya dokumen yang menunjukkan komitmen orang tua ABK bersekolah di reguler
		Adanya dokumen nominasi diri siswa
		Adananya dokumen nominasi teman sebaya
		Adananya dokumen nominasi guru
		Adanya dokumen nominasi orang tua ABK
MASUKAN (Input)	2. Persyaratan Administrasi GPK	Guru memiliki ijazah S1 PLB
		Guru mengajar sesuai dengan ijazah
		Pengalaman guru mengajar minimal 2 th
		Guru telah dipersiapkan untuk mengajar anak berkebutuhan khusus
		Guru minimal 3 kali telah dilatih menangani anak berkebutuhan khusus
		Guru memiliki kompetensi melakukan identifikasi dan asesmen terhadap anak berkebutuhan khusus
		Guru memiliki kompetensi melakukan pembelajaran kompensatoris kepada ABK
3. Kurikulum		Adanya kurikulum berdeferensiasi
		Adanya dokumen modifikasi kurikulum
		Adanya pelaksanaan sistem penilaian

KOMPONEN	INDIKATOR	KRITERIA	
		yang flksibel	
		Kurikulum dikembangkan berdasarkan kebutuhan individual siswa	
		Adanya modifikasi bahan ajar	
	4. Sarana dan prasarana		Tersedia sarana dan prasarana belajar minimal 60 % memadai
			Tersedianya sarana dan prasarana yang aksesibel
			Tersedia alat peraga ABK minimal 60 %
	5. Pembiayaan		Pembiayaan mencukupi untuk rutin dan pengembangan
6. Kalender akademik		Kalender akademik memiliki fleksibilitas tinggi	
PROSES (<i>Process</i>)	1. Kompetensi guru		Kopetensi guru tergolong tinggi
	2. Minat guru		Minat guru mengajar kategori tinggi
	3. Profil		Profil guru yang dipersyaratkan kategori tinggi
	4. Proses belajar		Proses pembelajaran di kelas berada pada kategori tinggi
	5. Ekstra kurikuler		Kegiatan ekstra kurikuler dalam kategori tinggi
	6. Identifikasi dan asesmen		Pelaksanaan identifikasi dan asesmen dalam kategori tinggi
	7. PPI		Adanya program pembelajaran yang di individualkan
	8. Strukstur sosial		Struktur sosial kelas tergolong tinggi

KOMPONEN	INDIKATOR	KRITERIA	
	9. Sosialisasi ABK	Pengakuan teman sebaya terhadap ABK tinggi	
		Pengakuan guru terhadap ABK tinggi	
PRODUK (Product)	1. Kognitif	ABK yang tidak memiliki hambatan kognitif setara dengan siswa reguler	
	2. Kecerdasan emosi	Siswa memiliki kecerdasan emosi sesuai dengan usia perkembangan	
	3. Sikap sosial		
PRODUK (Product)	Berinteraksi dan berkomunikasi satu sama lain	Semua warga sekolah berinteraksi dan berkomunikasi dengan baik	
	Membantu satu sama lain untuk belajar dan berfungsi	Semua warga sekolah saling bantu untuk belajar dan berfungsi	
	Saling tenggang rasa satu sama lain	Semua warga sekolah mengembangkan sikap saling tenggang rasa	
	Menghargai perbedaan individu	Sistem sekolah menghargai perbedaan individu	
	Cenderung kerjasama daripada bersaing	Semua warga sekolah cenderung kerjasama bukan bersaing	
Luaran (outcome)	1. Penerimaan di jenjang yang lebih tinggi	Siswa lulusan SD inklusif diterima di SMP	
		Siswa lulusan SMP inklusif diterima di SMA/SMK	
		Siswa lulusan SMA/SMK inklusif diterima di perguruan tinggi	
	2. Penerimaan pada dunia kerja	Lulusan sekolah SMA/SMK yang diterima di dunia kerja (perusahaan,	

KOMPONEN	INDIKATOR	KRITERIA
		kantor, instansi, usaha mandiri)

Metodologi Penelitian

A. Pendekatan Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian evaluasi program yang bersifat kualitatif, sebab proses evaluasi dilakukan secara inquiri dengan penekanan pada aspek obyektifitas, reliabilitas dan validitas pengukuran evaluasi pelaksanaan program pendidikan inklusif. Perolehan data dalam bentuk deskriptif melalui hasil observasi, wawancara dan studi dokumentasi.

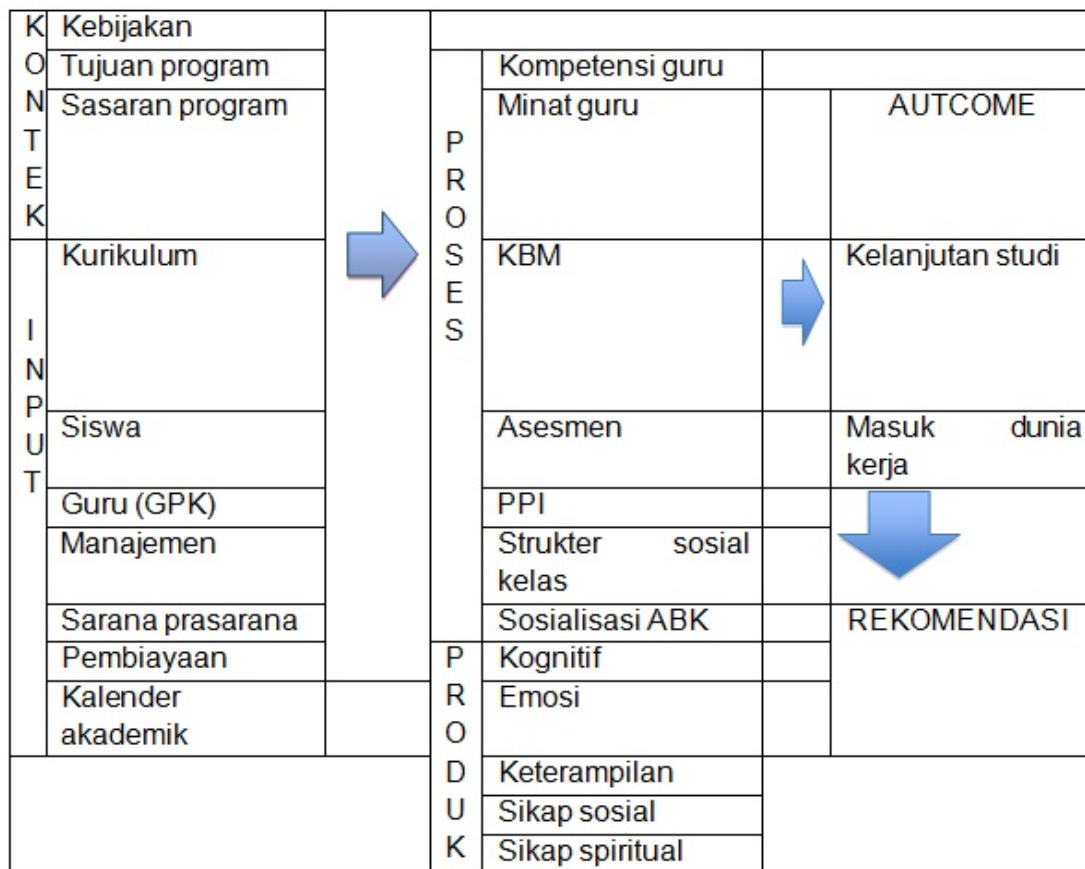
B. Metode penelitian

Metode penelitian yang digunakan adalah studi kasus (*case studies*). Studi kasus bertujuan untuk membuat penafsiran akurat mengenai karakteristik-karakteristik objek yang diteliti. Studi kasus sering digunakan untuk menyelidiki unit sosial yang kecil seperti keluarga, klub, sekolah dan kelompok atau geng. Studi kasus lebih tampak (*contrasted*) pada survai intensif secara mendalam pada fenomena yang diteliti. Tipe penelitian ini adalah berusaha memahami suatu unit sosial tertentu secara utuh dalam totalitas lingkungan tersebut. Studi kasus dalam beberapa referensi merupakan bagian dari penelitian kualitatif.

C. Desain Penelitian

Desain yang digunakan dalam penelitian ini mengacu model evaluasi yang dikembangkan oleh Stufflebeam yang dinamakan model *CIPPO* (*context,*

input, process, product dan memperhatikan *outcome*).¹ Desain penelitian dapat digambarkan pada gambar berikut:



Gambar Desain Penelitian

D. Instrumen Penelitian

Evaluasi program pendidikan inklusif di Kodya Banjarmasin ini menggunakan 18 (delapan belas) jenis instrumen yang terbagi dalam lima tahapan evaluasi, yaitu: konteks, input, proses, produk dan outcome.

¹ D.L. Stufflebeam, *Evaluation Theory Model And Aplications* (Boston: Kluwer Academic Publishesr, 2001), h. 173.

E. Teknik Analisis Data

Analisis data pada studi evaluasi ini dilakukan dengan cara mengelompokkan data berdasarkan informasi yang diperoleh dari hasil kajian dokumen dan teori, hasil wawancara, lembar evaluasi (kuesioner), dan hasil studi dokumentasi. Masing-masing data diklasifikasi sesuai dengan lima aspek yang terdiri dari data *context*, *input*, *process*, *product* dan *outcome*. Pendekatan yang dilakukan dalam analisis data meliputi, analisis data kualitatif dan kuantitatif. Data kuantitatif dianalisis sesuai dengan bentuk instrumen yang digunakan. Sedangkan data kualitatif dianalisis melalui reduksi data, sajian data, penarikan kesimpulan, verifikasi, dan interpretasi data.

DAFTAR PUSTAKA

- Alimin, Zaenal. *Implementasi Pendidikan linklusif di Sekolah Reguler*. Bandung: Rineka Cipta, 2006.
- Ansyar, Mohammad. *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*. Jakarta: P2LPTK, 1989.
- B.H, Johnsen. *Kurikulum Untuk Pluraritas Kebutuhan Belajar Individu*. Bandung: Pasca Sarjana UPI, 2003.
- B.R. Worthen dan James R. Sanders. *Educational Evaluation Theory and Practice*. Belmont: Wadsworth Publishing Company Inc., 1973.
- CRPD, *Convention on The Rights of People With Disability*. Bandung: Konvensi Hak Penyandang Disabilitas Internasional, 2004.
- Djaali, Puji Mulyono, dan Ramli. *Pengukuran Dalam Bidang Pendidikan*. Jakarta: PPs UNJ, 2000.
- D. Skorten, Marriam. *Menuju Inklusi Pendidikan Kebutuhan Khusus Sebuah Pengantar*. Bandung: Program Pasca Sarjan UPI, 2003.
- Fish, Jhon dan Evan. *Managing Special Education*. Buckingham: USA Open University Pers, 1995.
- Fitzpatrick, Jody. *Evaluation In Action Interviews With Expert Evaluators*. Losangeles: Sage Pubications Inc., 2005.

- George, F. Madaus, Michael S. Scriven, dan Daniel L. Stufflebeam. *Evaluation Models Viewpoints On Educational And Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing, 1983.
- Lewis, Aiken. *Rating Scales And Checklist Evaluation Behavior Personality And Attitude*. Newyork: John Wiley, 1966.
- Marhaeni, *Evaluasi Program Pendidikan*. Singaraja: Universitas Pendidikan Ganesha, 2007.
- Miles, Susie and Nidhi Singal. *The Education for All And Inclusive Education Debate Conflict*. Boston: Contradiction Or Opportunity, 1999.
- Mudjito. *Masyarakat Inklusif*. Jakarta: Direktorat PKLK, 2011.
- Popham, W. James. *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice hall Inc., 1987.
- Sanders, James R. *The Program Evaluation Standards*. California: Sage Publication Inc., 1994.
- Sharmaa, Umesh. *Reforming Teacher Education for Inclusion in Developing Countries in the Asia-Pacific Region*, 2000.

KOMPETENSI GURU SLB TERHADAP PENILAIAN KELAS BERDASARKAN KURIKULUM 2013

Oleh:

Subagya, Salim Choiri, Erma Komalasari
Pusat Studi Difabilitas LPPM UNS Surakarta

ABSTRAK

Tujuan penelitian ini adalah memetakan implementasi kurikulum 2013 pendidikan khusus pada aspek penilaian kelas.

Pendekatan yang digunakan dalam penelitian adalah *expose facto*. Sample dalam penelitian ini menggunakan non probabilitas sampling yaitu dengan teknik sampling kuota yang melibatkan 31 guru SLB se Kota Surakarta. Metode pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah: angket dan FGD. Metode analisis data yang bersifat kuantitatif dianalisis dengan analisis persentase dan perhitungan tendensi sentral. Data yang bersifat kualitatif dilakukan analisis diskriptif kualitatif

Hasil dari penelitian ini adalah bahwa kompetensi guru dalam penilaian sikap (spiritual, sosial) mengalami kesulitan dalam penilaian melalui jurnal (29,09%), mengalami tiga kesulitan dari empat pilihan (35,48%), mengalami dua kesulitan dari empat pilihan (19,35%), mengalami kesulitan dalam penilaian diri (12,90%), sedangkan mengalami kesulitan dalam penilaian melalui teman dan merasa semua sulit masing-masing 2,23%. Jika ditelusuri secara mendalam bagian kesulitan dari penilaian sikap tersebut terdapat tiga kesulitan berada pada penyusunan rubrik dan menuangkan dalam rapor (35,48%), mengalami pada semua bagian (19,35%), melakukan analisis (12,9%), dan hanya 3,23% guru merasa tidak mengalami kesulitan. Kesulitan penilaian pengetahuan yaitu penilaian melalui penugasan (41,94%), kesulitan penilaian lesan dan penugasan (16,13%) dan 16,13% guru tidak merasa kesulitan. Bagian kesulitan dari penilaian pengetahuan ini ternyata sebagian besar (22,58%) mengalami kesulitan mulai dari menyusun kisi-kisi, menulis soal, menentukan kriteria, menganalisis dan menuangkan dalam rapor, dan 19,35%. Kompetensi guru dalam penelitian keterampilan membuktikan bahwa para guru mengalami kesulitan dalam penilaian kinerja (6,45%), penilaian portofolio (3,23%), proyek (22,3%), produk (23,15%), portofolio dan proyek (17,3%), proyek dan produk (11,44%) dan menganggap semua sulit (16,13%). Kesulitan itu ternyata pada bagian penulisan rubrik (29,03%), sulit dalam menulis rubrik dan menulis rapor (22,58%), dan merasa mengalami kesulitan semua (16,13%)

Kata Kunci: Kompetensi, Penilaian, Kurikulum 2013

PENDAHULUAN

Kurikulum 2013 yang muncul sebagai respon terhadap keprihatinan kondisi bangsa menerapkan yang meliputi tiga aspek: sikap, pengetahuan dan keterampilan.

Program ini dibuat untuk mengatasi model pendekatan pembelajaran di sekolah pada kurikulum KTSP masih cenderung sebatas pengetahuan (kognitif). Sementara materi pembentukan sikap dan keterampilan pada dasarnya materi yang aplikatif yang tidak cukup hanya diajarkan melalui teori. Dalam kurikulum 2013 pendekatan yang digunakan dilakukan perbaikan, mengadopsi berbagai variable-variabel pendidikan yang mempengaruhi dalam keberhasilan pembelajaran.

Penilaian merupakan bagian penting dalam sistem pendidikan, yang tidak dapat dipisahkan dari rangkaian pelaksanaan program pembelajaran. Pada dasarnya kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) Tahun 2006 juga telah menyentuh pada aspek sikap (afektif), pengetahuan (kognitif) dan keterampilan (psikomoorik), namun secara pelaksanaan belum sampai kepada penilaian. Sehingga tingkat ketercapaiannya tidak dapat diukur. Dalam kurikulum 2013 aspek sikap (spiritual dan social), pengetahuan dan keterampilan sudah diberikan porsi yang seimbang sampai kepada aspek penilaian, dengan demikian dapat dilihat sejauh mana tingkat keberhasilannya dan dapat dilakukan tindak lanjut sedini mungkin.

Berdasarkan survey di semarang ternyata 87 persen (20 dari 23 guru) mengalami kesulitan dalam memahami cara penilaian, 70 persen (16 dari 23 guru) kesulitan dalam pembuatan instrumen observasi, 66 persen (15 dari 23 guru) kesulitan dalam memahami model-model pembelajaran, dan 79 persen (18 dari 23 guru) mengalami kesulitan membuat instrumen penilaian. Ini artinya guru di sekolah, ini memang sangat membutuhkan pendampingan,” jelasnya (<http://unnes.ac.id/berita/87-persen-guru-kesulitan-soal-penilaian-kurikulum-2013>)

Penilaian pada sekolah reguler memiliki peserta didik yang relatif homogen, namun pada satuan pendidikan khusus (SDLB, SMPLB dan SMALB) peserta didik memiliki keragaman yang kompleks baik keragaman koginitif, afektif dan psikomotor, sekalipun berada dalam satu kelas. Penilaian yang holistik dengan perangkat yang kompleks diterapkan pada subjek yang kompleks, menyebabkan pelaksanaan penilaian pada satuan pendidikan khusus semakin sulit.

Penilaian keterampilan merupakan salah satu titik berat dalam penilaian kurikulum 2013, karena wujud usaha perbaikan bangsa. Namun karena penilaian ini termasuk jarang dilakukan oleh guru-guru kita, maka banyak guru yang merasa

terkendala dalam implementasinya. Guru-guru masih banyak yang mengambang pemahamannya tentang penilaian keterampilan ini. Selain itu tak kalah hebohnya penilaian sikap, yang merupakan penilaian kualitatif, yang kadang cenderung kepada subyektif kalau tidak dilakukan dengan benar maka akan terjadi ketidakakuratan hasilnya. Oleh sebab itu maka kurikulum 2013 menggunakan prinsip autentik dalam pembelajaran.

Di Indonesia bentuk satuan pendidikan khusus ini berupa atau Sekolah Luar Biasa sesuai dengan jenis kelainan peserta didik. Seperti SLB/A (untuk anak tunanetra), SLB/B (untuk anak tunarungu), SLB/C (untuk anak tunagrahita), SLB/D (untuk anak tunadaksa), SLB/E (untuk anak tunalaras), SLB Autis, dll, yang terdiri atas jenjang TKLB,SDLB, SMPLB dan SMALB. Sebagai satuan pendidikan khusus, maka sistem pendidikan yang digunakan terpisah sama sekali dari sistem pendidikan di sekolah reguler, baik kurikulum, tenaga pendidik dan kependidikan, sarana prasarana,sampai pada sistem pembelajaran dan evaluasinya.

Berdasarkan Peraturan Pemerintah nomor 17 tahun 2010 pasal 130 menyatakan bahwa Pendidikan khusus bagi peserta didik berkelainan dapat diselenggarakan pada semua jalur dan jenis pendidikan pada jenjang pendidikan dasar dan menengah. Berdasarkan perundang-undangan ini, maka SLB jenisnya amat beragam termasuk ragam peserta didik dan jenjang. SLB dapat berupa a) satuan pendidikan yang meliputi semua jenjang dari TKLB sampai dengan SMALB dan semua jenis peserta didik berkebutuhan khusus tertampung; b) SLB memuat semua jenjang tetapi peserta didik hanya dengan satu jenis ketunaan; c) SLB yang hanya terdiri satu jenjang tetapi menerima semua jenis ABK (SDLB, SMPLB, SMALB); d) SLB yang hanya terdiri satu jenjang dan hanya menerima satu jenis peserta didik dengan satu ketunaan (Misal; SDLB tunanetra, SMLB Tunarungu, dll).

Kurikulum 2013 menekankan pada pembelajaran berbasis aktivitas, maka penilaiannya lebih menekankan pada penilaian proses, baik pada aspek sikap, pengetahuan, maupun keterampilan. Dengan demikian, hal-hal yang perlu diperhatikan dalam merancang penilaian adalah sebagai berikut: 1) Penilaian diarahkan pada penilaian yang komprehensif, yaitu mengukur pencapaian KD-KD

pada KI-3 dan KI-4 serta menilai perubahan sikap spiritual (KD1) dan sikap sosial (KD2); 2) Penilaian menggunakan acuan kriteria; yaitu berdasarkan hal-hal yang dapat dilakukan peserta didik setelah mengikuti proses pembelajaran, dan bukan untuk menentukan posisi seseorang terhadap kelompoknya; 3) Sistem penilaian yang direncanakan adalah sistem penilaian yang berkelanjutan.

Di dalam kurikulum 2013 penilaian merupakan bagian penting yang sangat ditekankan pelaksanaannya. Penilaian kurikulum 2013 menggunakan penilaian otentik yang lebih lengkap jika dibandingkan dengan KTSP. Dimana berfungsi sebagai alat ukur keberhasilan dalam pembelajaran di kelas. Penilaian kurikulum 2013 tidak hanya penilaian aspek pengetahuan saja, tapi juga menilai aspek sikap dan keterampilan, yang pada kurikulum KTSP tidak dilakukan. Penilaian ini mengukur aspek-aspek yang dijelaskan dalam indikator, untuk dilihat tingkat keberhasilannya setelah pembelajaran. Penilaian kurikulum 2013 menggunakan prinsip-prinsip sebagai berikut : Objektif, Terpadu, Ekonomis, Transparan, Akuntabel dan Edukatif. Sedangkan pendekatan yang digunakan adalah penilaian acuan kriteria (PAK). PAK merupakan penilaian pencapaian kompetensi yang didasarkan pada kriteria ketuntasan minimal (KKM).

Penilaian autentik (Authentic Assessment) adalah pengukuran yang bermakna secara signifikan atas hasil belajar peserta didik untuk ranah sikap, keterampilan, dan pengetahuan. Istilah Assessment merupakan sinonim dari penilaian, pengukuran, pengujian, atau evaluasi. Istilah autentik merupakan sinonim dari asli, nyata, valid, atau reliabel. Secara konseptual penilaian autentik lebih bermakna secara signifikan dibandingkan dengan tes pilihan ganda terstandar sekali pun. Ketika menerapkan penilaian autentik untuk mengetahui hasil dan prestasi belajar peserta didik, guru menerapkan kriteria yang berkaitan dengan konstruksi pengetahuan, aktivitas mengamati dan mencoba, dan nilai prestasi luar sekolah.

Penilaian di satuan pendidikan khusus dilakukan dalam berbagai teknik untuk semua kompetensi dasar yang dikategorikan dalam tiga aspek, yaitu sikap, pengetahuan, dan keterampilan.

Penilaian sikap dilakukan melalui observasi, penilaian diri, penilaian antarteman, jurnal selama proses pembelajaran berlangsung, dan tidak hanya di dalam kelas.

Penilaian melalui observasi merupakan teknik penilaian yang dilakukan secara berkesinambungan dengan menggunakan indera, baik secara langsung maupun tidak langsung dengan menggunakan format observasi yang berisi sejumlah indikator perilaku yang diamati. Hal ini dilakukan saat pembelajaran maupun di luar pembelajaran. Penilaian diri merupakan teknik penilaian dengan cara meminta peserta didik untuk mengemukakan kelebihan dan kekurangan dirinya dalam konteks pencapaian kompetensi. Instrumen yang digunakan berupa lembar penilaian diri. Penilaian sikap dapat dilakukan dengan teknik di atas, sedikitnya menggunakan observasi dan catatan guru, sedangkan penilaian diri dan penilaian antar teman bersifat konfirmatif.

Kompetensi sikap dinyatakan dalam deskripsi kualitas berdasarkan modus (Permendikbud nomor 104 tahun 2014). Penilaian sikap didasarkan pada banyaknya perilaku/ sikap yang muncul, baik sikap spiritual maupun sikap sosial.

Penilaian aspek pengetahuan dapat dilakukan melalui tes tulis, tes lisan dan penugasan. Tes tulis adalah tes yang soal dan jawabannya tertulis berupa pilihan ganda, isian, benar-salah, menjodohkan, dan uraian. Tes Lisan berupa pertanyaan-pertanyaan yang diberikan guru secara lisan dan peserta didik merespon pertanyaan tersebut secara lisan juga, sehingga menumbuhkan sikap berani berpendapat. Jawaban dapat berupa kata, frase, kalimat maupun paragraf. Penugasan adalah penilaian yang dilakukan oleh pendidik yang dapat berupa pekerjaan rumah baik secara individu ataupun kelompok sesuai dengan karakteristik tugasnya.

Kompetensi pengetahuan untuk kemampuan berpikir pada berbagai tingkat pengetahuan dinyatakan dalam predikat berdasarkan skor rerata (Permendikbud, nomor 104 tahun 2014).

Penilaian aspek keterampilan dilaksanakan dengan penilaian kinerja, penilaian produk, penilaian projek dan portofolio.

METODOLOGI

Penelitian yang dilakukan berupa “*explanation research*” dengan pendekatan “*expose facto*”. Penelitian *expost facto* merupakan penelitian yang bertujuan menemukan penyebab yang memungkinkan perubahan perilaku, gejala atau fenomena

yang disebabkan oleh suatu peristiwa, perilaku atau hal-hal yang menyebabkan perubahan pada variable bebas yang secara keseluruhan sudah terjadi.

Kerlinger (1993) mendefinisikan penelitian *expost facto* adalah penemuan empiris yang dilakukan secara sistematis, peneliti tidak melakukan kontrol terhadap variable-variabel bebas karena manifestasinya sudah terjadi atau variable-variabel tersebut secara inheren tidak dapat dimanipulasi.

Penelitian dilaksanakan di Kota Surakarta yang terdiri dari 30 satuan pendidikan khusus yaitu 10 SDLB, 10 SMPLB dan 10 SMALB.

Penelitian diselenggarakan dalam waktu 6 hari, yaitu diawali pada tanggal 15-20 Desember 2014.

Sample dalam penelitian ini menggunakan non probabilitas sampling yaitu dengan teknik sampling kuota yaitu teknik pengambilan sampel dengan cara menetapkan jumlah tertentu sebagai target yang harus dipenuhi dalam pengambilan sampel dari populasi (khususnya yang tidak terhingga atau tidak jelas), kemudian dengan patokan jumlah tersebut peneliti mengambil sampel secara sembarang asal memenuhi persyaratan sebagai sampel dari populasi tersebut .(<http://dewiharyantisiwa.blogspot.com/p/sample>). Penelitian ini terdapat 31 guru menjadi sampel penelitian yang terdiri 11 guru SDLB kelas VI, 10 guru SMPLB kelas VII, dan 10 guru SMALB kelas X.

Metode pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah: angket dan FGD. Metode angket untuk mengumpulkan data tentang jenis dan wilayah kesulitan penilaian yang dialami guru dalam pembelajaran. Pengumpulan data menggunakan angket tertutup dan terbuka. Angket tertutup untuk pilihan pernyataan, sedangkan angket terbuka untuk deskripsi alasan pemilihan pernyataan. Hasil identifikasi yang telah dikompilasi dipaparkan dalam FGD dan dikaji secara fokus dan mendalam yang dihadiri oleh para guru SDLB, SMPL dan SMALB.

Validitas instrumen pada penelitian ini menggunakan validitas isi. Validitas isi (*Content Validity*) adalah ketepatan suatu alat ukur ditinjau dari isi alat ukur tersebut. Suatu alat ukur dikatakan memiliki validitas isi apabila isi atau materi atau bahan alat ukur tersebut betul-betul merupakan bahan yang representatif terhadap bahan yang hendak diukur.

Cara menyelidiki validitas isi alat ukur dapat dilakukan dengan menggunakan pendapat suatu 'panel' yang terdiri dari ahli-ahli dalam bidang substansi, ahli bahasa dan ahli dalam pengukuran. Bila cara tersebut sulit untuk dilakukan, maka dapat dikerjakan dengan cara membandingkan materi alat ukur tersebut dengan bahan-bahan dalam penyusunan alat ukur, dengan analisis rasional. Apabila materi alat ukur cocok dengan materi penyusunan alat ukur, berarti alat ukur tersebut memiliki validitas isi.

Metode analisis data yang bersifat kuantitatif dianalisis dengan analisis persentase dan perhitungan tendensi sentral. Data yang bersifat kualitatif dilakukan analisis deskriptif kualitatif.

HASIL

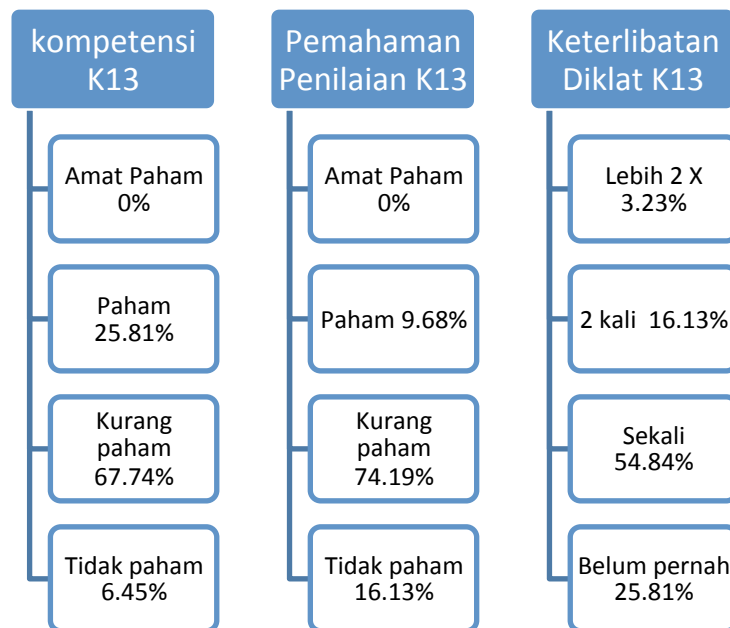
Deskripsi temuan penelitian ini terdiri dari temuan yang berkaitan dengan kompetensi umum tentang kurikulum 2013, kompetensi penilaian

Kompetensi umum tentang Kurikulum 2013 dapat dilihat melalui tiga pernyataan yang diungkap dalam pemahaman umum kurikulum 2013 yaitu kompetensi secara konseptual kurikulum 2013, sistem penilaian dan keterlibatan responden dalam berbagai bintek, diklat dan sosialisasi kurikulum 2013.

Berdasarkan tabel 4.1 terbukti bahwa sebagian besar guru (67,74%) kurang memahami, memahami (25,81%), tidak paham (6,45%) kurikulum 2013. Tidak berbeda dengan pemahaman sistem penilaiannya ternyata 74,19% menyatakan kurang memahami, 16,13% tidak memahami, dan hanya 9,68% merasa telah memahami. Pemerintah telah melakukan berbagai diklat/ sosialisasi terhadap kurikulum 2013 tetapi baru 54,84% guru telah mengikuti diklat, 16,13% telah mengikuti dua kali, dan 3,23% telah mengikuti diklat lebih dari dua kali, namun 25,81% guru belum mengikuti diklat.

Tabel 1

Kompetensi Umum dan Keterlibatan dalam Diklat Kurikulum 2013



Data tersebut di atas dilakukan pengkajian melalui FGD dan disimpulkan bahwa kesulitan yang dihadapi dalam melakukan penilaian kurikulum 2013 lebih dikarenakan karena ketidakpahaman secara konseptual pada substansi kurikulum 2013. Bimtek/ Diklat yang dilakukan pemerintah dianggap tidak tuntas, tidak banyak memberikan pengalaman lapangan, kurang praktik, dan sekedar penjelasan umum. Disamping itu jumlah peserta diklat terlalu banyak kurang lebih 150 orang dianggap tidak efektif.

Kompetensi guru dalam penilaian berdasarkan Kurikulum 2013 terbagi dalam kompetensi penilaian sikap, pengetahuan dan keterampilan.

Kompetensi penilaian sikap (spiritual, sosial) dari 31 guru menyatakan mengalami kesulitan dalam penilaian melalui jurnal (29,09%), mengalami tiga kesulitan dari empat pilihan (35,48%), mengalami dua kesulitan dari empat pilihan (19,35%), mengalami kesulitan dalam penilaian diri (12,90%), sedangkan mengalami kesulitan dalam penilaian melalui teman dan merasa semua sulit masing-masing 2,23%).

Tabel 2
JENIS KESULITAN DAN BAGIAN KESULITAN PENILAIAN SIKAP

JENIS	%	BAGIAN	%
1. Observasi	0.00	0. Tidak ada kesulitan	3.23
2. Penilaian diri	12.90	1. Menyusun pernyataan	3.23
3. Penilaian teman	3.23	2. Menyusun rubrik	6.45
4. Jurnal	29.03	3. Skoring	0.00
Kesulitan 2 dan 4	19.35	4. Analisis	12.90
Kesulitan 2, 3 dari 4	35.48	5. Menuangkan dalam rapor	9.68
Kesulitan semua	3.23	Kesulitan 2 dari 5	35.48
		Kesulitan 2, 3 dari 5	6.45
		Kesulitan 2,3,4 dari 5	3.23
		Kesulitan semua	19.35

Jika ditelusuri secara mendalam bagian kesulitan dari penilaian sikap tersebut terdapat tiga kesulitan berada pada penyusunan rubrik dan menuangkan dalam rapor (35,48%), mengalami pada semua bagian (19,35%), melakukan analisis (12,9%), dan hanya 3,23% guru merasa tidak mengalami kesulitan.

Berdasarkan hasil FGD diperoleh kesimpulan bahwa: 1) penyusunan rubrik belum dikenal pada penilaian sebelumnya; 2) analisis penilaian sulit dilakukan karena melalui tahapan yang rumit; 3) kesulitan menulis rapor secara diskriptif yang harus koheren dengan nilai huruf. Menuliskan dalam menjadi kesulitan sebagian besar guru, hal ini disebabkan karena diklat yang telah diikuti tidak pernah memberi materi praktis ini, apalagi terhadap guru yang belum pernah mengikuti diklat.

Kompetensi penilaian pengetahuan sebenarnya telah guru lakukan setiap saat sebelum mempraktikkan penilaian kurikulum 2013, namun terbukti tingkat kompetensi pada aspek masih memprihatikan.

Tabel 3

JENIS DAN BAGIAN KESULITAN KOMPETENSI PENILAIAN PENGETAHUAN

JENIS	%	BAGIAN	%
0.Tak ada kesulitan	16.13	0.Tak ada kesulitan	0.00
1. Tulis	12.90	1. Kisi-kisi	19.35
2. Lesan	3.23	2. Menulis soal	0.00
3. Penugasan	41.94	3. Menentukan Kreteria	0.00
Kesulitan 2, 3	16.13	4.Analisis	9.68
Kesulitan semua jenis	9.68	5. Menuangkan dalam Rapor	3.23
		Kesulitan 4,5	19.35

Kesulitan 1,4,5	19.35
Kesulitan 1,3,4,5	6.45
Kesulitan semua	22.58

Pada tabel 3 terdapat satu jenis kesulitan yaitu penilaian melalui penugasan (41,94%), kesulitan penilaian lesan dan penugasan (16,13%) dan 16,13% guru tidak merasa kesulitan. Bagian kesulitan dari penilaian pengetahuan ini ternyata sebagian besar (22,58%) mengalami kesulitan mulai dari menyusun kisi-kisi, menulis soal, menentukan kriteria, menganalisis dan menuangkan dalam rapor, dan 19,35%.

Hasil FGD disimpulkan bahwa: 1) 41,94% guru mengalami kesulitan dalam penilaian penugasan dikarenakan kesalahan persepsi tentang istilah penugasan, pada hal semua guru telah melakukannya; 2) semua jenis pilihan kesulitan muncul bagian kesulitan menulis soal.

Kompetensi guru dalam penilaian keterampilan mulai dari penilaian kinerja/ praktek, portofolio, proyek dan produk memiliki tingkat kompetensi yang beragam.

Tabel 4

JENIS DAN BAGIAN KESULITAN KOMPETENSI PENILAIAN KETERAMPILAN

1. Kinerja	6.45
2. Portofolio	3.23
3. Proyek	22.3
4. Produk	23.15
Kesulitan 2, 3	17.3
Kesulitan 3, 4	11.44
Semuasulit	16.13



1. Menyusunpernyataan	3.2 3
2. Rubrik	29. 03
3. Skoring	0
4. Analisis	3.2 3
5. Rapor	12. 9
Kesulitan 2, 5	22. 58
Kesulitan 2,4, 5	12. 9
Kesulitan 2,3, 4, 5	0
Kesulitansemua	16. 13

Kompetensi guru dalam penelitian keterampilan membuktikan bahwa para guru mengalami kesulitan dalam penilaian kinerja (6,45%), penilaian portofolio

(3,23%), projek (22,3%), produk (23,15%), portofolio dan projek (17,3%), projek dan produk (11,44%) dan menganggap semua sulit (16,13%). Kesulitan itu ternyata pada bagian penulisan rubrik (29,03%), sulit dalam menulis rubrik dan menulis rapor (22,58%), dan merasa mengalami kesulitan semua (16,13%).

. Hasil FGD menyimpulkan bahwa: 1) kesulitan terbesar para guru adalah penilaian projek; 2) bagian yang paling sulit dirasakan oleh guru adalah menuliskan dalam rapor, menulis rubrik dan menganalisis

PEMBAHASAN

Menurut Menteri Kebudayaan dan Pendidikan RI Anis Baswean bahwa yang menyebabkan dalam penerapannya kurikulum 2013 memiliki banyak masalah. Di antaranya, banyak guru yang mengeluhkan beratnya sistem penilaian untuk siswa-siswanya hingga buku kurikulum 2013 sebagai bahan untuk mengajar yang belum terdistribusi dengan baik (<http://www.tempo.co/read/news/2014/11/24/079623945>, tanggal 24 November 2014).

Kesulitan tidak serta merta disebabkan oleh substansi yang menjadikan sulit, tetapi dapat disebabkan oleh individu yang memiliki keterbatasan dalam memamai kesulitan itu. Tidak berbeda dengan kesulitan yang dialami para guru dalam penilaian berdasarkan kurikulum 2013, ternyata lebih disebabkan karena ketidakpahaman/ salah persepsi dalam merencanakan, proses, maupun menuliskan dalam rapor. Perubahan kebijakan harus diawali dengan kesiapan yang matang terhadap substansi perubahan itu. Petunjuk teknis dirasa kurang mencukupi untuk diandalkan dalam melakukan sosialisasi, namun diklat langung yang memberikan para peserta untuk praktik langsung akan memberikan penguasaan kompetensi para guru.

Kurikulum telah dijalankan, maka tidak ada alasan bahwa semua penyelenggara kurikulum (khususnya guru) belum menerima sosialisasi atau diklat. Hal ini akan menjadikan perubahan kebijakan pendidikan itu menjadi cacat, karena pelaku pembelajaran melakukannya dengan tanpa landasan teori dan pemahaman pelaksanaan yang harus dikuasai. Hal akan wajar jika mereka merasa kesulitan dalam praktik dan cenderung menolak atau kembali pada praktik kurikulum sebelumnya.

Hasil analisis kompetensi guru SLB dalam penilain kurikulum 2013 memberikan gambaran bahwa hal baru sebagai bentuk esensial perubahan sistem penilaian kurikulum 2013 menjadi jenis kesulitan.

Pada kurikulum sebelumnya belum melakukan penilaian sikap (apalagi terbagi menjadi sikap spiritual dan sosial). Jenis-jenis penilaian sikap terdengar asing bagi guru khususnya penilaian jurnal (29,03%), penilaian diri (12,9%), penilaian teman (3,23). Lebih dari itu ternyata 35,48% responden mengalami kesulitan dalam penilaian diri, teman, dan jurnal, 29,35% mengalami kesulitan penilaian diri dan kurnal Kesulitan penilaian sikap dikaji lebih dalam ternyata para guru kesulitan menyusun rubrik (6,45%), menganalisis (12%) dan yang paling dianggap sulit adalah menuliskan dalam rapor (9,68%). Ternyata 35,48% kesulitan ganda yaitu menyusun rubrik dan menulis rapor, 19,35% merasakan kesulitan semua.

Melalui FGD terungkap para guru tidak memahamii bahwa keempat penilaian sikap itu tidak harus dilakukan semua secara serentak. Penilaian diri dan penilain teman lebih bersifat konfirmtif jika diperlukan dan boleh tidak dilakukan ketika jenis penilaian lain telah dirasa valid hasilnya. Pelatihan yang pernah diikuti kurang memberi pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan.

Penilaian pengetahuan semua guru telah melakukannya pada kurilum sebelumnya, namun pemahaman penggunaannya tidak dipahami, maka dirasa sulit. Kesulitan itu terletak pada jenis penilaian penugasa (41,94%), dan 16,13% responden mengakui telah memahami. Sebagian besar guru memang merasa sulit menyusun kisi (19,35%), menganalisis (9,68%) dan merasa sulit pada semua aspek 922,58), menuliskan hasil penilaian ini dalam rapor, sekalipun ditambah kesulitan yang lain (48,35) dalam bentuk diskriptif (3,23%+19,35%+19,35%+6,45%). Alasan yang ditulis dalam angket merasa tidak paham.

Penilaian keterampilan dianggap sulit pada jenis penilaian proyek. Pada tidak setiap saat dapat dilakukan penilaian proyek (45,16%), kesulitan dalam penilaian portofolio dan proyek (29,03%).Bagian yang paling sulit dirasakan oleh guru adalah menuliskan dalam rapor (12,9%), menulis rubrik (29,03%) kesulitan menyusun rubrik dan rapor (22,58%). Kesulitan ini disebabkan oleh ketidakpahaman penilaian proyek

hanya dilakukan diakhir tema. Penilaian keterampilan dapat dikolaborasi dengan ekstrakurikuler kepramukaan.

Temuan penelitian ini mendorong untuk dilakukan pelatihan yang komprehensif mulai dari konsep penilaian sampai pada praktik penilaian. Simulasi penilaian, lesson study, studi kasus, kerja kelompok dapat digunakan sebagai metode pelatihan. Jumlah peserta yang memungkinkan interaksi efektif antara narasumber dan peserta lebih memberikan pelatihan yang bermakna. Pelatihan berjenjang mulai dari tingkat nasional, provinsi, kabupaten/ kota, MGMP/ KKKS/ KKKG dapat dijadikan acuan dalam melakukan jenjang pelatihan

SIMPULAN

Berdasarkan temuan, analisis data, serta pembahasan hasil penelitian, maka penelitian ini menyimpulkan bahwa: 1) sebagian besar guru SLB kurang memahami konsep kurikulum dan cara penilaian kurikulum 2013; 2) Kesulitan penilaian yang paling menyulitkan bagi guru adalah penilaian sikap, khususnya pada bagian menuliskan rubrik, mengolah, dan menulis dalam rapor; 3) kesulitan yang dialami oleh para guru dalam penilaian pembelajaran guru lebih disebabkan oleh kurang pemahannya dalam penilaian berdasarkan kurikulum 2013.

DAFTAR PUSTAKA

Ani Rusilowati, 2013, *Kurikulum 2013, 87 Persen Guru Kesulitan Cara Penilaian*,

Diakses, 17 Desember 2014, <http://unnes.ac.id/berita/87-persen-guru-kesulitan-soal-penilaian-kurikulum>

.Haryantisiwa, 2013, *Sample secara non random*,, diakses tanggal 14 Desember 2014, <http://dewiharyantisiwa.blogspot.com/p/sample>)

Karlinger, F. 1993. *Asas-asas Penelitian Behavioral*, diterjemahkan: Landung R Simatupang, Gajah Mada University Press, Yogyakarta.

Peraturan Pemerintah nomor 17 tahun 2010 tentang Pengelolaan Penyelenggaraan Pendidikan, Jakarta

Republik Indonesia, 2014, *Permendikbud 104 tentang Penilaian oleh Pendidikan pada Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah*, Jakarta.

Republik Indonesia, 2013, *Panduan Teknis Penilaian dan Pengisian Rapor di SD*, Jakarta.

Republik Indonesia, 2013, *Permendikbud No. 66 tentang Standar Penilaian*, Jakarta.

Republik Indonesia, 2014, *Permendikbud No. 57 Tentang Kurikulum SD*, Jakarta.

Tempo online, 2014, *Alasan Kenapa Kurikulum 2013 Bermasalah*, diakses 14 Desember 2014, <http://www.tempo.co/read/news/2014/11/24/079623945>

PERANAN GURU BIMBINGAN KONSELING TERHADAP PEMILIHAN KARIR PADA SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS

Nina Permatasari, S.Psi, M.Pd
Universitas Lambung Mangkurat
Banjarmasin

A. PENDAHULUAN

Sebagai salah satu bentuk layanan pendidikan, bimbingan konseling merupakan bagian integral dari keseluruhan kegiatan program pendidikan di sekolah untuk membantu mengarahkan perkembangan aspek-aspek kepribadian siswa agar berkembang secara maksimal sesuai potensi yang dimilikinya. Bimbingan sebagai proses layanan yang diberikan kepada individu guna membantu mereka memperoleh pengalaman dan keterampilan-keterampilan yang diperlukan dalam membuat pilihan-pilihan, rencana-rencana, dan interpretasi-interpretasi yang diperlukan untuk menyesuaikan diri yang baik. (Prayitno, 2013).

Pelaksanaan bimbingan konseling dilakukan oleh seseorang yang memiliki keahlian dibidang tersebut yaitu guru bimbingan konseling atau dinamakan konselor. Konselor adalah seorang anggota staf sekolah dan bertanggung jawab penuh terhadap fungsi bimbingan dan mempunyai keahlian khusus dalam bidang bimbingan yang tidak dapat dikerjakan oleh guru biasa. Peran guru bimbingan konseling khususnya di sekolah luar biasa sangat bermakna untuk dapat membantu siswa yang bermasalah atau mengalami keterhambatan perkembangan yang tentu berbeda dengan siswa pada umumnya (Prayitno, 1997).

Banyak di antara mereka yang dalam perkembangannya mengalami hambatan, gangguan, kelambatan, atau memiliki faktor-faktor resiko sehingga untuk mencapai perkembangan optimal diperlukan penanganan atau intervensi khusus. Kelompok inilah yang kemudian dikenal sebagai anak berkebutuhan khusus. layanan pendidikan tidak lagi didasarkan atas label kecacatan anak, akan tetapi harus didasarkan pada hambatan belajar dan kebutuhan setiap individu anak atau lebih menonjolkan anak sebagai individu yang memiliki kebutuhan yang berbeda-beda.

Salah satu karakteristik anak berkebutuhan khusus adalah heterogenitas, bahkan di antara kelompoknya sendiri. Heterogenitas ini harus dipahami sejak awal, dijunjung tinggi, dihormati, dan ditempatkan sebagai landasan utama dalam pemberian intervensi. Atas dasar ini pula, pemberian intervensi atau bimbingan konseling tidak dapat berpijak kepada pengelompokan berdasar atas kecacatannya atau *labeling*, dikarenakan label saja tidak memberikan informasi yang cukup, akurat, dan komprehensif untuk bahan rujukan intervensi secara tepat sesuai kebutuhan nyata anak.

Umumnya hambatan perkembangan pada anak berkebutuhan khusus dapat terjadi apabila dalam keseluruhan atau sebagian interaksi antara anak berkebutuhan khusus dengan lingkungan, lingkungan kurang mampu menyediakan struktur kemudahan, kesempatan atau peluang, stimulasi atau dorongan, dan keteladanan bagi berkembangnya fitrah, potensi, atau kompetensi pribadi anak berkebutuhan khusus secara positif, fungsional, serta bermakna bagi perkembangan optimal anak.

Agar kemudian perkembangan anak dimasa depannya dapat berkembang secara sehat dan optimal sesuai dengan kapasitas yang dimilikinya, setiap anak termasuk anak berkebutuhan khusus memerlukan kehidupan yang dapat memuaskan kebutuhan-kebutuhannya, seperti kebutuhan untuk mendapatkan rasa cinta, kasih sayang, perhatian, makanan atau gizi yang baik, kesehatan, dan rasa aman. Mereka juga membutuhkan kehidupan yang bebas dari stress, kepedulian dari teman dan keluarga, model yang positif, kesempatan untuk sukses di sekolah maupun dalam aktivitas yang lain. Oleh karena itu setiap anak memerlukan dukungan, pengasuhan, bimbingan konseling dan pendidikan dari orang-orang terdekat yang menyayanginya dan khususnya peranan guru bimbingan konseling di sekolah. (Hurlock, 1999)

Dalam hal ini guru bimbingan konseling/konselor harus memiliki pengetahuan dan wawasan yang luas mengenai tahapan tentang perkembangan fisik, mental, sosial, emosi, kognitif dan spiritual pada anak berkebutuhan khusus. Konselor harus mempunyai keahlian yang bagus untuk membantu siswa dalam mengenali bakat dan minat yang dimilikinya sehingga siswa mendapatkan gambaran tentang potensi apa yang dimilikinya, dan bisa menentukan ingin menjadi apa untuk kedepannya yang

berkaitan dengan pekerjaan atau karir yang sesuai dengan bakat minat yang dimiliki oleh mereka yang berkebutuhan khusus.

Thantawy (Prayitno, 1997) menyebutkan tugas konselor sekolah ialah menyelenggarakan pelayanan bimbingan yang meliputi: bidang bimbingan pribadi, bidang bimbingan sosial, bidang bimbingan belajar dan bidang bimbingan karir yang disesuaikan dengan tahap perkembangan siswa. (Sukardi, 2006)

B. PERANAN GURU BIMBINGAN KONSELING TERHADAP PEMILIHAN KARIR PADA SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS

Mengingat sedemikian pentingnya peranan dan tanggung jawab seorang konselor sekolah, maka diperlakukan beberapa persyaratan tertentu, diantaranya persyaratan pendidikan formal, kepribadian, latihan atau pengalaman khusus yang harus dimiliki konselor yaitu memiliki tingkat pendidikan universitas dalam psikologi atau sarjana muda ilmu psikologi atau sarjana lulusan bimbingan konseling.

Seorang konselor juga dituntut untuk memiliki sikap-sikap dan memiliki ciri-ciri kepribadian sebagaimana yang diharapkan dalam pelaksanaan bimbingan konseling agar sesuai dengan fungsinya di sekolah yaitu membantu siswa dalam memecahkan masalah-masalahnya, baik masalah pribadi, sosial, belajar maupun karir. (Ridwan, 2008) Sedangkan *American Personal and Guidance Association (APGA)* menyatakan bahwa peranan konselor sekolah adalah membantu siswa mengenali dan memenuhi kebutuhan-kebutuhan siswa dalam bidang pendidikan, pekerjaan, bidang sosial-personal, membantu siswa mengembangkan kemampuan mengambil keputusan dan menyusun rencana masa depannya. (Tohirin, 2014)

Seorang konselor dituntut memiliki kompetensi dan profesionalisme dalam menjalankan tugasnya diantaranya aspek-aspek yang dimiliki adalah:

(1) keterampilan, (2) kemampuan mengidentifikasi faktor internal pribadi dalam membuat keputusan, (3) kemampuan mengidentifikasikan faktor kontekstual pribadi dalam membuat keputusan, (4) memiliki kemampuan tentang pendidikan, latihan, kecenderungan lapangan kerja, pasar kerja, sumber-sumber karir, tugas-tugas pekerjaan, upah, persyaratan, dan masa depan, (5) pengetahuan tentang karier dan teori pengambilan keputusan, (6) pengetahuan tentang teknik-teknik pengukuran bakat, prestasi, nilai-nilai kepribadian dan kemampuan menginterpretasikannya kepada klien atau kepada pihak lain, (7) memiliki pengetahuan dan keterampilan menyusun,

melaksanakan, mengevaluasi dan menindak lanjuti program bimbingan konseling Her dan Cremer. (Tohirin, 2014)

Kompetensi dan profesionalisme tersebut dapat dimiliki konselor dengan mengikuti pendidikan dan pelatihan jabatan konselor sebagai tenaga profesional dalam membantu siswa.

Berdasarkan uraian di atas, jelas bahwa konselor mempunyai peranan yang sangat penting dalam pelaksanaan program bimbingan karier khususnya dalam memberikan informasi karier dan perkembangan karier dan peningkatan kompetensi peserta didik berkebutuhan khusus agar mereka dapat bersaing dengan peserta didik yang tidak memiliki hambatan perkembangan. Sehingga dari kekurangan yang mereka miliki mereka dapat mengoptimalkan potensi yang mereka miliki, dengan siap bekerja, baik bekerja secara mandiri (wiraswasta) maupun mengisi lowongan pekerjaan yang ada untuk pemenuhan permintaan pasar kerja.

Aspek peran guru BK dalam perkembangan siswa dalam pemilihan karir mencakup 4 macam yaitu:

1. Aspek pribadi, ditujukan agar siswa memiliki pemahaman diri, rasa percaya diri, harga diri, rasa tanggung jawab dan mampu membuat keputusan secara bijak.
2. Aspek sosial, ditujukan untuk membantu siswa mengembangkan hubungan antar pribadi, menghormati orang lain, dan memiliki rasa bertanggung jawab sosial kemasyarakatan.
3. Aspek pembelajaran, yang ditujukan untuk membantu siswa agar menemukan cara belajar yang efektif dan dapat mencapai prestasi belajar sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya.
4. Aspek perkembangan karir, ditujukan membantu siswa mengenal ciri-ciri berbagai pekerjaan dan profesi yang ada, serta merencanakan karir berdasarkan minat dan kemampuannya (Gani A. Ruslan, 2011).

Berikut ini adalah jenis-jenis program layanan bimbingan karir yang dapat dilaksanakan oleh guru bimbingan konseling :

a) Layanan orientasi

Yaitu layanan yang membantu peserta didik memahami lingkungan baru, terutama lingkungan sekolah dan obyek-obyek yang dipelajari, untuk menyesuaikan

diri serta mempermudah dan memperlancar peran peserta didik di lingkungan baru. Layanan orientasi berusaha menjembatani kesenjangan antara individu dengan suasana ataupun obyek-obyek yang baru. Layanan ini juga akan mengantarkan peserta didik memasuki suasana ataupun obyek baru agar ia dapat mengambil manfaat berkenaan dengan situasi atau obyek yang baru tersebut.

Layanan orientasi bertujuan untuk membantu membantu individu agar mampu menyesuaikan diri terhadap lingkungan atau situasi yang baru. Secara lebih khusus, tujuan layanan orientasi berfungsi sebagai pemahaman untuk membantu individu agar memiliki pemahaman tentang berbagai hal yang penting dari suasana yang baru saja dijumpainya, berfungsi sebagai pencegahan untuk membantu individu agar terhindar dari hal-hal negatif yang dapat timbul apabila individu tidak memahami situasi atau lingkungannya yang baru, dan fungsi pengembangan yaitu individu mampu menyesuaikan diri secara baik dan mampu memanfaatkan secara konstruktif sumber-sumber yang ada pada situasi baru, maka individu dapat mengembangkan dan memelihara potensi dirinya.

Konselor melaksanakan proses layanan orientasi mulai dari perencanaan hingga akhir dilaksanakan melalui berbagai teknik: *pertama*, format lapangan. Format ini ditempuh apabila peserta layanan (siswa) melakukan kegiatan ke luar kelas atau ruangan dalam rangka mengakses objek-objek tertentu yang menjadi isi layanan. *Kedua*, format klasikal. Kegiatan layanan orientasi ini dilaksanakan di dalam kelas atau ruangan. Obyek-obyek yang menjadi isi layanan dibawa ke dalam kelas (ruangan) dalam bentuk contoh-contoh, ilustrasi melalui gambar, film, tampilan video, dan sebagainya. Isi layanan disajikan, dipersepsi, dicermati, didiskusikan, diperlakukan secara bebas dan terbuka. *Ketiga*, format kelompok. Secara umum polanya sama dengan format klasikal, yaitu dilakukan secara berkelompok dan terdiri atas sejumlah peserta yang terbatas, misalnya lima sampai delapan orang. Melalui format ini lebih memungkinkan dilakukannya akses yang lebih intensif terhadap obyek layanan. Selain itu, layanan ini juga dapat memanfaatkan dinamika kelompok sehingga hasil layanan dapat lebih optimal. Keempat, format individual. Merupakan format khusus dilakukan terhadap individu-individu tertentu, isi layanan juga bersifat khusus disesuaikan dengan kebutuhan individu yang bersangkutan.

b) Layanan Informasi

Yaitu layanan yang membantu peserta didik menerima dan memahami berbagai informasi diri, sosial, belajar, karir/jabatan, dan pendidikan berkelanjutan. Layanan informasi juga bertujuan untuk pengembangan kemandirian. Pemahaman dan penguasaan individu terhadap informasi yang diperlukan akan memungkinkan individu: (a) mampu memahami dan menerima diri dan lingkungannya secara obyektif, positif, dan dinamis, (b) mengambil keputusan, (c) mengarahkan diri untuk kegiatan-kegiatan yang berguna sesuai dengan keputusan yang diambil, dan (d) mengaktualisasikan secara terintegrasi.

Beberapa teknik yang biasa digunakan konselor untuk layanan informasi adalah: *pertama*, ceramah, tanya jawab dan diskusi. Teknik ini paling umum digunakan dalam penyampaian informasi dalam berbagai kegiatan termasuk pelayanan bimbingan dan konseling. Melalui teknik ini, para peserta didik mendengarkan atau menerima ceramah dari pembimbing (konselor), selanjutnya diikuti dengan tanya jawab. Untuk pendalamannya dilakukan diskusi. *Kedua*, melalui media. Penyampaian informasi bisa dilakukan melalui media tertentu seperti alat peraga, media tertulis, media gambar, poster, dan media elektronik seperti radio, *tape recorder*, film, televisi, internet, dan lain-lain. Dengan perkataan lain, penyampaian informasi bisa melalui media nonelektronik dan elektronik. *Ketiga*, acara khusus. Layanan informasi melalui cara ini dilakukan berkenaan dengan acara khusus di sekolah, misalnya “memperingati Hari Kartini”, “Bulan Pendidikan”, “Bulan Pariwisata” dan lain sebagainya. Dalam acara hari tersebut, disampaikan berbagai informasi berkaitan dengan hari-hari tersebut dan dilakukan berbagai kegiatan yang terkait yang diikuti oleh sebagian atau oleh seluruh siswa di sekolah atau di mana kegiatan itu dilaksanakan. *Keempat*, nara sumber. Layanan informasi juga bisa diberikan kepada peserta didik dengan mengundang nara sumber. Misalnya informasi tentang otomotif, alat-alat berat atau perbengkelan mengundang nara sumber dari perusahaan otomotif yang sudah terekomendasi. Dengan demikian, informasi tidak menjadi monopoli konselor. Dengan perkataan lain tidak semua informasi diketahui oleh konselor, harus didatangkan atau diundang pihak lain yang

mengetahui. Pihak-pihak mana yang akan diundang, tentu disesuaikan dengan jenis informasi yang akan diberikan.

c) Layanan Penempatan dan Penyaluran

Yaitu layanan yang membantu peserta didik memperoleh penempatan dan penyaluran yang tepat di dalam kelas, kelompok belajar, jurusan/program studi, program latihan, magang, dan kegiatan ekstrakurikuler. Peserta didik dalam proses perkembangannya sering dihadapkan pada kondisi yang di satu sisi serasi atau (kondusif) mendukung perkembangannya dan di sisi lain kurang serasi atau kurang mendukung (*mismatch*). Kondisi mismatch berpotensi menimbulkan masalah pada individu (siswa). Oleh sebab itu, layanan penempatan dan penyaluran diupayakan untuk membantu individu yang mengalami *mismatch*. Layanan ini berusaha meminimalisasi kondisi *mismatch* ini terjadi pada individu sehingga individu dapat mengembangkan potensi dirinya secara optimal.

Layanan penempatan dan penyaluran adalah usaha membantu siswa merencanakan masa depannya selama masih di sekolah atau madrasah dan sesudah tamat, memilih program studi lanjutan sebagai persiapan dalam memangku jabatan tertentu.

Tujuan para konselor sekolah dalam melaksanakan layanan penempatan dan penyaluran ini adalah berusaha mengurangi kondisi ketidaksesuaian (*missmatch*) pada diri individu sehingga individu dapat mengembangkan dirinya secara optimal dan individu dapat mendapatkan tempat yang cocok bagi dirinya untuk mengembangkan segala potensi yang ada pada diri individu tersebut.

Layanan penempatan dan penyaluran bertujuan supaya siswa bisa menempatkan diri dalam program studi akademik dan lingkup kegiatan non akademik yang menunjang perkembangannya serta semakin merealisasikan rencana masa depan

Dengan perkataan lain, layanan dan penempatan penyaluran bertujuan agar siswa memperoleh tempat yang sesuai untuk pengembangan potensi dirinya, tempat yang dimaksud adalah lingkungan baik fisik maupun psikis atau lingkungan sosio

emosional termasuk lingkungan budaya yang secara langsung berpengaruh terhadap kehidupan dan perkembangan siswa

Isi penempatan dan penyaluran meliputi dua sisi, yaitu, pertama, sisi potensi diri siswa sendiri, mencakup: (a) potensi inteligensi, bakat, minat, dan kecenderungan-kecenderungan pribadi, (b) kondisi psikofisik seperti terlalu banyak bergerak (hiperaktif), cepat lelah, alergi terhadap kondisi lingkungan tertentu, (c) kemampuan berkomunikasi dan kondisi hubungan sosial, (d) kemampuan pancaindra, dan (e) kondisi fisik seperti jenis kelamin, ukuran badan, dan keadaan jasmaniah lainnya. Kedua, kondisi lingkungannya, mencakup: (a) kondisi fisik, kelengkapan dan tata letak serta susunannya, (b) kondisi udara dan cahaya, (c) kondisi hubungan sosio emosional, (d) kondisi dinamis suasana kerja dan cara-cara bertingkah laku, dan (e) kondisi statis seperti aturan-aturan dan pembatasan-pembatasan.

d) Layanan Penguasaan Konten

Yaitu layanan yang membantu peserta didik menguasai konten tertentu, terutama kompetensi dan atau kebiasaan yang berguna dalam kehidupan di sekolah, keluarga dan masyarakat. dalam perkembangan dan kehidupannya, setiap peserta didik perlu menguasai berbagai kemampuan atau kompetensi. Dengan kemampuan atau kompetensi itulah siswa hidup dan berkembang.

Isi layanan penguasaan konten mencakup: (a) pengembangan kehidupan pribadi, (b) pengembangan kemampuan hubungan sosial, (c) pengembangan kegiatan belajar, (d) pengembangan dan perencanaan karir, (e) pengembangan kehidupan berkeluarga, dan (f) pengembangan kehidupan beragama.

Layanan penguasaan konten umumnya diselenggarakan secara langsung (bersifat direktif) dan tatap muka melalui format klasikal, kelompok, atau individual. Konselor secara aktif menyajikan bahan, memberi contoh, merangsang (memotivasi), mendorong, dan menggerakkan siswa untuk berpartisipasi secara aktif mengikuti materi dan kegiatan layanan.

e) Bimbingan Konseling Perorangan

Yaitu layanan yang membantu peserta didik dalam mengentaskan masalah pribadinya. Konseling perorangan berlangsung dalam suasana komunikasi atau tatap muka secara langsung antara konselor dengan peserta didik yang membahas berbagai masalah yang dialami peserta didik. Pembahasan masalah dalam konseling perorangan bersifat holistik dan mendalam serta menyentuh hal-hal penting tentang diri peserta didik (sangat mungkin menyentuh rahasia pribadi peserta didik), tetapi juga bersifat spesifik menuju ke arah pemecahan masalah.

Isi layanan konseling perorangan tidak ditentukan oleh konselor sebelum proses konseling dilaksanakan. Dengan perkataan lain, masalah yang dibicarakan dalam konseling perorangan tidak ditetapkan oleh konselor sebelum proses konseling dilaksanakan. Persoalan atau masalah sesungguhnya baru dapat diketahui setelah dilakukan identifikasi melalui proses konseling.

Dalam mendukung kegiatan layanan ini konselor sekolah menggunakan kegiatan-kegiatan pendukung layanan konseling perorangan antara lain: pertama, aplikasi instrumen. Dalam layanan konseling perorangan, hasil instrumentasi baik berupa tes maupun nontes dapat digunakan secara langsung maupun tidak langsung dalam layanan. Hasil tes, hasil ujian, hasil AUM (Alat Ungkap Masalah), sosiometri, angket dan lain sebagainya. Kedua, himpunan data. Seperti halnya hasil instrumentasi, data yang tercantum dalam himpunan data selain dapat dijadikan pertimbangan untuk memanggil peserta didik juga dapat dijadikan konten yang diwacanakan dalam layanan konseling perorangan. Ketiga, konferensi kasus. Memperoleh data tambahan tentang peserta didik dan untuk memperoleh dukungan serta kerjasama dari berbagai pihak terutama pihak yang diundang dalam konferensi kasus untuk pengentasan masalah peserta didik. Keempat, kunjungan rumah. Untuk memperoleh dukungan dan kerjasama dari orang tua dalam rangka mengentaskan masalah peserta didik.

f) Layanan Bimbingan Kelompok

Yaitu pemberian bantuan (bimbingan) kepada peserta didik melalui kegiatan kelompok. Konselor menjadi pemimpin kelompok dalam layanan ini yang bertugas: *pertama*, membentuk kelompok sehingga terpenuhi syarat-syarat kelompok yang

mampu secara aktif mengembangkan dinamika kelompok. *Kedua*, memimpin kelompok yang bernuansa layanan konseling melalui bahasa konseling untuk tujuan-tujuan konseling. *Ketiga*, melakukan penstrukturan, yaitu membahas bersama anggota kelompok tentang apa, mengapa, dan bagaimana layanan konseling kelompok dilaksanakan. *Keempat*, melakukan pentahapan kegiatan konseling kelompok dilaksanakan. *Kelima*, memberikan penilaian segera hasil layanan konseling kelompok. Keenam, melakukan tindak lanjut (Munandir, 1996).

DAFTAR PUSTAKA

- Hurlock, E. *Psikologi Perkembangan Suatu Pendekatan Sepanjang Rentan Kehidupan*, terjemahan Istiwidayanti, dkk. Jakarta: Erlangga, 1999.
- Ketut Sukardi, Dewa. *Psikologi Pemilihan Karier*. Jakarta: Rineka Cipta, 2006
- Munandir. *Program Bimbingan Karir di Sekolah*. Jakarta: Depdikbud Direktorat Jendral Pendidikan Tinggi, Proyek Pendidikan Tenaga Akademik. 1996.
- Prayitno H, dan Eman Amti. *Dasar-dasar Bimbingan dan Konseling*. Jakarta: Rineka Cipta, 2013.
- Prayitno dan Thantawi M. Surya. *Pelayanan Bimbingan dan Konseling SMK seri pemandu Pelaksanaan Bimbingan dan Konseling di Sekolah*. Padang: Kerjasama Koperasi Karyawan Pusgrafin. Penebar Aksara, 1997.
- Ridwan. *Bimbingan dan Konseling di Sekolah*. Jogjakarta: Pustaka Pelajar, 2008.
- Tohirin. *Bimbingan dan Konseling di Sekolah dan Madrasah*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2014.
- Ulifa, Rahma. *Bimbingan Karier siswa*. Malang: UIN-Maliki Press, 2010
- _____. *Penataan Pendidikan Profesional Konselor dan Layanan Bimbingan Konseling dalam Pendidikan Formal*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2008.

**ASESMEN CARA PEMAKAIAN PEMBALUT BAGI ANAK TUNAGRAHITA RINGAN
REMAJA PUTRI KELAS VII DI SLB B-C MULTAHADA KABUPATEN BANDUNG
(Emay Mastiani, PLB Uninus. Email emay.mastiani@gmail.com)**

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui kemampuan, ketidakmampuan serta kebutuhan belajar cara pemakaian pembalut pada anak tunagrahita ringan remaja putri kelas VII di SLB B-C Multahada Kabupaten Bandung. Metode dan pendekatan yang digunakan adalah metode deskriptif dan pendekatan kualitatif. Untuk mengumpulkan data penulis menggunakan teknik observasi, wawancara, dan dokumentasi. Analisis data dilakukan melalui beberapa langkah diantaranya: reduksi data, display data, verifikasi dan menarik kesimpulan dari data yang sudah terkumpul. Pelaksanaan asesmen dilakukan sebelum menyusun program pembelajaran, tempat yang digunakan adalah ruang bina diri, media disesuaikan dengan kebutuhan. Hasil penelitian penulis dapat disimpulkan kemampuan memakai pembalut pada anak tunagrahita ringan remaja putri kelas VII SLB B-C Multahada Kabupaten Bandung yaitu tidak sama antara siswa yang satu dengan yang lainnya. Kemampuan siswa beragam dalam mengenal alat dan bahan, cara memakai pembalut, memelihara alat dan bahan. Berdasarkan hasil observasi dan wawancara yang dilakukan selama penelitian berlangsung, banyak yang harus ditambahkan berkaitan dengan pelaksanaan asesmen cara memakai pembalut ini, diantaranya untuk Kepala Sekolah diharapkan dapat melengkapi secara bertahap untuk sarana dan prasarana, untuk guru agar dapat membuat instrumen asesmen cara memakai pembalut yang lebih lengkap serta guru diharapkan menambah waktu untuk latihan memakai pembalut sehingga anak cepat memahami, mampu melakukan sendiri dan memiliki kemampuan yang lebih baik dari sebelumnya, begitu juga dengan orang tua hendaknya mau melatih anaknya di rumah sehingga apa yang dilatihkan oleh guru di sekolah di rumah juga diulang sehingga kemampuan menggunakan pembalut akan cepat dipahami oleh anak.

A. Latar Belakang

Sebagaimana di ketahui bahwa anak tunagrahita mengalami kesulitan dalam pelajaran yang sifatnya akademik maka salah satu bidang yang dapat membekali anak untuk mandiri dalam kehidupan sehari-hari adalah dengan mengembangkan keterampilan bina diri yang sesuai dengan kemampuan dan kebutuhannya. Anak tunagrahita yang menginjak remaja sebagian besar belum mampu dalam mengurus dirinya sendiri berkaitan dengan memakai pembalut ketika mensturasi melalui pembelajaran bina diri diharapkan anak tunagrahita mampu melakukan sendiri kegiatan tersebut dan mengurangi bantuan orang lain sehingga anak menjadi mandiri.

Keterampilan bina diri merupakan fungsi dasar dalam kehidupan sehari-hari sehingga dapat membuat mereka hidup lebih bermanfaat bagi keluarganya maupun

bagi lingkungannya. Ukuran keberhasilan pendidikan khusus terletak pada dua hal pertama kemandirian siswa dan kedua kemampuan menyesuaikan diri terhadap lingkungan.

Kemampuan bina diri pada anak tunagrahita harus diajarkan secara sistematis dan rutin mengingat kemampuan mereka yang terbatas. Pada seorang anak tunagrahita proses pelaksanaan pembelajaran program keterampilan bina diri memerlukan waktu yang lama, latihan dan bantuan lebih banyak serta pengajaran yang berulang-ulang. Agar pembelajaran bina diri dapat diberikan secara optimal maka diperlukan program pembelajaran yang mengacu pada hasil asesmen dari kemampuan anak.

Berdasarkan hal tersebut di atas penulis tertarik untuk mengadakan penelitian tentang “Asesmen memakai pembalut bagi anak tunagrahita ringan remaja putri kelas VII di SLB B-C MULTAHADA Kabupaten Bandung”.

B. Tinjauan Pustaka

Pengertian Anak Tunagrahita Ringan

Anak tunagrahita secara umum adalah mereka yang memiliki keterbatasan kecerdasan dan mengalami kesulitan dalam adaptasi perilaku terhadap lingkungan terjadi pada masa perkembangan, namun meskipun demikian mereka masih memiliki potensi yang bisa dikembangkan secara optimal. Apalagi untuk anak tunagrahita ringan dari segi fisik hampir sama dengan anak normal serta mereka masih bisa menjadi pekerja yang semi keahlian, asalkan dilatih dengan baik. Seperti dikemukakan oleh Astiti (2001:6) tunagrahita ringan:

Meskipun tidak dapat menyamai anak normal seusia dengannya, mereka dapat belajar membaca, menulis dan berhitung sederhana. Pada usia 16 tahun atau lebih, mereka dapat mempelajari bahan yang tingkat kesulitannya sama dengan kelas III dan V SD. Kesiapan belajarnya baru diperolehnya pada usia 9 dan 12 tahun atau sesuai dengan berat dan ringannya ketunagrahitaan. Pada usia dewasa usia kecerdasannya mencapai tingkat usia anak normal 9 dan 12 tahun.

2. Asesmen

Sebelum melakukan asesmen, perlu dipahami terlebih dahulu pengertian asesmen.

a. Definisi Asesmen

Menurut James A.Mc.Loughlin, Rena B. Lewis dan Jean Wallage Gillet, Charles Temple (Endang Rochyadi, 2005) asesmen adalah proses yang sistematis dalam mengumpulkan data seorang anak. Lerner (1988), mendefinisikan asesmen sebagai suatu proses pengumpulan informasi tentang anak yang akan digunakan untuk membuat pertimbangan dan keputusan yang berhubungan dengan anak tersebut.

Berdasarkan batasan tersebut di atas, maka pengertian asesmen adalah suatu proses pengumpulan informasi tentang kemampuan, ketidakmampuan anak yang diperlukan sebagai bahan pertimbangan dalam merencanakan program pembelajaran.

b. Fungsi Asesmen

Adapun fungsi asesmen menurut Kemendiknas (2010) yaitu:

- 1) Penyaringan (screening): adalah untuk mengidentifikasi siswa yang mungkin mempunyai problem belajar.
- 2) Pengalihan (referral): adalah sebagai alat untuk pengalihan kasus dari kasus pendidikan menjadi kasus kesehatan, kejiwaan ataupun kasus sosial ekonomi. Ada bagian yang tidak mungkin ditangani oleh guru sendiri, sehingga memerlukan keterlibatan profesional lain.
 - a) Fungsi perencanaan pembelajaran individual (PPI): dengan berbekal data yang diperoleh dalam kegiatan asesmen, maka akan tergambar berbagai potensi maupun hambatan yang dialami anak. Misalnya keterbelakangan mental, gangguan motorik, persepsi, memori, komunikasi, adaptasi sosial.
 - b) Fungsi monitoring kemajuan belajar: adalah untuk memonitor kemajuan belajar yang dicapai siswa.
 - c) Fungsi evaluasi program: adalah untuk mengevaluasi program pembelajaran yang telah dilaksanakan.

Dari fungsi di atas, tergambar fungsi asesmen yang sangat penting untuk dilaksanakan dalam proses belajar mengajar agar kualitas layanan pendidikan dapat menghasilkan output yang sesuai dengan yang diharapkan.

Adapun tujuan asesmen memakai pembalut ini yakni sebagai panduan untuk para guru, praktisi pendidikan, maupun orang tua dalam hal menemukan kemampuan yang dimiliki anak, kelemahan yang dialami anak, penyebab mengapa anak kurang mampu dalam hal memakai pembalut sehingga berdampak pada ketrampilan bina diri. Selain

itu, tujuan asesmen juga untuk membantu guru dan ataupun praktisi pendidikan anak dalam hal menemukan informasi berharga untuk keperluan membuat program pembelajaran bagi anak dengan ruang lingkup permasalahan yang relatif sama.

3. Pengertian Bina Diri

Banyak istilah tentang Bina Diri misalnya: memelihara diri, menolong diri, mengurus diri dan merawat diri. Pengertian Bina Diri jika ditinjau dari kata: Bina berarti membangun/proses penyempurnaan lebih baik (Kamus Besar Bahasa Indonesia, 1994:134); dalam Astati (2010:7) pengertian Bina Diri adalah sebagai berikut : “Bina Diri adalah usaha membangun diri individu baik sebagai individu maupun sebagai makhluk sosial melalui pendidikan di keluarga, sekolah dan di masyarakat sehingga terwujudnya kemandirian dengan keterlibatannya dalam kehidupan sehari-hari secara memadai”.

Bina Diri tidak sekedar memelihara/membantu/mengurus diri akan tetapi lebih dari itu karena kemampuan bina diri akan mengantarkan anak tunagrahita untuk menyesuaikan diri dan mencapai kemandirian sesuai dengan kemampuannya.

a. Tujuan

Adapun tujuan bina diri pada anak tunagrahita ringan sebagaimana yang dilihat dalam Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar (2007:2) yang berbunyi sebagai berikut :

- 1) Melakukan kegiatan bina diri untuk memenuhi kebutuhan diri sendiri dalam kehidupan sehari-hari.
- 2) Melakukan kegiatan bina diri untuk orang lain dalam kehidupan sehari-hari sehingga dapat menyesuaikan diri dengan baik di sekolah maupun di masyarakat.

Menyimak pertanyaan di atas, dapat disimpulkan bahwa tujuan pendidikan bina diri adalah untuk memenuhi kebutuhan hidupnya sendiri agar dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan dimana dia berada, baik di lingkungan sekolah maupun lingkungan masyarakat.

b. Fungsi/Peran Bina diri dalam pendapat anak tunagrahita

Program bina diri pada awalnya dikenal sebagai program Merawat Diri karena adanya anggapan bahwa anak tunagrahita tidak kurang mampu dalam melakukan kegiatan makan-minum, berpakaian sendiri, menjaga kesehatan, dan sebagainya.

Kemampuan merawat diri yang baik bagi anak normal dapat dikuasai melalui pengamatan (melalui proses meniru/imitasi), pada anak tunagrahita kemampuan tersebut harus diajarkan secara terprogram dan sistematis. Dengan keterbatasan kecerdasan yang dimilikinya, anak tunagrahita kurang memiliki inisiatif untuk mempelajari sesuatu. Melalui pembelajaran Bina Diri, anak tunagrahita diharapkan tidak terlalu menggantungkan diri kepada orang lain, dengan kata lain mereka dapat menyesuaikan diri sesuai dengan kemampuannya.

Saat ini pelajaran bina diri bukan hanya diperuntukkan bagi pemenuhan kebutuhan anak tunagrahita sendiri, melainkan diharapkan anak tunagrahita dapat melayani orang lain sesuai dengan kemampuannya.

C. Metodologi Penelitian

1. Metode dan Pendekatan Penelitian

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode deskriptif, yaitu penelitian yang dilakukan dengan menganalisis kemampuan manusia yang terlibat dalam suatu proses berdasarkan kerangka acuan dan membandingkan persamaan dan fenomena-fenomena yang bersifat faktual. Sedangkan pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini adalah pendekatan kualitatif, dengan pendekatan kualitatif peneliti dapat merumuskan persoalan-persoalan aktual melalui pengumpulan data, penyusunan data, penjelasan data dan analisis data. Pendekatan kualitatif berusaha menjelaskan fenomena secara komprehensif. Pemikiran tersebut didasarkan pada ketentuan-ketentuan seperti yang dikemukakan oleh para ahli, Bogdan dan Taylor yang dikutip Moleong (2007:4), menjelaskan bahwa “Metode penelitian kualitatif sebagai prosedur yang menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertentu atau lisan dari orang-orang dan perilaku yang diamati”. Pendekatan ini diarahkan pada latar dan individu tersebut secara holistik (utuh). Demikian pula S. Nasution (2003:5), mengemukakan bahwa “Penelitian kualitatif pada hakekatnya ialah mengamati orang dalam lingkungan hidupnya, berinteraksi dengan mereka, berusaha memahami bahasa dan tafsiran mereka tentang dunia sekitarnya.

Berdasarkan pendapat di atas, dengan penelitian deskriptif kualitatif diharapkan penulis dapat memperoleh gambaran yang lengkap tentang kemampuan, ketidak

mampuan serta kebutuhan belajar cara memakai pembalut pada anak tunagrahita ringan remaja putri kelas VII di SLB B-C Multahada Kabupaten Bandung.

2. Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data pada penelitian ini menggunakan metode kualitatif. Untuk memperoleh data-data yang diperlukan dalam penelitian ini, maka penulis menggunakan teknik pengumpulan data sebagai berikut: Observasi, wawancara dan studi dokumentasi. Observasi yang dimaksud dalam penelitian ini adalah pengamatan dan pencatatan secara sistematis untuk mengetahui kemampuan dan ketidakmampuan dalam halmemakai pembalut pada anak tunagrahita ringan remaja putri kelas VII di SLB B-C Multahada Kabupaten Bandung, baik secara langsung maupun tidak langsung, wawancara dilakukan kepada guru berkaitan dengan asesmen yang dilakukan serta studi dokumentasi diperlukan untuk mendukung dan memperjelas terhadap hasil-hasil wawancara dan observasi yang dilakukan dengan cara menggali data secara mendalam dan sebagai penunjang bukti fisik.

D. Hasil Penelitian

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kemampuan anak tunagrahita ringan remaja putri kelas VII di SLB B-C Multhahada Kabupaten Bandung, sebagian besar anak mampu menunjukkan, menyebutkan dan membedakan nama-nama bahan dan alat yang digunakan dalam memakai pembalut, akan tetapi satu orang anak kurang jelas dalam pengucapannya ketika menyebutkan nama-nama bahan dan nama-nama alat karena kemampuan bicaranya yang kurang jelas. Dalam proses memakai pembalut hanya satu anak saja yang mampu memakai pembalut tanpa bantuan sedikitpun, anak yang lainnya masih dibantu oleh guru sehingga memerlukan latihan yang intensif. Memelihara alat dan bahan hampir semua tahapan, anak belum mampu melakukannya.

E. Kesimpulan

Berdasarkan pernyataan di atas anak tunagrahita ringan remaja putrid kelas VII memiliki kemampuan yang beragam dalam memakai pembalut, kemampuan yang

telah dimiliki dapat ditingkatkan melalui proses pembelajaran di sekolah melalui bimbingan dan latihan secara terus-menerus baik oleh guru di sekolah serta di rumah oleh orang tua siswa

DAFTAR PUSTAKA

- Amin, Moh. (1995). **Ortopedagogik Anak Tunagrahita**. Jakarta : Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Astati. (2001). **Persiapan Pekerjaan Penyandang Tunagrahita**. Bandung : CV. Pendawa.
- Astati dan Euis Nani M. (2001). **Pendidikan Luar Biasa di Sekolah Umum (Pengantar)**. Bandung: CV Pendawa.
- Astati. (2002). **Mengenal Anak Tunagrahita dan Pendidikannya** (makalah pengayaan). Jakarta : Depdiknas.
- Astati. (2010). **Bina Diri Untuk Anak Tunagrahita**. Cetakan Pertama. Bandung: CV. Catur Karya Mandiri.
- Astati dan Lis Mulyati. (2010). **Pendidikan Anak Tunagrahita**. Cetakan Pertama. Bandung: CV. Catur Karya Mandiri.
- Depdikbud. (1998). **Kemampuan Merawat Diri Untuk Sekolah Dasar Luar Biasa Tunagrahita Ringan Kelas 2**. Jakarta : Dinas Pendidikan dan Kebudayaan.
- Depdiknas. (2011). **Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa Edisi Keempat**. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Kirk dan Gallegher. (1986). **Educating Exceptional Children**. Dialihbahasakan oleh Moh. Amin dan I.G. Kusumah. DNIKS. Jakarta
- Moleong, Lexy J. (2006). **Metodologi Penelitian Kualitatif**. Edisi Revisi. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Poerwadarminta, W.J.S. (1987). **Kamus Umum Bahasa Indonesia**. Jakarta: PN Balai Pustaka.
- Soendari, T & Euis Nani M. (2010). **Asesmen Dalam Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus**. Cetakan Pertama. Bandung: CV. Catur Karya Mandiri.

Somantri, T. (2006). **Psikologi Anak Luar Biasa**. Bandung : PT. Refika Aditama.

Undang-Undang RI No. 20 Tahun 2003 tentang **Sistem Pendidikan Nasional**. Jakarta.

Widodo, Sri. (2007). **Asesmen Pendidikan Bina Diri Bagi Anak Tunagrahita**. Bandung : BPG-SLB.

<http://ladyrosebangkitdanpercaya.blogspot.com/2012/02/sap-7-langkah-cucitangan.html>

GAGASAN E-LEARNING DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH

Herry Porda Nugroho Putro

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lambung Mangkurat

Email: pordabanjar@gmail.com

Abstrak: E-Learning adalah pembelajaran dengan memanfaatkan teknologi informatika, yaitu internet. Pembelajaran sejarah dapat menggunakan E-Learning. Keterbatasan sumber belajar dan media dalam pembelajaran sejarah dapat diminimalisir dengan menampilkan dan menelusuri situs-situs kesejarahan dalam internet. E-Learning dapat memperjelas gambaran siswa tentang peristiwa sejarah yang jauh dari dimensi waktu dan tempat. Tahap inovatif pengembangan E-Learning dalam pembelajaran sejarah (1) Inisiasi (permulaan): agenda setting dan Penyesuaian (matching), (2) Implementasi: re-definisi/re-Strukturisasi, klarifikasi, dan rutinisasi.

Kata Kunci: E-Learning, Pembelajaran Sejarah, Internet

Pendahuluan

Saat ini perkembangan teknologi, khususnya teknologi informatika dengan berbagai perankatnya berkembang dengan pesat. Sudah tidak ada daerah di Indonesia yang tidak terjangkau oleh jaringan teknologi informatika. Sebagian besar kehidupan sudah memanfaatkan teknologi komputer.

Salah satu perkembangan pesat dari teknologi dan ilmu pengetahuan tersebut adalah *internet* yang terdapat hampir di setiap plosok Indonesia. Pemanfaatan internet dalam kegiatan belajar mengajar dikenal dengan *E-learning* atau *Electronic Learning*, menurut Dong (Kamarga, 2001) *E-Learning* merupakan kegiatan belajar *asynchronous* melalui perangkat elektronik komputer yang tersambungkan ke internet, peserta didik berupaya memperoleh bahan belajar sesuai dengan kebutuhannya melalui penelusuran situs-situs pada internet.

Sebagian tempat-tempat di Kalimantan Selatan dalam hal ini Banjarmasin sudah menggunakan *wi-fi*, kantor-kantor pemerintah, warung-warung, bahkan sekolah-sekolah, tetapi kurang digunakan dalam kegiatan belajar mengajar. Sebenarnya lewat internet dapat diperoleh berbagai informasi mutakhir, perkembangan ilmu pengetahuan. Informasi dan gambaran dalam bentuk visual yang terbatas dalam setiap mata pelajaran dapat ditanggulangi dengan menggunakan internet.

Berangkat dari gambaran di atas, perlu diadakan penyebar luasan pemanfaatan internet dalam kegiatan belajar mengajar. Untuk itu perlu dibangun design *E-Learning model* dalam hal ini pembelajaran sejarah yang dapat digunakan pada sekolah-sekolah di Banjarmasin.

***E-Learning Model* dalam Pengajaran Sejarah**

Pembelajaran dengan memanfaatkan computer dan internet disebut *E-Learning*, menurut Cisco (Kamarga, 2001) secara filosofis *E-Learning* adalah:

...penyampaian informasi, komunikasi, pendidikan, pelatihan secara *online*. Seperangkat alat yang dapat memperkaya nilai belajar secara tradisional (model belajar klasikal, kajian terhadap buku teks, CD-Rom, dan pelatihan berbasis komputer) sehingga dapat menjawab tantangan perkembangan globalisasi. *E-learning* tidak berarti menggantikan model belajar klasikal di dalam kelas, tetapi memperkuat model belajar tersebut melalui pengayaan konten dan pengembangan teknologi pendidikan.

Internet yang sudah berkembang pesat memuat beragam situs sebagai sumber informasi pendidikan (khususnya pengajaran sejarah). Siswa dapat melihat langsung berbagai peristiwa di berbagai tempat di dunia (negara) lewat situs-situs sejarah berupa gambar dan tulisan-tulisan. Siswa diajak mencari dan menelusuri situs-situs yang jumlahnya juta-an. Soedjatmoko (1976) mengatakan bahwa pengajaran sejarah dilaksanakan sebagai suatu avonturir bersama dari pengajar maupun yang diajar, bukan hafalan fakta, melainkan riset bersama antara guru dengan peserta didiknya. Hal ini ditegaskan juga oleh Douch dalam Ballard (1970 : 105) bahwa siswa harus menjadi aktor, bukan pasif seperti penonton film. Dalam *E-learning* siswa diajak melakukan kegiatan yang menyerupai gaya seorang sejarawan profesional (Steele, 1976).

Siswa dengan *E-learning model* dalam mempelajari sesuatu diajak melihat, memahami, dan terlibat dalam suatu proses. Pendekatan ini sesuai dengan pengajaran sejarah, karena dalam pengajaran sejarah siswa diajak melihat suatu fakta-fakta sejarah yang kemudian menjadi sebuah cerita sejarah.

Situs-Situs Kesejarahan

I. Situs Sejarah

Nama	Situs
History Channel Com	http://www.historychannel.com/
The History Net	http://www.thehistorynet.com/
An Online Time-Line of Indonesia	http://www.gimonca.com/sejarah/sejarah.html
World history archives	http://www.hartford-hwp.com/archives/54b/
The history of Indonesia	http://www.indonesia-ottawa.org/indonesia/general/history.html

Studies in Indonesia	http://dannyreviews.com/s/indonesia.html
History and Theory Studies in the Philosophy of History	http://www.historyandtheory.org
18 th Century History	http://www.history1700s.com/
History-minds	http://www.history-minds.com/zone.asp?item=305
History of Imperialism	http://members.aol.com/teachernet/world.html

II. Pendidikan Sejarah

Nama	Situs
Teaching History-a Journal of Methods	http://www.emporia.edu/socsci/journal/main.html
Teaching History's	http://www.emporia.edu/socsci/journal/links.html
Studying and Teaching History	http://www.tntech.edu/www/acad/hist/study.html
History-Learning and Teaching	http://web.uvic.ca/hrd/history.learn-teach
History Ideas	http://www.teachingideas.co.uk/history/contents.htm
The American Historical Association and Teaching	http://www.theaha.org/teaching

III. Jurnal Sejarah

Nama	Situs
History Journal Index	http://www.history-journals.de/hjgstart.html
Jurnal Studi Indonesia	http://psi.ut.ac.id/jurnal/1abstrak.html
Jurnal Elektroknik Perpustakaan an Putra Malaya	http://www.lib.upm.edu.my/bm/mejour.html
WWW-VL History	http://www.iue.it/LB/SISSCO/VL/history/index.html
Essays in History	http://etext.virginia.edu/journals/EH

IV. Situs G30S

<http://www.geocities.com/edicaHy/1965/index.html>

http://www.info-ri.com/lin_website.php

<http://www.asiet.org.au/military/crimes.html>

<http://www.unistuttgart.de/indonesia/1950.htm>

http://www.munindo.brd.de/artikel/art_ben1.html

<http://munindo.brd.de/artikel/artikel01/dramaoktober.html>

<http://www.pir.org/scott.html>

<http://www.pir.org/kadane.html>

<http://www.cia-on-campus.org/internet/indo.html>

Tahap-Tahap Proses Inovasi *E-learning Model* untuk Pembelajaran Sejarah

Tahap-tahap proses inovasi	Kegiatan pokok pada tiap tahap proses inovasi
I. Inisiasi (permulaan)	Pengumpulan informasi, konseptualisasi, dan perencanaan untuk menerima inovasi (<i>E-learning model</i>) diarahkan untuk membuat keputusan menerima inovasi (<i>E-learning model</i>).
1. Agenda seting	Semua permasalahan umum dalam pengajaran sejarah di sekolah dirumuskan guna menentukan kebutuhan inovasi (<i>E-learning model</i>) dan diadakan studi lingkungan untuk menentukan nilai potensial inovasi (<i>E-learning model</i>) bagi pengajaran sejarah di sekolah.
2. Penyesuaian (matching)	Penyesuaian antara masalah dengan inovasi (<i>E-learning model</i>) yang akan digunakan, kemudian direncanakan dan dibuat rancangan penerapan inovasi (<i>E-learning model</i>) sesuai dengan masalah yang dihadapi.

-----keputusan untuk menerima inovasi-----

II. Implementasi	Semua kejadian, kegiatan, dan keputusan dilibatkan dalam penggunaan inovasi (<i>E-learning</i>).
3. Re-definisi/ Re-Strukturisasi	(1) inovasi (<i>E-learning</i>) dimodifikasi dan re-invensi disesuaikan situasi dan masalah pengajaran sejarah. (2) Struktur pengajaran sejarah disesuaikan dengan inovasi (<i>E-learning</i>) yang telah

<p>4. Klarifikasi</p> <p>5. Rutinisasi</p>	<p>dimodifikasi agar dapat menunjang inovasi (<i>E-learning</i>).</p> <p>Hubungan antara inovasi (<i>E-learning</i>) dan pengajaran sejarah dirumuskan dengan sejelas-jelasnya sehingga inovasi (<i>E-learning</i>) benar-benar dapat diterapkan sesuai yang diharapkan</p> <p>Inovasi (<i>E-learning</i>) kemungkinan telah kehilangan sebagian identitasnya, dan menjadi bagian dari kegiatan belajar mengajar sejarah.</p>
--	---

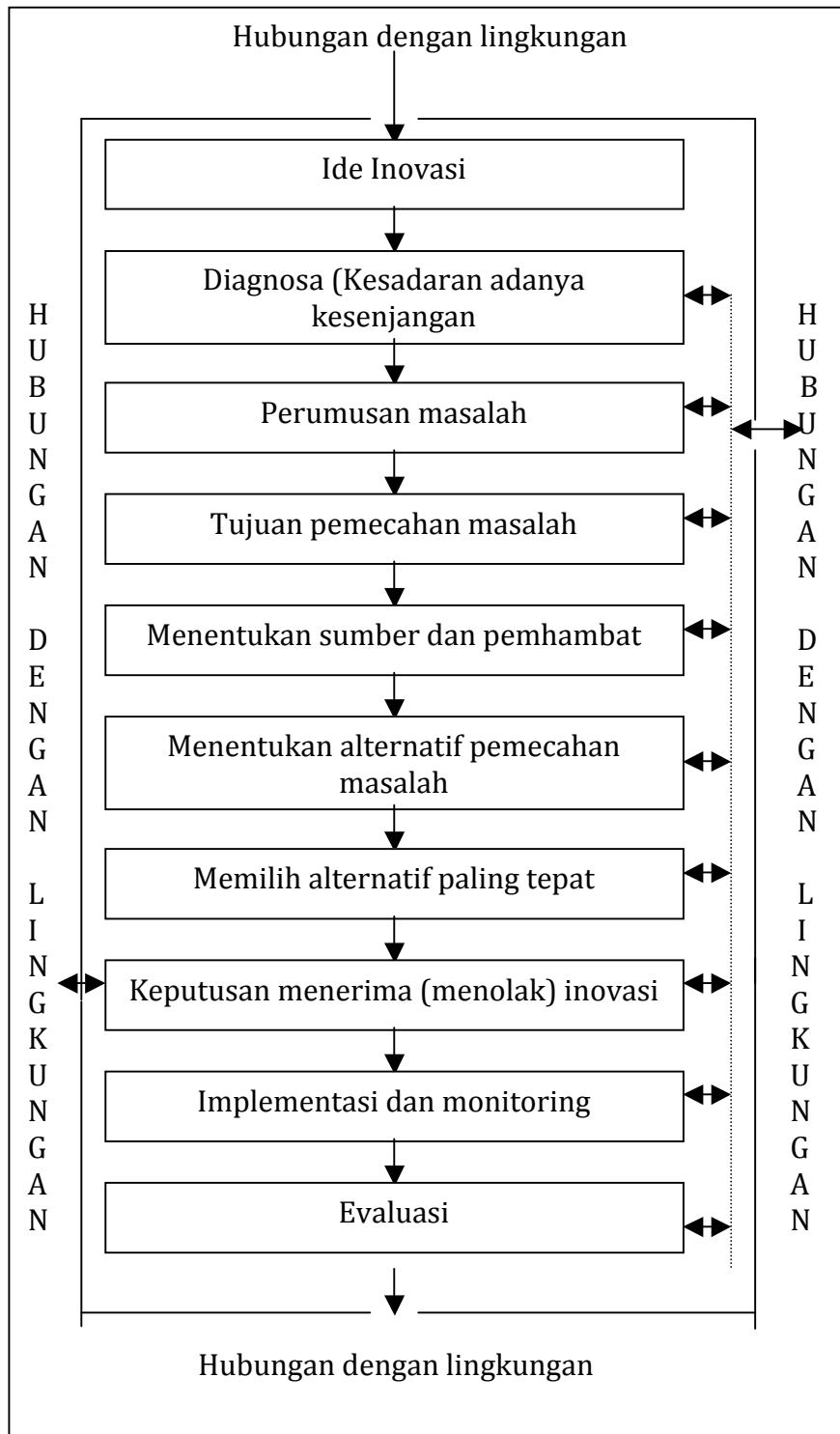
Perencanaan *E-learning Model*

Agar kerjasama dan usaha pendayagunaan sumber yang ada di lingkungan dalam hal ini komputer dan internet dapat tepat terarah pada sasaran inovasi (*E-learning*), maka perlu perencanaan yang cermat dan mantap. Elemen-elemen pokok dalam proses perencanaan (Ibrahim, 1988: 173) adalah sebagai berikut :

1. Merumuskan Tujuan Umum dan Tujuan Khusus *E-learning Model*
2. Mengidentifikasi masalah
3. Menentukan masalah
4. Mengidentifikasi sumber (penunjang) dan penghambat
5. Menentukan alternatif kegiatan berdasarkan faktor penunjang (sumber) yang ada serta mempertimbangkan adanya hambatan yang mungkin timbul baik dari dalam sistem (sekolah) maupun dari luar sistem (masyarakat)
6. Menentukan alternatif pemecahan masalah
7. Menentukan alternatif cara pendayagunaan sumber yang ada
8. Menentukan kriteria untuk memilih alternatif pemecahan masalah
9. Menentukan alternatif pengambilan keputusan
10. Menentukan kriteria untuk menilai hasil inovasi (*E-learning*) berdasarkan tujuan umum dan tujuan khusus yang telah ditentukan.

Agar perencanaan di atas dapat terlaksana dengan baik, digunakan suatu model perencanaan inovasi dalam pendidikan. Salah satu model perencanaan inovasi pendidikan mendasarkan pada hubungan proaktif dan interaktif antara sistem dengan

lingkungan (Ibrahim, 1988: 173). Bagan model perencanaan inovasi pendidikan proaktif/interaktif adalah sebagai berikut :



Penutup

E-learning model dalam pembelajaran sejarah perlu diperkenalkan dan dikembangkan di sekolah-sekolah untuk membantu keterbatasan sumber, khususnya meningkatkan imajinasi siswa. *E-learning model* tidak sulit dilaksanakan, karena internet sudah merambah di berbagai daerah dalam bentuk *wi-fi*. Siswa sebagian besar sudah menggunakan *hand phone*. Sekolah-sekolah sebagian besar sudah memiliki *wi-fi*.

Sekolah dalam hal ini guru dapat memanfaatkan *hand-phone* sebagai sumber belajar sejarah. Peristiwa sejarah yang menjadi pokok bahasan dapat dilihat secara langsung oleh siswa melalui penelusuran situs-situs. Model pembelajaran sejarah dengan memanfaatkan internet perlu dikembangkan oleh guru dan sekolah. Pembelajaran sejarah mengalami perubahan sejalan dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

DAFTAR PUSTAKA

- Dahar, R. W. (1989). *Teori-teori belajar*. Jakarta : Erlangga
- Douch, R. (1970). "Local History", dalam *New movement in the study and teaching of history* (M. Ballard ed.). London : TempleSmith.
- Ibrahim (1988). *Inovasi Pendidikan*. Jakarta : Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi.
- Kamarga, H. (2001). "Belajar Sejarah Melalui E-Learning". *Makalah Seminar dan Lokakarya Pembelajaran Sejarah dan Sosiologi di Era Reformasi dan Otonomi Daerah 14 Nopember 2001*. Bandung : Jurusan Pendidikan Sejarah Fakultas Pendidikan Ilmu Sosial UPI.
- Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. Avon : NFER Publishing Company.
- Permadi, D. (2001). *School-Based Management and Tough-Minded Leadership*. Bandung : PT Sarana Panca Karya Nusa.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations*. London : Collier Macmillan Publishers.
- Semiawan, C dkk. (1988). *Pendekatan Keterampilan Proses bagaimana mengajarkan siswa belajar*. Jakarta : Gramedia.
- (1991). "Strategi Pembelajaran Yang Efektif dan Efisien", dalam *Mencari Pengembangan Pendidikan Nasional Menjelang Abad XXI*. Jakarta : Grasindo.
- Steele, I. (1976). *Development in history teaching*. London : Open Book.
- Tofler, A. (1990). *Powershift*. Alih Bahasa Hermawan Sulisty. Jakarta : Panca Simpaty.

PEMBELAJARAN MEMBACA DAN MENULIS BERBASIS *BALANCE LITERACY* UNTUK MEMBANGUN KEMANDIRIAN BELAJAR SISWA SEKOLAH INKLUSIF

Yuliyati

Fakultas Ilmu Pendidikan, Unesa

sisnoyul@gmail.com

Abstrak: Masalah utama dalam pembelajaran membaca dan menulis (literasi) di sekolah-sekolah inklusif adalah keterampilan prasyarat membaca (kesadaran bunyi) terutama untuk anak berkebutuhan khusus. Masalah ini menyebabkan terhambatnya penguasaan keterampilan membaca-menulis permulaan yang berlanjut pada masalah membaca pemahaman dan menulis ekspresif. Dalam hal ini pendekatan *balance literacy* cocok diterapkan karena tujuan program *balance literacy* adalah pengeksplicitan strategi untuk menjadikan pembaca dan penulis mandiri. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengembangkan model mengajar membaca dan menulis berbasis pendekatan *balance literacy* untuk membangun kemandirian belajar siswa reguler dan berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Metode penelitian pengembangan digunakan dengan mengadaptasi model R & D (Borg & Gall 1983) meliputi tahapan: survey literatur, analisis kebutuhan, desain dan mengembangkan konsep, uji terbatas, uji ahli, dan revisi, uji lapangan utama, revisi, dan penyebaran. Artikel ini Tahap pertama difokuskan pada profil pengembangan membaca dan menulis berbasis *balance literacy*. Target dan lokasi penelitian adalah SD di Jawa Timur. Pengumpulan data dengan teknik observasi, tes, dokumentasi, dan kuesioner terstruktur. Teknik analisis data kuantitatif sederhana (prosentase, modus) dan analisis kualitatif (reduksi data, display data, verifikasi data, dan penyimpulan). Hasil tahun 1 adalah laporan penelitian dan produk dalam bentuk Pedoman Guru: (1) Pengajaran Membaca dan Menulis Berbasis Pendekatan *Balance Literacy*, dan (2) Penataan Kelas Pendukung Literacy. Pada tahun 2 produk perlu diterapkan untuk uji efektivitas.

1. PENDAHULUAN

Kemampuan membaca-menulis (literasi) siswa di Sekolah Dasar umumnya masih

rendah. Menurut analisis Tjalla (2010) rendahnya kemampuan membaca siswa di antaranya dipengaruhi oleh rendahnya kemampuan: memahami ide paragraf, membaca grafik, memahami hubungan antar fakta, hubungan logika linguistik, dan menemukan ide bacaan. Rendahnya kemampuan menulis siswa karena belum diterapkannya pendekatan proses dan kurangnya latihan menulis. Di sekolah inklusi problem utama siswa adalah penguasaan keterampilan prasyarat membaca menulis permulaan (kesadaran fonemik dan fonetik) yang harus dikuasai siswa di kelas rendah. Menurut Gonzales, Espinel, Rosquete (2002) problem membaca umumnya karena keterbatasan pemrosesan fonologi yang kemungkinan berkontribusi pada problem menulis yang akan berakibat menghambat perkembangan akademik siswa.

Kondisi tersebut harus segera diatasi karena kemampuan membaca dan menulis merupakan kemampuan dasar penting yang harus dikuasai siswa Pendidikan Dasar, baik siswa reguler maupun Siswa Berkebutuhan Khusus (SBK) karena membaca dan menulis merupakan media belajar semua mata pelajaran serta media akses informasi di era global yang berkembang dengan cepat. Melalui membaca siswa menggali informasi, mempelajari pengetahuan, menambah wawasan, dan memperkaya pengalaman. Melalui menulis siswa dapat menyelesaikan tugas-tugas akademis, mengasah daya pikir, mengembangkan pengetahuan, dan memperoleh akses kerja. Tugas utama guru adalah membantu siswa reguler dan SBK agar dapat mengembangkan kemampuan membaca dan menulis secara efektif dan efisien. Bagi guru membelajarkan SBK merupakan tantangan tersendiri karena SBK memiliki problem khusus dalam membaca dan menulis (Suwala, 2002, Yuliyati, 2007). Khususnya problem persepsi diri rendah. Dalam hal ini pendekatan *balance literacy* memberikan peluang

bagi semua siswa, baik siswa reguler, maupun siswa SBK sukses belajar membaca dan menulis di kelas mereka (Dubuq Community, 2004).

Research tentang pembelajaran bahasa menunjukkan beberapa pendekatan telah dikembangkan oleh para ahli di antaranya adalah pendekatan komunikatif (Hymes, 1972; Stern, 1983), pendekatan kognitif (Chomsky, 1957), pendekatan proses (Thompkins, 1994), whole language atau holistik (Goodman, 1986, Weaver, 1990), pendekatan *Balance Literacy* (Strickland, 2006; Jordan, 2006), dsb. Untuk pembelajaran membaca

dan menulis permulaan dikenal pendekatan *phonic* (Christenson, 2002), *Language Experience*, dan *Basal Reader*. Masing-masing pendekatan memiliki kelebihan dan kekurangan. Selaras dengan perkembangan pembelajaran bahasa Pendekatan Balance Literacy (PBL) menawarkan keseimbangan antara pendekatan *phonic* yang menekankan pembelajaran *alphabet* dan *whole* yang menekankan keutuhan atau pemahaman makna. Penyeimbangan PMM pada kesadaran fonik dan pemahaman bahasa utuh memberikan kesempatan kepada semua siswa untuk sukses. Siswa menerima pelajaran sesuai potensi dan kemampuan mereka serta menyesuaikan materi yang sulit bagi mereka agar mudah dipelajari (Strickland, 2006). Pentingnya isu-isu *balance* dinyatakan oleh para ahli *International Reading Association* (IRA, 1993 dalam Larsen & William, 1999) yang menyatakan bahwa guru yang bijak berupaya membantu siswa sukses belajar membaca melalui temuan terus menerus dalam area yang seimbang. Karena pada dasarnya semua siswa memiliki hak belajar membaca dan menulis terlepas dari kekurangannya. Guru bertanggung jawab membantu semua siswa belajar membaca dan menulis, selanjutnya membaca dan menulis sebagai alat belajar. Jika ini terjadi berarti siswa telah mengembangkan kemandiriannya dalam belajar (Rubin, 1995; Eanes, 1998). Hal ini memungkinkan karena dalam program PMM-PBL membaca dan menulis mandiri dilatihkan secara terstruktur minimal 3-4 kali per minggu. Kemandirian belajar akan nampak pada tumbuhnya kepercayaan diri, kedisiplinan, inisiatif, motivasi, dan tanggung jawab (Hidayati & Listiyani, 2012)

Penelitian ini merupakan tindak lanjut penelitian sebelumnya. Berdasarkan temuan penelitian Yuliyati (2008) diperoleh gambaran bahwa keberhasilan PMM bagi ABK didukung

oleh guru yang memiliki wawasan holistik, yakni guru yang memiliki perhatian lebih dalam membaca dan menulis dan mengembangkannya pada semua mata pelajaran lintas kurikulum. Adapun penelitian Yuliyati (2010/2011) telah dihasilkan program PMM-PBL bagi siswa reguler yang secara empiris dapat mengembangkan kemandirian belajar. Melalui kegiatan praktik pembiasaan membaca, baca mandiri, menulis jurnal, koran dinding, membuat buku kepercayaan diri siswa tumbuh. Sayangnya kegiatan ini waktunya terbatas, guru tidak menindaklanjuti praktik ini karena target kurikulum dan kurangnya dukungan sekolah dan kebijakan Diknas.

Pada tahun ajaran 2013/2014 telah diterapkan kurikulum 2013 yang bersifat tematik-integratif. Pendekatan *balance literacy* selaras dengan tuntutan kurikulum baru yang berarti mendukung penerapannya. Dengan demikian pengembangan kemampuan membaca dan menulis SBK dan siswa reguler di sekolah inklusif sangat memungkinkan jika komponen program PMM-PBL mencakup (1) kesadaran fonemik dan fonik, (2) reading aloud, (3) sharing bacaan (*big book*), (4) rekaman langsung, (5) bimbingan membaca, (6) pusat literasi, dan (7) membaca mandiri. Komponen menulis meliputi (1) pemodelan/sharing tulisan, (2) menulis interaktif, (3) menulis proses, (4) workshop menulis, (5) menulis mandiri, (6) studi mandiri, dan (7) *six trait* (Jordan, 2006) didukung pengembangan perangkat yang memadai dan sesuai kebutuhan siswa (Thompkins, 2009)

Tujuan utama penelitian ini adalah untuk mengembangkan program PMM-PBL untuk dapat meningkatkan kompetensi literasi dan kemandirian belajar siswa reguler dan berkebutuhan khusus di sekolah inklusif yang dilaksanakan dalam tiga tahun. Saat ini penelitian pada tahun ke-satu dengan tujuan khusus mengkaji profil program pembelajaran membaca dan menulis di sekolah inklusif, hal-hal yang dikaji mencakup: (a) mengkaji sarana prasarana pendukung PMM; (b) mengkaji PMM mencakup: perencanaan program dan perangkatnya (silabus, RPP), penataan kelas dan sumber belajar; pelaksanaan PMM meliputi strategi/metode, pemilihan materi, aktivitas pembelajaran, interaksi guru-siswa-siswa, dan interaksi antar komponen pembelajaran dan evaluasi pembelajaran; (c) mengkaji kompetensi membaca dan menulis; (d) mengkaji kemandirian belajar siswa reguler dan SBK; (d)mengkaji layanan khusus bagi siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian pengembangan dengan mengadaptasi model R&D (Borg & Gall 1983;) dalam tiga tahap pelaksanaan (1) survey analisis kebutuhan dan karakteristik; reuiu literatur; mendesain dan pengembangan draf produk (2) mendesain dan mengembangkan draf produk (lanjutan), uji ahli, uji terbatas, revisi, uji lapangan utama, revisi, dan (3) dessiminasi/penyebaran. Pelaksanaan penelitian saat ini pada tahun pertama, kegiatan difokuskan pada kegiatan reuiu literatur, analisis

kebutuhan dan kendala tentang kondisi sebenarnya PMM di sekolah inklusif sebagai dasar analisis kebutuhan dan penentuan karakteristik profil PMM-PBL yang sesuai dengan kondisi sekolah inklusi, serta pengembangan draf produk awal.

Rancangan Penelitian Tahun 1.

Sesuai dengan Research Pengenabgan(R&D) tahap 1 yakni survey analisis kebutuhan dan Kendala, reuiu literature, dan desain pengembangan draf produk, maka digunakan rancangan studi deskriptif kualitatif untuk mengungkap kondisi sebenarnya praktik dan permasalahan PMM secara utuh. Hasilnya digunakan untuk menentukan karakteristik profil program PMM-PBL- ABK di sekolah inklusif, serta produk PMM-PBL.

Adapun prosedur penelitiannya adalah pertama menentukan permasalahan penelitian yakni pengembangan pembelajaran membaca dan menulisberbasis pendekatan *balanceliteracy* di sekolah inklusif untuk membangun kemandirian belajar siswa di sekolah inklusif.

Kedua, menentukan fokus penelitian, meliputi: (1) menganalisis kondisi sarana prasarana sekolah pendukung PMM, (2) menganalisis pembelajaran membaca dan menulis (perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi) ; (3) menganalisis kompetensi baca-tulis siswa regular dan SBK di sekolah inklusif berdasarkan PMM yang diterapkan; (4) menganalisis komponen balance literacy dalam pembelajaran di sekolah inklusif, (5) menganalisis kemandirian belajar siswa regular dan SBK; (6) menganalisis layanan khusus bagi SBK yang berkembang di sekolah inklusif.

Ketiga menentukan jenis data dan teknik pengumpulan data. Jenis data penelitian meliputi data (1) sarana prasarana pendukung pembelajaran dikumpulkan dengan teknik observasi, dan dokumentasi; (2) data PMM meliputi: (a) perencanaan pembelajaran dikumpulkan dengan wawancara, pengisian kuesioner dan dokumentasi; (b) data pelaksanaan pembelajaran dikumpulkan dengan observasi, catatan lapangan, dan wawancara, (c) data evaluasi dan asesmen dikumpulkan dengan teknik wawancara dan observasi; (3) data kaspembelajaran (SBK) diperoleh melalui observasi, dokumen, dan video pembelajaran; (4) Data kemampuan membaca dan menulis diperoleh melalui tes baca-tulis untuk siswa kelas permulaan (kelas II/2 atau III/1) dan siswa kelas lanjut (kelas IV/2 atau siswa kelas V/1); (5) Data kemandirian belajar

diperoleh melalui pengamatan pelaksanaan pembelajaran. Prosedur pengumpulan data dimulai dengan penentuan subjek dan lokasi penelitian, perijinan, kesediaan subjek tertelitan pengumpulan data. Sasaran penelitian adalah Guru pembimbing khusus, Guru kelas dan Siswa kelas II/2 atau III/1 serta kelas IV/2 atau V/1 dari 8 SDN Inklusif yang berlokasi di Surabaya, Sidoarjo, Malang dan Batu. Lokasi ditentukan dengan teknik *purposive sampling* dengan pertimbangan (1) sekolah merupakan SD inklusif rintisan atau minimal diselenggarakan lebih dari lima tahun, (2) SD inklusif memiliki Guru Pembimbing Khusus (GPK); (3) sekolah memiliki fasilitas inklusif. Sekolah yang memenuhi kriteria selanjutnya dipilih dengan teknik random untuk memilih delapan sekolah inklusif. Berdasarkan kriteria tersebut teridentifikasi delapan SDN inklusi di Jawa Timur, yaitu: SDNPSGD, SDNG 1, SDNKS, SDNKtS, SDNS 1, SDNS III, SDN M01B, dan SDNT02B. Setelah perijinandiperoleh. Peneliti mendatangi sekolah-sekolah sampel menyampaikan perijinan kepada kepala sekolah, serta memperoleh kesepakatan kesediaan dari sasaran penelitian guru siswa. Pengumpulan data dilakukan oleh dua peneliti dan dibantu tiga mahasiswa. Pengumpulan dilaksanakan secara bertahap disesuaikan dengan kesiapan sekolah dan ketersediaan waktu peneliti. Instrumen utama pengumpul data penelitian ini adalah peneliti itu sendiri (Moleong, 2008). Artinya penelitalah yang langsung melihat, merasakan, dan mengalami apa yang terjadi pada subjek terteliti, sehingga dapat memahami makna-makna yang tersembunyi, kecukupan data, langsung mengumpulkan data dan menganalisisnya, merefleksi secara terus menerus, dan secara gradual “membangun” pemahaman yang tuntas tentang sesuatu hal. Meskipun demikian alat bantu tape recorder, rekaman video, kamera digunakan untuk kelancaran pengumpulan data.

Keempat melakukan triangulasi (Moleong, 2008) melalui triangulasi metode, triangulasi antar-peneliti, triangulasi sumber data. Triangulasi metode dilakukan dengan menggunakan beberapa metode dalam mengumpulkan data. Misalnya Data pelaksanaan pembelajaran diperoleh melalui observasi, wawancara, catatan lapangan, dan kuesioner. Triangulasi antar peneliti dilakukan dengan menggunakan dua peneliti pelaksana dan tiga pembantu pelaksana. dalam pengumpulan dan analisis data. Triangulasi sumber data dilakukan dengan menggunakan berbagai teknik pengumpulan dan berbagi sumber penunjang data prasarana diperoleh melalui observasi, dokumen

foto, dokumentasi, dan catatan lapangan. Triangulasi teori dilakukan dengan membandingkan temuan penelitian dengan perspektif teori yang relevan untuk menghindari bias individual peneliti atas temuan atau kesimpulan yang dihasilkan.

Kelima menganalisis data dan menginterpretasi data dalam satuan kategori, satuan deskripsi, satuan makna pada setiap masalah dan keseluruhan masalah. Teknik analisis data menggunakan kerangka analisis Milles dan Huberman (1994) yang terdiri atas tiga fase, yakni: reduksi data (*data reduction*), penyajian data (*data display*), dan penarikan simpulan/konklusi dan verifikasi. Pada tahap reduksi data dipilih-pilih dan dipilih, dikategorisasikan, serta diberi kode untuk memudahkan penganalisisan. Selanjutnya disajikan dalam satuan kategori, tabel, bagan, gambar dan satuan makna sesuai fokus masalah yang telah ditentukan. Selanjutnya dilakukan interpretasi dan pemaknaan sesuai kategorisasi sebagai dasar penyimpulan dan generalisasi permasalahan yang ditemukan. Di samping itu dalam analisis data juga diterapkan prinsip multiguna misalnya: data hasil kuesioner dan tes yang berupa angka-angka dianalisis dengan teknik prosentase dan dimaknai secara kualitatif

Keenam membangun dan menentukan hal-hal penting untuk keputusan generalisasi dari temuan-temuan penelitian sesuai dengan fokus penelitian.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil. Berdasarkan fokus penelitian, pengumpulan data, dan analisis data hasil penelitian dikemukakan sebagai berikut.

Pertama, sarana prasarana pendukung PMM di sekolah dasar inklusif terteliti umumnya cukup memadai, khususnya kondisi gedung dan ruang-ruang fasilitas belajar. Sumber belajar/pusat media umumnya belum memadai. Media/alat peraga/KIT belum dimanfaatkan secara maksimal. Penataan kelas dan lingkungan yang kaya tulisan memadai, namun pengelolaan belum efektif, khususnya perpustakaan kelas tidak ada, kalau ada tidak dikelola dengan baik. Beberapa sekolah telah mendapat pelatihan PAKEM, namun pembelajaran kembali pada pola lama. Sarana layanan kelas inklusi berupa ruang sumber cukup memadai dan variatif, namun belum dikelola secara maksimal. Terdapat sekolah yang kreatif dan unik untuk mengembangkan sendiri strategi layanan penyelenggaraan pendidikan inklusi untuk kesuksesan ABK dengan memberikan

sarana kelas pada setiap jenjang kelas (1-6) dengan menerapkan kelas khusus, kelas transisi, dan kelas inklusif.

Kedua. Hasil analisis pembelajaran membaca dan menulis (PMM) menunjukkan bahwa secara keseluruhan pembelajaran membaca dan menulis telah direncanakan, dilaksanakan, dan dievaluasi dengan baik. Namun praktik pembelajaran di kelas inklusi belum benar-benar inklusif. Differensiasi pembelajaran yang terintegratif di kelas reguler baik differensiasi materi, metode, aktivitas, media/LKS, dan evaluasi bagi semua siswa belum dirancang dengan baik. Khususnya strategi-strategi pembelajaran bagi ABK belum dipahami guru reguler. Demikian juga permasalahan-permasalahan kompleks dengan berbagai jenis kelainan ABK karena guru kelas reguler umumnya tidak memiliki kualifikasi Pendidikan Khusus Mereka cenderung menyerahkan tanggung jawab ABK sepenuhnya kepada Guru Pembimbing Khusus (GPK). Guru dalam pembelajaran juga sangat tergantung pada buku ajar. Secara rinci hasil analisis PMM dijelaskan sebagai berikut.

a. Perencanaan PMM dalam Mapel Bahasa Indonesia SD saat ini untuk kelas 3 dan -6 menggunakan kurikulum lama, disusun pada kegiatan gugus sekolah (SD Inti, SD Imbas dan perencanaan pembelajaran untuk kelas 1 dan kelas 4 menggunakan kurikulum 2013 (K13), disusun pada saat pelatihan dan dibahas di KKG atau dikembangkan sendiri. Perencanaan PMM bagi ABK disebut Perencanaan Individual (PPI) disusun oleh GPK dan beberapa telah menyesuaikan dengan K13. Profil pembelajaran bahasa dengan *balance literacy* yang tersebar dalam aspek-aspek pembelajaran menunjukkan bahwa sebagian kecil telah dikenal dan dipahami guru, khususnya teknik-teknik pembelajaran konvensional. Namun banyak strategi PMM yang tidak dikenal guru Pada dasarnya sebagian komponen PMM-PBL telah terdapat dalam perencanaan dan pelaksanaan PBI di SD Inklusif namun setiap komponen belum direncanakan dengan baik dari segi persiapan media, penguasaan metode variasi penggunaan sumber belajar, kegiatan pembelajaran. Guru tergantung pada buku ajar dengan pembelajaran yang monoton.

b. Pelaksanaan PMM di SD umumnya mengacu pada buku ajar. Guru sangat tergantung pada buku dan kreativitasnya kurang berkembang. Praktik pembelajaran belum benar-benar inklusif karena differensiasi pembelajaran belum diterapkan. Dari

pengamatan pembelajaran diketahui bahwa aspek tujuan pembelajaran mencapai 30% yang berarti rendah. Aktivitas yang dikembangkan oleh guru mencapai 28% yang berarti sekolah yang telah mengembangkan aktivitas belajar siswa masih rendah. Pengembangan aktivitas belum maksimal aktivitas sesuai minat siswa dan pengembangan proses belajar, pemenuhan kebutuhan siswa untuk aktif secara kognitif juga rendah. Adapun aktivitas pembelajaran yang dikembangkan guru terkait dengan korelevanan, kebermaknaan dan keotentikan belum benar-benar memadai yakni sebesar 45,8 % namun upaya-upaya untuk mengembangkan pembelajaran sebagaimana hal tersebut telah diupayakan oleh beberapa sekolah. Begitu juga karakteristik aktivitas yang baik juga belum memadai dengan prosentase 45%. Khususnya tugas-tugas kompleks, multi disiplin, pertanyaan apa-jika, pelibatan konflik kognitif, dan penentuan sebagian aktivitas. Pada tahap saat pembelajaran peran siswa dalam kegiatan mencapai 41%. Pada butir terlibat aktif secara kognitif dan tanggung jawab dalam belajar peran siswa memadai. Adapun evaluasi diri sangat rendah dan memilih strategi cukup rendah. Sedangkan peran guru dalam pembelajaran belum memadai. Khususnya aspek mendorong siswa memonitor pemikiran mereka, memfasilitasi belajar siswa melalui proses, memfasilitasi belajar dari pada pengajaran langsung, mendorong siswa memonitor pemikiran mereka cukup rendah ini berarti keterlibatan guru pada saat pembelajaran belum maksimal

- c. Evaluasi (evaluasi/asesmen) dapat dikatakan belum memadai karena mencapai prosentase dibawah lima puluh persen yakni 44,3%. Aspek asesmen yang lemah adalah asesmen refleksi-diri dan kesadaran diri, serta evaluasi diri sangat rendah asesmen melibatkan jenis-jenis performansi pembelajar cukup memadai.
- d. Komponen PMM-PBL Pada dasarnya sebagian telah terdapat dalam perencanaan dan pelaksanaan PBL di SD Inklusif, namun setiap komponen belum dirancang dengan baik dari segi persiapan media, penguasaan metode variasi penggunaan sumber belajar, kegiatan pembelajaran. Demikian juga pelaksanaannya. Profil PMM-PBL mengandung komponen 7 komponen membaca dan menulis: tujuh komponen utama membaca dan menulis (reading aloud, sharing membaca, membaca terbimbing, membaca mandiri, pemodelan dan sharing menulis, menulis interaktif, dan menulis mandiri). Secara rinci komponen-komponen tersebut,

meliputi komponen membaca: (1) kesadaran fonemik dan fonik, (2) reading aloud, (3) sharing bacaan (*big book*), (4) rekaman langsung, (5) bimbingan membaca, (6) pusat literasi, dan (7) membaca mandiri. Komponen menulis meliputi (1) pemodelan/ sharing tulisan, (2) menulis interaktif, (3) menulis proses, (4) workshop menulis, (5) menulis mandiri, (6) studi mandiri, dan (7) *six trait* (Jordan, 2006).

Ketiga. Secara umum kasus khusus yang muncul dari penyelenggaraan pendidikan inklusi adalah (1) pemahaman yang salah tentang dikhotomi adanya sekolah regular dan sekolah inklusi; (2) siswaberkebutuhan khusus dipahami sebagai siswa inklusi; (3) pembelajaran bagi ABK di kelas regular merupakan tanggung jawab GPK; (4) differensiasi pembelajaran belum dirancang dan diterapkan oleh guru regular dalam pembelajaran klasikal; (5) status GPK dan tanggung jawabnya; (6) ruang sumber dipahami sebagai ruang inklusi; (7) ada kecenderungan sekolah membatasi ABK yang diterima, setiap tahunnya 1-2 siswa. Layanan pembelajaran di sekolah penyelenggara pendidikan inklusiumumnya meliputi: (1) *ruang sumber* yang berfungsi sebagai kelas khusus, bagi ABK dengan gangguan (intelektual, autisme, hiperaktif berat); (2) *pull out* dan inklusif pada saat olahraga, dan seni budaya dan keterampilan; (3) Inklusif penuh bagi siswa dengan gangguan/kelainan ringan; (4) Guru kelas yang memiliki pengalaman/ keahlian menangani ABK mandiri tanpa bantuan GPK; (5) GPK di Malang dan Batu umumnya memiliki kualifikasi S1 Psikologi; (7) di Malang terdapat pengawas inklusi (Diknas Pendidikan) di antaranya memberikan layanan Evaluasi UTS dan UAS bagi ABK. Di Sidoarjo semua sekolah menerapkan kelas inklusif penuh, GPK bertanggung jawab terhadap ABK dengan memberikan pendampingan di kelas dan di ruang sumber dan memberikan layanan khusus bila diperlukan. Bagi ABK dengan ADHD dan kemampuan rendah disarankan pendamping khusus.

Layanan pembelajaran di sekolah penyelenggara pendidikan inklusi umumnya meliputi: (1) *ruang sumber*, ruang sumber dipahami sebagai ruang inklusi yang berfungsi sebagai kelas khusus, bagi ABK dengan gangguan (intelektual, autisme, hiperaktif berat); (2) *pull out* dan inklusif pada saat olahraga, dan seni budaya dan keterampilan (SBK); (3) Inklusif penuh bagi siswa dengan gangguan/kelainan ringan; (4) Guru kelas yang memiliki pengalaman/ keahlian menangani ABK mandiri tanpa bantuan GPK; (5) GPK di Malang dan Batu umumnya memiliki kualifikasi S1 Psikologi; (6) ada kecenderungan sekolah

membatasi ABK yang diterima, setiap tahunnya 1-2 siswa. (7) di Malang terdapat pengawas inklusi (Diknas Pendidikan) di antaranya memberikan layanan Evaluasi UTS dan UAS bagi ABK. Di Sidoarjo semua sekolah menerapkan kelas inklusif penuh, GPK bertanggung jawab terhadap ABK dengan memberikan pendampingan di kelas dan di ruang sumber dan memberikan layanan khusus bila diperlukan. Bagi ABK dengan ADHD dan kemampuan rendah disarankan pendamping khusus.

Keempat. Kasus khusus layanan bagi ABK diterapkan di SDN Klampis Surabaya, yaitu: (1) menerima semua siswa yang mendaftar. Saat ini jumlah siswa 130. SDN lain maksimal menerima 12 siswa. (2) menerapkan layanan pembelajaran *kelas khusus* (setiap kelas 1-6 memiliki kelas khusus). (3) *kelas transisi* (kelas khusus dengan *pool out* (setiap kelas memiliki kelas transisi); (4) *kelas inklusif penuh*; (5) *pembelajaran individual untuk setiap ABK*, (6) *Guru pembimbing khusus* (GPK) bertanggung jawab pada kelas khusus dan kelas transisi dengan menerapkan sesi pembelajaran sesuai kebutuhan siswa (sesi kelas, sesi terapi) fleksibel dengan pembagian waktu sesuai kelainan siswa (berat, sedang ringan); (7) GPK berjumlah 12 guru sementara SDN lain 1-2 GPK maksimal 3-4 GPK; (8) beberapa GPK SDN Klampis sering menjadi nara sumber sekolah lain.

Kelima. Kompetensi membaca pemahaman siswa inklusif berdasarkan tes prosedur cloze umumnya 45% level mandiri, 35% level bimbingan dan 20% level frustrasi. Kemampuan menulis rata-rata masih rendah. Sebagian besar (63%) siswa kelas tinggi kurang memahami jenis wacana/teks deskripsi. Padahal teks deskripsi sederhana telah diajarkan sejak kelas satu. Siswa ragu-ragu mengerjakan dan berulang-ulang bertanya ciri khusus jenis tulisan deskripsi. Tulisan deskripsi siswa cenderung monoton dengan pola yang hampir sama antara siswa yang satu dengan yang lainnya, dan tulisan deskripsi mereka terbatas. Hampir 65% siswa menulis jenis tulisan cerita pengalaman panjang lebar.

Keenam. Kemandirian Belajar siswa SDN inklusif sebagian besar masih kurang. Dari observasi ketika tes membaca dan menulis dilaksanakan kurang mandiri. Nampak pada banyaknya anak yang bertanya berulang-ulang, ragu-ragu mengerjakan, tengok kanan kiri, tugas dikerjakan seadanya. Dari observasi pembelajaran diketahui beberapa siswa yang pandai nampak cuek dan bergurau dengan temannya, tugas-tugas yang

diberikan tidak segera dikerjakan artinya siswa kurang bertanggung jawab. Siswa Nampakkurang bersemangat, inisiatif rendah. Beberapa siswa mandiri dalam belajar yang nampak dari level membacanya.

Pembahasan.Berdasarkan tujuan penelitian tahun satu dan hasil analisis data ditemukan kasus-kasus PMM yang dikelompokkan sesuai fokus penelitian. Temuan *pertama* sarana prasarana pendukung PMM di sekolah-sekolah inklusi cukup memadai hal ini sesuai dengan peraturan Menpennas RI No 24/2007 tentang Standar Sarana dan Prasarana untuk Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah (SD/MI) bahwa setiap satuan pendidika wajib memiliki prasarana yang meliputi lahan, ruang kelas, ruang pimpinan satuan pendidikan, ruang pendidik, ruang tata usaha, ruang perpustakaan, ruang laboratorium, ruang bengkel kerja, ruang unit produksi, ruang kantin, instalasi daya dan jasa, tempat berolahraga, tempat beribadah, tempat bermain, tempat berkreasi, dan ruang/tempat lain yang diperlukan untuk menunjang proses pembelajaran yang teratur dan berkelanjutan. Dalam hal ini Pemerintah memfasilitasi dengan menyediakan dana Boss dan Block Grand untuk pengembangan sarana prasarana, tergantung kreativitas pimpinan dalam memanfaatkannya. problem sarana prasarana umumnya pada perawatan dan pemanfaatan yang tidak maksimal. Dalam PMM kasus utamanya adalah belum adanya perpustakaan kelas, penataan lingkungan yang kaya pendukung keberwacanaan, kelas sebagai sumber belajar, ketersediaan media, dan paling penting adalah kreativitas dan profesionalitas guru.

Temuan *kedua* PMM di SDN penyelenggara pendidikan inklusi yang meliputi aspek perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi pada dasarnya telah dilaksanakan dengan baik. Lebih-lebih dengan dilaksanakannya kurikulum 2013. Pelatihan untuk peningkatan profesionalitas guru dilaksanakan Pemerintah secara kontinyu. Permasalahannya tidak semua guru mendapat pelatihan untuk meningkatkan kompetensinya yang meliputi kompetensi kepribadian, pedagogik, profesional, dan sosial (Depdiknas, 2005). Dalam PMM permasalahan utamanya adalah pemahaman yang rendah tentang aspek-aspek PMM, komponen PMM strategi, metode, media yang harus dikembangkan dalam perencanaan, pelaksanandan evaluasi, yang berarti profesionalitas guru masih rendah. Menurut Daryanto (2012) penyebab rendahnya profesionalisme guru di antaranya adalah masih banyak guru yang tidak menekuni profesinya secara utuh; belum adanya

standar profesional guru sebagaimana negara maju, lulusan guru dari Perguruan Tinggi yang asal jadi, dan kurangnya motivasi guru dalam meningkatkan kualitas diri. Dalam pelaksanaan PMM baik kurikulum lama ataupun Kurikulum 13 guru cenderung tergantung pada buku ajar.K13 dengan pendekatan tematik-integratif selaras dengan PMM-PBL aspek komunikatif berkembang dengan baik. Untuk memaksimalkan pengembangan bahasa sebagai penunjang utama literasi sains, literasi matematika dan literasi membaca serta problem solving sebagaimana yang dituntut dalam studi PISA (Litbang Kemendikbud, 2013) diperlukan pendekatan pembelajaran yang dapat mengembangkan kemampuan membaca dan menulis siswa untuk membantu semua siswa sukses belajar. PMM-PBL dengan program-programnya dan komponen-komponennya perlu dikembangkan.

Untuk keperluan ini pendekatan *balance literacy* layak dimanfaatkan. Sebagaimana pernyataan para ahli *International Reading Association* (IRA, 1993 dalam Larsen & William, 1999) tentang isu-isu *balance literacy* bahwa guru yang bijak berupaya membantu siswa sukses belajar membaca melalui temuan terus menerus dalam area yang seimbang. Karena pada dasarnya semua siswa memiliki hak belajar membaca dan menulis terlepas dari kekurangannya. Guru bertanggung jawab membantu semua siswa belajar membaca dan menulis, selanjutnya membaca dan menulis sebagai alat belajar. Jika ini terjadi berarti siswa telah mengembangkan kemandiriannya dalam belajar (Rubin, 1995; Eanes, 1998). Hal ini memungkinkan karena dalam program PMM-PBL membaca dan menulis mandiri dilatihkan secara terstruktur minimal 3-4 kali per minggu. Kemandirian belajar akan nampak pada tumbuhnya kepercayaan diri, kedisiplinan, inisiatif, motivasi, dan tanggung jawab (Sholeh, 2001). Untuk itu perlu dikembangkan pedoman PMM-PBL yang aplikatif yang dapat dimanfaatkan oleh guru dalam mengembangkan kompetensi literasi membaca-menulis siswanya.

Temuan *ketiga* tentang penyelenggaraan pendidikan inklusif umumnya adalah terdapat pemahaman yang salah tentang dikhotomi sekolah inklusi dan sekolah reguler, prinsip differensiasi pembelajaran di kelas inklusi, tanggung jawab guru kelas terhadap ABK, dan status GPK. Penyebab hal ini adalah guru-guru reguler belum memahami konsep pendidikan inklusif karena pelatihan tentang penyelenggaraan pendidikan inklusi bagi guru reguler terbatas pada guru tertentu (tidak semua guru

memperoleh pelatihan pendidikan inklusif); sebagian besar guru reguler di sekolah inklusif belum termotivasi mengembangkan kompetensi profesionalitasnya secara utuh (khususnya pengintegrasian keilmuan pendidikan inklusif dan pendidikan dasar). Layanan ABK secara umum adalah kelas khusus, kelas transisi, *pool out*, dan ruang sumber. Menurut Kaufman dan Hallahan (1991) ada beberapa pilihan pendidikan bagi ABK yaitu: kelas biasa dengan guru biasa, kelas biasa dengan konsultan guru PLB, kelas biasa dengan guru kunjung, guru sumber, pusat diagnostik prescription, pendidikan di rumah atau di rumah sakit, kelas khusus di sekolah biasa bersama guru PLB, SLB tanpa asrama, SLB berasrama. Menurut PKLK (2009) alternatif layanan pendidikan inklusif (Pensif) adalah (1) kelas biasa penuh; (2) kelas biasa dengan tambahan bimbingan di dalam kelas; (3) kelas biasa dengan tambahan bimbingan di luar kelas; (4) kelas khusus dengan kesempatan bergabung di kelas biasa; (5) kelas khusus penuh; (6) sekolah khusus, dan sekolah khusus berasrama.

Temuan keempat, banyaknya GPK di SDN inklusif dengan kualifikasi S1 Psikologi sesuai dengan kode etik lulusan psikologi yang memiliki kewenangan untuk memberikan layanan psikologi yang meliputi bidang-bidang penelitian; *pengajaran*; supervisi, pelatihan; layanan masyarakat; pengembangan kebijakan; dan intervensi social (Firman, 2012). Meskipun kewenangan S1 Psikologi begitu besar, namun mereka ini perlu memiliki kompetensi pedagogik khususnya Pendidikan Khusus (Pkh), misalnya melalui Program S-1 Kependidikan dengan Kewenangan Tambahan (KKT). Suatu program yang bertujuan untuk menghasilkan guru atau calon guru yang memiliki keunggulan dalam kompetensi sebagai guru profesional dengan kewenangan tambahan mengajar mata pelajaran di luar kewenangan utama. Tentang kasus khusus yang terjadi di SDN Klampis Surabaya merupakan suatu usaha kreatif memberikan layanan terbaik bagi ABK tanpa menolak ABK yang mendaftar. Dalam hal ini diperlukan dukungan pengembangannya, misalnya dengan mengadaptasi layanan ABK di sekolah-sekolah internasional yang diakui keberhasilannya (misalnya program sekolah Ciputra atau Madania).

Temuan *kelima* dari uji kemampuan membaca pemahaman dengan prosedur cloze dapat disimpulkan bahwa kompetensi membaca siswa SDN inklusif 45% pada level mandiri. Anak dapat belajar sendiri, mengemukakan pemahamannya dengan baik; 30% level

instruksional berarti siswa perlu bimbingan dan arahan dalam mengembangkan kemampuan membaca seperlunya untuk meningkatkan pemahamannya, dan 25 % level frustrasi berarti siswa perlu bimbingan intensif untuk dapat memahami bacaan. Kemampuan menulis siswa kurang memadai karena tidak memahami jenis teks, ide kurang berkembang, monoton, dan cenderung menulis cerita pengalaman. Hal ini terjadi karena siswa kurang berlatih menulis. Padahal siswa belajar menulis melalui menulis dan kesempatan banyak menulis (Calkins, 1986). Namun, pengembangan menulis tidak tergantung pada kesempatan menulis saja tapi perlu pemotivasian, desain dan urutan pengajaran yang cocok, serta petunjuk dan praktik dalam mengembangkan strategi dan keterampilan yang sesuai (Graham dan Harris, 1988). Menurut Farris (1993) bahwa dalam konteks kiat-kiat keterampilan berbahasa menulis merupakan hal yang paling kompleks dipelajari oleh siswa dan paling sulit diajarkan oleh guru. Dalam hal ini guru perlu memahami hakikat menulis, komponen-komponen menulis dan implementasinya. Demikian juga tentang rendahnya pemahaman siswa pada jenis-jenis teks. guru dituntut menguasai jenis-jenis teks dalam bahasa Indonesia, khususnya teks pada Buku Siswa SD/MI karena pembelajaran pada Kurikulum 13 berbasis teks (Mahsun, 2013)

Temuan *keenam* Kemandirian belajar siswa SDN inklusif sebagian besar belum memadai nampak pada banyaknya siswa yang ragu-ragu mengerjakan tugas, seadanya, kurang maksimal, kurang bersemangat, main-main. Menurut Hidayati & Listyani, (2012) indikator kemandirian meliputi: tidak tergantung pada orang lain, percaya diri, disiplin, bertanggung jawab, berinisiatif sendiri, dan kontrol diri. Di samping itu juga mau berbuat sendiri, ingin berprestasi tinggi, rasional dalam memberikan penilaian, mengambil keputusan, memecahkan masalah dan menginginkan rasa bebas, selalu mempunyai gagasan baru. Indikator ini belum menonjol siswa perlu berlatih kemandirian belajar melalui aktivitas belajar yang mendorong sifat/karakteristik mandiri. Sebagian kecil siswa telah menunjukkan kemandirian belajar yang nampak pada level membacanya karena pada dasarnya kemampuan membaca merupakan kompetensi dasar yang dapat membantu siswa belajar mandiri.

KESIMPULAN

Temuan penelitian pada tahun 1 meliputi: *pertama* sarana prasarana pendukung PMM di sekolah inklusif cukup memadai, perawatan dan pemanfaatannya perlu dimaksimalkan dalam mengembangkan PMM. Khususnya penataan lingkungan yang kaya pendukung literasi dengan perpustakaan kelasnya. Kreativitas guru sangat penting untuk mengembangkan hal ini. *Kedua* PMM meliputi perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi telah dikembangkan cukup memadai apalagi bila ditunjang kurikulum 2013, namun pemahaman guru tentang PMM masih rendah. Guru dituntut meningkatkan kompetensinya baik kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan profesionalitasnya. Khususnya peningkatan penguasaan aspek-aspek PMM baik pendekatan Pembelajaran Bahasa Indonesia, metode, strategi, teknik, pemilihan materi, media/pusat, pengelolaan kelas pendukung literasi. Dalam hal ini pendekatan *balance literacy* memungkinkan untuk membantu siswa reguler dan ABK di sekolah inklusi sukses belajar. *Ketiga* kasus-kasus kesalahpahaman guru-guru reguler tentang penyelenggaraan pendidikan inklusi yang tidak inklusif perlu diluruskan karena berimbas pada pelabelan pada ruang inklusi, siswa inklusi (ABK) yang mengarah pada eksklusivitas. Differensiasi pembelajaran penting dipahami guru-guru sekolah inklusi. Kasus khusus layanan ABK yang berupaya memberikan layanan terbaik di sekolah perlu didorong dan dikembangkan untuk peningkatan penyelenggaraan pendidikan inklusi yang lebih baik. Untuk meningkatkan level membaca lancar/pemahaman siswa bimbingan intensif dan berbagai program dan perangkat PMM-PBL perlu dikembangkan. Produk berupa draf buku guru PMM-PBL dan panduan penataan kelas perlu dilengkapi, divalidasi, diujicobakan, direvisi dan disempurnakan, pada akhirnya disebarakan pada pengguna yang lebih luas.

5. REFERENSI

Borg, W.R.; Gall, M.D. 1983. *Educational Research: An Introduction*. New York:

Longman

Christenson, T.A. 2002. *Supporting Struggling Writers in the Elementary Classroom*.

Newark

Delaware: Reading Association.

Jordan, K. 2006 K-6. *Balanced Literacy Pack*. <http://webarchive.org/web/>

2006033083240/t4jordan.k12.ut.ut/balanced-literacy/online 08/01/2010.

Eanes, R. 1997. *Content Area Literacy: Teaching for Today and tomorrow*. Toronto: Delmars Publisher.

Farris, P.J. 1993. *Language Arts A Process Approach*. Madison: WCB Brown & Benchmark.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 1994. *Exceptional Children: Introduction to Special Special Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Hidayati, K & Listyani, E. Penyusunan dan Pengembangan Instrumen Kemandirian Belajar

<http://jan.ucc.nau.edu/~mezza/nur390/Mod4/reliability/lesson.html>. diakses 12-10-2014

Larsen, S.M.B & William, K.A. 1999. *Balanced Reading Program: Helping All Student Achieve Success*. Newark Delaware: IRA.

Miles, M & Huberman, A.M. 1984. *Analisis Data Kualitatif*. Terjemahan Tjetjep Rohendi Tohidi. 1992. Jakarta: Universitas Indonesia.

Moleong J. Lexy. 2008. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: Remaja Rosdakarya

Mahsun. 2013. *Pembelajaran Teks dalam Kurikulum 2013*. Sisdiknas

Strickland, D. 2006. *Balanced Literacy: Teaching The Skills and Thrills of Reading*.

<http://www2.scolastic.com/browse/articlejsp?id=4315>. (online) 08/01/2010

Suwala, Connie. 2002. *The Link: Learning Disabilities, Writing, Strategies, and Self-Advocacy*. (Online), MasterEd Keller (<http://www.web> diakses Oktober 2003)

Tompkins, G.E. 1990. *Teaching Writing Balancing and Product*. New York: Macmillan College Publishing Company.

Tjalla, Awaludin, 2010. *Potret Mutu Pendidikan Indonesia Ditinjau dari Hasil-hasil Studi Internasional*. Diakses Oktober 2014

Yuliyati. 2007-2008. *Pengembangan Perangkat Pembelajaran Membaca dan Menulis dengan Pendekatan Holistik bagi Siswa Berkesulitan Belajar di SD*. Malang: PPS UM. Laporan Penelitian tidak diterbitkan.

Penggunaan Alat Peraga Model Jam Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Matematika Bagi Siswa Tunagrahita Kelas IX SLB-C St. Anna Tomohon

Drs. Selpius R. Kandou, M.AP
Dosen Pada Program Studi PLB/PKh
FIP Unima Manado

ABSTRAK

Tujuan dari penelitian yang penulis lakukan adalah: untuk mengetahui pengaruh pemanfaatan alat peraga model jam terhadap peningkatan hasil belajar matematika bagi anak tunagrahita kelas IX di SLB-C Katolik St. Anna Tomohon. Jenis penelitian yang digunakan adalah jenis Penelitian Tindakan Kelas (PTK) bertujuan untuk mencari solusi terhadap masalah sosial, yang berkembang di masyarakat. Data penelitian ini dikumpulkan dari berbagai sumber yang meliputi informasi dari siswa, hasil pengamatan dalam proses belajar mengajar yang dilakukan oleh observer, dokumen atau arsip yang berupa kurikulum, hasil tes siswa yang berupa nilai. Setelah dilaksanakannya dua siklus dalam penelitian ini, maka temuan akhir yang di perlihatkan bahwa siswa kelas IX, sudah mampu memperbaiki kesulitan-kesulitan dalam pembelajaran matematika khususnya pemahaman pengukuran waktu. Berdasarkan hasil pengamatan dan tindakan pembelajaran yang dilakukan dapat ditarik kesimpulan bahwa kegiatan pembelajaran matematika yang telah dilaksanakan tentang pengukuran waktu tentang pergerakan jarum jam dan menentukan tanda waktu dengan menggunakan model jam dapat meningkatkan hasil belajar siswa dari studi awal hanya 1 anak yang tuntas belajar dari 4 siswa sedangkan pada siklus I mencapai 2 siswa atau 50%. Tingkat penguasaan Matematika dapat ditingkatkan melalui pemanfaatan alat peraga model jam yang ukurannya lebih besar dan warnanya berbeda dengan siklus pertama. Tingkat ketuntasan belajar pada siklus kedua mencapai 4 siswa atau 100%.

Kata kunci : Model jam, meningkatkan hasil belajar matematika.

PENDAHULUAN

Perkembangan Pendidikan di Indonesia mengalami kemajuan sesuai dengan perkembangan zaman yang semakin maju. Pendidikan bukan hanya sekedar media untuk mewariskan kebudayaan kepada generasi seterusnya, namun pendidikan juga harus mampu merubah dan mengembangkan pola kehidupan yang lebih baik.

Anak tunagrahita adalah anak yang dilahirkan dengan IQ di bawah normal sehingga mengalami keterbatasan atau hambatan pada masalah perkembangan dalam bidang intelektual dan seluruh kepribadiannya, karena keterbatasan intelegensinya menyebabkan kemampuan dalam hal menerima pelajaran di sekolah tidak dapat maksimal sehingga mereka tertinggal dengan siswa yang lain yang memiliki kemampuan di atas rata-rata.

Untuk mencapai tujuan pembelajaran anak tunagrahita diperlukan pengembangan dalam komponen pembelajaran antara lain pengembangan metode pembelajaran, sarana dan prasarana serta alat peraga dalam pembelajaran. Dari berbagai komponen pembelajaran tersebut, alat peraga merupakan salah satu komponen yang sangat diperhatikan, mengingat dari karakteristik anak tunagrahita yang sulit menangkap materi yang sifatnya abstrak, maka dalam pembelajaran dilakukan dari yang konkrit ke yang abstrak. Untuk itu alat peraga sangat penting dalam pembelajaran matematika bagi anak tunagrahita.

Salah satu mata pelajaran yang diajarkan bagi anak tunagrahita di Sekolah Menengah Pertama Luar Biasa adalah mata pelajaran matematika, dimana mata pelajaran matematika secara umum mempelajari tentang bilangan, geometri, pengukuran, aljabar, peluang dan statistik. Dalam rangka meningkatkan prestasi belajar matematika di Sekolah Menengah Pertama Luar Biasa perlu diteliti faktor-faktor yang mempengaruhi minat menciptakan situasi belajar yang menyenangkan, suasana belajar, sarana dan prasarana serta alat peraga. Maka guru harus membuat mereka tidak menjadi malas, sehingga dapat diatasi dengan menggunakan alat peraga yang sesuai, sehingga suasana belajar menjadi kondusif.

Dari hasil observasi dilapangan, dapat disimpulkan bahwa tingkat penguasaan siswa terhadap mata pelajaran matematika masih sangat rendah, sehingga penulis merasa perlu mengadakan perbaikan pembelajaran pada mata pelajaran matematika.

Langkah yang akan ditempuh dalam penelitian ini adalah dengan memanfaatkan alat peraga model jam yang berbagai ukuran dan warna, sehingga dapat menarik perhatian siswa dan dapat meningkatkan hasil belajar matematika khususnya dalam pemahaman pengukuran waktu. Hal inilah yang melatarbelakangi penulis melakukan perbaikan proses pembelajaran matematika melalui Penggunaan alat peraga model jam.

Perumusan masalah dalam penelitian ini dapat dirumuskan: “Bagaimanakah pemanfaatan alat peraga model jam dapat meningkatkan hasil belajar matematika anak tunagrahita kelas IX di SLB-C Katolik St. Anna Tomohon pada semester I?”

Tujuan dari penelitian yang penulis lakukan adalah: untuk mengetahui pengaruh pemanfaatan alat peraga model jam terhadap peningkatan hasil belajar matematika bagi anak tunagrahita kelas IX di SLB-C Katolik St. Anna Tomohon.

Manfaat dari penelitian yang penulis lakukan adalah dengan penelitian tindakan kelas akan dapat membantu memperbaiki kinerja guru, berkembang secara profesional dan meningkatkan rasa percaya diri. Meningkatkan proses dan hasil belajar serta menumbuhkan sikap kritis terhadap hasil belajarnya siswa. Memberikan sumbangan bagi sekolah untuk berkembang, karena adanya peningkatan kemampuan pada diri guru dan siswa di sekolah.

METODE PENELITIAN

Jenis penelitian yang digunakan adalah jenis Penelitian Tindakan Kelas (PTK) bertujuan untuk mencari solusi terhadap masalah sosial, yang berkembang di masyarakat. PTK dilakukan dengan diawali oleh suatu kajian terhadap masalah tersebut secara sistematis. Hal kajian ini kemudian dijadikan dasar untuk mengatasi masalah tersebut.

Dalam bidang pendidikan, khususnya kegiatan pembelajaran, PTK berkembang sebagai suatu penelitian terapan. PTK sangat bermanfaat bagi guru untuk meningkatkan mutu proses dan hasil pembelajaran di kelas. Dengan melaksanakan tahap-tahap PTK, guru dapat menemukan solusi dari masalah yang timbul di kelasnya sendiri, dengan menerapkan berbagai ragam teori dan teknik pembelajaran yang relevan secara kreatif.

Menurut John Elliot bahwa yang dimaksud dengan PTK adalah kajian tentang situasi sosial dengan maksud untuk meningkatkan kualitas tindakan didalamnya (Eliot,

1982). Seluruh prosesnya, telaah, diagnosis, perencanaan, pelaksanaan, pemantauan, dan pengaruh menciptakan hubungan yang di perlukan antara evaluasi diri dari perkembangan profesional. Pendapat yang hampir senada dikemukakan oleh Kemmis dan Mc Taggart, yang mengatakan bahwa PTK adalah suatu bentuk refleksi diri kolektif yang dilakukan oleh peserta-pesertanya dalam situasi sosial untuk meningkatkan penalaran dan keadilan praktik-praktik itu dan terhadap situasi tempat dilakukan praktik-praktik tersebut (kemmis dan taggart, 1988).

Penelitian dilaksanakan di SMPLB-C Katolik St. Anna Tomohon. Pembuatan rencana tindakan berdasarkan refleksi yang tertulis pada proposal di laksanakan pada bulan Mei dan Juli tahun 2014, di kerjakan setiap hari Kamis. Pelaksanakan tindakan dikerjakan mulai pada tanggal 29 September sampai 5 Desember 2014. Jam pelajaran 2x pertemuan setiap minggu yaitu hari selasa dan kamis masing-masing 2 x 40 menit. Subyek penelitian ini adalah siswa Tunagrahita kelas IX SLB-C Katolik St. Anna Tomohon yang berjumlah 4 orang siswa.

Data penelitian yang dikumpulkan berupa informasi tentang kemampuan siswa dalam belajar matematika serta kemampuan guru dalam menyusun rencana pembelajaran dan melaksanakan pembelajaran di kelas. Data penelitian ini dikumpulkan dari berbagai sumber yang meliputi informasi dari siswa, hasil pengamatan dalam proses belajar mengajar yang dilakukan oleh observer, dokumen atau arsip yang berupa kurikulum, hasil tes siswa yang berupa nilai.

Teknik pengumpulan data yang digunakan untuk mengumpulkan data di atas adalah observasi, kajian dokumen dan tes. Observasi atau Pengamatan: Menurut Gulo (2005) yang dikutip kembali oleh Sukarno (2007) “mengatakan bahwa pengamatan (observasi) adalah metode pengumpulan data dimana peneliti atau kolaboratornya mencatat informasi sebagaimana yang mereka saksikan selama pengamatan. Observasi atau pengamatan dilakukan oleh observer dengan cara melakukan pengamatan dan pencatatan mengenai pelaksanaan pembelajaran di kelas serta partisipasi yang ditunjukkan siswa pada saat proses kegiatan belajar mengajar berlangsung tanpa mengganggu kegiatan pembelajaran. Observasi dilakukan dengan menggunakan lembar observasi yang telah dipersiapkan serta berupa catatan lapangan. Kajian Dokumen: Kajian juga dilakukan terhadap berbagai dokumen atau

arsip yang ada seperti kurikulum, rencana pelaksanaan pembelajaran yang dibuat guru, buku atau materi pelajaran, dan nilai yang diberikan guru serta foto-foto kegiatan dalam proses pembelajaran. Tes: adalah serentetan pertanyaan atau latihan yang disampaikan baik secara tertulis, lisan ataupun wawancara untuk mengukur pengetahuan, ketrampilan, kemampuan atau bakat, intelegensi dan kepribadian seseorang. Soal tes yang telah dibuat diberikan kepada siswa kemudian diselesaikan secara individu. Pemberian tes dimaksudkan untuk mengukur seberapa jauh hasil yang diperoleh oleh siswa setelah kegiatan pemberian tindakan. Jenis-jenis tes yang diberikan adalah tes awal (pretest) dan tes formatif yang dilaksanakan setiap akhir siklus.

Teknik yang digunakan untuk menganalisis data-data yang telah berhasil dikumpulkan antara lain dengan teknik deskriptif komperatif. Data yang diperoleh dalam penelitian ini berupa lembar observasi dalam proses pembelajaran dan tes hasil belajar. Analisa data observasi: Data observasi yang telah diperoleh dihitung kemudian dipresentase. Peneliti membandingkan hasil antar siklus, membandingkan hasil sebelum diteliti dengan hasil setelah diteliti. Analisa hasil tes: Hasil tes belajar dibuat persentase. Setiap siklus dibuat rata-rata nilai kemudian dibandingkan antar siklus.

Indikator keberhasilan dari penelitian ini adalah ketuntasan belajar siswa dalam mempelajari suatu materi, dengan demikian siswa dikatakan tuntas belajar apabila telah mencapai diatas 70%. Indikator yang digunakan untuk mengukur peningkatan belajar siswa adalah keterlibatan siswa secara aktif dalam proses pembelajaran. Siswa dinyatakan terlibat aktif jika mampu memberikan respon positif terhadap penjelasan dan keterangan dari guru serta mampu belajar dan dapat mengkomunikasikan hasil belajar. Indikator keberhasilan belajar ini dapat kita lihat dengan mengamati keaktifan siswa dalam proses pembelajaran dan hasil belajar yang diperoleh. Kriteria untuk mengukur tingkat keberhasilan upaya perbaikan pembelajaran yang ditempuh adalah: Proses perbaikan pembelajaran (peningkatan prestasi belajar siswa) dinyatakan berhasil jika 70% dari jumlah siswa dinyatakan tuntas belajar dan proses perbaikan pembelajaran (peningkatan minat belajar siswa) dinyatakan berhasil jika 70% dari jumlah siswa terlibat aktif selama proses pembelajaran dan penemuan informasi berlangsung.

Prosedur penelitian tindakan kelas ini direncanakan akan dilakukan dalam dua siklus.

Menurut Sarwiji Suwandi (2008 : 33 – 34) langkah-langkah Penelitian Tindakan Kelas (PTK) terdiri atas 4 tahap dan dilaksanakan melalui pengkajian daur yaitu : Merencanakan (Planning), Melakukan tindakan (acting), Mengamati (observing), Refleksi (reflecting). Adapun rancangan langkah-langkah perbaikan untuk tiap-tiap siklus. Pembelajaran pada siklus pertama dilakukan dalam 2 kali pertemuan. Dimana dalam setiap kali pertemuan adalah 2 jam pelajaran yaitu 2 x 35 menit. Berdasarkan rumusan hipotesis yang telah dibuat, peneliti menyiapkan dan menetapkan Rencana Perbaikan Pembelajaran (RPP) beserta skenario tindakan. Skenario tindakan mencakup langkah-langkah yang akan dilakukan oleh guru dan siswa dalam kegiatan tindakan atau perbaikan. Terkait dengan RPP peneliti perlu menyiapkan bahan yang diperlukan sesuai dengan hipotesis yang dipilih seperti: lembar observasi, alat bantu atau alat peraga yaitu model jam yang menyatakan tentang pengukuran waktu. Pembelajaran pada siklus kedua juga dilaksanakan 2x pertemuan, setiap pertemuan 2x jam pelajaran (2 x 35 menit). Seperti halnya pada siklus pertama, pada siklus kedua juga mempersiapkan RPP dan skenario tindakan yang akan dilaksanakan yaitu menyiapkan sumber materi serta alat peraga yang akan digunakan pada siklus kedua alat peraga yang digunakan adalah model jam yang berbentuk segi empat, sehingga berbeda dengan siklus pertama dan membuat dan menyiapkan lembar observasi dan lembar kerja siswa.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pelajaran matematika merupakan pelajaran yang paling sulit dirasakan oleh siswa, khususnya siswa yang pada umumnya takut dan tidak senang terhadap pelajaran matematika. Anak akan merasa senang jika tidak kesulitan dalam mengerjakan soal dan mendapatkan nilai yang baik. Penulis ingin mengubah sikap siswa agar menyenangi pelajaran matematika. Setelah dilaksanakannya dua siklus dalam penelitian ini, maka temuan akhir yang di perhatikan bahwa siswa kelas IX, sudah mampu memperbaiki kesulitan-kesulitan dalam pembelajaran matematika khususnya pemahaman pengukuran waktu. Hasil temuan peneliti dibandingkan dengan pembelajaran pada siklus pertama, pada siklus kedua menunjukkan hasil yang memuaskan. Pembelajaran matematika tentang pengukuran waktu pergerakan jarum jam dan menentukan waktu dengan rotasi 24 jam dengan menggunakan alat peraga

model jam yang terbuat dari triplek ternyata cukup menarik. Hasil perbaikan pembelajaran Matematika pengukuran waktu pada siklus kedua menunjukkan kemajuan yang sangat pesat. Hal ini disebabkan pada perbaikan pembelajarannya, guru lebih cermat dan mengetahui secara khusus berdasarkan perbaikan pembelajaran pada siklus sebelumnya. Pada siklus kedua dari 4 orang siswa ternyata dapat menguasai materi yang diberikan di atas 70%. Hal ini terlihat dari hasil tes formatif yang mereka kerjakan.

Pada siklus pertama terjadi peningkatan prestasi, karena jumlah siswa yang tuntas belajar meningkat dibanding pada study awal. Dari 1 anak pada study awal menjadi 2 anak pada siklus pertama. Perkembangan kognitif anak tunagrahita tingkat SMP sama dengan perkembangan kognitif anak normal usia SD yaitu berada pada tahap perkembangan operasional kongkret. Pada anak ini, anak lebih mudah memahami, jika menggunakan obyek-obyek konkrit dan anak terlibat langsung di dalamnya. Pembelajaran dengan memakai alat peraga dapat lebih berhasil, sebab siswa lebih tertarik dalam pembelajaran tersebut. Menurut Ensiklopedia of Educations Researt (Rusna Ristasa, 1998 : 15) "Nilai dari alat peraga pendidikan adalah melaksanakan dasar-dasar berpikir konkrit dan mengurangi verbalisme".

Pada siklus kedua menunjukkan peningkatan keberhasilan dari 2 anak yang tuntas belajar pada siklus pertama menjadi 4 anak atau semua anak tuntas belajar. Hal ini karena dalam menentukan tanda waktu menggunakan alat peraga model jam, anak dapat memegang langsung cara memutar jarum jam.

Dengan menggunakan alat peraga sebagai media pembelajaran benar-benar dapat memotivasi siswa dalam belajar. Jadi pembelajaran dengan menggunakan alat peraga dapat berhasil terbukti adanya perubahan-perubahan pada setiap siklusnya.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil pengamatan dan tindakan pembelajaran yang dilakukan dapat ditarik kesimpulan bahwa kegiatan pembelajaran matematika yang telah dilaksanakan tentang pengukuran waktu tentang pergerakan jarum jam dan menentukan tanda waktu dengan menggunakan model jam dapat meningkatkan hasil belajar siswa dari studi awal hanya 1 anak yang tuntas belajar dari 4 siswa sedangkan pada siklus I mencapai 2 siswa atau 50%. Tingkat penguasaan Matematika dapat ditingkatkan melalui pemanfaatan alat

peraga model jam yang ukurannya lebih besar dan warnanya berbeda dengan siklus pertama. Tingkat ketuntasan belajar pada siklus kedua mencapai 4 siswa atau 100%.

Dari uraian di atas dapat disimpulkan bahwa pemanfaatan alat peraga model jam dalam pembelajaran matematika dapat meningkatkan hasil belajar matematika bagi siswa tunagrahita kelas IX di SLB-C Katolik St. Anna Tomohon.

SARAN

Berdasarkan hasil penelitian dan kenyataan yang ada di lapangan maka peneliti mengajukan saran-saran sebagai berikut :a. Bagi lembaga atau yayasan : Bagi lembaga atau yayasan diharapkan hasil penelitian ini dapat dipakai sebagai bahan masukan dalam meningkatkan pendidikan bagi anak tunagrahita dimanapun berada dan diharapkan alat peraga model dapat digunakan dalam meningkatkan hasil belajar anak tunagrahita di SLB-C Katolik St. Anna Tomohon. Lembaga atau yayasan diharapkan dapat lebih banyak menyediakan alat peraga model untuk bidang studi matematika sehingga dalam penggunaannya lebih optimal.b. Bagi pengemban pendidikan dan siswa : Guru dalam menyampaikan pembelajaran jangan memberikan rumus terlebih dahulu, tetapi siswa harus dibimbing untuk menemukan sendiri cara mengenal makna pengenalan jarum panjang jam dan cara menunjukkan waktu dengan rotasi 24 jam. Guru hendaknya lebih banyak memberikan soal-soal yang berkaitan dengan pengukuran waktu. Hal ini dapat dilakukan dengan sering memberikan pekerjaan rumah. Pemberian soal tugas hendaknya yang bersifat menarik agar siswa dalam mengerjakan dengan antusias tanpa merasa terpaksa. Guru diharapkan dalam proses pembelajaran dapat lebih mengefektifkan penggunaan alat peraga model terutama cara penyampaian materi pelajaran dalam bidang studi Matematika. Siswa diharapkan dapat menggunakan alat peraga model bukan hanya dalam proses pembelajaran di dalam kelas, tetapi juga untuk membantu belajar di rumah. Dalam diri siswa ditanamkan rasa cinta pada pelajaran Matematika agar pelajaran Matematika tidak menjadi momok yang menakutkan bagi siswa.

DAFTAR PUSTAKA

Arsiti Rahadi, 2003. *Media Pembelajaran*. Jakarta : Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Tenaga Pendidikan.

- Basuki Wibawa, 2006. *Penelitian Tindakan Kelas*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Tenaga Kependidikan.
- Depdiknas, 2006. *Pedoman Tim Pemilihan Alat Peraga/Praktek Pendidikan Sekolah Menengah Pertama (SMP)*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jendral Menejemen Pendidikan dasar dan Menengah Direktorat Pembinaan Sekolah Menengah Pertama.
- Direk PLB, 2003. *Buku 2 Identifikasi Anak Luar Biasa*. Jakarta : Rirek PLB Rirektorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah.
- Ekodjatmiko Sukarso, 2006. *Standar Kompetenswi dan Kompetensi Dasar. SMPLB C*. Jakarta: Depdiknas Dirjen Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa.

MODEL BER CERITA BAGI ANAK GANGGUAN KOMUNIKASI DI TK

DRA. FEMMY DEBORA SIWI, M.PD

Dosen Program Studi PLB/PKh

FIP Unima Manado

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk Mendeskripsikan tentang penerapan model bercerita untuk menangani gangguan komunikasi anak di TK Katolik Hati Kudus Woloan Kota Tomohon. Penelitian ini menggunakan pendekatan penelitian tindakan kelas (PTK), dengan dua siklus. Yang menjadi subyek penelitian adalah anak di kelas B TK Katolik Hati Kudus Woloan, yang berjumlah 15 anak. Hasil penelitian menunjukkan Siklus I : (a) Pada pertemuan pertama anak masih kelihatan agak kaku dengan situasi kelas yang ramai, karena semua ingin bicara. Respon yang ditunjukkan anak nanti keluar setelah guru memberi perhatian khusus dengan menanyakan kepada anak untuk memberikan pendapat secara terbuka tentang cerita yang disampaikan guru. (b) Masih kurangnya tingkat penguasaan kelas oleh guru, (c) Suasana kelas pada saat bercerita masih terlalu ramai, sehingga perlu diatur siapa yang bisa berbicara saat guru bertanya, (d) Gambar yang digunakan guru dalam menudukung cerita harus lebih menarik. Sedangkan Siklus II : (a) Pada pertemuan kedua ini anak semakin berani berbicara, senang mengungkapkan apa yang dipikirkannya, dan tidak kaku untuk bertanya kepada guru dan temannya, (b) Suasana kelas sudah teratur, guru mampu melaksanakan pembelajaran sesuai alur dan urutan yang sesuai sehingga anak-anak bisa teratur dalam mengikuti cerita yang dibawakan guru, (c) Gambar yang digunakan guru menarik dan sesuai dengan isi cerita. Selain itu, kegiatan bercerita selain membantu perkembangan bahasa anak, juga dapat membangun hubungan yang erat antara guru dan anak. Melalui bercerita, guru berinteraksi secara akrab dan penuh kasih sayang dengan anak-anak. Dengan demikian dari perubahan atau perkembangan yang ditunjukkan oleh anak setelah dilaksanakan dua siklus pembelajaran, maka dapat dikatakan bahwa metode bercerita dapat mengatasi gangguan komunikasi anak.

Kata Kunci : Model Bercerita, Anak Gangguan Komunikasi,

PENDAHULUAN

Anak dalam perkembangannya sangat memerlukan hubungan dan komunikasi dengan orang lain. Untuk memmanusiakan dirinya, anak membutuhkan rasa dicintai, diakui dan dihargai, oleh karena anak yang kurang disukai dalam lingkungan pergaulannya maka perkembangan dan hubungan anak tersebut dengan lingkungan sosialnya akan terganggu, sehingga anak tersebut akan bersikap semaunya terhadap lingkungannya, hal ini dapat tercapai bila ia mampu berkomunikasi dengan orang lain dan lingkungan sekitarnya. Demikian halnya dengan masalah mereka di sekolah, anak juga akan merasa kehilangan dukungan apabila ia mengalami kesulitan dalam komunikasi .

Gangguan komunikasi dapat dialami oleh siapa saja, termasuk anak-anak yang berada di lingkungan kita. Terjadinya gangguan komunikasi akan mempengaruhi pertumbuhan, perkembangan dan kemampuan anak, meskipun tidak seluruh aspek pertumbuhan, perkembangan dan kemampuan seseorang ditentukan oleh kemampuan perilaku komunikasinya. Akan tetapi akan sangat janggal, apabila terdapat anak seseorang yang sehat secara fisik tetapi tidak mampu dalam berkomunikasi.

Seperti anak yang lain, kondisi yang dialami anak yang mengalami gangguan komunikasi tentunya perlu mendapat perhatian dan pelayanan pendidikan yang sama. Dalam proses tumbuh kembangnya seorang anak berbeda satu dengan lainnya, seperti perkembangan pada aspek perkembangan komunikasi. Terkadang pada beberapa aspek perkembangan anak berkembang baik, namun untuk perkembangan komunikasinya mengalami gangguan, sehingga mempengaruhi kemampuan akademiknya.

Pertumbuhan dan perkembangan Anak di TK, memiliki berbagai macam ragamnya. Masing – masing hambatan yang dimiliki membutuhkan strategi pembelajaran yang yang tidak sama. Memberikan pelayanan kepada masing-masing jenis hambatan, dengan strategi yang berbeda sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan masing-masing individu.

Pelayanan pendidikan Anak dengan gangguan komunikasi di Taman Kanak-kanak, pada dasarnya hanya terkesan asal anak mendapat kesibukan. Hal ini di

sebabkan karena terbatasnya pengetahuan bagi guru reguler tentang pembelajaran anak berkebutuhan khusus. Situasi ini membuat anak berkebutuhan khusus yang mengalami gangguan komunikasi tidak mampu dilayani dengan tepat. Hal ini tentunya dapat memberi pengaruh yang kurang baik bagi perkembangan anak selanjutnya.

Dengan situasi yang ada ini, maka penulis akan membahas tentang penerapan model pembelajaran bercerita dalam menangani anak gangguan komunikasi di TK Katolik Hati Kudus Woloan Kota Tomohon.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan penelitian tindakan kelas. Menurut Kemmis (1983) dalam Riyanto (2001) menyatakan bahwa penelitian tindakan kelas merupakan upaya menguji cobakan ide-ide ke dalam praktek untuk memperbaiki atau merubah sesuatu agar memperoleh dampak nyata dari situasi. Demikian pula menurut Cohen dan Manton (1980:174) dalam Riyanto (2001), penelitian tindakan merupakan intervensi skala kecil terhadap pengaruh intervensi tersebut.

Penelitian ini dipilih karena secara proses dapat memberikan kesempatan kepada peneliti untuk menerapkan model pembelajaran Bercerita bagi anak yang mengalami gangguan komunikasi di TK Katolik Hati Kudus Woloan. Penerapannya dapat lebih terasa karena langsung dalam situasi pembelajaran, sehingga memudahkan peneliti untuk mengamati proses perubahan yang ditunjukkan oleh anak pada saat itu.

Dalam penelitian ini digunakan model Spiral Kemmis dan Taggart (1988), yang memiliki beberapa prosedur penelitian, yaitu :

- 1) Perencanaan, diartikan sebagai kegiatan peneliti dan pihak yang akan terlibat dalam penelitian ini yaitu guru, kepala sekolah, dan anak, untuk mendiskusikan, merancang dan mempersiapkan tindakan yang akan dilakukan
- 2) Tindakan dan Observasi, pada tahap ini semua rencana penerapan model pembelajaran bercerita diujicobakan di dalam situasi pembelajaran bidang pengembangan kognitif. Pelaksanaan ini dilakukan dalam tiga kali pelaksanaan. Tindakan pertama sampai ketiga, secara berurutan dilakukan sambil melakukan perbaikan terhadap kekurangan dari tindakan sebelumnya.

Selama pelaksanaan tindakan dilakukan pengamatan. Observasi dilakukan terhadap proses penerapan model pembelajaran bercerita, dan perubahan-perubahan yang ditunjukkan anak pada setiap pelaksanaan tindakan. Pengamatan ini nantinya akan menggunakan sebuah pedoman observasi yang akan disiapkan oleh peneliti.

- 3) Refleksi, merupakan tahap akhir dari setiap siklus dengan kegiatan antara lain : menganalisa data yang telah terkumpul, melakukan sintesa, memberikan makna, membuat kesimpulan terhadap proses tindakan yang telah dilakukan, dan merancang tindakan siklus berikutnya.

Data dalam penelitian ini dikumpulkan dengan beberapa cara, yaitu sebagai berikut :

- 1) Observasi, cara ini digunakan agar peneliti dapat melakukan pengamatan secara komprehensif dari aktivitas anak di dalam kelas, pada setiap putaran siklus.
- 2) Analisis dokumen, dimana peneliti melakukan penghimpunan data pada setiap siklus. Kumpulan dokumen-dokumen tersebut berupa hasil pekerjaan anak yang nantinya akan dianalisis.
- 3) Wawancara, cara ini digunakan untuk mendapatkan informasi, pendapat dan sikap anak tentang penerapan model pembelajaran bercerita.

Data penelitian yang terkumpul dianalisis dengan cara, yaitu sebagai berikut :

1) Kategorisasi Data

Setelah data terkumpul kemudian diinterpretasi untuk dipilah-pilah berdasarkan kategori atau kriteria tertentu. Dalam hal ini dipandang dari tujuan penelitian ini.

2) Validasi

Merupakan upaya memperoleh data yang valid melalui langkah-langkah sebagai berikut : (a) saturasi, dimana data diambil secara berulang-ulang pada fokus yang sama hingga terjadi keadaan jenuh atau tidak diperoleh data yang baru lagi, (b) triangulasi, dimana data yang telah dikumpulkan divalidasi dalam tiga sudut yang berbeda, yaitu dari peneliti, guru kelas, dan orang tua, (c) verifikasi, yaitu upaya mencocokkan data yang telah diperoleh dengan hasil kegiatan yang telah dilakukan oleh subyek penelitian, (d) pendapat pakar, data

yang telah diperoleh kemudian dikonsultasikan dengan pakar atau dosen pembimbing.

3) Interpretasi

Analisis ini dilakukan berdasarkan kumpulan data yang telah divalidasi kemudian diinterpretasi berdasarkan kajian empirik dan teoritik.

Hipotesis Tindakan dari penelitian ini adalah : Jika menggunakan metode Bercerita, maka kesulitan berkomunikasi anak TK dapat teratasi .

Yang menjadi subyek penelitian adalah anak di kelas B TK Katolik Hati Kudus Woloan, yang berjumlah 15 anak.

Waktu pelaksanaan penelitian dilaksanakan mulai bulan Januari sampai dengan Maret 2014. Tempat penelitian adalah di TK Katolik Hati Kudus Woloan.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Hasil Penelitian

Dalam proses penelitian tindakan kelas ini, digunakan metode bercerita dalam upaya mengatasi kesulitan berkomunikasi anak di TK Katolik Hati Kudus Woloan. Kegiatan ini terdiri dari dua siklus, dan gambaran hasil yang diperoleh dari setiap siklus antara lain :

1. Hasil Siklus I

Pelaksanaan tindakan kelas siklus I dilaksanakan dengan 4 alur atau tahapan, yaitu perencanaan, tindakan, observasi dan refleksi. Dapat diuraikan sebagai berikut :

1. Perencanaan

Pada tahap perencanaan ini yang dilakukan oleh peneliti adalah

- a. Merancang pembelajaran
- b. Membuat RKH (Rencana Kegiatan Harian) dengan menggunakan metode bercerita.
- c. Menyiapkan instrumen penilaian dalam penelitian dengan materi yang akan diajarkan pada anak tentang peningkatan kemampuan berkomunikasi anak.

2. Tahap pelaksanaan tindakan

Pelaksanaan tidak dalam penelitian ini diupayakan untuk disesuaikan dengan rencana pelaksanaan pembelajaran yang telah disusun sebelumnya. Judul cerita untuk siklus I ini adalah : Pandai Besi dan Anjingnya.

3. Tahap Pengamatan /observasi

Tahap observasi siklus pertama ini dilakukan selama jam pelajaran berlangsung, dalam hal ini yang diamati adalah kemampuan berkomunikasi anak, dimana anak diharapkan dapat meningkatkan kemampuan komunikasinya dengan bertanya atau menyambung cerita yang dibawakan guru.

Dalam pengamatan terlihat anak tertarik dengan cerita yang disampaikan guru, anak kemudian berbicara “Ibu kita di rumah ada anjing”, kemudian guru menanggapi kalimat anak dengan menanyakan, “bagaimana anjing kamu di rumah, apa dia malas-malas atau raji?”, anak kemudian menjawab, “malas bu, cuma tidur-tidur dia”. Situasi ini tentunya membuat anak lebih rileks untuk mengungkapkan apa yang ada dalam pikirannya. Memang ada teman-temannya yang lain yang menyambung kalimat-kalimat dari cerita yang dibawakan guru, sehingga kelas menjadi ramai.

4. Refleksi

Kegiatan pada tahap ini meliputi kegiatan menganalisis hasil pembelajaran yang sudah dilakukan, sekaligus menyusun upaya perbaikan yang akan dilaksanakan pada siklus II.

Berdasarkan hasil pelaksanaan tindakan siklus I dari hasil pengamatan, diperoleh data antara lain :

- a. Pada pertemuan pertama anak masih kelihatan agak kaku dengan situasi kelas yang ramai, karena semua ingin bicara. Respon yang ditunjukkan anak nanti keluar setelah guru memberi perhatian khusus dengan menanyakan kepada anak untuk memberikan pendapat secara terbuka tentang cerita yang disampaikan guru.
- b. Masih kurangnya tingkat penguasaan kelas oleh guru
- c. Suasana kelas pada saat bercerita masih terlalu ramai, sehingga perlu diatur siapa yang bisa berbicara saat guru bertanya.
- d. Gambar yang digunakan guru dalam menudukung cerita harus lebih menarik.

Adapun hasil evaluasi pembelajaran dalam siklus I, seperti tergambar pada tabel 4,1, di bawah ini.

Tabel 4.1
 Hasil Pengamatan Kemampuan Berkomunikasi Anak
 Pada Siklus I

No.	Aspek Kemampuan berkomunikasi Yang Diamati	Hasil pengamatan	Ket
1.	Mampu menggunakan kata ganti saya dan berkomunikasi	Tidak	
2.	Memiliki berbagai perbendaharaan kata kerja, kata sifat, kata keadaan, kata tanya, dan kata sambung	Tidak	
3.	Menunjukkan pengertian dan pemahaman tentang sesuatu	Ya	
4.	Mampu mengungkapkan pikiran, perasaan dan tindakan dengan menggunakan kalimat sederhana	Ya	
5.	Mampu membaca dan mengungkapkan sesuatu melalui gambar	Ya	

2. Hasil Siklus II

Dengan memperhatikan catatan dari pelaksanaan siklus sebelumnya, maka pelaksanaan tindakan kelas siklus II, dapat dilaksanakan sebagai berikut :

a. Perencanaan

Pada tahap perencanaan ini yang dilakukan oleh peneliti adalah

1. Merancang pembelajaran
2. Membuat RKH (Rencana Kegiatan Harian) dengan menggunakan metode bercerita.

3. Menyiapkan instrumen penilaian dalam penelitian dengan materi yang akan diajarkan pada anak tentang peningkatan kemampuan berkomunikasi anak.
4. Menyiapkan gambar yang menarik untuk mendukung cerita

b. Tahap pelaksanaan tindakan

Pelaksanaan tindakan dalam penelitian ini diupayakan untuk disesuaikan dengan rencana pelaksanaan pembelajaran yang telah disusun sebelumnya. Judul cerita untuk siklus II ini adalah : Beruang dan Lebah

c. Tahap Pengamatan /observasi

Tahap observasi siklus pertama ini dilakukan selama jam pelajaran berlangsung, dalam hal ini yang diamati adalah kemampuan berkomunikasi anak, dimana anak diharapkan dapat meningkatkan kemampuan komunikasinya dengan menanggapi cerita yang disampaikan oleh guru.

Seperti pada kegiatan sebelumnya, anak tertarik dengan cerita yang disampaikan guru. anak kemudian berbicara “Ibu beruang itu besar badannya?”, kemudian guru menjawab “ya, coba lihat gambarnya, besar toh?, kalo lebah, besar atau kecil? Anak kemudian menjawab “kecil bu”, tapi siapa yang lari terbirit-birit?, anak menjawab serempak “beruang”. Anak terlihat semakin berani untuk berbicara didepan kelas dan suasana kelas menjadi sangat menyenangkan bagi anak.

4. Refleksi

Berdasarkan hasil pelaksanaan tindakan pada siklus II dari hasil pengamatan, diperoleh data antara lain :

- a. Pada pertemuan kedua ini anak semakin berani berbicara, senang mengungkapkan apa yang dipikirkannya, dan tidak kaku untuk bertanya kepada guru dan temannya.
- b. Suasana kelas sudah teratur, guru mampu melaksanakan pembelajaran sesuai alur dan urutan yang sesuai sehingga anak-anak bisa teratur dalam mengikuti cerita yang dibawakan guru
- c. Gambar yang digunakan guru menarik dan sesuai dengan isi cerita

Adapun hasil evaluasi pembelajaran dalam siklus I, seperti tergambar pada tabel 4.2, di bawah ini.

Tabel 4.2
Hasil Pengamatan Kemampuan Berkomunikasi Anak
Pada Siklus II

No.	Aspek Kemampuan berkomunikasi Yang Diamati	Hasil pengamatan	Ket
1.	Mampu menggunakan kata ganti saya dan berkomunikasi	Ya	
2.	Memiliki berbagai perbendaharaan kata kerja, kata sifat, kata keadaan, kata tanya, dan kata sambung	Ya	
3.	Menunjukkan pengertian dan pemahaman tentang sesuatu	Ya	
4.	Mampu mengungkapkan pikiran, perasaan dan tindakan dengan menggunakan kalimat sederhana	Ya	
5.	Mampu membaca dan mengungkapkan sesuatu melalui gambar	Ya	

B. Pembahasan

Metode bercerita merupakan salah satu cara yang paling mendasar untuk berbagi pengetahuan, pengalaman, dan membina hubungan interaksi dengan anak-anak. Pada usia anak-anak, kemampuan bahasa kata (bahasa lisan) belum cukup dikuasainya, dan bahasa tulisan pun masih dalam proses, tetapi anak sudah mempunyai kemampuan bahasa rupa (bahasa gambar). Melalui seluruh kemampuan yang dimilikinya, yaitu perpaduan antara bahasa kata dan bahasa gambar, anak jadi mengerti apa yang dikatakan orang lain kepadanya.

Hal ini terlihat pada pelaksanaan pembelajaran ketika guru bercerita anak merasa tertantang untuk berbicara dari apa yang didengar dan dilihatnya, situasi ini sebenarnya memperlihatkan bahwa apa yang dikatakan orang lain diimajinasikannya dengan apa yang diinginkan anak.

Metode bercerita sangat efektif bila digunakan di TK, karena pada usia 4-6 tahun, anak-anak mulai dapat menikmati sebuah cerita pada saat ia mengerti tentang peristiwa yang terjadi di sekitarnya dan mampu mengingat beberapa berita yang diterimanya. Ketika guru mengangkat cerita yang dekat dengan situasi lingkungan anak, ternyata anak dengan cepat member respon pada cerita guru, hal ini tentunya membuat anak menjadi percaya diri untuk mengkomunikasikan apa yang dirasakannya.

Seperti yang menjadi instrument pengamatan kemampuan berkomunikasi, maka keberhasilan anak dalam berkomunikasi dapat dilihat dari kemampuan sebagai berikut:

- a. Mampu menggunakan kata ganti saya dan berkomunikasi.
- b. memiliki berbagai perbendaharaan kata kerja, kata sifat, kata keadaan, kata tanya, dan kata sambung.
- c. Menunjukkan pengertian dan pemahaman tentang sesuatu.
- d. Mampu mengungkapkan pikiran, perasaan dan tindakan dengan menggunakan kalimat sederhana.
- e. Mampu membaca dan mengungkapkan sesuatu melalui gambar.

Kemampuan-kemampuan ini kemudian dapat terlihat baik pada siklus I dan siklus II, bahwa pada awalnya masih terdapat beberapa anak yang belum berani memulai komunikasi atau berbicara dalam menanggapi isi cerita, namun dengan suasana yang dibangun oleh guru, anak kemudian menjadi berani memulai dengan kalimat-kalimat sederhana yang dia miliki. Terlihat bahwa Bercerita bagi anak usia dini bertujuan agar anak mampu mendengarkan dengan berkonsentrasi dan mengekspresikan perasaannya terhadap apa yang diceritakan. Selain itu, kegiatan bercerita selain membantu perkembangan bahasa anak, juga dapat membangun hubungan yang erat antara guru dan anak. Melalui bercerita, guru berinteraksi secara akrab dan penuh kasih sayang dengan anak-anak. Dengan demikian dari perubahan atau perkembangan yang ditunjukkan oleh anak setelah dilaksanakan dua siklus pembelajaran, maka dapat dikatakan bahwa metode bercerita dapat mengatasi gangguan komunikasi anak. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Kemampuan-kemampuan ini kemudian dapat terlihat baik pada siklus I dan siklus II, bahwa pada awalnya masih terdapat beberapa anak yang belum berani memulai komunikasi atau berbicara dalam menanggapi isi cerita, namun dengan suasana yang dibangun oleh

guru, anak kemudian menjadi berani memulai dengan kalimat-kalimat sederhana yang dia miliki. Terlihat bahwa Bercerita bagi anak usia dini bertujuan agar anak mampu mendengarkan dengan berkonsentrasi dan mengekspresikan perasaannya terhadap apa yang diceritakan. Selain itu, kegiatan bercerita selain membantu perkembangan bahasa anak, juga dapat membangun hubungan yang erat antara guru dan anak. Melalui bercerita, guru berinteraksi secara akrab dan penuh kasih sayang dengan anak-anak. Dengan demikian dari perubahan atau perkembangan yang ditunjukkan oleh anak setelah dilaksanakan dua siklus pembelajaran, maka dapat dikatakan bahwa metode bercerita dapat mengatasi gangguan komunikasi anak.

KESIMPULAN DAN SARAN

A. Kesimpulan

Berdasarkan kegiatan penelitian ini, maka kesimpulan yang dapat diambil antara lain :

1. Dalam perkembangannya di usia dini, kita dapat menemukan anak yang mengalami gangguan komunikasi, yang membutuhkan intervensi guru
2. Perlu adanya langkah inovatif dari guru, untuk dapat memilih metode pembelajaran yang efektif sesuai dengan perkembangan dan kemampuan anak didiknya dikelas
3. Metode bercerita sangat efektif bila digunakan di TK, karena pada usia 4-6 tahun, anak-anak mulai dapat menikmati sebuah cerita pada saat ia mengerti tentang peristiwa yang terjadi di sekitarnya dan mampu mengingat beberapa berita yang diterimanya.
4. Dengan perkembangan yang ditunjukkan anak-anak TK Katolik Hati Kudus Woloan Kota Tomohon dalam dua siklus yang dilakukan guru, maka dapat disimpulkan metode bercerita dapat mengatasi gangguan komunikasi anak.

B. Saran

Ada beberapa hal yang perlu disarankan untuk dijadikan bahan pertimbangan serta masukan bagi pihak yang akan menerapkan metode bercerita bagi anak TK antara lain:

1. Bagi guru: perlu menyediakan buku-buku bergambar yang dapat menarik perhatian anak untuk membacanya.
2. Bagi lembaga TK: kiranya dapat memfasilitasi media pembelajaran bagi guru dalam penggunaan metode bercerita dan memotivasi dan memberikan pelatihan-pelatihan bercerita, agar guru meningkatkan kemampuan berceritanya

DAFTAR PUSTAKA

- Dardjowidjojo, Soenjono. (2005). *Psikolinguistik-Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Edjaa Sadjaah, Darjo Sukarja, 1995. *Bina Bicara, Persepsi Bunyi dan Irama*. Jakarta : Depdikbud
- Jamaris, Martini. (2009). *Kesulitan Belajar-Perspektif, asesmen dan Penanggulangannya*,. Jakarta: Yayasan Penamas Murni.
- Kasbollah, K. 1998. *Penelitian Tindakan Kelas*. Jakarta : Depdikbud
- Riyanto, Y. 2001. *Metodologi Penelitian Pendidikan*. Surabaya : Penerbit SIC
- Moeslichatoen.2004. *Metode Pengajaran DI Taman Kanak-Kanak*. Jakarta : Depdiknas
- Mulyadi, Seto.2003. *Mengatasi problem anak sehari-hari*. Jakarta : Rineka Cipta
- Musfiroh T, 2005. *Cerita Untuk Perkembangan Anak*. Yogyakarta: Navila.
- Pusat Bahasa. (2005). *Kamus Besar Bahasa Indonesia-Edisi Ketiga*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Sardjono, 2005. *Terapi Wicara*. Jakarta: Depdiknas
- Somad, P. (2002). "Bimbingan Membaca Bagi Siswa Berkesulitan Membaca". *Jurnal Jassi Anakku*. 1. (1), 38-51.
- Sugiyono, 2008. *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Tabrani P, 2005. *Metode Bercerita Dengan Gambar*. Bandung: Kelir.
- Tarigan, Henry. G, 1985. *Berbicara Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*.
....., 1996. *Pengajaran Pemerolehan Bahasa*. Jakarta : Balai Bahasa
- Tarmansyah, 1995. *Gangguan Komunikasi*. Proyek Pendidikan Tenaga Guru. Jakarta : Dikti, Depdikbud

Identifikasi Klasifikasi Inteligensi Anak Berkebutuhan Khusus sebagai Upaya Peningkatan Kualitas Layanan Pembelajaran di SLB N Purworejo

Atien Nur Chamidah dan Tin Suharmini
Universitas Negeri Yogyakarta
atien@uny.ac.id, atiennurchamidah@gmail.com

Abstrak

Program pengabdian pada masyarakat ini bertujuan untuk melakukan identifikasi klasifikasi inteligensi anak berkebutuhan khusus. Identifikasi klasifikasi inteligensi ini merupakan bagian dari upaya peningkatan kualitas layanan pendidikan di SLB N Purworejo khususnya dalam perencanaan pembelajaran. Identifikasi klasifikasi inteligensi yang dilakukan pada program ini adalah tes Raven yang terdiri dari *Standard Progressive Matrices* (SPM) dan *Coloured Progressive Matrices* (CPM). Selanjutnya, hasil tes disosialisasikan kepada guru sebagai dasar dalam merencanakan pembelajaran. Tes yang dilakukan pada 78 siswa di SLB N Purworejo memperoleh hasil tingkat klasifikasi inteligensi siswa yang bervariasi dengan sebagian besar siswa berada pada kategori *intellectual defective*. Hasil tes ini diharapkan dapat menjadi salah satu dasar bagi guru dalam merencanakan layanan yang sesuai dengan kebutuhan anak, sehingga kualitas layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di SLB N Purworejo dapat meningkat.

Kata kunci: tes inteligensi, peningkatan kualitas pembelajaran, anak berkebutuhan khusus,

Pendahuluan

Anak berkebutuhan khusus membutuhkan suatu layanan komprehensif dan terpadu yang bertujuan untuk mengurangi hambatan dalam hidup bermasyarakat. Proses pembelajaran terpadu di sekolah membutuhkan berbagai faktor yang dapat mempengaruhi keberhasilan program. Salah satu faktor yang mempengaruhi proses pembelajaran adalah inteligensi yang dimiliki setiap anak. Inteligensi berasal dari bahasa latin kuno yang digunakan untuk menunjukkan adanya perbedaan individual dalam hal kemampuan atau kecakapan mental (Zubaidi, 2009). Tes intelegensi atau yang sering dikenal dengan tes IQ digunakan untuk mengetahui tingkat inteligensi individu. Tes IQ adalah alat utama yang digunakan untuk mengukur fungsi intelektual yaitu kapasitas mental seseorang untuk belajar, penalaran, pemecahan masalah, dan sebagainya. Skor tes yang berada di bawah atau sekitar 70 menunjukkan keterbatasan dalam fungsi intelektual seseorang (AAIDD, 2013).

Tes inteligensi mempunyai beberapa keuntungan, antara lain: a) dapat meramalkan prestasi belajar dalam jangka pendek, b) memberikan suatu cara untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan individu, c) mengungkap variabel penting dari kepribadian, d) memungkinkan para peneliti, pendidik, dan praktisi klinis melacak perubahan-perubahan yang mungkin terjadi pada individu. Tes intelegensi dapat dilakukan secara individual maupun kelompok. Tes individual dapat lebih baik digunakan untuk memahami kekuatan dan kelemahan kognitif seseorang. Informasi ini bermanfaat untuk membantu pengambilan keputusan dalam penempatan akademis. Soetjningsih (1995) mengemukakan beberapa contoh tes intelegensi individu yang dapat digunakan untuk menilai intelegensi anak adalah Tes Stanford-Binet, LIPS (*The Leiter International Performance Scale*), WISC (*The Wechsler Intelligence Scale for Children*), WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*), dan McCarthy Scales of Children's Abilities.

Permasalahan yang terjadi di lapangan, tidak semua anak berkebutuhan khusus telah mendapatkan tes yang berguna untuk mengklasifikasikan mereka sesuai dengan tingkat intelegensinya karena keterbatasan sumber daya profesional yang dapat melakukan tes menggunakan instrumen standar yang telah tersedia. Permasalahan tersebut juga terjadi di SLB N Purworejo yang melayani siswa berkebutuhan khusus dengan berbagai jenis disabilitas, antara lain: tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, dan autisme. Keberadaan SLB ini sangat bermanfaat bagi layanan anak berkebutuhan khusus di wilayah tersebut. Di sisi lain, prevalensi anak berkebutuhan khusus di wilayah tersebut cukup tinggi dan belum semua mendapatkan layanan yang sesuai dengan kebutuhan anak. Kehadiran SLB ini diharapkan dapat menjadi kunci pemecahan masalah tersebut.

Berdasarkan analisis situasi tersebut, perlu dilakukan suatu tes intelegensi yang dapat dijadikan sebagai pedoman bagi guru dalam melakukan asesmen dan merancang program pembelajaran untuk anak. Program ini bertujuan untuk mendapatkan tingkat intelegensi yang merupakan salah satu data yang diperlukan dalam asesmen anak berkebutuhan khusus. Pengklasifikasian anak berkebutuhan khusus berdasarkan tingkat intelegensi juga diperlukan sebagai dasar dalam merancang proses pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan anak. Selain itu, pengabdian masyarakat ini juga disertai dengan sosialisasi kepada guru-guru mengenai intervensi yang perlu diberikan kepada anak sesuai dengan tingkat inteligensi anak yang diperoleh dari hasil tes. Kegiatan pengabdian pada masyarakat

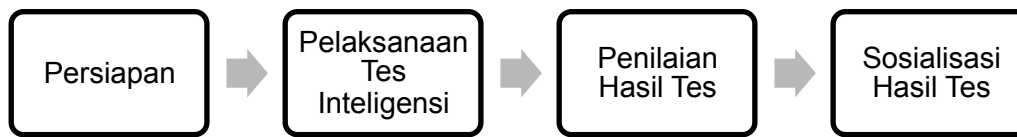
ini diharapkan akan mendapatkan data yang akurat mengenai tingkat inteligensi anak berkebutuhan khusus di SLB N Purworejo sebagai salah satu dasar bagi guru dalam merencanakan layanan yang sesuai dengan kebutuhan anak. Selain itu, melalui program ini juga diharapkan akan menambah pemahaman dan keterampilan guru dalam memberikan intervensi bagi anak berkebutuhan khusus, sehingga kualitas layanan pendidikan bagi anak dapat meningkat.

Metode Kegiatan

Orientasi lapangan yang dilakukan menghasilkan gambaran bahwa siswa berkebutuhan khusus di SLB N Purworejo belum mempunyai hasil tes inteligensi, sehingga anak belum mendapatkan layanan yang sesuai dengan kebutuhannya. Khalayak sasaran pada pengabdian ini adalah semua siswa di SLB N Purworejo yang berjumlah 78 siswa. Pemecahan masalah yang diajukan secara operasional untuk menjawab rumusan masalah adalah dengan melakukan tes inteligensi. Salah satu tes yang sering digunakan untuk menilai tingkat intelegensi anak berkebutuhan khusus adalah Tes Raven. Secara umum Tes Raven banyak digunakan untuk melakukan tes inteligensi secara kelompok, namun tes ini dapat juga disajikan secara individual. Tes Raven terdiri dari tiga macam tes, yaitu: a) tes APM (Advanced Progressive Matrices) yang dapat digunakan untuk anak berusia 11 tahun ke atas; b) tes SPM (Standard Progressive Matrices) yang dapat digunakan untuk usia 6 – 65 tahun, dan c) tes CPM (Coloured Progressive Matrices): yang digunakan untuk anak berusia 5 - 11 tahun. Ketiga macam Tes Raven tersebut berbentuk tes performansi dan digunakan untuk mengukur inteligensi yang berbentuk grade dan klasifikasi.

Tes yang dilakukan di SLB N Purworejo ini adalah tes CPM dan SPM yang memungkinkan digunakan untuk anak-anak yang mempunyai tingkat inteligensi di bawah rata-rata. Hasil tes dinilai dan dianalisis oleh psikolog dari Laboratorium PLB Univeritas Negeri Yogyakarta. Selanjutnya, hasil tes tersebut digunakan untuk mengklasifikasikan anak sesuai dengan inteligensi yang dimiliki dan Guru dapat memanfaatkannya dalam melakukan asesmen pembelajaran anak. Kerangka pemecahan masalah yang dilakukan pada program ini tergambar pada bagan di bawah ini.

Gambar 1. Bagan Kerangka Pemecahan Masalah



SPM adalah bentuk asli dari matriks yang pertama kali diterbitkan pada tahun 1938 (Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H., 2003). Buku ini terdiri dari lima set (A sampai E) yang masing-masing terdiri dari 12 item (misalnya A1-A12) dengan item dalam set yang bertingkat dari mudah menjadi semakin sulit yang membutuhkan kapasitas kognitif semakin besar untuk mengkodekan dan menganalisis informasi. Semua item disajikan dengan tinta hitam pada latar belakang putih. Sedangkan CPM adalah tes yang dirancang untuk anak-anak berusia 5 sampai 11 tahun, orang tua, dan individu yang mempunyai keterlambatan perkembangan mental. Tes ini berisi set A dan B ditambah satu set yang disisipkan di antara dua set tersebut. Sebagian besar item disajikan dengan latar belakang berwarna untuk membuat tes menarik bagi peserta secara visual. Namun beberapa item yang terakhir di set B disajikan dalam warna hitam-putih dengan harapan jika subjek melebihi harapan tester, maka transisi ke set C, D, dan E dari SPM menjadi lebih mudah. Adapun grade dan klasifikasi dari hasil tes SPM dan CPM adalah sebagai berikut.

Tabel 1. Klasifikasi Intelligensi Berdasarkan Tes Raven

Grade	Persentil	Klasifikasi	Keterangan
I	95	<i>Intellectually superior</i>	Superior
II+	Di atas 90	<i>Definitely above the average in intellectually capacity</i>	Di atas rata-rata
II	75 – 90		
III+	50 – 75	<i>Intellectually average</i>	Rata-rata atas
	25 – 75		Rata – rata
	25 – 50		Rata – rata bawah

IV	Di bawah 25	<i>Definitely below average in intellectual capacity</i>	Di bawah rata-rata (slow learner)
IV -	10 – 25		Di bawah rata-rata bawah
V	5	<i>Intellectually defective</i>	Tunagrahita

(Raven dkk., 2003)

Hasil dan Pembahasan

Identifikasi inteligensi dilakukan terhadap 78 siswa SLB N Purworejo yang terdiri dari kelas persiapan sampai dengan kelas dasar V dengan jenis disabilitas tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa dan autis. Secara rinci jumlah siswa dan disabilitas yang dimiliki tercantum dalam tabel berikut ini.

Tabel 2. Klasifikasi Disabilitas pada Siswa SLB N Purworejo yang Mengikuti Tes Inteligensi

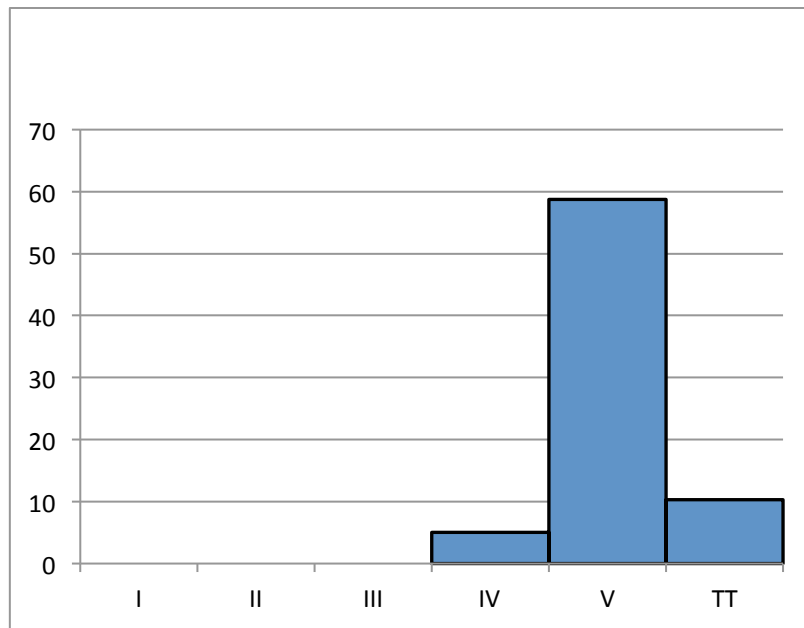
No	Jenis Disabilitas	Jumlah Siswa
1	Tunanetra	1
2	Tunarungu	25
3	Tunagrahita	47
4	Tunadaksa	2
5	Autis	3

Setelah dilakukan analisis terhadap hasil tes inteligensi siswa-siswa tersebut diperoleh hasil sebagai berikut :

1. Hasil Tes Siswa Tunagrahita

Identifikasi pada siswa tunagrahita yang berjumlah 47 siswa mendapatkan hasil terbanyak pada klasifikasi *intellectually defective* (grade V) yaitu sejumlah 35 siswa (43,75%). Pada klasifikasi *below average* (grade IV) yang menandakan siswa tersebut mengalami lambat belajar terdapat 4 siswa (5%). Sedangkan, 8 siswa lainnya (10,26%) tidak dapat diukur sehingga tidak dapat dinilai klasifikasi inteligensinya. Gambaran inteligensi siswa tunagrahita yang telah dipaparkan tersebut dapat dilihat dengan grafik sebagai berikut :

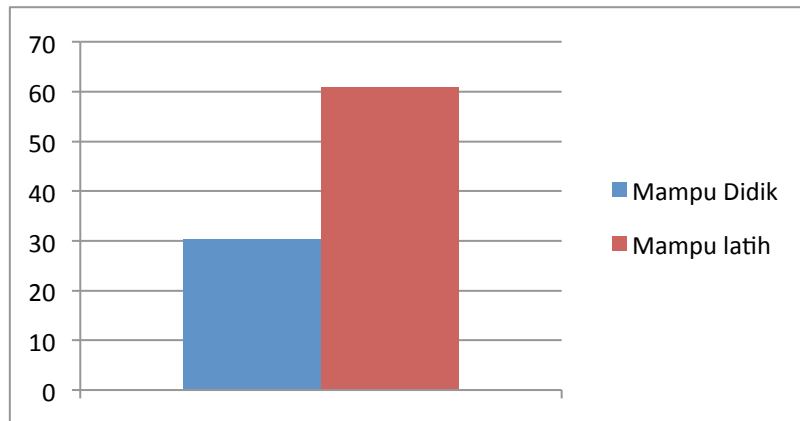
Gambar 2. Inteligensi Siswa Tunagrahita



Salah satu hal menarik yang diperoleh pada tes inteligensi yang dilakukan pada anak tunagrahita di SLB N Purworejo ini adalah terdapat sejumlah siswa yang memiliki kemampuan inteligensi dalam klasifikasi lambat belajar. Pada kondisi tersebut seharusnya siswa-siswa ini dapat disekolahkan di SD reguler yang mempunyai layanan inklusif. Selain itu, data juga menunjukkan bahwa terdapat anak yang tidak dapat di tes (TT). Kondisi ini kemungkinan disebabkan karena anak tidak bisa mengikuti instruksi, tidak dapat berkonsentrasi, gangguan komunikasi, dan tidak memberikan respon ketika diberikan tes. Siswa-siswa yang tidak dapat dites ini kemungkinan termasuk dalam kategori anak tunagrahita yang cenderung berat dan disertai dengan gangguan perilaku.

Analisis lebih lanjut dilakukan untuk menentukan tingkat kemampuan pembelajaran yang dapat diberikan kepada siswa. Berdasarkan analisis yang dilakukan oleh tim ahli diperoleh data yaitu terdapat 18 siswa (38,30 %) yang termasuk dalam kategori mampu didik dan 29 siswa termasuk dalam kategori mampu latih (61,70%).

Gambar 3. Klasifikasi Kemampuan Anak Tunagrahita

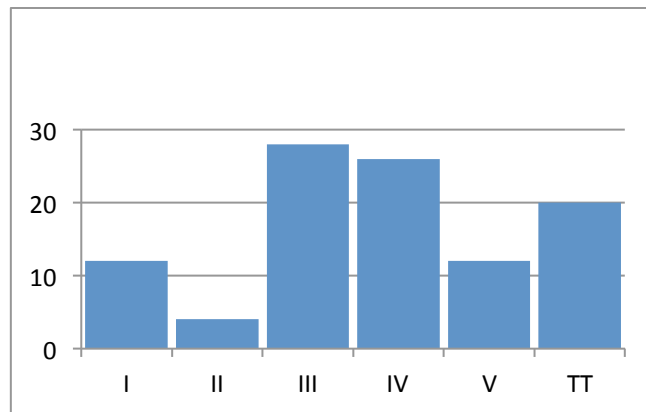


Data hasil tes menunjukkan bahwa siswa-siswa di SLB Negeri Purworejo yang termasuk tunagrahita mampu latih lebih banyak dibandingkan mampu didik. Oleh karena itu, SLB Negeri Purworejo harus berupaya menyusun program pembelajaran ketrampilan yang sesuai dengan potensi yang dimiliki masing-masing anak. Sekolah bisa memilih jenis ketrampilan yang memiliki prospek ekonomi, yang disesuaikan dengan karakteristik peserta didik dan potensi lingkungan di daerah Purworejo. Sedangkan bagi siswa yang masuk dalam kategori mampu didik sekolah harus menyusun pembelajaran yang berfokus pada akademik fungsional. Guru harus mengadakan pendekatan yang berbeda antara anak lambat belajar, mampu didik dan mampu latih. Demikian pula pada anak tunagrahita yang memiliki kelainan perilaku. Sekolah dapat membuat kurikulum disesuaikan potensi peserta didik. Program Pembelajaran Individual dan Rancangan Pembelajaran Individual perlu dikuasai oleh guru-guru di SLB Negeri Purworejo.

2. Hasil Tes Siswa Tunarungu

Identifikasi klasifikasi interigensi yang dilakukan pada siswa tunarungu yang berjumlah 25 siswa memperoleh hasil yang beragam. Tiga siswa (12%) berada yang berada di kelas persiapan dan kelas dasar I mempunyai inteligensi dengan klasifikasi Grade I (Superior). Pada kategori Grade II (diatas rata-rata) terdapat satu orang siswa (4%), sedangkan pada Grade III (average/rata-rata) terdapat 7 siswa (28%), Grade IV terdapat 6 siswa (24%), Grade V terdapat 3 siswa (12%), dan 5 siswa (20%) tidak dapat dites.

Gambar 4. Hasil Tes Inteligensi Siswa Tunarungu



Melihat hasil tes inteligensi pada siswa tunarungu yang menunjukkan bahwa terdapat siswa yang memiliki inteligensi yang superior (Grade I), maka SLB N Purworejo harus menyiapkan kurikulum berdiferensiasi, yaitu pengembangan dari kurikulum reguler yang sudah ada yang dikembangkan baik secara horizontal maupun vertikal. Kurikulum dikembangkan sesuai potensi yang dimiliki oleh masing-masing individu. Guru perlu menyiapkan pelaksanaan pembelajaran yang menantang agar struktur kognitif pada siswa tunarungu dengan kecerdasan tinggi dapat berkembang. Selain itu, perlu dibuat juga program untuk pengembangan kreativitas dan komitmen, sehingga anak-anak tunarungu yang memiliki kecerdasan tinggi ini akan berkembang baik dari segi kognitif maupun kreativitas serta mempunyai komitmen yang tinggi agar dapat menghasilkan sesuatu untuk kepentingan masyarakat banyak. Demikian juga siswa yang mempunyai kecerdasan diatas normal, siswa harus diberi kesempatan untuk bisa belajar ke sekolah yang lebih tinggi. Oleh karena itu, SLB N Purworejo juga perlu mempersiapkan program transisi bagi siswa yang akan belajar di sekolah reguler. Motivasi perlu diberikan kepada siswa yang memiliki kecerdasan average agar memiliki semangat dan minat belajar yang lebih tinggi. Sedangkan bagi siswa yang termasuk klasifikasi Grade IV (lambat belajar) perlu disiapkan program-program ketrampilan dan kewirausahaan. Demikian pula bagi siswa yang terklasifikasi Grade V perlu adanya penyesuaian pembelajaran pada akademik fungsional. Bagi siswa yang tidak dapat dites kemungkinan perlu pembelajaran yang lebih intensif, terutama pada artikulasi dan komunikasi total, serta pengembangan kepribadian anak.

3. Hasil Tes Siswa Autis

Identifikasi yang dilakukan pada siswa Autis berjumlah 3 orang memperoleh hasil 1 siswa mempunyai inteligensi pada kategori *average* (rata-rata) atau 33,33% dan 2 siswa tidak dapat di tes (TT) atau 66,67%. Oleh karena itu, guru perlu mengajarkan kemampuan berkomunikasi, dan pengembangan potensi yang dimiliki siswa autis.

4. Hasil Tes Siswa Tunadaksa

Hasil tes yang diperoleh dari siswa yang mempunyai hambatan fisik (tunadaksa) menunjukkan bahwa 1 siswa mempunyai inteligensi *average* (rata-rata) dan 1 siswa berada dalam kategori *mental defective*. Berdasarkan hasil tes tersebut, hal penting yang perlu dilakukan guru adalah perlu adanya bimbingan pengembangan kepriadian bagi siswa yang mempunyai inteligensi pada tingkat *average*, terutama perkembangan konsep diri.

5. Hasil Tes Siswa Tunanetra

Siswa tunanetra yang berjumlah 1 orang mempunyai inteligensi 70 yang menunjukkan bahwa siswa tersebut berada pada klasifikasi mampu didik. Jika melihat kondisi tersebut, maka guru perlu memberikan pembelajaran berupa akademik fungsional. Selain itu, bakat yang dimiliki siswa perlu ditemukan agar potensi yang dimilikinya dapat dikembangkan.

Kesimpulan

Kegiatan pengabdian pada masyarakat berupa identifikasi klasifikasi inteligensi siswa berkebutuhan khusus menghasilkan data yang akurat mengenai tingkat inteligensi masing-masing siswa di SLB N Purworejo. Hasil tes yang dilakukan pada 78 siswa menunjukkan bahwa tingkat klasifikasi siswa bervariasi dengan sebagian besar siswa berada pada kategori *intellectual defective*. Namun demikian, beberapa siswa ternyata mempunyai klasifikasi inteligensi yang lebih tinggi. Oleh karena itu, hasil tes ini diharapkan dapat menjadi salah satu dasar bagi guru dalam merencanakan layanan yang sesuai dengan kebutuhan anak, sehingga kualitas layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di SLB N Purworejo dapat meningkat.

Daftar Pustaka

American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD). 2013. Frequently Asked Question on Intellectual Disability. Diunduh dari <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VdAxMbJViko>

Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. 2003. *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Rizky, P. 2013. Psikodiagnostik 1. Pusat Pengembangan Bahan Ajar Universitas Mercu Buana. Diunduh dari www.mercubuana.ac.id

Soetjningsih 1995. *TumbuhKembangAnak*. Jakarta: EGC.

Zubaidi, A. 2009. *Tes Intelegensi*. Jakarta: Mitra Wacana Medika.

PERAN KOMITE SEKOLAH SEBAGAI WUJUD PERAN SERTA MASYARAKAT DALAM SEKOLAH INKLUSIF UNTUK MEWUJUDKAN MASYARAKAT INKLUSIF YANG BERKUALITAS

Rafika Rahmawati, M.Pd*
Abstrak

Sekolah inklusif yang menjadi target bentuk pendidikan di masa kini dan masa depan memunculkan banyak harapan dan permasalahan di lapangan. Harapan dengan adanya sekolah inklusif maka anak berkebutuhan khusus dapat terlayani pendidikannya tanpa terpisah dengan komunitas reguler yang ada di sekitar mereka. Namun di sisi lain permasalahan-permasalahan menuju suatu sekolah yang berkualitas juga menghadang. Permasalahan sumber daya manusia dalam hal ini guru dan tenaga kependidikan sangat berpengaruh besar kepada keberhasilan sekolah inklusif menjadi sekolah yang bermutu dan berkualitas. Pendidikan inklusif adalah Layanan pendidikan yang mengikutsertakan ABK belajar bersama anak sebayanya di kelas reguler yang terdekat dengan tempat tinggalnya. sekolah Inklusif juga harus mampu menjalin kerjasama kemitraan kepada berbagai pihak terkait yang berkompeten dan memiliki komitmen yang tinggi terhadap implementasi pendidikan kebutuhan khusus. Mewujudkan sekolah inklusif yang berkualitas diharapkan akan mampu membentuk masyarakat inklusif di masa depan.

PENDAHULUAN

Penyelenggaraan sekolah inklusif membutuhkan tanggung jawab banyak pihak, selain guru dan anggota sekolah yang lain, masyarakat luas juga diharapkan memiliki andil yang sama dalam penyelenggaraan sekolah inklusif ini. Peran masyarakat secara luas dalam penyelenggaraan pendidikan atau sekolah tertuang dalam terbentuknya Komite Sekolah. Komite sekolah merupakan kumpulan dari anggota masyarakat di sekitar sekolah yang menyelenggarakan pendidikan inklusif.

Komite sekolah sebagai amanat rakyat yang telah tertuang dalam UU Nomor 25 Tahun 2000 tentang Program Pembangunan Nasional (Propenas) 2000 – 2004. Amanat rakyat ini selaras dengan kebijakan otonomi daerah, yang telah memosisikan kabupaten/kota sebagai pemegang kewenangan dan tanggung Pelaksanaan pendidikan di daerah tidak hanya diserahkan kepada kabupaten/kota, melainkan juga dalam beberapa hal telah diberikan kepada satuan pendidikan, baik pada jalur pendidikan sekolah maupun luar sekolah. Begitu juga dengan pendidikan inklusif. Lahirnya pendidikan inklusif sejalan dengan deklarasi PBB mengenai Hak Azasi Manusia (HAM), yaitu hak

pendidikan dan partisipasi penuh bagi semua orang dalam pendidikan. Keberadaan pendidikan kebutuhan khusus dan pendidikan inklusif juga didukung oleh deklarasi yang disepakati oleh beberapa negara, termasuk Indonesia, antara lain adalah pernyataan Salamanca tahun 1994 mengenai hak setiap anak untuk mendapatkan pendidikan dan pengakuan terhadap perbedaan minat, kemampuan, dan kebutuhan dalam belajar. Deklarasi Pendidikan Untuk Semua (PUS) di Thailand yang menyatakan bahwa setiap anak wajib diberikan kesempatan untuk mendapatkan pendidikan sesuai dengan kebutuhannya; dan Deklarasi Bandung yang menyatakan kesiapan Indonesia menuju inklusi. Pada Deklarasi Bandung tahun 2004 dijelaskan bahwasanya anak berkebutuhan khusus. Di Indonesia mendapatkan kesamaan hak dalam berbicara, memperoleh pendidikan, kesejahteraan, keamanan, dan kesehatan sebagaimana yang dijamin oleh UUD 1945. Di Indonesia pendidikan inklusif dipayungi oleh UU No. 20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan PP 19/2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Dalam undang-undang tentang sistem pendidikan nasional dijelaskan bahwa setiap warga Negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu. Warga Negara yang dimaksud adalah mereka yang memiliki bakat dan kecerdasan istimewa, mereka yang memiliki kelainan fisik, emosi, mental, intelektual dan sosial. Mereka itu adalah anak berkebutuhan khusus (ABK), baik yang permanen maupun temporer. Secara konseptual pendidikan inklusif adalah Layanan pendidikan yang mengikutsertakan ABK belajar bersama anak sebayanya di kelas reguler yang terdekat dengan tempat tinggalnya.

Sekolah Inklusif harus mampu menjalin kerjasama kemitraan kepada berbagai pihak terkait yang berkompeten dan memiliki komitmen yang tinggi terhadap implementasi pendidikan kebutuhan khusus maupun pendidikan inklusif. Pihak terkait yang dimaksud adalah Dewan Sekolah, Komite Sekolah, Organisasi kemasyarakatan (misalnya: Pertuni, dan Lembaga Swadaya Masyarakat (LSM) seperti: yayasan-yayasan pendidikan, LSM, dll. Peran serta masyarakat yang terdiri dari orang tua, anggota keluarga, tokoh masyarakat, para pengusaha, dan *stakeholders* telah diatur dalam UU nomor 20 tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional Pasal 7 ayat 1 menyatakan bahwa: "Orang tua berhak berperan serta dalam memilih satuan pendidikan dan memperoleh informasi tentang perkembangan pendidikan anaknya." Pasal 8

menyatakan: “masyarakat berhak berperan serta dalam perencanaan, pelaksanaan, pengawasan dan evaluasi program pendidikan.”

Sedangkan pasal 9 berbunyi: masyarakat berkewajiban memberikan dukungan sumber daya dalam penyelenggaraan pendidikan. Sedangkan peran serta organisasi kemasyarakatan juga telah diatur dalam UU nomor 8 tahun 1985 tentang organisasi kemasyarakatan. Bab I pasal 1 berbunyi: ...”yang dimaksud anggota masyarakat warganegara Republik Indonesia secara sukarela atas dasar kesamaan kegiatan, profesi, fungsi, agama, dan kepercayaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, untuk berperan serta dalam pembangunan dalam rangka mencapai tujuan nasional...”

Oleh karena itu, kerjasama kemitraan pada berbagai level akan sangat penting. Pentingnya anak berkebutuhan khusus untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas telah dikemukakan sebelumnya, perundang-undangan dan peraturan-peraturan yang mendasarinya di level nasional sudah kuat dan jelas dari Departmen Pendidikan Nasional. Hal ini tidak menghalangi bantuan dari departemen-departemen lain, seperti departemen sosial, departemen tenaga kerja dan departemen kesehatan dalam memberikan yang diperlukan anak-anak berkebutuhan khusus. (Wasliman, 2009: 137)

PEMBAHASAN

1. Partisipasi Warga Sekolah dengan Masyarakat

Sekolah bukanlah suatu lembaga yang terpisah dari masyarakat. Sekolah merupakan lembaga yang bekerja dalam konteks sosial. Sekolah mengambil siswanya dari masyarakat setempat, sehingga keberadaannya tergantung dari dukungan sosial dan finansial masyarakat. Oleh karena itu, hubungan sekolah dan masyarakat merupakan salah satu komponen penting dalam keseluruhan kerangka penyelenggaraan pendidikan. Adanya hubungan yang harmonis antar sekolah dan masyarakat yang diwadahi dalam organisasi Komite Sekolah, sudah barang tentu mampu mengoptimalkan peran serta orang tua dan masyarakat dalam memajukan program pendidikan, dalam bentuk:

- a). Orangtua dan masyarakat membantu menyediakan fasilitas pendidikan, memberikan bantuan dana, serta pemikiran dan saran yang diperlukan untuk kemajuan sekolah.

- b). Orangtua memberikan informasi kepada sekolah tentang potensi yang dimiliki anaknya.
- c). Orang tua menciptakan rumah tangga yang edukatif bagi anak (Depdiknas, 2001:19).

Berkenaan dengan peningkatan hubungan sekolah dengan masyarakat, substansi pembinaannya harus diarahkan kepada meningkatkan kemampuan seluruh personil sekolah dalam:

- a. Memupuk pengertian dan pengetahuan orang tua tentang pertumbuhan pribadi anak.
- b. Memupuk pengertian orang tua tentang cara mendidik anak yang baik, dengan harapan mereka mampu memberikan bimbingan yang tepat bagi anak-anaknya dalam mengikuti pelajaran.
- c. Memupuk pengertian orang tua dan masyarakat tentang program pendidikan yang sedang dikembangkan disekolah.
- d. Memupuk pengertian orang tua dan masyarakat tentang hambatan-hambatan yang dihadapi sekolah.
- e. Memberikan kesempatan kepada masyarakat untuk berperan serta memajukan sekolah.
- f. Mengikutsertakan orang tua dan tokoh masyarakat dalam merencanakan dan mengawasi program sekolah (Depdiknas, 2001:20).

2. Komite Sekolah

A. Pengertian

Komite sekolah/madrasah adalah lembaga mandiri yang beranggotakan orang tua/wali peserta didik, komunitas sekolah, serta tokoh masyarakat yang peduli pendidikan. Sekolah berada pada jantung komunitas atau masyarakat setempat. Mereka memiliki satu tradisi yang kaya tentang keterlibatan orangtua siswa dan komunitasnya dalam penyelenggaraan pendidikan. Demikianlah pernyataan Kementerian Pendidikan dan Pelatihan, Ontario, Kanada. Demikian pulalah sebenarnya hakikat sekolah di mata hati keluarga dan masyarakat di Indonesia. Masyarakat berperan dalam peningkatan mutu pelayanan pendidikan yang meliputi perencanaan, pengawasan, dan evaluasi program pendidikan melalui dewan pendidikan dan komite sekolah/madrasah. Komite

sekolah/madrasah, sebagai lembaga mandiri, dibentuk dan berperan dalam peningkatan mutu pelayanan dengan memberikan pertimbangan, arahan dan dukungan tenaga, sarana dan prasarana, serta pengawasan pendidikan pada tingkat satuan pendidikan.

Komite Sekolah adalah badan mandiri yang mewadahi peran serta masyarakat dalam rangka meningkatkan mutu, pemerataan, dan efisiensi pengelolaan pendidikan di satuan pendidikan, baik pada pendidikan pra sekolah, jalur pendidikan sekolah maupun jalur pendidikan di luar sekolah (Kepmendiknas nomor: 044/U/2002).

3. Maksud dan Tujuan

a. Maksud dibentuknya Komite Sekolah adalah agar ada suatu organisasi masyarakat sekolah yang mempunyai komitmen dan loyalitas serta peduli terhadap peningkatan secara khas dan berakar dari budaya, demografis, ekologis, nilai kesepakatan, serta kepercayaan yang dibangun sesuai dengan potensi masyarakat setempat. Oleh karena itu, Komite Sekolah yang dibangun harus merupakan pengembang kekayaan filosofis masyarakat secara kolektif. Artinya, Komite Sekolah mengembangkan konsep yang berorientasi kepada pengguna (*client model*), berbagi kewenangan (*power sharing and advocacy model*), dan kemitraan (*partnership model*) yang difokuskan pada peningkatan mutu pelayanan pendidikan termasuk pendidikan kebutuhan khusus/pendidikan inklusif.

b. Tujuan

Tujuan dibentuknya Komite Sekolah sebagai suatu organisasi masyarakat sekolah adalah:

- 1) Mewadahi dan menyalurkan aspirasi dan prakarsa masyarakat dalam melahirkan kebijakan operasional dan program pendidikan di satuan pendidikan.
- 2) Meningkatkan tanggung-jawab dan peran serta masyarakat dalam penyelenggaraan pendidikan di satuan pendidikan.
- 3) Menciptakan suasana dan kondisi transparan, akuntabel, dan demokratis dalam penyelenggaraan dan pelayanan pendidikan yang bermutu di satuan pendidikan.

4 . Peran Komite Sekolah

Keberadaan Komite Sekolah harus bertumpu pada landasan partisipasi masyarakat dalam meningkatkan kualitas pelayanan dan proses pendidikan kebutuhan khusus/pendidikan inklusif di satuan pendidikan/sekolah. Oleh karena itu, pembentukan Komite Sekolah harus memperhatikan pembagian peran sesuai posisi dan otonomi yang ada.

Peran Komite Sekolah adalah :

- a. Sebagai lembaga pemberi pertimbangan (*advisory agency*) dalam penentuan dan pelaksanaan kebijakan pendidikan di satuan pendidikan.
- b. Sebagai lembaga pendukung (*supporting agency*), baik yang berwujud finansial, pemikiran, maupun tenaga dalam penyelenggaraan pendidikan di satuan pendidikan.
- c. Sebagai lembaga pengontrol (*controlling agency*) dalam rangka transparansi dan akuntabilitas penyelenggaraan dan keluaran pendidikan di satuan pendidikan.
- d. Sebagai lembaga mediator (*mediator agency*) antara pemerintah (eksekutif) dengan masyarakat di satuan pendidikan.

5. Fungsi Komite Sekolah

Komite sekolah memiliki peran seperti telah diuraikan di atas, Untuk menjalankan perannya, Komite Sekolah memiliki fungsi sebagai berikut :

- a. Mendorong tumbuhnya perhatian dan komitmen masyarakat terhadap penyelenggaraan pendidikan yang bermutu.
- b. Melakukan kerjasama dengan masyarakat (Perorangan/organisasi/dunia usaha dan dunia industri) dan pemerintah berkenaan dengan penyelenggaraan pendidikan yang bermutu.
- c. Menampung dan menganalisis aspirasi, ide, tuntutan, dan berbagai kebutuhan pendidikan yang diajukan oleh masyarakat.
- d. Memberikan masukan, pertimbangan, dan rekomendasi kepada satuan pendidikan, mengenai:
 - 1) Kebijakan dan program pendidikan
 - 2) Rencana Anggaran Pendidikan dan Belanja Sekolah (RAPBS)

- 3) Kriteria kinerja satuan pendidikan
 - 4) Kriteria tenaga kependidikan
 - 5) Kriteria fasilitas pendidikan
 - 6) Hal-hal lain yang terkait dengan pendidikan
- e. Mendorong orang tua siswa dan masyarakat untuk berpartisipasi dalam pendidikan guna mendukung peningkatan mutu pendidikan dan pemerataan pendidikan.
 - f. Menggalang dana masyarakat dalam rangka pembiayaan penyelenggaraan pendidikan di satuan pendidikan.
 - g. Melakukan evaluasi dan pengawasan terhadap kebijakan, program, penyelenggaraan, dan keluaran pendidikan di satuan pendidikan,

PENUTUP

Penyelenggaraan sekolah inklusif sangat memerlukan partisipasi menyeluruh dari masyarakat. Komite sekolah yang ber-anggotakan segala elemen masyarakat membuat peran serta aktif dari masyarakat tampak jelas. Peran komite sekolah yang beranggotakan orang-orang yang berkompeten, berjiwa besar dalam menerima perbedaan dan berwawasan kedepan dalam pendidikan sangat diperlukan karena guru atau pihak sekolah juga sangat membutuhkan pihak luar untuk membuat mereka dan sekolahnya menjadi lebih baik dan lebih maju. Semakin besar dan jelasnya peran komite sekolah diharapkan memberikan kontribusi yang nyata dalam pendidikan.

Sekolah inklusif yang berkualitas akan melahirkan tatanan masyarakat inklusif yang saling menghormati segala perbedaan dan keanekaragaman elemen masyarakat yang ada didalamnya. Para siswa dan semua pelaku pendidikan telah dibiasakan untuk menerima segala kondisi perbedaan yang ada didalam sekolah, dengan harapan bahwa akan terwujud keadaan saling menghormati dan menghargai didalam masyarakat sekolah yang akan berimbas kepada tatanan masyarakat yang luas.

DAFTAR PUSTAKA

- Nawawi A. (2010) *Peran Serta Masyarakat Dalam Implementasi Pendidikan Inklusif* .(online) [Http:file.edu?Director/A%20-%20FIP/JUR PLB](http://file.edu?Director/A%20-%20FIP/JUR%20PLB).dibaca (7 November 2010)

Trimo.(2008) *Peran Komite Sekolah dalam Meningkatkan Mutu*

Pendidikan(Online)[Http://researchengines.com/trimo.80708.html](http://researchengines.com/trimo.80708.html)

dibaca (7 November 2010)

[Http://pakguruonline.pendidikan .net](http://pakguruonline.pendidikan.net) (7 November 2010)

Walther-Thomas, et al. (2000). *Collaboration for inclusive education*. Boston: Allyn & Bacon

Wasliman. (2009). *Pendidikan Inklusif Ramah Anak. Pidato Pengukuhan Guru Besar*. STKIP PERSIS: Bandung

KEBUTUHAN PEMBELAJARAN ANAK *MULTIPLE DISABILITY VISUALY IMPAIRMENT* (MDVI)

Oleh :

Sari Rudiwati, Sukinah, dan Rafika Rahmawati
Dosen Jurusan Pendidikan Luar Biasa
FIP UNY
sarirudiwati@yahoo.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi permasalahan-permasalahan yang dihadapi orangtua/pengasuh dan guru dalam mendampingi belajar anak MDVI, dan berbagai kebutuhan pembelajaran yang perlu dipenuhi dan dikembangkan dalam mengoptimalkan kemampuan belajar anak MDVI.

Penelitian ini adalah penelitian deskriptif menggunakan pendekatan kualitatif dengan melihat secara alami atau kondisi yang senyatanya. Subyek penelitian ini adalah 3 orang Kepala Sekolah, 9 orang Guru dan 9 orang anak MDVI serta 9 orang tua anak MDVI. Teknik pengumpulan data menggunakan pengamatan berpartisipasi, wawancara mendalam dan analisis dokumen. Kegiatan analisis data dilakukan dengan analisis deskriptif kualitatif model alir dari Miles dan Huberman (2009)

Hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat berbagai permasalahan yang dihadapi orangtua dan guru dalam mendampingi belajar anak MDVI dan telah teridentifikasi berbagai kebutuhan belajar yang perlu dipenuhi dan dikembangkan dalam mengoptimalkan kemampuan belajar anak MDVI meliputi antara lain *performance* di sekolah, kemampuan taktual, ketidakamanan gravitasi, pengembangan otot, koordinasi bilateral, perencanaan pengembangan motorik, koordinasi motorik kasar, koordinasi motorik halus, sisa penglihatan, keterampilan mendengar, membau, mencecap.

Kata kunci : *Kebutuhan pembelajaran, Multiple Disability Visualy Impairment*"MDVI"

PENDAHULUAN

Istilah anak berkebutuhan khusus dengan berbagai jenis kelainan sudah sangat familiar di lingkungan masyarakat akademik maupun umum, seperti anak dengan hambatan penglihatan, hambatan pendengaran, hambatan intelektual, hambatan motorik, hambatan emosi dan sosial, autisme dan *slow learner*. Namun anak dengan hambatan lebih dari satu kelainan belum begitu dikenal oleh masyarakat, misalnya : anak dengan hambatan penglihatan dan pendengaran bahkan intelektual, anak dengan hambatan pendengaran, motorik dan intelektual. Setiap anak diciptakan

Allah secara berbeda satu sama lain, tidak semua anak diciptakan secara sempurna. Beberapa dari mereka terlahir dengan memiliki hambatan, keterbatasan atau ketidakmampuan, baik fisik, mental maupun psikis dan sosial. Para awam sering menyebut mereka sebagai anak/penyandang cacat. Istilah lain dari anak/penyandang cacat adalah anak berkebutuhan khusus. Anak berkebutuhan khusus merupakan anak yang membutuhkan pendidikan dan layanan khusus untuk mengembangkan segenap potensi yang mereka miliki (Hallahan & Kauffman, 2006, p.8)

Ada kemungkinan anak berkebutuhan khusus mengalami hambatan atau ketunaan, seperti hambatan fisik (tunadaksa), hambatan emosional atau perilaku (tunalaras), penglihatan (tunanetra), hambatan komunikasi, hambatan pendengaran (tunarungu), kesulitan belajar, dan atau mengalami hambatan mental/intelektual (tunagrahita). Anak yang mengalami lebih dari satu hambatan atau ketunaan, mereka dikenal sebagai anak tunaganda dan atau anak tunamajemuk.

Anak tunaganda dan atau tunamajemuk adalah anak yang menyandang kombinasi atau gabungan dari dua atau lebih kelainan/kecacatan dalam segi fisik, mental, psikis dan sosial, sehingga memerlukan layanan-layanan pendidikan, psikologis, medis, sosial, dan vokasional melebihi layanan yang sudah tersedia bagi anak yang berkelainan tunggal, agar masih dapat mengembangkan kemampuannya seoptimal mungkin untuk berpartisipasi dalam masyarakat (Mangunsong, dkk., 1998). Beberapa kombinasi ketunaan yang termasuk tunaganda dan atau tunamajemuk antara lain adalah tunanetra-tunarungu, tunanetra-tunadaksa, tunanetra-tunagrahita, tunarungu-tunadaksa, tunarungu-tunagrahita, tunadaksa-tunagrahita, tunanetra-tunarungu-tunadaksa, tunanetra -tunarungu-tunamental, dan lain-lain. Pada penelitian ini, pembahasan akan difokuskan pada anak tunamajemuk-netra atau anak tunamajemuk dengan hambatan penglihatan "*Multiple Disabilities Visual Impairment*" (MDVI), yaitu anak dengan hambatan majemuk dengan salah satu kombinasi ketunaan berupa hambatan penglihatan (tunanetra).

Pada anak tunamajemuk-netra, penelitian masih jarang dilakukan, baik penelitian mengenai perkembangan kemampuan anak tunamajemuk-netra, penyesuaian diri orangtua dengan anak tunamajemuk-netra, maupun pengaruh penyesuaian diri orangtua terhadap perkembangan kemampuan tunamajemuk-netra. Padahal penelitian tersebut penting untuk dilakukan mengingat jumlah anak yang mengalami ketunaan, termasuk tunamajemuk-netra, makin lama makin

bertambah. Belum ada data yang menunjukkan perkiraan yang tepat mengenai jumlah anak tunamajemuk-netra di Indonesia. Namun, data yang diperoleh dari Badan Pusat Statistik (2004) dalam Departemen Sosial (2008) dan Direktorat Pendidikan Luar Biasa (2006) menunjukkan jumlah anak tunanetra di Indonesia mencapai sekitar 309.146 orang, sedangkan jumlah anak yang mengalami ketunaanmajemuk di Indonesia mencapai 450 orang. Jumlah tersebut terus mengalami peningkatan dari tahun ke tahun.

Peran guru diperoleh peneliti dari hasil wawancara dalam memberikan gambaran mengenai perkembangan kemampuan anak tunamajemuk-netra pada delapan aspek perkembangan (kognitif, bahasa dan komunikasi, sosial, motorik kasar, motorik halus, orientasi-mobilitas, visual, bina-bantu diri). Gambaran tersebut diperoleh dengan melakukan asesmen pada anak. Karakteristik ketunaan siswa berbeda satu sama lain, tetapi mereka sama-sama mengalami ketunaan berupa tunanetra-tunarungu. Dari hasil penelitian ini diketahui bahwa ketiga subjek telah menjalankan ketiga perannya (pengajar, manajer, dan konselor) dalam membantu perkembangan kemampuan anak tunamajemuk-netra. Perbedaan karakteristik siswa pada ketiga subjek membuat pelaksanaan peran menjadi berbeda. Dalam menjalankan peran-perannya, ketiga subjek melakukan metode yang berbeda dari kebanyakan guru seperti melakukan strategi pemaksaan untuk mengajarkan bahasa isyarat, menerapkan pengobatan herbal dan diet gluten dan kasein untuk menangani epilepsi dan gangguan emosi, serta penerapan terhadap individual bagi siswa yang sedang marah/ngamuk. (<http://lontar.ui.ac.id/opac/themes/libri2/detail.jsp?id=124608> & lokasi=lokal, diakses tanggal 2 Januari 2014)

Selama ini masih ada keterbatasan diberbagai hasil penelitian yang berfokus pada anak-anak yang mengalami MDVI maka perlu mengidentifikasi kebutuhan dalam pembelajaran mereka.

Hasil penelitian Husen, Inne Yuliani (2013) menunjukkan adanya perbedaan antara fase baseline 1 (A-1) dengan fase baseline 2 (A-2), subjek mengalami peningkatan dalam keterampilan seriasi menggunakan latihan *stacking*. Peningkatan yang diperoleh sebesar 12 point atau sekitar 80% untuk subjek pertama dari point awal sebesar 3 atau sekitar 20% dan 14 point atau sekitar 93,3% untuk subjek kedua dari point awal 5 atau sekitar 33,3%. Dari hasil penelitian tersebut, maka diperoleh kesimpulan bahwa “penggunaan latihan *stacking* dapat meningkatkan keterampilan seriasi pada siswa tunaganda di SLB Negeri B Cicendo Bandung”.

Implikasinya latihan *stacking* dapat dijadikan sebagai salah satu pilihan atau alternatif oleh praktisi, guru, dan terapis dalam meningkatkan keterampilan seriasi. Penelitian lain (Rafika R, 2011) menunjukkan bahwa kemampuan komunikasi siswa *deafblind* secara ekspresif lebih tampak daripada secara reseptif ketika mereka berhubungan dengan guru dan teman sebayanya. Hambatan yang dialami guru ketika melakukan pembelajaran anak dengan *deafblind* adalah penggunaan simbol untuk memaknai suatu konsep abstrak dan karakteristik pasif yang dimiliki oleh anak sering membuat pembelajaran tidak berjalan baik dari dua arah.

Program sekolah untuk anak *deafblind* antara lain adalah sekolah menerapkan penggunaan media kongkrit dan bahasa isyarat untuk berkomunikasi dengan siswanya, assesmen yang belum formal bentuknya dilakukan secara *on-going* diawal semester untuk merumuskan kurikulum dan Rencana Pendidikan Individual "*Individualized Educational Program*". Pengembangan komunikasi dilakukan secara fleksibel disesuaikan dengan kondisi dan kemampuan siswa. Evaluasi program dilakukan diakhir semester dan secara rutin setiap 2 bulan sekali sekolah mengadakan *case-conference* untuk membahas masalah yang mungkin dihadapi siswa dan guru selama pembelajaran.

Dari uraian dan roadmap penelitian di atas, maka rumusan masalah yang akan dijawab dalam penelitian ini adalah sebagai berikut: (1) Bagaimanakah permasalahan- permasalahan yang dihadapi orangtua dan guru dalam mendampingi belajar anak MDVI?, (2) Kebutuhan pembelajaran apa sajakah yang perlu dipenuhi dalam mengembangkan kemampuan belajar anak MDVI? Penelitian ini bertujuan untuk: (1) Mengidentifikasi dan mendeskripsikan permasalahan-permasalahan yang dihadapi orangtua dan guru dalam mendampingi belajar anak MDVI; (2) Menemukan kebutuhan pembelajaran yang perlu dipenuhi dan dikembangkan dalam mengoptimalkan kemampuan belajar anak MDVI.

METODE PENELITIAN

Jenis penelitian ini adalah penelitian deskriptif dengan pendekatan kualitatif. Penelitian yang menyelidiki status sekelompok manusia, suatu obyek, suatu kondisi, suatu sistem pemikiran, ataupun suatu kelas, peristiwa pada masa sekarang. Tujuannya : untuk memotret atau membuat deskripsi, gambaran atau lukisan secara sistematis, faktual dan akurat mengenai fakta-fakta, sifat-sifat serta hubungan antar fenomena yang diselidiki (Muh. Nazir, 2005: 54). Latar/*setting* penelitian ini adalah

SLB A Yaketunis Yogyakarta, SLB Daya Ananda Kalasan Yogyakarta dan SLB Ganda Hellen Keller Yogyakarta. Penelitian ini dilaksanakan dalam jangka waktu tujuh bulan, yaitu mulai bulan Maret sampai dengan September 2014. Subyek penelitian ini adalah 3 orang Kepala Sekolah, 9 orang Guru dan 9 orang anak MDVI serta 9 orang tua anak MDVI. Pengumpulan data dalam penelitian ini dilaksanakan dengan teknik pengamatan berperan serta, wawancara mendalam dan analisis dokumen. Kegiatan analisis data dilakukan dalam dua tahap, yaitu selama dan setelah pengumpulan data. Terhadap data yang diperoleh dilakukan analisis deskriptif kualitatif model alir dari (Miles dan Huberman, 2009)

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Deskripsi Hasil Penelitian

Permasalahan yang dihadapi orangtua, guru, dan kepala sekolah dalam mendampingi belajar anak MDVI berdasarkan studi literatur maupun wawancara mendalam menunjukkan hasil sebagai berikut : Anak MDVI kurang komunikasi atau sama sekali tidak dapat berkomunikasi dengan orang lain, perkembangan motorik dan fisiknya terlambat berbeda dengan anak berkebutuhan khusus yang lain. Seringkali menunjukkan perilaku yang aneh dan tidak bertujuan, kurang dalam keterampilan menolong diri sendiri, jarang berperilaku dan berinteraksi yang sifatnya konstruktif, kecenderungan lupa akan keterampilan-keterampilan yang sudah dikuasai, memiliki masalah dalam mengeneralisasikan keterampilan yang dimiliki anak, membutuhkan banyak alat bantu, misalnya: gambar dan simbol-simbol.

Guru mengalami kesulitan dalam pengawasan terhadap anak tunaganda dan atau anak tunamajemuk karena mempunyai sifat yang semaunya sendiri, gaya belajarnya perlu secara kontekstual, pendidik diharuskan memberi pembelajaran secara mendetail, misalnya: menunjukkan apa itu pisang, mulai dari bentuk, warna, pohon, daun, dan batang buah hingga cara bagaimana pemanfaatannya.

Model evaluasi pembelajaran harus disesuaikan dengan keragaman hambatan majemuknya, membutuhkan instruksi atau pemberitahuan yang sangat terinci. Anak MDVI mempunyai keterbatasan dalam konsep dan pengalaman baru, keterbatasan dalam berinteraksi dengan lingkungan, keterbatasan dalam orientasi dan mobilitas. Anak MDVI mempunyai kebutuhan akan pengalaman kongkrit, kebutuhan akan pengalaman memadukan, kebutuhan akan berbuat dan bekerja dalam belajar, kebutuhan ketika berbicara harus berhadapan tidak membelakangi

lawan bicaranya, kebutuhan posisi duduk hendaknya berada ditengah paling depan kelas sehingga memiliki peluang untuk mudah mendengarkan suara guru. Apabila an MDVI telinganya hanya satu yang tuli perlu menempatkan posisi anak sehingga telinga yang baik berada dekat dengan guru. Perhatikan posture anak, apabila anak sering menggelengkan kepala untuk mendengarkan, kebutuhan belajar keterampilan membaca, keterampilan motorik, dan kebutuhan keterampilan lainnya adalah sama seperti anak normal pada umumnya.

Dalam segi Medis perlu diperhatikan: memiliki kelainan khusus seperti kencing manis atau pernah dioperasi, masalah lain seperti harus meminum obat dan sebagainya, bagaimana kemampuan gerak dan keterampilan bepergian. Anak kesekolah menggunakan alat transportasi, alat bantu dan sebagainya. Ini berhubungan dengan lingkungan yang perlu dipersiapkan. Perkembangan komunikasi: anak mengalami kelainan dalam berkomunikasi, dan alat komunikasi yang digunakan (lisan, tulisan, isyarat) dan *body language*. Perawatan diri: Anak kurang dapat melakukan perawatan diri dalam aktifitas kegiatan sehari-hari. Posisi anak di dalam menggunakan alat bantu, posisi duduk dalam menerima pelajaran, waktu istirahat, waktu ke kamar kecil (toilet), makan dan masih perlu dibantu. Dalam hal ini *physical therapis* sangat diperlukan

Kebutuhan pembelajaran yang perlu dipenuhi dan dikembangkan dalam mengoptimisasikan kemampuan belajar anak MDVI sebagai berikut :

Aspek kebutuhan pembelajaran anak MDVI
Perfomance di sekolah
a. Kehilangan tempat ketika membaca cetak atau Braille
b. Memerlukan huruf cadangan atau kata-kata ketika membaca cetak atau Braille
c. Mengalami kesulitan pelabelan kanan dan kiri
d. Mengalami kesulitan mengingat apa yang dibacanya
e. Menjadi mudah terganggu dengan lingkungan
f. Menjadi tidak teratur jika rutinitas tersebut berubah
g. Memiliki masalah dalam konsentrasi atau mengingat arah
h. Mengalami kesulitan menggeneralisasi keterampilan
Rabaan/Sentuhan
a. Tidak suka disentuh dan merespon sentuhan seolah-olah itu menyakitkan atau tidak menyenangkan
b. Tidak suka tekstur baru dan berbeda dalam menyentuh
c. Tidak suka jika rambut dicuci dan disisir
d. Tidak suka jika wajah dicuci
e. Menghindari tekstur makanan tertentu
f. Tidak suka pergi bertelanjang kaki

g. Menghindari menggunakan tangan
h. Tidak suka jika kuku dipotong dan dibersihkan
i. Tidak suka bahan-bahan seni cat jari, pasir dll
j. Tidak suka sentuhan yang sangat ringan tetapi dapat mentolerir sentuhan
k. Lebih suka menyentuh daripada disentuh dengan kasar
l. Lebih memilih kain atau jenis tertentu
m. Lebih memilih pakaian lengan panjang
n. Lebih memilih mandi di bak mandi lebih dari mengguyur
o. Mengisolasi diri dari siswa lain
p. Tidak suka berada di keramaian
q. Mengalami kesulitan dalam antrean
r. Bereaksi yang berlebihan
s. Bereaksi berlebihan ketika disentuh tiba-tiba
t. Mengalami kesulitan tidur karena dia tidak bisa nyaman
u. Suka mencubit, menggigit atau melukai dirinya sendiri atau orang lain
v. Membenturkan kepalanya dengan sengaja ketika kaki berjalan
w. Sering tampak tidak menyadari luka, memar, dll, sampai dibawa ke perhatiannya
x. Menggaruk tempat setelah disentuh oleh orang lain
y. Memiliki waktu yang sulit
z. Mengidentifikasi objek dengan sentuhan
Ketidakamanan gravitasi (daya tarik bumi)
a. Menjadi cemas atau berusaha untuk tetap menjaga kakinya di tanah selama kegiatan yang memerlukan kakinya untuk beranjak dari tanah
b. Memiliki ketakutan yang tidak wajar/gagal pada ketinggian
c. Tidak suka melakukan kepala terbalik/ada di bawah
d. Menghindari melompat turun dari permukaan yang lebih tinggi ke yang lebih rendah
e. Bergerak perlahan dan kaku
f. Kaki mengocok/bergoyang saat berjalan
g. Tidak suka berjalan di permukaan yang tidak rata
Pengembangan Otot
a. Memiliki kedudukan yang buruk atau posisi duduk
b. Tampak lebih lemah dari aktivitas normal
c. Minta bantuan dengan mudah
d. Merasa lebih berat daripada yang terlihat
e. Jauhkan mulut terbuka selama kegiatan
f. Memiliki kaki datar
Koordinasi bilateral
a. Menghindari menggunakan satu sisi tubuhnya tampaknya tidak sadari
h. Mengalami kesulitan menggunakan kedua tangan secara bersama-sama
i. Mengubah preferensi tangan untuk kegiatan yang berbeda
e. Mengalami kesulitan dengan ritme atau tolak pola
d. Tidak memiliki keterampilan tangan secara jelas dominan
e. Menghindari melintasi garis tengah tubuh dengan tangan

Perencanaan pengembangan motorik
a. Mengalami kesulitan mengetahui bagaimana menggerakkan tubuhnya untuk mencapai suatu metode tugas motorik yang diberikan untuk menyelesaikan tugas
b. Memiliki kecenderungan untuk selalu berusaha menyelesaikan tugas motorik dengan cara yang sama, daripada mencoba yang berbeda.
Koordinasi motorik kasar
a. Sering kecelakaan atau rawan saat jatuh
b. Gerakannya nampak kikuk
c. Sering jatuh dalam perjalanan, atau menabrak benda-benda
d. Tidak suka mencoba kegiatan gerakan baru
e. Mengalami kesulitan belajar dalam kegiatan gerakan baru
f. Menghindari kegiatan belajar olahraga, bahkan yang sederhana seperti berjalan atau berlari
g. Mengalami kesulitan menangkap
h. Mengalami kesulitan berpakaian
i. Mudah lelah
j. Memiliki kesulitan melompat, melompat-lompat
k. Bergerak lambat/lamban, secara sengaja
Koordinasi motorik halus
a. Memiliki kelemahan dalam kegiatan memegang
b. Pegang benda terlalu ketat/kenceng
c. Memanipulasi objek kecil dengan kesulitan
d. Memiliki dendang gerakan tangan
e. Mengalami kesulitan menggunakan pensil
f. Memiliki masalah dalam pemotongan dengan gunting
g. Sulit memindahkan lidah atau mulut untuk bekerja dengan tangan
h. Mengalami kesulitan ikat pakaian saat bekerja
Sisa Penglihatan
a. Memiliki gangguan visual yang didiagnosis
b. Mengalami kesulitan menjaga matanya pada tugas-tugas dan benda-benda
c. Memiliki kesulitan penglihatan pada pelacakan objek
d. Muncul sensitif terhadap cahaya
e. Menjadi gembira ketika dihadapkan dengan berbagai rangsangan visual
f. Mengalami kesulitan menggunakan kedua mata bersama-sama
h. Memiliki pandangan diblokir
Keterampilan mendengar/pendengaran
a. Mengalami gangguan pendengaran yang didiagnosa
b. Tidak suka suara keras
c. Memiliki arah yang berulang muncul untuk tidak mendengarkan atau dalam berdoa memperhatikan apa yang dikatakan kepadanya
d. Menjadi terganggu oleh suara-suara
e. Menampilkan kebingungan tentang arah
f. Bicara dengan suara keras atau lembut
g. Sering ingin membuat suara keras

h. Kehilangan beberapa suara dalam percakapan
i. Menanggapi negatif terhadap suara yang tak terduga/tiba-tiba
j. Memiliki rasa takut pada suara tertentu
k. Menjadi terganggu oleh suara latar, seperti pendingin, lampu neon, kipas angin, pemanas suara, dll
l. Mengalami keterlambatan dalam perkembangan bicara
Keterampilan membau/penciuman
a. Sangat tidak suka bau tertentu
b. Menggunakan bau sebagai cara mengeksplorasi benda-benda baru
c. Menginginkan bau tertentu
d. Mengalami kesulitan membedakan bau
e. Mengabaikan bau menyengat atau kuat
Keterampilan merasa/mencecab
a. Menjelajahi objek dengan menempatkan dalam mulutnya
b. Menginginkan makanan tertentu
c. Tidak menyukai makanan rasa atau tekstur tertentu

Pembahasan

Hasil identifikasi permasalahan-permasalahan yang dihadapi orangtua/pengasuh, guru, maupun kepala sekolah sebanyak 29 item pernyataan. Anak MDVI adalah anak yang paling sedikit memiliki ketersediaan fasilitas sekolah atau jarang dilirik pemerintah untuk disediakan layanan pendidikan karena keterbatasan dan kondisi anak yang dianggap paling parah adalah jenis anak yang mengalami kondisi kelainan/cacat ganda atau tunaganda dan atau tunamajemuk “*multiple handicap*”. Setiap kelompok kelainan tersebut tentunya memiliki kesulitan tersendiri dalam mengidentifikasikannya, menemukan potensi yang bisa dikembangkan, menemukan apa yang ada pada dirinya, apa yang belum ada pada dirinya dan apa yang dibutuhkan olehnya termasuk kebutuhan pendidikan khususnya.

Hasil dari asesmen dapat membantu memutuskan tentang pemecahan permasalahan pada pembelajaran siswa dan jika permasalahan itu diidentifikasi maka akan dapat dilakukannya. (Wallace, Larsen & Elksmin,1992),Yeseldyke and Marston (1988) dalam Kauffam & Hallahan (2000). Program pembelajaran bagi anak MDVI sebetulnya terintegrasi bersama program kelas, yaitu bersama anak-anak normal lainnya. Namun, anak berkebutuhan khusus memerlukan rencana/program pendidikan yang diindividualisasikan “*Individualized Educational Plan*” atau yang sering disebut dengan IEP. Identifikasi dan asesmen tujuannya antara lain sebagai landasan dalam menyusun IEP. IEP adalah rancangan

pendidikan yang dindividualisasikan untuk mengatur perilaku, pelatihan keterampilan diri, kebutuhan layanan medis, dan kebutuhan pelatihan orang tua dalam penanganan anak berkebutuhan khusus, serta konseling keluarga untuk dukungan dan penyelesaian masalah antara orang tua dan anak. Dalam hal ini, tentu saja guru tidak bekerja sendirian. Diperlukan kemampuan untuk bersosialisasi dan berinteraksi bersama pihak ahli dalam menjalankan program tersebut. MDVI lebih heterogen dibandingkan dengan anak-anak yang hanya mengalami satu jenis kelainan dalam hal layanan kebutuhan khusus yang dibutuhkan, termasuk pendidikannya.

Anak berkebutuhan khusus memiliki permasalahan yang khas dibandingkan dengan anak-anak normal lainnya. Guru perlu memahami bagaimana menyikapi permasalahan tersebut. Anak-anak tunaganda dan atau tunamajemuk hampir selalu mengalami ketidakmampuan majemuk yang mencakup masalah-masalah fisik. Mereka biasanya berperilaku berbeda secara mencolok dengan perilaku anak-anak normal atau anak-anak berkebutuhan khusus lainnya. Anak tunaganda dan atau anak tunamajemuk terdapat banyak kemungkinan kombinasi kecacatan yang berbeda-beda, kondisi-kondisi kecacatan majemuk sudah dikenal oleh para pendidik, seperti kombinasi antara tunanetra dengan gangguan pendengaran, antara tunanetra dengan masalah perilaku yang berat, autisme, antara gangguan perilaku dengan gangguan pendengaran dan kombinasi antara ketulian dan kebutaan. Penekanan bahwa seorang anak yang tergolong tunaganda dan atau tunamajemuk adalah anak yang memerlukan latihan dalam hal keterampilan-ketrampilan dasar, misalnya dalam bergerak dari satu tempat ke tempat lain tanpa bantuan, dalam berkomunikasi dengan orang lain, dalam mengontrol fungsi-fungsi perut dan kandung kemih dan makan sendiri (Sontag, Smith dan Sailor seperti di kutip oleh Heward dan Orlansky,1988). Di balik kekurangan yang dimiliki anak tunaganda mereka juga mempunyai banyak kekuatan yang cukup banyak, seperti kondisi yang ramah dan hangat, keras hati, ketetapan hati, rasa humor, dan suka bergaul. Oleh karena itu sebagai orangtua, pendidik, pengasuh yang memberikan stimulasi, kesempatan, fasilitasi dan pendampingan secara intensif perlu memulai dengan kekuatan yang dimiliki anak.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan beberapa hal sebagai berikut :

1. Hasil identifikasi dan mendeskripsikan permasalahan-permasalahan yang dihadapi orangtua/pengasuh dan guru dalam mendampingi belajar anak MDVI

teridentifikasi berbagai permasalahan untuk menentukan kebutuhan belajar mereka.

2. Temuan kebutuhan pembelajaran yang perlu dipenuhi dan dikembangkan dalam mengoptimalkan kemampuan belajar anak MDVI meliputi *performance* di sekolah, rabaan/sentuhan, ketidakamanan gravitasi, pengembangan otot, koordinasi bilateral, perencanaan motorik, koordinasi motorik kasar, koordinasi motorik halus, sisa penglihatan, keterampilan mendengar/mendengarkan, keterampilan membau, dan keterampilan merasa/mencecap.

Saran

1. Orangtua/pengasuh dan guru perlu lebih mendampingi belajar anak MDVI agar kebutuhan belajar mereka terpenuhi dan kemampuan belajar dapat lebih optimal.
2. Orangtua/pengasuh dan guru perlu memperhatikan kebutuhan pembelajaran yang perlu dipenuhi dan dikembangkan dalam mengoptimalkan kemampuan belajar anak MDVI, antara lain meliputi *performance* di sekolah, rabaan/sentuhan, ketidakamanan gravitasi, pengembangan otot, koordinasi bilateral, perencanaan motorik, koordinasi motorik kasar, koordinasi motorik halus, sisa penglihatan, keterampilan mendengar/ mendengarkan, keterampilan membau, dan keterampilan merasa/ mencecap

Daftar Pustaka

Departemen Sosial (2008). Data tentang anak tunaganda. Jakarta, Badan Pusat Statistik

Direktorat Pendidikan Luar Biasa (2006) Pendidikan Khusus dan layanan Khusus. Jakarta, Kementrian Pendidikan Nasional

Gleason Deborah. (2008). *Interaksi Dini Dengan Penyandang Buta-Tuli/Tunarungu*. National Concorcium On Deaf-Blines

Hallahan & Kauffman, 2006, *Exceptional Children*,

Husen, Inne Yuliani (2013) Pengaruh Latihan Stacking Dalam Meningkatkan Keterampilan Seriasi Siswa Tunaganda Kelas D-2 Di S1b Negeri B Cicendo Bandung. S1 thesis, Universitas Pendidikan Indonesia.

Herdiansyah, Haris. (2010). *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Jakarta: Salemba Humanika

Johsen, B.H & Skjorten, D.M. 2003. *Pendidikan Khusus Sebuah Pengantar*. Bandung: SPs UPI

- Miles, B & Marianne Rigio. (TT). *Memahami Hambatan Penglihatan dan Pendengaran*. Materi Training EI-MDVI 2011
- Miles, Barbara, (2003), *Talking the Language of Hands to the Hands*, The National Information Clearinghouse On Children Who are Deaf-Blind
- Miles, Barbara, (2008), *Ikhtisar Hambatan Penglihatan dan Pendengaran*, The National Information Clearinghouse On Children Who Are Deaf-Blind
- Milles, dan Huberman. 2007. *Analisis data kualitatif*. Jakarta : UI-Pres
- Moleong, C. Lexy. 2005. *Metodelogi penelitian kualitatif*. Bandung : PT Remaja Rosdakarya
- Permanarian Somad. 2007. *Interaksi-Komunikasi Anak Berkebutuhan Khusus*. Bandung: SPs UPI
- Rawal, N & Vimal Thawani. (TT). *Memahami Anak dengan DeadBlind*. Materi Training EI-MDVI 2011
- Stremel, Kathleen, (2005), *Ekspressif Comunication; how Children Send Their Massages to You*, The National Information Clearinghouse On Children Who are Deaf-Blind
- Weningsih, (2009), *Komunikasi Pra Simbolik pada Anak Tunanetra-rungu*, Skripsi, Jakarta: tidak diterbitkan
- Wilson, Rebecca, (2010), *Komunikasi Ekspresif*, National Concorcium on Deaf-Blindness
http://learningdisabilities.about.com/od/mo/g/multiple_disabi.htm<http://lontar.ui.ac.id/opac/themes/libri2/detail.jsp?id=124608&lokasi=lokal> (Diakses pada 21 Februari 2014)

PEMBELAJARAN EFEKTIF BERBASIS MODALITAS PESERTA DIDIK DENGAN KONDISI HAMBATAN PENGLIHATAN (TUNANETERA)

oleh: Ishartiwi

Dosen PLB-FIP-Universitas Negeri Yogyakarta

Email: buisyk@yahoo.com/HP:081328720131

Abstrak

Tunanetra mengalami berbagai kendala dalam pembelajaran terutama untuk pemahaman konsep. Dalam proses memahami konsep tunanetra tidak mencermati obyek belajar secara visual melainkan menggunakan modalitas selain visual yang masih berfungsi. Oleh karena itu tunanetra memerlukan penjelasan verbal secara rinci tentang ciri-ciri obyek konsep tersebut, agar dapat memiliki gambaran melalui imajinasinya. Kondisi ini berdampak pada munculnya berbagai permasalahan belajar pada tunanetra, apabila informasi tentang obyek konsep yang diterima sangat terbatas. Terkait dengan permasalahan ini penting untuk dikaji bentuk pembelajaran efektif bagi peserta didik tunanetra berdasarkan kekuatan modalitas belajar, terutama bagi tunanetra dengan kategori buta.

Pendahuluan

Anak berkebutuhan khusus (ABK) tipe gangguan penglihatan salah satunya penyandang adalah tunanetra. Klasifikasi tunanetra dipilah dalam dua kategori yaitu tunanetra buta (*Blindness*) dan tunanetra kurang lihat (*partial sightedness*) (Hallahan & Kauffman, 1986: 307). Tunanetra tidak dapat menggunakan penglihatan sama sekali tetapi harus melakukan segala aktivitas hidup sama seperti individu pada umumnya. Pandangan konseptual menjelaskan bahwa orang yang dapat melihat (orang awas) akan belajar tentang lingkungannya dengan segala modalitas yang dimiliki melalui seluruh inderanya dan paling dominan melalui indera penglihatan (Dryden & Vos, 1999: 189). Sebagian besar orang awas juga mengandalkan indera penglihatannya untuk menyerap informasi dari lingkungan dan kurang melatih indera lainnya.

Pandangan tersebut tidak terjadi bagi tunanetra buta, mereka justru kebalikan dari orang awas. Tunanetra buta menggunakan indera non visual untuk mempelajari informasi lingkungannya. Untuk keperluan membaca mereka mengandalkan indera perabaan dan untuk mengenal konsep menggunakan indera non visual lainnya yang masih berfungsi. Sementara konsep yang harus dipelajari sangat kompleks dan mereka belum pernah memiliki persepsi tentang semua konsep tersebut. Kondisi tunanetra buta ini tidak mudah dalam proses pembelajaran, karena guru harus mampu memfasilitasi agar peserta didik dapat mempelajari berbagai konsep dalam kehidupan. Hasil observasi penulis di sekolah Luar Biasa khusus Tunanetra di Yogyakarta (selama pendampingan di sekolah) menunjukkan bahwa peserta didik tunanetra buta usia pra-sekolah cenderung mudah frustrasi dan putus asa dan

memerlukan waktu lebih lama dalam pembelajaran. Kondisi ini ditambah dengan sebagian guru mengandalkan metode ceramah dan tidak disertai media dalam pembelajaran. Fakta ini juga ditopang oleh karakteristik tunanetra buta dan juga hampir sebagian besar ABK bahwa mereka rendah dalam mengelola kemampuan diri untuk belajar. Namun beberapa tunanetra buta juga ada yang memiliki *academic achievement, social adjustment dan stereotypic behaviors* (Hallahan & Kauffman, 1991: 312). Contoh: *Stevie Woder memiliki superior musical ability*. Contoh di Indonesia seorang tunanetra sebagai penulis buku *The Power Of Blind* – dalam acara Kick Andy Metro TV Penghargaan Pahlawan Perjuangan, Februari 2010. Tunanetra sebagai atlet berbagai cabang olahraga.

Hasil studi kasus (Ishartiwi,2010: iv) menunjukkan fakta bahwa banyak tunanetra buta dapat mencapai prestasi sangat baik bahkan melebihi orang awas. Beberapa contoh tentang tunanetra berprestasi atau mampu mandiri dalam hidup, antara lain:1) seorang tunanetra di SLB Negeri 2 Bantul Yogyakarta yang sangat aktif sebagai ketua Lembaga Sosial Masyarakat (LSM) dan sebagai nara sumber di beberapa propinsi dan bekerjasama dengan LSM di luar negeri, 2) seorang tunanetra sebagai guru di SLB Yakatunis Yogyakarta, sebagai instruktur *keyboard*, dan mengembangkan Braille musik dan Arab Braille, dengan instansi terkait, sebagai dosen paruh waktu untuk matakuliah Pembelajaran huruf Braille di PLB-FIP-UNY, 4) tunanetra di SLB Negeri 3 Semarang mampu menghafalkan 650 lagu. Selain yang disebutkan tersebut tentu masih banyak lagi tunanetra berprestasi lainnya. Namun di sisi lain masih terdapat kondisi berbalik yakni terdapat juga tunanetra yang belum mampu memberdayakan diri. Banyak juga tunanetra yang berusaha untuk mencukupi kebutuhan hidup melalui bekerja melakukan kegiatan keterampilan yang “*kurang terkelola*”, seperti tukang pijat keliling, menjual hasil kerajinan keliling (besek, sapu, sulak, keranjang,dll) dengan produk yang kurang berkualitas. Bahkan masih banyak penyandang tunanetra yang mengemis di jalanan atau dari rumah ke rumah, bahkan mereka ada yang dieksploitasi oleh orang “awas” (sebutan untuk orang yang dapat melihat) untuk mengemis.

Tentu saja prestasi yang dapat diraih tunanetra bukan karena kebetulan dan bukan karena memiliki kekuatan gaib (atau sering disebut indera ke-enam). Prestasi tersebut menunjukkan adanya keberhasilan tunanetra mengelola modalitas internal pada diri dan didukung modalitas lingkungan,sehingga dapat dikembangkan dalam mencapai aktualisasi diri dalam hidup. Prestasi tersebut dikembangkan melalui

latihan-latihan sejak usia dini dalam pembelajaran dan secara berkelanjutan. Oleh karena itu penting dikaji bentuk dan langkah-langkah dan komponen pembelajaran efektif bagi tunanetra, sebagai fokus dalam pembahasan artikel ini.

Karakteristik Tunanetra, Modalitas Belajar dan Pembelajaran Efektif

Secara konseptual pengertian tunanetra menurut Smith & Luckason (1992: 342-366), bahwa tunanetra dibedakan menjadi dua kelompok, yaitu: *mild-to-moderate losses (partially seeing/low vision)*, *severe-to-profound losses*. Adapun profil tunanetra dapat dijelaskan melalui kondisi: 1) *behavioral characteristics: social immaturity, being self-conscious, isolated, passive, withdrawn and dependent*, 2) *academic performance*. Menurut Gargilo (2006: 482) "*visual impairment is a term that describes people who cannot see will even with correction*". Menurut Hallahan, et al.(2009: 388-391) tunanetra memiliki beberapa karakteristik, salah satunya karakteristik kemampuan intelektual memiliki keterbatasan kemampuan konseptual dibandingkan dengan anak seusianya, anak tunanetra memerlukan usaha lebih besar untuk memperoleh pemahaman konsep. Dari aspek sosial anak tunanetra memiliki masalah penyesuaian diri dan menunjukkan perilaku: gelisah, stereotip, memiliki adatan (hebit) berupa gerakan-gerakan latah. Uraian tersebut mengemukakan bahwa tunanetra memerlukan cara spesifik untuk menyerap informasi dalam belajar dan memahami obyek konsep. Hasil penelitian Ishartiwi (2010: 56) menunjukkan bahwa 90% keberhasilan tunanetra dalam belajar ditentukan oleh pengelolaan modalitas internal yang dimiliki dan didukung fasilitas kondisi lingkungan terdekat.

Menurut Samples (2002, 177) modalitas belajar adalah berbagai cara yang digunakan sistem otak-pikiran untuk mengakses pengalaman (masukan) dan mengungkapkan pengalaman (luaran). Seluruh modalitas belajar terkait dengan indra dan diubah menjadi sandi-sandi bagi pengalaman indrawi ke dalam sistem otak. Lima (5) modalitas utama, yakni: abstrak-simbolis, visual, kinestetik, auditori, dan sinergis (sistem kerja otak). Modalitas internal tersebut tidak akan dapat berkembang dengan baik apabila tidak difasilitasi kondisi lingkungan yang mendukung terciptanya aktivitas belajar. Oleh karena itu kondisi lingkungan peserta didik tunanetra menjadi modalitas eksternal. Lingkungan ini mencakup lingkungan keluarga, masyarakat dan pemerintah (Ki Hajar Dewantoro, 1977: 65) yang disebut sebagai Tri Sentra Pendidikan. Namun secara fakta pembelajaran saat ini belum

memanfaatkan seluruh modalitas belajar secara efektif. Hasil wawancara pada guru dan pengamatan penulis dalam durasi lebih dari 10 tahun dalam bimbingan pada guru-guru untuk aspek pembelajaran di sekolah-sekolah Daerah Istimewa Yogyakarta menunjukkan sebagian besar guru dalam menetapkan program pembelajaran berdasarkan isi buku ajar bukan berdasarkan modalitas peserta didik. Peserta didik tunanetra menggunakan modalitas non-visual untuk belajar. Seluruh modalitas yang masih berfungsi dapat efektif untuk belajar diperlukan latihan kepekaan sejak usia dini. Hal ini dapat melalui program pra-pembeajaran maupun melekat dalam pelaksanaan program pembelajaran.

Pembelajaran efektif dapat diindikasikan dengan pencapaian hasil belajar yang efektif. Menurut Mortimore (dalam Muijs & Reynolds, 2008: 4) mengemukakan bahwa faktor-faktor kelas yang memberikan kontribusi hasil belajar efektif dipihak murid, yakni: sesi pembelajaran yang terstruktur, cara mengajar yang menantang secara intelektual, lingkungan yang berorientasi tugas, komunikasi antara guru dan peserta didik dan fokus target belajar yang terbatas pada setiap sesi pembelajaran. Smith & Luckason (1992: 363) mengemukakan *tips* untuk mengajar peserta didik tunanetra, meliputi beberapa aspek, yakni:

“ 1) place the child’s desk close to the teacher’s desk, the blackboard, and the classroom door, 2) to reduce distracting glare, arrange the child’s desk away from a light source, but in a well-lighted area, 3) for special demonstration or detailed notes written on chalkboard, allow the child to move closer to the presentation to enhance opportunities to see and hear, 4) free the classroom from dangerous obstacles; remove clutter and litter on the floor, 5) open or close doors fully (a half-open door can be a dangerous obstacle), 6) eliminate as much unnecessary noise from the learning environment as possible, 6) do not speak too loudly, for this tends to increase the volume level in a classroom, including the background noise, 7) consider the individual’s handicap (possibly extending a due date or reducing homework assignments), but do not let the handicap be an excuse for poor or unacceptable performance, 8) always, place materials in the same place so students know where particular items are located, 9) do not leave the room without telling the student, 11) seek assistance of a specialist in the area of visual impairments, 12) have high expectations.”

Beberapa aspek tersebut memberikan gambaran tentang peran guru dalam mengelola proses pembelajaran kreatif, mengaktifkan peserta didik dengan memanfaatkan berbagai sumber belajar dan pemberian bimbingan secara detail tentang obyek belajar serta kejelasan target belajar. Di sisi lain kepemilikan pengalaman luas pada guru menentukan terciptanya pembelajaran efektif bagi tunanetra..

Dari sudut pandang faktor negatif, terdapat beberapa faktor yang di sebut *Factors Affecting Curriculum* (Pioreangelo & Giulani, 2008: 36-37), yang dapat sebagai mencetus perilaku belajar tidak efektif. Faktor-faktor tersebut, yakni: 1)

“academic Factors. Lack of academic skills may cause resistance and opposition to learning. Factors that can contribute to academic dysfunction for example: developmental math, reading, spelling, and writting disorders, inconsistency during critical periods of skill development because the child was deprived of learning at critical stages of development, lack of basic skills, lack of reinforcement, Poor prior teaching; 2) environmental Factors(alcoholism, divorce, drug abuse, economic hardship, family physical illness, family mental illness, loss of parent’s job, moving into a new neighbourhood etc; 3) intellectual factors, 4) language factors. Language provides the foundation upon which coomunication; problem solving; and integrating, anaying, and synthesizing knowledge takes place; 5) medical factors, 6) perceptual factorsdeficits in some area of learning process maybe slowing down the processing informations, thereby interfering in the child’s ability to receive, organize, memorize, or express information; 7) psychological factors. Tension is present in many children that impact on a child’s ability to learn (to concentrate, focus, remember and store information, participate, keep things in perspective, and patient), 8) social factors. May contribute to child’s stress and consequently interfere with learning. Social pressures and peer influence sometimes create an imbalance in a child’s function”.

Faktor-faktor tersebut cenderung terjadi pada peserta didik tunanetra dan anak berkebutuhan khusus pada umumnya padausia dewasa. Faktor-fakator tersebut dikategorikan sebagai sub aspek modalitas eksternal dan penting dianalisis untuk pemetaan kondisi lingkungan pesereta didik tunanetra. Adanya kajian tentang faktor-faktor tersebut dapat dipetakan faktor-faktor negatif yang mempengaruhi belajar sehingga dapat dikendalikan dalam proses belajar.

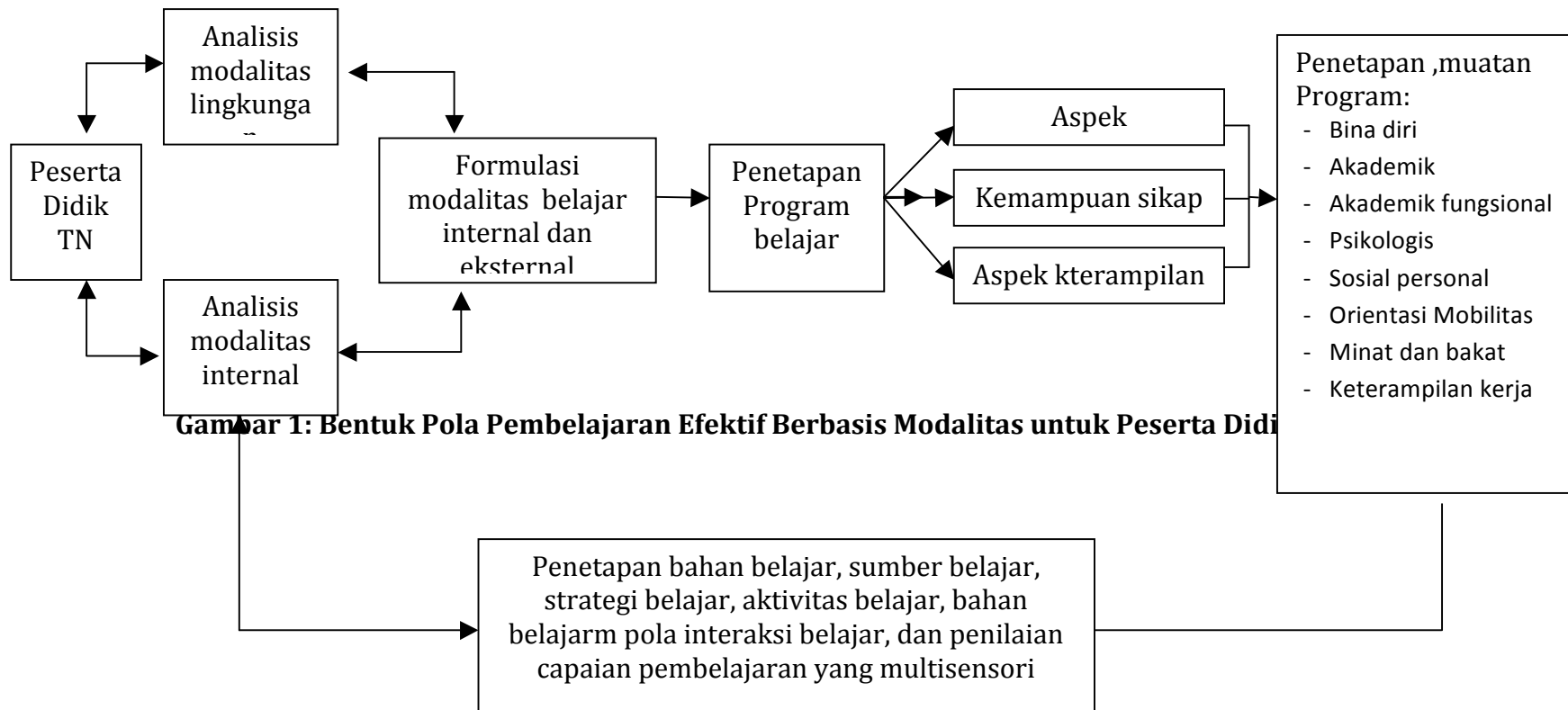
Menurut Muijs & Reynolds (2008: 404) mendiskripsikan Praktik-praktik pembelajaran efektif di dalam konteks status sosial ekonomi rendah melibatkan perilaku-perilaku guru seperti: 1) menciptakan iklim yang sangat dan suportif dengan memberi tahu anak bahwa bantuan selalu siap diberikan kepada mereka, 2) mendapatkan respons, sebelum melanjutkan ke bagian materi berikutnya, 3) menunjukkan bagaimana bagian-bagian materi itu berkaitan satu sama lain sebelum menuju abstraksi, yang konkret lebih didahulukan, 4) memberikan pertolongan segera (mungkin dengan memanfaatkan sesama murid), 5) menciptakan peralihan (transisi) yang memiliki struktur yang kuat, mengalir dengan lancar, dan terencana dengan baik, 6) menggunakan bahan yang didiferensiasikan secara individual, 7) memanfaatkan pengalaman anak. Sebaliknya, praktik yang efektif di dalam kontek status sosial ekonomi menengah, melibatkan:1) mengharuskan penalaran yang lebih

luas, 2) melontarkan pertanyaan-pertanyaan yang membutuhkan asosiasi dan generalisasi, 3) memberikan bahan-bahan yang sulit, 4) penggunaan proyek-proyek yang membutuhkan *judgement*, penemuan, pengatasan masalah, dan penggunaan informasi original secara mandiri, 5) mendorong peserta didik untuk bertanggung jawab atas pembelajarannya sendiri.

Faktor-faktor tersebut menggambarkan analisis kondisi eksternal peserta didik dari kondisi status sosial ekonomi sebagai dasar pertimbangan penetapan intervensi pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa dalam pembelajaran guru tidak hanya berorientasi pada sumber kurikulum dan bahan belajar, tetapi aspek-aspek lain sebagai faktor pendukung dan penghambat belajar peserta didik. Faktor-faktor tersebut diidentifikasi dengan cermat. Aspek-aspek ini menjadi muatan dalam identifikasi modalitas internal dan eksternal dalam menciptakan pembelajaran efektif pada tunanetra.

Pembahasan Bentuk Pola Pembelajaran Efektif Berbasis Modalitas Bagi Peserta Didik Tunanetra

Pola pembelajaran efektif berbasis modalitas untuk peserta didik tunanetra merupakan layanan pembelajaran yang penetapan programnya dilkakukan berdasarkan kepemilikan modalitas internal dan eksternal setiap peserta didik. Pembelajaran ini menekankan pada kecermatan analisis kondisi pra-pembelajaran, proses intervensi pembelajaran dan kebermaknaan pencapaian hasil belajar. Berdasarkan kajian fakta permasalahan dan sistem pendidikan nasional, serta pandangan konseptual tentang karakteristik peserta didik tunanetra dan prinsip-prinsip pembelajaran efektif maka dapat diformulasikan bentuk pembelajaran efektif berbasis modalitas bagi tunanetra. Adapun beberapa komponen tersebut mencakup: peserta didik dan karakteristiknya, analisis modalitas internal dan modalitas eksternal lingkungan peserta didik, formulasi modalitas internal dan eksternal berdasarkan hasil analisis indentifikasi, penetapan program pembelajaran untuk pengembangan aspek pengetahuan, sikap dan keterampilan, penetapan muatan atau bahan program pembelajaran, pengembangan bahan belajar. Secara visual alur pola pembelajaran disajikan dalam Gambar 1.



Gambar 1: Bentuk Pola Pembelajaran Efektif Berbasis Modalitas untuk Peserta Didik

Keterangan Gambar 1:

Gambar 1 tersebut memuat tujuh komponen dan juga merupakan langkah dalam mengembangkan pembelajaran efektif berbasis modalitas bagi peserta didik tunanetra. Adapun penjelasan setiap aspek tersebut sebagai berikut:

1. Peserta didik adalah individu yang mengalami kondisi tunanetra, sehingga memerlukan indra non-visual sebagai salah satu modalitas belajar. Penetapan peserta didik ini dilakukan oleh sekolah bekerjasama dengan ahli secara fungsional pada saat penerimaan siswa baru.
2. Analisis modalitas internal adalah: pengakajian secara cermat tentang potensi diri peserta didik mencakup aspek: psikologis, minat, bakat, perasaan puas dalam mencapai suatu keberhasilan, hal-hal yang diraskan penyebab kegagalan, alasan-alasan untuk mencapai keberhasilan, harapan capaian keberhasilan hidup, kondisi indera lain non-visual. Analisis dapat dilakukan dengan instrumen identifikasi dan penguatan. Jika peserta didik belum mampu membaca perlu dilakukan melalui pendampingan.
3. Analisis modalitas eksternal adalah pengakajian secara cermat tentang potensi dan dukungan lingkungan peserta didik, mencakup: potensi kebijakan dan sumber daya sekolah, potensi dukungan keluarga peserta didik, riwayat peserta didik saat pra-natal, natal dan pasca natal, dukungan masyarakat terdekat dengan tempat tinggal keluarga peserta didik dan dukungan pemerintah terkait.
4. Formulasi modalitas adalah mengolah dan menyimpulkan data analisis modal internal dan eksternal berupa gambaran kondisi kekuatan dan kelemahan yang dimiliki dalam diri peserta didik dan lingkungannya. Formulasi ini berupa data peta modalitas peserta didik tunanetra.
5. Penetapan program belajar adalah penyusunan kurikulum berupa struktur program belajar untuk satuan kurun waktu (contoh: harian, mingguan, semester, tahunan) baik individual maupun kelompok kelas. Program ini ditetapkan berdasarkan hasil formulasi modalitas internal dan eksternal dan mencakup pengembangan semua aspek, yakni: a) aspek pengetahuan untuk pengembangan kemampuan pikir, b) aspek sikap untuk pengembangan kejiwaan (contoh: moral, etika, estetika, nilai-nilai sosial), c) aspek keterampilan untuk mengembangkan kemampuan fisik, keterampilan kerja dan koordinasi gerak dan sensori. Selain itu aspek campuran berupa wawasan pengetahuan umum dan strategi pemecahan permasalahan.
6. Penetapan muatan program adalah penyusunan cakupan isi program yang dapat diformulasikan sebagai mata pelajaran mencakup aspek akademik dan non-akademik. Contoh muatan program antara lain: program bina diri, akademik, akademik fungsional, psikologis, sosial personal, orientasi mobilitas, pembinaan minat dan bakat, keterampilan kerja. Struktur muatan program ini dapat dikembangkan menjadi sub-sub program yang lebih jelas sasaran dan target program. Muatan program tidak hanya terbatas dilaksanakan di sekolah tetapi dapat dilakukan di luar kelas dan di rumah bahkan di dalam kehidupan bermasyarakat.

7. Penetapan bahan belajar adalah pengembangan perangkat pembelajaran untuk masing-masing muatan program dan sub muatan program berupa paket-paket belajar, mencakup pengembangan: sumber belajar, strategi belajar, aktivitas belajar, bahan belajar dan pola interaksi belajar, serta penilaian capaian pembelajaran yang multisensori.

Penutup

Pembelajaran efektif berbasis modalitas sebagai salah satu bentuk layanan belajar bagi tunanetra yang mempertimbangkan secara cermat aspek-aspek internal dan eksternal peserta didik untuk menciptakan aktivitas belajar yang bermakna. Aspek internal yang dimiliki peserta didik tunanetra dapat dilatih untuk membentuk kekuatan diri dalam belajar dan untuk mewujudkan tantangan dan pencapaian hasil dengan kesadaran diri. Selain itu juga pengelolaan modalitas eksternal yaitu dilingkungan peserta didik yang dapat memfasilitasi berbagai aktivitas pembelajaran untuk dan mengimbangi kekuatan internal peserta didik. Pencapaian pembelajaran efektif diperlukan beberapa persyaratan: 1) peran sekolah dalam penetapan kebijakan pengelolaan pembelajaran dan fasilitas belajar berdasarkan hasil analisis indentifikasi modalitas setiap peserta didik, 2) kreativitas guru dalam melaksanakan perannya antara lain: menetapkan program belajar, isi program, metode/strategi dan sumber belajar yang sesuai modalitas peserta didik, 3) peran serta timbal balik antara orangtua dan guru di sekolah dan pemerintah secara sinergis untuk berkomitmen menindaklanjuti hasil belajar dalam kegiatan hidup sehari-hari, juga untuk pemantauan kemajuan capaian belajar secara berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Ishartiwi, .2010. Studi Kasus tentang Keefektifan Strategi Penyandang Tunanetra dalam Mengelola Modalitas Internal untuk Kemandirian Hidup: *Laporan Penelitian*: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Dryden, G. And Vos, J. 2001. *The Learning Revolution*. Terjemahan: Baiquni, Ahmad. Bandung: Kaiffa.
- Gargiulo, R.M. 2006. *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality: sccond edition*. Singapura: Thomson Wadsworth
- Hallahan, D.P. And Kauffman. J. M. 1986. *Exepcionl Learners: An Introduction to Special Education*. USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Hallahan, D. P, Kauffaman, J.M. and John Wills and Paige C. P. 2009. *Exepcionl Learners: An Introdcion to Special Education*. USA: Person International Edition
- Ki Hajar Dewantara. 1977. *Pendidikan: Cetakan Ke dua*. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- Muijs, D. And Reynolds, D. 2008. *Effective Teaching: Teori dan Aplikasi*. Terjemahan: Soetjipto, H.P, dan Sri Mulyani. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Piereangelo, R. And Giuliani, G. 2008. *Teaching in a Special Education Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Samples Bob. 2002. *Revolusi Belajar untuk Anak*. Terjemahan: Rahmani Astuti: Penyunting: Eva Y Nukman. Bandung: Kaiffa
- Smith, D.D. and Luckason, R. 1992. *Introduction to Special Education: Teaching in an Age of Challenge*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

PBS (*Positive Behavior Support*) Berbasis Sekolah sebagai Program Intervensi Perilaku Bermasalah Siswa Berkebutuhan Khusus

Purwandari, PLB FIP UNY, email : purwandari@uny.ac.id

Aini Mahabbati, PLB FIP UNY, email: aini@uny.ac.id

Pujaningsih, PLB FIP UNY, email : puja@gmail.com

Abstrak

Perilaku bermasalah sering terjadi pada siswa berkebutuhan khusus karena dipengaruhi faktor internal dan eksternal yang melekat pada karakteristik khusus atau hambatan yang mereka alami. Faktor internal diantaranya adalah hambatan intelektual, konsep diri yang rendah, dan terbatasnya keterampilan sosial. Faktor eksternalnya berupa pengabaian dan penolakan, label negatif, dan masalah sosial yang dialami siswa. Perilaku bermasalah menyebabkan siswa gagal pada pencapaian akademik dan mengalami penolakan sosial sehingga menghambat aspek kehidupan lainnya. Oleh karenanya program *Positive Behavior Support* (PBS) perlu diterapkan dengan tujuan untuk mengatasi perilaku bermasalah siswa dan mengajarkan perilaku positif. PBS berbasis sekolah dikatakan tersistem dan prosedural karena seluruh aturan perilaku dirancang sesuai hasil asesmen perilaku dan dikomunikasikan dengan seluruh pihak yang terlibat dan siswa yang mengalami masalah perilaku, serta dimonitoring dan dievaluasi. PBS juga bersifat kolaboratif karena melibatkan peran dari seluruh komponen sekolah, orangtua siswa, ahli terkait, dan masyarakat sekitar sekolah.

Kata kunci : program PBS, perilaku bermasalah, siswa berkebutuhan khusus

Pendahuluan

Siswa berkebutuhan khusus rentan terhadap perilaku bermasalah yang seringkali muncul mengiringi karakteristik khusus atau hambatan mereka. Perilaku bermasalah tersebut muncul dalam bentuk perilaku yang mengakibatkan kerugian dirinya dan orang lain di sekitarnya, yakni mengganggu orang lain, melanggar aturan, menentang guru, menolak belajar, dan sebagainya. Masalah perilaku tersebut menyebabkan siswa ditolak oleh teman dan guru, gagal mencapai tujuan pembelajaran, dan rendah pengalaman keterlibatan sosialnya (Lane dkk., dalam Shepherd, 2010). Selain itu perilaku bermasalah siswa dapat memicu situasi kelas yang tidak kondusif dan stress pada guru.

Berdasarkan dampak perilaku bermasalah siswa tersebut, maka sekolah memerlukan program yang strategis untuk mengatasi. Penelitian Purwandari, dkk. (2014) menemukan bahwa kebanyakan sekolah mengatasi perilaku bermasalah siswa secara insidental atau dilakukan saat perilaku terjadi, tanpa perencanaan program terlebih dahulu, dan diberikan

oleh guru yang secara langsung menemukan perilaku dilakukan siswa. Peraturan sekolah atau kelas pada umumnya dibuat secara umum dan belum sesuai dengan perilaku bermasalah khas pada siswa.

Program *Positive Behavior Support* (PBS) dapat menjadi program strategis yang tepat untuk mengatasi perilaku bermasalah dan melatih perilaku positif pada siswa berkebutuhan khusus karena bersifat prosedural dan sistematis. PBS bersifat prosedural dan sistematis karena dimulai dari asesmen perilaku untuk menjadi dasar intervensi yang kontekstual, pelaksanaan dirancang dengan sistem yang terencana, dan dikomunikasikan kepada siswa yang mengalami masalah perilaku dan seluruh pihak yang terlibat. Berdasarkan kasus perilaku bermasalah siswa dan pentingnya program PBS sebagai solusi, maka diperlukan penelusuran lebih lanjut untuk mengetahui sisi praktis penerapan PBS di sekolah dasar yang dapat membantu guru, kepala sekolah, dan orangtua untuk mengatasi permasalahan perilaku anak.

Perilaku Bermasalah pada Siswa Berkebutuhan Khusus

Siswa berkebutuhan khusus seringkali mengalami problem penyerta pada area fungsional. Hambatan fisik, intelektual, komunikasi, emosi, dan interaksi sosial yang mereka alami mempengaruhi kemampuan dalam pembinaan diri; pengaturan pendidikan; serta akses pada fasilitas fisik, layanan sosial, dan layanan kesehatan. Kondisi kebutuhan khusus, problem pada kemampuan fungsional, dan keterbatasan terhadap akses layanan juga dapat berpengaruh terhadap kualitas hubungan sosial ABK dengan orang lain atau lingkungan sekitar anak. Problem yang tidak teratasi atau tidak dikelola dengan baik seringkali muncul menjadi problem adaptasi yang salah satunya berupa perilaku bermasalah atau perilaku yang tidak sesuai dengan harapan lingkungan.

Penelitian Aini Mahabbati (2012) menunjukkan bahwa siswa berkebutuhan khusus dengan masalah perilaku berat cenderung berteman dengan sesama teman yang memiliki masalah perilaku, ditolak dan diejek oleh sebaya, dilabel negatif oleh lingkungan, dan terhambat kontak sosial dengan guru, dan orang dewasa lain. Penelitian Purwandari, dkk (2014) menemukan trend perilaku bermasalah pada 77 orang siswa berkebutuhan khusus di sembilan sekolah dasar inklusif di Kota Yogyakarta berupa perilaku bermasalah dalam pembelajaran dan perilaku bermasalah di luar pembelajaran. Perilaku bermasalah dalam pembelajaran berupa tidak mau menyelesaikan tugas, enggan mengerjakan tugas,

membolos, tidak masuk sekolah. Adapun perilaku bermasalah di luar pembelajaran berupa perilaku memukul teman dan bentuk perilaku agresif fisik lain, berteriak dan bentuk perilaku agresif verbal lain, serta mengambil barang orang lain. Perilaku yang paling banyak dilakukan siswa adalah perilaku tidak menyelesaikan tugas (77,8 %), enggan mengerjakan tugas (55,6 %), agresif verbal (55,6 %), dan perilaku agresif fisik (48,1 %). Perilaku bermasalah ditemukan lebih sering dilakukan oleh siswa laki-laki daripada siswa perempuan, yakni 55 orang siswa laki-laki atau 71% dan 22 orang atau 29% siswa perempuan.

Masalah perilaku yang berhubungan dengan pembelajaran memiliki kaitan dengan masalah perilaku di luar pembelajaran. Siswa berkebutuhan khusus terutama yang bermasalah akademik memiliki kemampuan yang rendah untuk berinisiatif dalam berhubungan sosial dan kesulitan memaknai pesan sosial. Pada sisi sebaliknya, masalah perilaku pada siswa berkebutuhan khusus mengakibatkan terganggunya aktivitas sekolah, sering mendapat nilai rendah, *underachiever*, kesulitan memahami pelajaran, sering tidak naik kelas, serta seringkali berada pada nilai kelulusan terbawah atau tidak mencapai kompetensi yang diharapkan (Landrum, dalam Aini Mahabbati, 2014). Selain itu, mereka juga rentan putus sekolah karena perilaku adaptasi terhadap tugas akademik yang buruk dan atau karena dikeluarkan oleh sekolah (Swift, dkk., dalam Aini Mahabbati, 2014).

Faktor yang mempengaruhi

Perilaku bermasalah pada siswa berkebutuhan khusus bisa dipengaruhi oleh konsep diri yang rendah pada mereka. Pada umumnya anak berkebutuhan khusus memiliki konsep diri yang rendah Schoyen (2004). Padahal, konsep diri adalah salah satu hal aspek penting pendukung kualitas hubungan sosial. Konsep diri yang rendah dapat terbentuk dari kondisi kebutuhan khusus dan masalah yang menyertai mengakibatkan mereka merasa berbeda, lebih rendah dari teman sebaya, dan tidak percaya diri. Dalam kaitan dengan konsep diri, Pudlas (dalam Schoyen, 2004) menyebutkan bahwa keterampilan sosial berhubungan erat dengan konsep diri. Konsep diri yang rendah akan mengakibatkan mereka bermasalah perilaku yang menunjukkan defisit keterampilan sosial. Penelitian Aini Mahabbati (2012) menemukan bahwa perilaku agresif, menentang guru, melanggar aturan, dan mengganggu teman dilakukan oleh siswa yang mengalami

gangguan perilaku untuk mekanisme mengatasi konsep diri yang rendah dan inferioritas pada mereka.

Selain itu, faktor internal lain adalah keadaan intelektual anak. Pada anak dengan hambatan intelektual, intelegensi yang rendah dapat menyebabkan anak mengalami masalah dan kegagalan dalam pembelajaran yang kemudian memunculkan perilaku bermasalah dalam pembelajaran, seperti menolak belajar, membolos, menentang guru, dan sebagainya. Hambatan intelegensi juga berhubungan dengan kemampuan berbahasa yang rendah, sehingga menyebabkan anak kesulitan mengerti dan mengkomunikasikan perasaan, sulit bekerjasama, sulit untuk memenuhi harapan lingkungan, dan sulit mengembangkan kemampuan memecahkan masalah (Wenar & Kerig, 2005).

Masalah perilaku pada siswa berkebutuhan khusus juga dipengaruhi oleh rendahnya keterampilan sosial mereka. Hal ini dikarenakan karena siswa berkebutuhan khusus memiliki pengalaman interaksi sosial yang terbatas dan terisolasi dari interaksi teman sebaya di sekolah (Schoyen, 2004). Penelitian Aini Mahabbati (2012) menemukan bahwa pengalaman berinteraksi sosial pertemanan siswa berkebutuhan khusus dengan masalah perilaku biasanya terbatas dengan sesama siswa yang bermasalah perilaku, dan cenderung ditolak oleh anak-anak dan lingkungan pada umumnya. Sedangkan pengalaman diabaikan dan ditolak akan berpengaruh terhadap buruknya kemampuan sosialisasi dan komunikasi sebagai bagian dari keterampilan sosial siswa berkebutuhan khusus (Schoyen, 2004). Shepherd (2010) menyatakan bahwa, keterampilan sosial yang rendah mengakibatkan anak kesulitan berempati, mengidentifikasi perilaku yang benar dalam hubungan interpersonal dan sosial, berinisiatif melakukan kontak sosial sesuai usia, dan cenderung mengatasi masalah dengan cara berperilaku agresif.

Sedangkan masalah eksternal yang mempengaruhi perilaku bermasalah pada anak berkebutuhan khusus adalah pengabaian dan penolakan yang seringkali mereka alami serta pengalaman yang tidak menyenangkan lainnya. Selain itu Penelitian Purwandari, dkk. (2014) menemukan bahwa siswa berkebutuhan khusus yang bermasalah perilaku mengalami masalah eksternal berupa masalah sosial yang diperkirakan menjadi pencetus perilaku bermasalah mereka. Masalah sosial tersebut adalah tinggal di lingkungan yang banyak terjadi pelanggaran norma dan atau kondisi sosial ekonomi rendah, berada pada keluarga yang bercerai, dan mempunyai riwayat menjadi korban kekerasan.

Penerapan Program PBS Berbasis Sekolah untuk Intervensi Perilaku Bermasalah

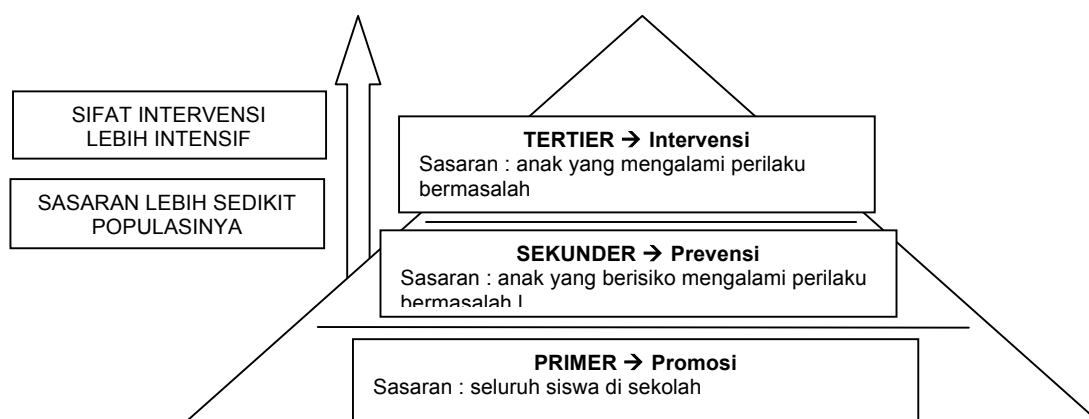
Sekolah sebagai pusat pendidikan bagi siswa berkebutuhan khusus memiliki peran besar untuk pengajaran akademik dan area fungsional, termasuk perilaku adaptasi. Keluarga sebagai lingkungan terdekat anak pada umumnya menyerahkan tanggung jawab pendidikan siswa berkebutuhan khusus di sekolah. Selain akademik, situasi dan muatan kegiatan sekolah juga sangat tepat apabila dijadikan pusat kegiatan pembinaan kemampuan fungsional siswa. Penelitian Purwandari, dkk. (2014) menemukan bahwa sekolah yang memiliki siswa berkebutuhan khusus yang bermasalah perilaku pada umumnya menyatakan kesulitan mengelola perilaku bermasalah siswa karena keterbatasan pemahaman guru mengenai prosedur dan teknik yang efektif untuk mengelola perilaku bermasalah serta rendahnya keterlibatan orang tua. Sebagian besar sekolah menyatakan membutuhkan program yang lebih terstruktur atau sistematis untuk mengatasi perilaku bermasalah siswa.

Salah satu program sistematis dan prosedural dalam mengelola perilaku bermasalah adalah program *Positive Behavior Support* (PBS). PBS adalah pendekatan modifikasi atau pengaturan perilaku yang diterapkan secara prosedural untuk mengajarkan perilaku positif yang sesuai dengan konteks sosial (Bradley dalam Hallahan dkk., 2011). Menurut Sugai & Horner (2009) sasaran program PBS berkaitan dengan dunia pendidikan, yakni pencegahan (prevensi) dan penanganan (intervensi) problem perilaku di sekolah, layanan pengembangan emosi dan sosial, kesehatan mental siswa, pendidikan karakter, pembelajaran keterampilan sosial, program anti narkoba, dan program transisi pasca-sekolah. Selain itu, kekhasan program PBS berbasis sekolah tampak pada sifat program yang mengupayakan kultur positif sekolah, dan mendukung semua aspek perilaku yang dibutuhkan untuk lingkungan sekolah yang aman dan efektif bagi pembelajaran (Sugai & Horner, 2009). Selain itu, PBS berbasis sekolah melibatkan seluruh sistem sekolah dan manajemen pembelajaran (Vaughn & Boss, 2009). Bahkan PBS secara ideal juga melibatkan kolaborasi dengan pihak yang terkait dengan perilaku siswa, yakni keluarga, masyarakat sekitar sekolah, tim ahli pendidikan khusus, dan dinas pemerintah yang konsen terhadap pendidikan dan perilaku siswa (Hallahan dkk., 2011, Shepherd, 2010).

Tujuan PBS adalah mengurangi dan menghilangkan perilaku bermasalah, dan meningkatkan perilaku positif (Hallahan, dkk., 2011). Kekhasan PBS berbasis sekolah terletak pada tujuan PBS yang lain, yakni meningkatkan iklim pembelajaran yang positif

yang mendukung tercapainya perilaku positif siswa. Tujuan tersebut diharapkan tidak hanya dicapai oleh siswa pada seting sekolah, namun mencapai generalisasi atau tetap muncul dalam situasi sosial yang lebih luas (Sugai & Horner, 2009). Oleh karena itu program PBS di sekolah diterapkan secara bertingkat sesuai dengan tingkatan perilaku bermasalah siswa. Hal ini dimaksudkan agar penerapan teknik dan strategi yang dipilih dalam PBS sesuai untuk tingkatan perilaku bermasalah.

Pada siswa yang tidak bermasalah perilaku, pendekatan PBS termasuk pada level primer yang bertujuan sebagai promosi perilaku positif atau membiasakan siswa melakukan perilaku positif sesuai dengan harapan lingkungan. PBS level sekunder yang bertujuan untuk pencegahan perilaku bermasalah diterapkan untuk siswa yang berisiko mengalami masalah perilaku dan menunjukkan perilaku bermasalah ringan. Fokus tujuannya adalah untuk mencegah siswa melakukan perilaku bermasalah berat dan mendukung pengembangan aspek sosial-emosi positif siswa. Adapun bagi siswa yang mengalami perilaku bermasalah sedang dan berat, PBS menerapkan level tertier yang bertujuan untuk mengurangi dan menghilangkan perilaku bermasalah serta mengganti dengan perilaku positif (Anderson & Scott, 2009). Berikut adalah gambar yang menunjukkan tingkatan program PBS di sekolah.



Gambar 1. Level Penerapan PBS di Sekolah

PBS dikatakan sebagai program pengelolaan perilaku yang tersistem dan prosedural. Hal tersebut karena program PBS dimulai dari asesmen perilaku bermasalah sampai menemukan trend atau pola perilaku bermasalah siswa, kemudian merencanakan dan melaksanakan intervensi sesuai dengan pola perilaku bermasalah yang ditemukan. Monitoring dilakukan selama penerapan program, kemudian program dievaluasi hasilnya.

Hallahan dkk. (2011) memerinci tahap PBS yang dilakukan bersamaan dengan proses pembelajaran, sebagai berikut :

- a) Menentukan dan mendeskripsikan perilaku bermasalah siswa.
- b) Melakukan asesmen perilaku bermasalah pada siswa. Kegiatannya meliputi observasi perilaku bermasalah, dan analisa pencetus dan konsekuensi perilaku bermasalah.
- c) Mengembangkan dugaan mengenai penyebab perilaku bermasalah.
- d) Menetapkan perilaku pengganti. Para guru yang mengenal siswa dapat bekerja sama dalam mengidentifikasi perilaku pengganti, menganalisa, dan menjabarkan tahapan untuk menghilangkan perilaku bermasalah dan mempelajari perilaku positif pengganti perilaku bermasalah.
- e) Melakukan pembinaan perilaku positif, memberi penguatan, dan mencatat setiap kemajuan yang dicapai siswa.
- f) Memodifikasi lingkungan yang mendukung perkembangan perilaku siswa. Contoh programnya adalah membuat kontrak perilaku, membuat aturan sekolah dan kelas, menyediakan lingkungan yang nyaman untuk belajar dan berinteraksi di sekolah, dan sebagainya.

PBS pada setting pembelajaran membutuhkan peran aktif guru dan seluruh staf sekolah dalam membina dan mendukung implementasi perilaku positif anak. Peran aktif guru adalah memastikan penegakan aturan berperilaku di kelas, mengidentifikasi kebutuhan anak dalam hubungannya dengan pembinaan perilaku, menetapkan kontrak perilaku bersama anak, teman, dan seluruh komponen sekolah untuk mendukung, dan memonitor kemajuan (Vaughn & Bos, 2009). Sedangkan seluruh komponen sekolah berperan untuk menciptakan iklim sekolah yang mendukung tumbuhnya perilaku positif siswa.

Penutup

Program PBS perlu dikembangkan di sekolah pada umumnya dan secara khusus sekolah yang memiliki siswa berkebutuhan khusus yang bermasalah perilaku. Pengembangan program PBS di sekolah dapat disesuaikan dengan kultur dan konteks sekolah serta sumber daya yang dimiliki sekolah. Prinsip penerapan PBS juga sesuai dengan trend dan pola perilaku bermasalah siswa di sekolah. Oleh karena itu, penerapan

PBS bisa saja berbeda tekniknya antara satu sekolah dengan sekolah lainnya. Pengembangan program PBS dimulai dari upaya meningkatkan kompetensi guru, kepala sekolah, dan staf sekolah lain mengenai pelaksanaan program; analisa kebutuhan penerapan PBS di sekolah; dan pembentukan tim PBS sekolah. Selanjutnya, PBS diharapkan akan menjadi program yang melekat pada seluruh kegiatan sekolah.

Daftar Pustaka

- Aini Mahabbati (2012). Program Dukungan Perilaku Positif untuk Meningkatkan Keterampilan Sosial Anak dengan Gangguan Perilaku pada Seting Sekolah. *Tesis. Magister Sains Psikologi Fakultas Psikologi UGM. Tidak diterbitkan.*
- Aini Mahabbati (2014). Promosi Keterampilan Sosial di Sekolah sebagai Upaya Internalisasi Nilai Pendidikan Karakter pada Anak Berkebutuhan Khusus. *Proseding Seminar Nasional Dies Natalis UNY ke-50 Tema Pendidikan Karakter pada Anak Berkebutuhan khusus. Fakultas Ilmu Pendidikan UNY.*
- Anderson, C. M., & Scott, T. M. (2009). Implementing Function-Based Support within Schoolwide Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Ed.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 705-728). New York: Springer Science.
- Berk, L.E. (2006). *Development Through the Lifespan* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon (Pearson International Edition).
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. G. (2011). *Exceptional Learners, an Introduction to Special Education 12 th ed*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Purwandari, Pujaningsih, Aini Mahabbati (2014). Program Positive Behavior Support (PBS) untuk Meningkatkan Keterampilan Sosial Siswa SD. *Laporan Penelitian DP2M Hibah Bersaing. Universitas Negeri Yogyakarta. Tidak diterbitkan.*
- Schoyen, K.J. (2004). *The Impact of Social Skills Training on The Friendships of Children with Special Needs: A Model to Better Inclusion*. Counseling Psychology Program Trinity Western University. Tesis.
- Shepherd, T. (2010). *Working with Students with Emotional and Behavior Disorders Characteristik and Behavior Disorder*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and Describing Schoolwide Positive Behavior Support. Dalam Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (Penyunt.), *Handbook of Positive Behavior Support* (hal. 307-326). New York: Springer Science.
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2009). *Teaching Students with Learning and Behavior Problems* (7th ed.). Boston: Pearson International Edition.

MENINGKATKAN BAHASA EKSPRESIF ANAK AUTIS KELAS 1 SLB-C NEGERI PEMBINA KALIMANTAN SELATAN MELALUI *PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS)*

Oleh : Gesang Waluyojati

Abstrak

Kemampuan berbahasa sangatlah berarti bagi setiap orang untuk menyampaikan dan menerima pesan. Tidaklah setiap anak memiliki perkembangan bahasa yang sama baik pada fase tertentu, sebagaimana anak autis kelas 1 SLB-C Negeri Pembina Kalimantan Selatan. Anak belum memiliki kemampuan untuk menyampaikan keinginannya, bahkan masih sulit untuk menerima pesan dari orang lain maupun guru. Penelitian ini bertujuan meningkatkan bahasa ekspresif anak, agar mereka dapat menyampaikan apa yang diinginkan secara sederhana dalam aktivitas sehari-hari. Pembelajarannya menggunakan *Picture Exchange Communication System (PECS)*. Penelitian ini merupakan penelitian tindakan kelas, dilakukan dalam dua siklus, masing-masing siklus dua kali pertemuan. Pengumpulan data dilakukan dengan tes, observasi dan wawancara. Analisis data yang digunakan yaitu deskriptif kuantitatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran menggunakan *PECS* dapat meningkatkan kemampuan bahasa ekspresif pada anak autis kelas 1 SLB-C Negeri Pembina Kalimantan Selatan. Hal tersebut dibuktikan dengan meningkatnya skor pencapaian kemampuan bahasa ekspresif, seperti: 1) dapat menunjuk sesuatu yang diinginkan, 2) dapat mengatakan secara sederhana apa yang diinginkan secara verbal.

Kata kunci: *anak autis, kemampuan bahasa ekspresif, Picture Exchange Communication System (PECS),*

PENDAHULUAN

Kemampuan berkomunikasi merupakan bagian penting dalam kehidupan sehari-hari, dengan komunikasi manusia dapat mengungkapkan keinginannya, menyampaikan informasi, Akan tetapi kenyataannya tidak semua manusia dapat melakukan komunikasi dengan baik, salah satu yang memiliki gangguan komunikasi adalah anak autis. Anak autis merupakan anak yang mengalami gangguan perkembangan, yang ditandai dengan ketidakmampuan pada interaksi sosial, komunikasi, serta perilaku. Menurut Sunartini dalam

Yosfan Azwandi (2000:16) seorang anak dapat dikatakan autistik, ditandai oleh adanya abnormalitas dan kelainan yang muncul sebelum anak berusia 3 tahun, dengan ciri-ciri fungsi yang abnormal dalam tiga bidang : (1) interaksi sosial, (2) komunikasi dan (3) perilaku yang terbatas dan berulang, sehingga mereka tidak mampu mengekspresikan perasaan maupun keinginannya, sehingga perilaku dan hubungan dengan orang lain menjadi terganggu.

Kurangnya kemampuan anak dalam mengekspresikan bahasa menyebabkan interaksi anak menjadi terhambat sehingga keinginan ataupun pendapatnya tidak mampu tersalurkan dan dapat menyebabkan anak menjadi frustrasi. Hal tersebut membuat anak akan berusaha berkomunikasi dengan menunjuk atau menggandeng tangan orang lain sebagai cara untuk mengungkapkan kemana akan pergi, minta sesuatu, atau dengan tidak menjawab pertanyaan.

Berdasarkan hasil observasi langsung di kelas 1 SLB-C Negeri Pembina Kalimantan Selatan dan wawancara dengan orang tua anak, ditemukan permasalahan kesulitan anak dalam berbahasa ekspresif, yang ditunjukkan anak kesulitan dalam mengekspresikan keinginan, kesulitan untuk menjawab pertanyaan, dan hanya dapat mengucapkan beberapa kata dengan jelas. Maka dari itu orangtua atau orang terdekat harus mampu menstimulasi kemampuan anak dalam mengungkapkan apa yang sebenarnya mereka inginkan.

Moeslichatoen (2004:35) mengemukakan bahwa bahasa ekspresif adalah kemampuan yang dimiliki anak untuk mengungkapkan apa yang menjadi keinginannya. Bahasa ekspresif merupakan salah satu materi yang diajarkan di kelas formal. Kompetensi dasar dalam berbahasa ekspresif terdiri dari kemampuan anak menunjuk ke sesuatu yang diinginkan, imitasi kata, melabel, membuat pilihan dan mengatakan apa yang diinginkan secara verbal. *Picture Exchange Communication System (PECS)* merupakan salah satu sistem komunikasi alternatif yang menggunakan kartu gambar sebagai media untuk membantu anak dalam berkomunikasi. PECS terdiri dari 6 tahapan dalam penggunaannya yaitu pertukaran fisik, memperluas spontanitas, diskriminasi gambar, struktur kalimat, menanggapi pertanyaan dan memberikan komentar/respon secara spontan (Nia Ihromi dan Elina Siregar, 2000). Tahapan-tahapan tersebut mengarahkan anak untuk belajar menggunakan kata-kata dari simbol/gambar yang nantinya dirangkai menjadi kalimat untuk mengekspresikan keinginannya kemudian anak dilatih untuk menyampaikan secara verbal,

sehingga orang lain dapat memahami maksud yang diinginkannya dan anak mampu berinteraksi dengan orang lain.

Penelitian ini, *PECS* diterapkan dalam pelajaran kemampuan bahasa ekspresif di kelas . Gambar yang digunakan adalah objek-objek kesukaan anak dan aktivitas sehari-hari yang biasa dilakukan anak, kartu gambar yang digunakan berukuran 10x5cm pada siklus I dan 5x5 cm pada siklus II. Kartu gambar disusun sesuai kelompok dan tiap kelompok di letakan pada buku komunikasi dengan halaman yang berbeda warna, hal ini bertujuan untuk mempermudah anak dalam menemukan gambar yang diinginkannya.

Alasan pemilihan *PECS* dalam penelitian ini berdasarkan salah satu karakteristik anak autis adalah dalam belajar mereka lebih mudah memahami lewat gambar-gambar (*visual learners*) yang berarti lebih mudah memperoleh informasi yang dapat dilihat sehingga mudah untuk dipahami. Hal ini ditegaskan oleh Hidayat dan Musjafak Asjari (2012:3-4) berpendapat bahwa pada umumnya anak autis lebih mudah memahami atau belajar lewat gambar-gambar disebut juga *visual learners*, yang berarti lebih tertarik pada sesuatu yang dilihatnya daripada yang mereka dengar sebagai cara mencerna informasi sehingga mudah untuk dipahami.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini adalah penelitian tindakan kelas (PTK) dengan pendekatan kuantitatif, desain yang digunakan adalah model Kemmis. Dalam penerapannya model ini menggunakan empat komponen penelitian dalam setiap siklus (perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi) Depdiknas (2002). Dengan menggunakan metode ini penulis ingin mengetahui perkembangan bahasa ekspresif anak pada awal penelitian dan sesudah tindakan dilaksanakan. Penelitian dilaksanakan di kelas 1 SLB-C Negeri Pembina Kalimantan Selatan, dengan subjek penelitian tiga anak autis laki-laki. Alasan memilih kelas ini adalah dikarenakan kemampuan anak bahasa ekspresifnya masih rendah, ditandai dengan mengucapkan kata secara spontan, sering menceracau, pengucapan kata masih belum benar, sudah mengerti dan melaksanakan instruksi, namun subjek masih kesulitan untuk menyatakan keinginannya terhadap suatu kegiatan yang disukainya.

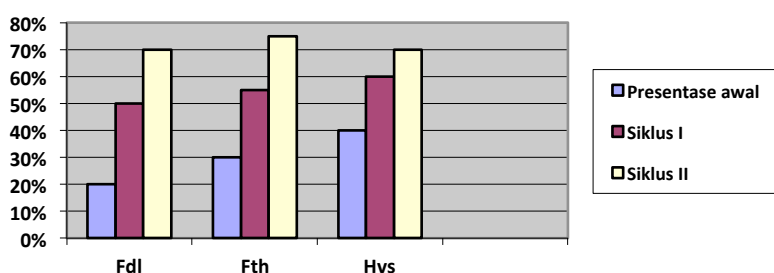
Hasil Penelitian Dan Pembahasan

Peningkatan kemampuan bahasa ekspresif subjek setelah tindakan siklus I dan siklus II dapat dilihat dalam tabel sebagai berikut:

Tabel . Peningkatan Kemampuan Bahasa Ekspresif Anak

Subjek	Presentase Awal	Presentase Siklus I	Presentase Siklus II	Presentase Peningkatan	
				Siklus I	Siklus II
Fdl	20 %	50 %	70%	30%	20 %
Fth	30 %	55 %	75 %	25 %	20%
Hvs	40%	60%	70%	30%	10%

Lebih jelasnya mengenai kemampuan awal, paska tindakan siklus I dan II tentang kemampuan bahasa ekspresif digambarkan pada histogram berikut:



Gambar 1. Histogram Kemampuan Berbahasa Ekspresif Anak

Gambar diatas menunjukkan menunjukkan kemampuan bahasa ekspresif anak autis setelah dilaksanakan tindakan berupa penerapan *PECS* dalam II siklus. hasil persentase skor

Tindakan dalam penelitian ini berupa penerapan *PECS* dalam pembelajaran untuk meningkatkan kemampuan bahasa ekspresif pada anak autis level dasar di

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, maka dapat ditarik beberapa kesimpulan bahwa penerapan *Picture Exchange Communication System (PECS)* meningkatkan kemampuan bahasa ekspresif anak autis kelas 1 SLB-C Negeri Pembina Kalimantan Selatan. Hal ini dibuktikan dengan 1) meningkatnya kemampuan berbahasa ekspresif, 2) kinerja selama pembelajaran yang mencakup atensi dan antusiasme saat pembelajaran juga meningkat.

Penerapan *PECS* digunakan untuk memberikan kemudahan anak mengenal konsep yang bersifat abstrak menjadi lebih mudah untuk dipahami. *PECS* sangat membantu guru untuk memberikan penjelasan tentang kemampuan berbahasa ekspresif untuk mengemukakan keinginan terhadap objek dan aktivitas yang diinginkan anak yang bersifat abstrak tersebut untuk dipahami siswa. Pembelajaran Bahasa ekspresif melalui *PECS* terdiri dari tiga tahapan sistematis berupa persiapan, pelaksanaan dan penutupan.

DAFTAR PUSTAKA

- Assyari, Musjafak. (2012). *Pengenalan Autisme*. Diakses dari http://file.upi.edu./Direktorat/FIP/JUR._PEND._LUAR_BIASA/195505161981001MUS_YAFAK_ASSYARI/Pendidikan_Anak_Autis/PENGENALAN_AUTISME_%26_PENDIDIKAN_ANNYA.pdf pada tanggal 18 april 2013 jam 21.13.
- Moeslichatoen. (2004). *Metode Pengajaran di Taman Kanak-kanak*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Nia I Tanjung. (2000). *Kiat Meningkatkan Spontanitas Penyandang Autisma dalam Berkomunikasi (Cara Berkomunikasi melalui Pertukaran gambar PECS Implementasi PECS pada Rutinitas Anak dan Beberapa Program ABA)*. Jakarta: Yayasan Autisma Indonesia.
- Depdiknas. (2002). *Pelatihan Terintegrasi Berbasis Kompetensi Guru Mata Pelajaran Bahasa Indonesia*. Jakarta. Depdiknas

ARTIKEL
EVALUASI PELAKSANAAN MODEL
MANAJEMEN PENDIDIKAN DI SEKOLAH INKLUSIF
WILAYAH DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA

Dr. Haryanto, M.Pd.
Universitas Negeri Yogyakarta, Jl. Kolombo No. 1 Yogyakarta
e-mail: haryanto_plb@uny.ac.id

ABSTRAK

Penelitian bertujuan mengetahui pelaksanaan model manajemen pendidikan di sekolah inklusif wilayah DIY. Variabel yang diungkap dalam penelitian ini mencakup: kelembagaan, kurikulum pembelajaran dan evaluasi, ketenagaan, kesiswaan, sarana-prasarana, dan pembiayaan. Subyek penelitian adalah guru, kepala sekolah dan komite pendidikan inklusif di Wilayah DIY. Populasi penelitian, diterapkan secara total populasi yaitu semua Sekolah Inklusif yang berada di wilayah penelitian dijadikan tempat penelitian, baik Sekolah Inklusif negeri maupun swasta.

Jenis penelitian evaluasi, diawali survey, dilaksanakan bulan April - Oktober 2013. Teknik pengumpulan data menggunakan angket; interview; observasi, dokumentasi. Analisis data yang digunakan adalah teknik terpadu atau serentak antara pendekatan deskriptif kuantitatif dan kualitatif.

Hasil penelitian dilihat dari beberapa indikator: (1) kondisi kelembagaan menunjukkan, sekolah umumnya mempunyai pengelola khusus kelengkapan surat ijin dengan disajikan dalam skor 249 (84%), pengelola program khusus 255 (75%), program inklusi 259 (79%), koordinasi pihak lain 256 (76%), keterlibatan tenaga ahli 254 (74%), laporan tertulis 242 (62%) dalam program inklusif umumnya sudah berjalan dengan baik; (2) kurikulum yang disusun dalam satuan pendidikan telah dilakukan penyesuaian untuk mengakomodasi kebutuhan pelayanan ABK dalam setting pendidikan inklusif tergambar sebagai berikut: Pelatihan kurikulum ABK 281 (82%) labi sesuai kebut ABK 260 (76%), Media pemebelajaran 258 (75%), program pengayaan 264 (76%), Program kompensatoris 257 (73%), Laporan hasil belajar 262 (78%); (3) kondisi ketenagaan kebanyakan belum mempunyai tenaga Guru Pembimbing Khusus (GPK) yang bertugas dan diangkat secara khusus sebagai guru GPK sekolah inklusif. (4) kondisi kesiswaan; dalam penerimaan siswa baru sekolah inklusi di wilayah Propinsi DIY menyediakan kuota khusus (kursi khusus) bagi ABK. Kondisi kesiswaan di sekolah dasar inklusif wilayah Propinsi DIY adalah: penerimaan siswa ABK 272 (83 %), identifikasi dan asesmen 254 (75 %), keterlibatan tenaga ahli 261 (77 %), data pribadi siswa 253 (75 %), karya-karya siswa ABK 262 (76 %), bimbingan siswa ABK 256 (75 %); (5) sarana dan prasarana; kebanyakan bangunan dan lingkungan fisik sekolah inklusif belum ditata dan disesuaikan dengan kondisi ABK sehingga aksesibilitas dan mobilitas ABK mengalami kesulitan. (6) pembiayaan; kebanyakan sekolah telah memasukkan komponen pembiayaan untuk implementasi program pendidikan inklusif. Dalam hal pendanaan sekolah dasar inkusi di wilayah Bantul menunjukkan: Imple-mentasi RAPBS 262 (82 %), sirkulasi dana sekolah 255 (77 %), sumber/subsidi dana 252 (75 %), dana khusus wali murid 262 (82 %), operasional keuangan 256 (77 %), laporan keuangan 253 (76 %).

Kata kunci: Evaluasi pelaksanaan model manajemen pendidikan di sekolah inklusif.

PENDAHULUAN

Terdapat beberapa indikator yang harus menjadi perhatian bagi satuan pendidikan penyelenggara pendidikan di sekolah inklusif, yaitu indikator kelembagaan, kurikulum dan pembelajaran, ketenagaan, kesiswaan, sarana dan prasarana, dan pembiayaan. Setiap indikator perlu dikembangkan sejumlah item yang dapat digunakan dalam satuan pendidikan untuk melakukan penilaian. Data hasil penilaian, sekolah dapat mengetahui posisinya (*level of performance*) sebagai sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.

Kenyataan yang ada di lapangan, dengan adanya Sekolah Inklusif yang saat sekarang banyak berdiri di Wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta masih banyak kelemahan dan kekurangan, khususnya dalam pengelolaan manajemen; misalnya manajemen kelembagaan, kurikulum pembelajaran dan evaluasi, ketenagaan, kesiswaan, sarana dan prasarana, pembiayaan.

Khususnya dalam manajemen pengelolaan Sekolah Inklusif di wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta; masih terdapat beberapa permasalahan. Misalnya pada sisi pengelolaan kelembagaan sekolah belum mempunyai perencanaan program pendidikan inklusif secara tertulis dalam bentuk program jangka panjang, atau menengah, atau jangka pendek. Sekolah belum melakukan koordinasi dengan pihak-pihak terkait (seperti guru, karyawan, komite sekolah, orangtua siswa, tenaga ahli) dalam rangka pelaksanaan pendidikan inklusif. Sekolah tidak melakukan kerjasama dengan pihak luar sekolah untuk penyelenggaraan pendidikan inklusif.

Manajemen ketenagaan yang ada di Sekolah Inklusif wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta; kebanyakan sekolah belum mempunyai tenaga Guru Pembimbing Khusus (GPK) yang bertugas dan diangkat secara khusus sebagai guru GPK sekolah inklusi. Sekolah tidak memiliki Guru Bantu untuk mendampingi ABK dalam mengikuti pembelajaran. Sekolah inklusif umumnya belum menyediakan tenaga profesional non guru untuk membantu ABK yang mengalami hambatan dalam belajar (misalnya dokter, psikolog, terapist, dll.).

Informasi yang diperoleh dari guru dan karyawan sekolah inklusif; ketika sekolah menerima murid baru; sekolah tidak pernah melakukan proses identifikasi dan asesmen

untuk semua siswa yang diterima dalam setiap penerimaan peserta didik baru. Karena sekolah tidak memiliki alat/instrumen khusus yang digunakan untuk melakukan identifikasi dan asesmen. Pada kepentingan lain sekolah tidak pernah melakukan rapat pembahasan (konferensi kasus) untuk menindaklanjuti hasil identifikasi dan asesmen.

Dana pembiayaan untuk mendukung operasional pendidikan inklusif, khususnya dalam RAPBS sekolah, umumnya belum memasukkan komponen pembiayaan untuk implementasi program pendidikan inklusi. Sekolah tidak pernah menerima subsidi khusus dari pihak Pemerintah (pusat, provinsi, kabupaten/kota) untuk pengembangan pendidikan inklusi. Pada sisi lain sekolah secara khusus melakukan penghimpunan dana dari masyarakat/ donatur/dermawan/ lembaga sosial (lokal, nasional, internasional) untuk mendukung program pengembangan pendidikan inklusi, hal ini kalau dilakukan terus menerus akan menambah beban wali murid atau masyarakat.

Penelitian Haryanto (2011) menemukan adanya permasalahan krusial yang berkaitan dengan pelaksanaan sekolah inklusif, antara lain: (1) rekrutmen guru pembimbing khusus, sampai saat ini pemerintah belum mengangkat guru pembimbing khusus yang secara kompetensi memiliki keahlian untuk memberikan layanan kepada anak-anak berkebutuhan khusus. (2) keberadaan sarana prasarana untuk anak-anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif sering kali menjadi persoalan, sehingga aktivitas penyelenggaraan kegiatan anak-anak berkebutuhan khusus belum dapat berjalan lancar; (3) monitoring dan evaluasi sekolah inklusif merupakan satu kesatuan, bukan dua hal yang dipisah-pisah, dimaksudkan sebagai proses mengidentifikasi indikator-indikator penyelenggaraan sekolah inklusi untuk mengetahui apa yang sudah ada, apa yang sudah dilakukan, apa yang belum ada, dan apa yang belum dilakukan dalam menyelenggarakan program pendidikan inklusif di sekolah dasar.

Berbagai permasalahan yang dihadapi anak berkebutuhan khusus, ketika mereka belajar di sekolah inklusif, sebagaimana terungkap dalam hasil penelitian Haryanto, (2010) memberikan gambaran bahwa dalam memasuki usia sekolah kasus yang sangat menonjol bagi anak berkebutuhan khusus di pedesaan adalah masalah pendidikan. Untuk dapat memenuhi kebutuhan pendidikan, mereka mengalami kesulitan dalam ekonomi, transportasi dan komunikasi. Temuan hasil penelitian tersebut mendorong perlunya alternatif model pendidikan yang efektif untuk membantu memecahkan permasalahan anak berkebutuhan khusus merupakan salah satu alternatif perlu dilaksanakan dengan

lembaga terkait dan didukung sarana dan prasarana sesuai dengan kondisi anak berkebutuhan khusus.

Temuan tersebut membuktikan perlunya pelayanan model pendidikan di sekolah inklusif terdekat bagi anak berkebutuhan khusus yang menyebar di pedesaan. Model pengembangan pendidikan di sekolah inklusif merupakan salah satu alternatif yang perlu diujicobakan.

Penelitian mempunyai tujuan: (1) mengetahui pelaksanaan model manajemen pendidikan di sekolah inklusif wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta, dilihat dari pelaksanaan, dan evaluasi meliputi kelembagaan, kurikulum, pembelajaran, ketenagaan, kesiswaan, sarana prasarana, pembiayaan, (2) mencermati rancangan atau desain model evaluasi manajemen pendidikan di sekolah inklusif wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta, meliputi kelembagaan; kurikulum; pembelajaran; ketenagaan; kesiswaan; sarana dan prasarana; pembiayaan; (3) menguji keberhasilan model manajemen pendidikan di sekolah inklusif meliputi: manajemen evaluasi diri, manajemen kelembagaan, kurikulum, pembelajaran, ketenagaan, kesiswaan, sarana prasarana, dan pembiayaan.

KAJIAN TEORI

Dalam hal analisis teori, mencermati dalam buku Pedoman Umum Pendidikan Inklusi (Depdiknas: 2009) komponen atau ruang lingkup manajemen pendidikan inklusi yang di bahas dalam pengembangan model penelitian ini, variabel yang diungkap meliputi: (1) kelembagaan; (2) peserta didik; (3) kurikulum; pembelajaran; dan evaluasi; (4) ketenagaan; (5) peserta didik; (6) sarana dan prasarana; (7) pembiayaan.

Mencermati Pedoman Manajemen Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa, Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional (2007); pentingnya monitoring dan evaluasi diri dilakukan adalah: (a) mengetahui kekuatan dan kekurangan dari satuan pendidikan sebagai penyelenggara pendidikan inklusif; (b) mengetahui posisi sekolah saat ini (*level of performance*) dibandingkan dengan posisi ideal yang diharapkan sebagai sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.; (c) membantu satuan pendidikan dalam rangka meningkatkan mutu proses dan output pendidikan berbasis pendidikan inklusif; (d) membantu Pengawas Sekolah dan Dinas Pendidikan dalam rangka pembinaan sekolah

inklusif; (e) mendorong sekolah dalam meningkatkan kinerja sekolah inklusif; (f) sebagai bagian dari pembinaan sekolah yang berkelanjutan oleh Dinas Pendidikan setempat.

Model yang ditawarkan dalam pelaksanaan evaluasi melalui penelitian ini adalah: (a) setiap akhir tahun ajaran, sekolah melakukan evaluasi dengan menggunakan instrumen evaluasi yang telah tersedia; (b) pengisian instrumen dilakukan oleh pihak sekolah, dalam hal ini Kepala Sekolah dapat menugaskan kepada koordinator program inklusif (kalau tersedia); (c) kalau tidak tersedia koordinator program inklusif, sekolah dapat menugaskan guru tertentu sebagai penanggung jawab isian instrumen evaluasi; (d) instrumen evaluasi harus diisi sesuai dengan fakta yang tersedia di sekolah dan diusahakan tidak ada item pertanyaan yang tidak diisi (kecuali memang fakta di lapangan tidak tersedia); (e) instrumen yang telah diisi, kemudian dilakukan skoring dengan menggunakan panduan skoring yang telah ada.; (f) hasil skoring dibandingkan dengan skor ideal per indikator dan skor ideal total semua indikator.; (g) skor yang dicapai menggambarkan posisi sekolah sebagai penyelenggara pendidikan inklusif (perbandingan antara skor yang diperoleh dengan skor maksimal yang diharapkan); (h) berdasarkan hasil skoring tersebut, dibuat laporan tahunan kinerja sekolah inklusif; (i) indikator-indikator yang tampak masih jauh dari skor ideal, harus menjadi perhatian sekolah untuk melakukan perbaikan-perbaikan, sehingga pada tahun berikutnya dapat diperbaiki untuk mencapai skor ideal yang diharapkan.

Model evaluasi adalah rancangan yang akan digunakan untuk melakukan evaluasi terhadap suatu program. Para ahli evaluasi telah berusaha merancang model evaluasi yang dapat digunakan oleh para evaluator. Kaufman & Thomas (2008) menyebutkan bahwa ada 8 model evaluasi secara umum. Kedelapan model evaluasi tersebut adalah: (1) scriven's formative-sumative model/model formatif-sumatif scriven, (2) CIPP model/model CIPP, (3) CSE UCLA model/model CSE-UCLA, (4) stake's countenance Model/model penampakan, (5) Tyler's goal attainment Model/model pencapaian tujuan Tyler, (6) Provu's discrepancy model/model kesenjangan provus, (7) Scriven's goal-free model/ model bebas tujuan Scriven, (8) Stake model responsif stake. Menurut Kaufman model-model dalam kegiatan evaluasi tampak bervariasi namun pada prinsipnya kesemuanya model tersebut mempunyai tujuan yang sama yaitu: berkaitan dengan pengambilan keputusan. Pemilihan suatu model evaluasi ini bergantung pada tujuan pernyataan yang dikembangkan peneliti.

Terdapat banyak model evaluasi program yang digunakan para ahli. Salah satunya adalah model CIPP (*Context – input – process – product*).

Model evaluasi dalam penelitian ini adalah menggunakan model CIPP yang dikembangkan Stufflebeam. Diharapkan dengan menggunakan model evaluasi CIPP ini akan diperoleh informasi sebagai masukan bagi pihak-pihak yang terkait dalam pelaksanaan model manajemen pendidikan di sekolah inklusif wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta.

Penelitian ini mencermati kondisi anak berkebutuhan khusus dari tingkat pendidikan dan tingkat kelainannya. Untuk mencermati anak berkebutuhan khusus tersebut diperlukan adanya kerjasama atau membangun kinerja antar instansi atau tim ahli. Margaret Mc Laughlin, (2003) dapat menyelidiki tingkat intensitas praktik pendidikan khusus untuk membantu meningkatkan para siswa berkebutuhan khusus mencapai hasil pendidikan sekolah dasar untuk melanjutkan pendidikan yang lebih tinggi.

Berbagai permasalahan yang dihadapi anak berkebutuhan khusus, khususnya mereka yang belajar di sekolah dasar, sebagaimana terungkap dalam hasil penelitian Haryanto, (2009) memberikan gambaran bahwa dalam memasuki usia sekolah, kasus yang sangat menonjol bagi anak berkebutuhan khusus di pedesaan adalah masalah pendidikan. Untuk dapat memenuhi kebutuhan sekolah, mereka mengalami kesulitan dalam ekonomi, transportasi dan komunikasi. Temuan hasil penelitian tersebut mendorong perlunya alternatif model pendidikan yang efektif untuk membantu memecahkan permasalahan anak berkebutuhan khusus yang tinggal di pedesaan terpencil. Mereka umumnya mengalami kesulitan dalam hal transportasi, hal ini mendorong model pendidikan inklusi di sekolah dasar yang dekat dengan tempat tinggal ABK merupakan salah satu alternatif perlu diujicobakan.

Usaha untuk mengungkap jumlah anak berkebutuhan khusus yang tinggal di pedesaan dan kondisi pendidikannya secara efektif, hasil penelitian Haryanto (2011) di Kabupaten Gunungkidul, kurang lebih 80 % anak berkebutuhan khusus usia sekolah, ternyata tidak sekolah. Di suatu kecamatan ditemukan sekitar 290 anak berkebutuhan khusus yang umumnya tinggal di rumah masing-masing, atau ikut orangtua, dalam keadaan buta pendidikan, tidak dapat membaca dan menulis.

Temuan tersebut membuktikan perlunya pelayanan model pendidikan inklusi di sekolah dasar terdekat bagi anak berkebutuhan khusus yang menyebar di pedesaan

melalui model pendidikan inklusi. Model pengembangan pendidikan inklusi di sekolah dasar merupakan salah satu alternatif yang perlu diujicobakan. Penelitian Etscheidt. (2006) menggambarkan bahwa pelayanan pendidikan yang inklusi untuk anak-anak muda yang mengalami kelainan perlu pendidikan khusus melalui pelatihan tindakan khusus secara individual, termasuk pelayanan efektif anak-anak kecil yang mengalami kelainan mereka, misalnya dalam belajar di sekolah inklusi.

METODE PENELITIAN

Penelitian mengungkap keberhasilan Evaluasi Pelaksanaan Model Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar Wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta, menggunakan jenis pendekatan penelitian model evaluasi.

Mencermati pendapat Kaufman & Thomas (2008) model evaluasi yang digunakan dalam penelitian ini adalah CIPP (Context, Input, Process, Product), yang dikembangkan oleh Stufflebeam. Dengan menggunakan model evaluasi CIPP ini diharapkan akan diperoleh informasi sebagai masukan bagi pihak-pihak yang berkaitan dengan Evaluasi Pelaksanaan Model Manajemen Pendidikan di Sekolah Inklusif Wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta.

Evaluasi context adalah merupakan jenis evaluasi yang sangat mendasar. Evaluasi context yang dilakukan pada program Evaluasi Keberhasilan Model Manajemen Pendidikan di Sekolah Inklusif Wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta. antara lain menyangkut kondisi lingkungan sosial maupun fisik tempat program dilaksanakan. Variabel yang diungkap dalam penelitian ini meliputi: (1) kelembagaan, (2) kurikulum, pembelajaran, dan evaluasi, (3) ketenagaan, (4) kesiswaan, (5) sarana dan prasarana, (6) pembiayaan.

Lokasi dan Subjek Penelitian: (1) Lokasi Penelitian: Wilayah Daerah Istimewa Yogyakarta; (2) Subyek penelitian: (a) Guru kelas dan guru pembimbing khusus di sekolah inklusif, (b) Kepala Sekolah inklusif, (c) Komite sekolah, (d) Pejabat dinas pendidikan dan pengawas Sekolah. Instrumen Pengumpulan Data: (1) Panduan interviu dan observasi, (2) Seperangkat modul pelaksanaan model, (3) Seperangkat alat tes dan angket.

Tiga pilihan yaitu tinggi (*high*), moderat (*moderate*), dan rendah (*low*) (Issac & Michael, 1982). Kemudian, pada setiap tahapan evaluasi akan menghasilkan sejumlah rekomendasi akhir yang diajukan untuk perbaikan program pendidikan sistem ganda.

Teknik Analisis Data; penelitian evaluatif umumnya bertujuan untuk memberikan rekomendasi kepada pihak penyelenggara program. Karena penelitian ini bersifat penelitian evaluasi, oleh karena itu data yang terkumpul secara serempak dianalisis dengan teknik deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif yang terkumpul dianalisis secara deskriptif dengan bantuan program SPSS, sedangkan data kualitatif dianalisis model interaktif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Hasil Penelitian

Data menunjukkan, sekolah umumnya mempunyai pengelola khusus kelengkapan surat ijin dengan disajikan dalam skor 249 (84%), pengelola program khusus 255 (75%), program inklusi 259 (79%), koordinasi pihak lain 256 (76%), keterlibatan tenaga ahli 254 (74%), laporan tertulis 242 (62%) dalam program inklusif umumnya sudah berjalan dengan baik. Pengelola program inklusif tergambar dalam struktur organisasi sekolah. Umumnya sekolah belum menyelenggarakan sosialisasi kepada warga sekolah tentang penyelenggaraan pendidikan inklusif. Sekolah belum mempunyai perencanaan program pendidikan inklusif secara tertulis dalam bentuk program jangka panjang, atau menengah, atau jangka pendek. Sekolah telah melakukan koordinasi dengan pihak-pihak terkait (seperti guru, karyawan, komite sekolah, orangtua siswa, tenaga ahli) dalam rangka pelaksanaan pendidikan inklusif. Umumnya sekolah belum melakukan monitoring dan evaluasi secara periodik terhadap pelaksanaan program pendidikan inklusif. Sekolah melibatkan SLB dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif.

Data Kondisi Kurikulum, pembelajaran, dan evaluasi; Kurikulum yang disusun dalam satuan pendidikan telah dilakukan penyesuaian untuk mengakomodasi kebutuhan pelayanan ABK dalam setting pendidikan inklusif tergambar sebagai berikut: Pelatihan kurikulum ABK 281 (82%) lebih sesuai kebut ABK 260 (76%), Media pembelajaran 258 (75%), program pengayaan 264 (76%), Program kompensatoris 257 (73%), Laporan hasil belajar 262 (78%).

Setiap ABK di sekolah inklusif telah dibuatkan program pendidikan individual sesuai dengan hasil asesmen. Sekolah melibatkan orangtua siswa ABK dalam perencanaan dan/atau pelaksanaan dan/atau evaluasi pembelajaran ABK. Sekolah melibatkan tenaga

ahli lain dalam penyusunan program pendidikan individual. Umumnya sekolah belum memiliki administrasi pendidikan secara memadai khusus untuk ABK. Pada sisi lain sekolah menyediakan layanan kompensatoris

Data Kondisi Ketenagaan; Kondisi ketenagaan sekolah dasar inklusif di wilayah Bantul adalah: tenaga GPK 264 (84 %), keberada-an tenaga ahli 253 (75 %), kompetensi guru ABK 252 (75 %), Pelatih-an guru inklusi 258 (76 %), Pengalaman guru inklusi 253 (75 %), Beban tugas guru inklusi 261 (76 %).

Data Kondisi Kesiswaan; Kondisi kesiswaan di sekolah dasar inklusif wilayah Bantul adalah: penerimaan siswa ABK 272 (83 %), identifikasi dan asesmen 254 (75 %), keterlibatan tenaga ahli 261 (77 %), data pribadi siswa 253 (75 %), karya-karya siswa ABK 262 (76 %), bimbingan siswa ABK 256 (75 %).

Data Kondisi Sarana dan Prasarana; Bangunan sekolah umumnya belum dilengkapi dengan sarana dan prasarana khusus untuk ABK. Data menunjukkan; ruang khusus inklusi 262 (82 %), aksesibilitas siswa ABK 253 (75 %), sarana prasarana inklusi 242 (64 %), sarana transpor-tasi ABK 252 (75 %), jaringan internet 258 (78 %), ruang multi-media 254 (76 %).

Data Kondisi Pembiayaan; Dalam hal pendanaan sekolah dasar inkusi di wilayah Prpinsi DIY menunjukkan: Imple-mentasi RAPBS 262 (82 %), sirkulasi dana sekolah 255 (77 %), sumber/subsidi dana 252 (75 %), dana khusus wali murid 262 (82 %), operasional keuangan 256 (77 %), laporan keuangan 253 (76 %).

B. Pembahasan

Data menunjukkan, sekolah umumnya mempunyai pengelola khusus (Kordinator) program inklusif. Pengelola program inklusif (Kordinator) tergambar dalam struktur organisasi sekolah. Umumnya sekolah belum menyelenggarakan sosialisasi kepada warga sekolah tentang penyeleng-garaan pendidikan inklusif. Sekolah belum mempunyai perencanaan program pendidikan inklusif secara tertulis dalam bentuk program jangka panjang, atau menengah, atau jangka pendek. Sekolah selalu membuat laporan tertulis (tahunan) mengenai pelaksanaan pendidikan inklusif untuk disampaikan kepada pemangku kepentingan, misalnya Dinas Dikpora Propinsi DIY

Kurikulum yang disusun dalam satuan pendidikan telah dilakukan penye-suaian untuk mengakomodasi kebutuhan pelayanan ABK dalam setting pendidikan inklusif. Sekolah

melakukan sosialisasi dan/atau pelatihan modifikasi kurikulum bagi para guru di sekolah yang bersangkutan. Silabus yang dibuat telah disesuaikan untuk mengakomodasi kebutuhan ABK dalam setting pendidikan inklusif.

Setiap ABK di sekolah inklusif telah dibuatkan program pendidikan individual sesuai dengan hasil asesmen. Sekolah melibatkan orangtua siswa ABK dalam perencanaan dan/atau pelaksanaan dan/atau evaluasi pembelajaran ABK. Sekolah melibatkan tenaga ahli lain (seperti dokter, psikolog, guru SLB, guru BK, guru MP) dalam penyusunan program pendidikan individual.

Guru menyediakan media dan alat pembelajaran khusus sesuai dengan keterbatasan dan kebutuhan ABK. Guru belum berkola-borasi dengan guru lain untuk mempermudah dalam melaksanakan pembelajaran yang di dalamnya ada ABK. Kebanyakan guru belum menetapkan standar ketuntasan minimal bagi ABK. Ada sebagian guru melakukan modifikasi dalam pelaksanaan penilaian hasil belajar bagi ABK. Guru menyediakan tambahan waktu khusus bagi ABK di luar jam pembelajaran yang terjadwal untuk memberikan remediasi. Guru menyediakan program pengayaan bagi ABK yang memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. Pada sisi lain sekolah menyediakan layanan kompensatoris. Sekolah telah menyediakan laporan hasil belajar khusus bagi siswa ABK di luar laporan hasil belajar yang sifatnya umum berlaku bagi semua siswa.

Dalam penerimaan siswa baru sekolah inklusi di wilayah Propinsi DIY menyediakan kuota khusus (kursi khusus) bagi ABK. Jumlah kuota/kursi khusus bagi ABK lebih dari satu anak untuk setiap rombongan belajar. Tapi sekolah belum melakukan proses identifikasi dan asesmen untuk semua siswa yang diterima dalam setiap penerimaan peserta didik baru. Karena sekolah tidak memiliki alat/instrumen khusus yang digunakan untuk melakukan identifikasi dan asesmen.

Untuk kepentingan seleksi siswa, sekolah menghadirkan pihak luar (seperti dokter, psikolog, ortopedagog, guru SLB, orangtua siswa ABK, dll) dalam konferensi kasus. Sekolah meminta bantuan tenaga psikolog untuk melakukan tes psikologi (seperti tes IQ, Kepribadian, Bakat dan minat, dll). Guru menggunakan data hasil identifikasi dan asesmen untuk keperluan pembelajaran dan/atau pembinaan bakat khusus ABK.

Hasil penelitian menunjukkan; kebanyakan bangunan dan lingkungan fisik sekolah inklusif belum ditata dan disesuaikan dengan kondisi ABK sehingga aksesibilitas dan mobilitas ABK mengalami kesulitan. Kebanyakan sekolah belum memiliki sarana

perpustakaan dan/atau laboratorium yang mudah diakses oleh ABK. Bangunan sekolah umumnya belum dilengkapi dengan sarana dan prasarana khusus untuk ABK. Sekolah belum mempunyai sarana/media pembelajaran khusus ABK sesuai dengan kebutuhan Anak Tunanetra, Tunarungu wicara, Tunagrahita, dan lain sebagainya.

Pada sisi lain sekolah telah memiliki jaringan internet yang dapat dimanfaatkan peserta didik untuk menunjang pembelajaran. Sekolah telah memiliki ruang multi media yang memungkinkan setiap peserta didik dapat belajar lebih optimal.

Dalam RAPBS (Rencana Anggaran Pendapatan dan Belanja Sekolah), kebanyakan sekolah telah memasukkan komponen pembiayaan untuk implementasi program pendidikan inklusif. Misalnya komponen investasi (pendirian bangunan, pembelian alat, kendaraan dll). Termasuk komponen operasional (misal ATK, pelatihan, pendataan, rapat-rapat, bahan, dll). Komponen gaji dan/atau upah khusus (misal tunjangan guru GPK, honor khusus, transportasi, insentif dll).

Kebanyakan sekolah menerima subsidi khusus dari pihak Pemerintah (pusat, provinsi, kab/kota) untuk pengembangan pendidikan inklusif. Pada sisi lain sekolah menerima sumbangan khusus dari pihak masyarakat/ swasta untuk mendukung implementasi pendidikan inklusif, dan mendapat-kan dukungan pembiayaan secara khusus dari orangtua ABK.

Untuk membantu keuangan, Komite Sekolah mengalokasikan dana khusus untuk implementasi program pendidikan inklusif. Sekolah secara khusus melakukan penghimpunan dana dari masyarakat/ donatur/ dermawan/ lembaga sosial (lokal, nasional, internasional) untuk mendukung program pengembangan pendidikan inklusif.

KESIMPULAN

1. Sekolah inklusif umumnya mempunyai pengelola khusus, kelengkapan surat ijin dengan disajikan dalam skor 249 (84%), pengelola program khusus 255 (75%), program inklusi 259 (79%), koordinasi pihak lain 256 (76%), keterlibatan tenaga ahli 254 (74%), laporan tertulis 242 (62%) dalam program inklusif umumnya sudah berjalan dengan baik.
2. Kurikulum yang disusun dalam satuan pendidikan telah dilakukan penyesuaian untuk mengakomodasi kebutuhan pelayanan ABK dalam setting pendidikan inklusif tergambar sebagai berikut: Pelatihan kurikulum ABK 281 (82%) labi sesuai kebut ABK 260 (76%),

Media pemebelajaran 258 (75%), program pengayaan 264 (76%), Program kompensatoris 257 (73%), Laporan hasil belajar 262 (78%).

3. Sekolah Inklusif kebanyakan belum mempunyai tenaga Guru Pembimbing Khusus (GPK) (bukan guru kunjung dari SLB) yang bertugas dan diangkat secara khusus sebagai guru GPK sekolah inklusif.
4. Dalam penerimaan siswa baru sekolah inklusi di wilayah Propinsi DIY menyediakan kuota khusus (kursi khusus) bagi ABK. Jumlah kuota/kursi khusus bagi ABK lebih dari satu anak untuk setiap rombongan belajar.
5. Bangunan sekolah umumnya belum dilengkapi dengan sarana dan prasarana khusus untuk ABK. Data menunjukkan; ruang khusus inklusi 262 (82 %), aksesibilitas siswa ABK 253 (75 %), sarana prasarana inklusi 242 (64 %), sarana transportasi ABK 252 (75 %), jaringan internet 258 (78 %), ruang multi-media 254 (76 %).
6. Komponen gaji dan/atau upah khusus (misal tunjangan guru GPK, honor khusus, transportasi, insentif dll). Pendanaan sekolah dasar inklusi di wilayah Propinsi DIY menunjukkan: Implementasi RAPBS 262 (82 %), sirkulasi dana sekolah 255 (77 %), sumber/subsidi dana 252 (75 %), dana khusus wali murid 262 (82 %), operasional keuangan 256 (77 %), laporan keuangan 253 (76 %). Kebanyakan sekolah menerima subsidi khusus dari pihak Pemerintah (pusat, provinsi, kab/kota) untuk pengembangan pendidikan inklusif.

DAFTAR PUSTAKA

- Arnold. 2006, *Are America's children problem getting worse? A 13 Year Comparison*, Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psyciartry, November 2006.
- Brownell, Ross. Colon. 2006. *Obstacles to program effectiveness in secondary special education leah wasburn-moses, preventing school failure*. Washington: Spring 2006. Vol.50, Iss. 3; pg. 21, 10 pgs.
- Depdiknas. 2009. *Pedoman Pendataan Anak Berkelainan*, Jakarta: Departemen Depatemen Pendidikan Nasional.
- _____, 2009, *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 Pedoman Penyelenggaraan Sekolah Inklusi*, Jakarta: Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa.

Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa, 2007, *Pedoman Manajemen Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi*, Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional.

Donough, 1998, *Can't your child hear? a guide for those who care about deaf children*, Baltimore: University Park Press.

Ekodjatmiko Sukarsa, 2007. *Pedoman penyelenggaraan pendidikan inklusif; Manajemen sekolah inklusif*; Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional

Etscheidt. 2006. *Least restrictive and natural environments for young children with disabilities, topics in early childhood special education*. Austin: Fall 2006. Vol. 26, Iss.3; pg. 167, 12 pgs.

Ewing, 1994, *Speech and the deaf child*, Oxford : Manchester Universty Press.

Erling E. 2006. *Long-term trends in the national demand, supply, and shortage of special education teachers*, The Journal of Special Education. Bensalem: Fall 2006.Vol.40, Iss. 3 pg. 138, 13 pgs.

Haryanto. 1997. *Evaluasi pelaksanaan model pendidikan luar biasa (PLB) di sekolah dasar luar biasa (SDLB) Playen Gunungkidul dan Pengasih Kulonprogo*. Yogyakarta: Tesis.

_____.2009. *Model rehabilitasi penyandang cacat di pedesaan*, Laporan Penelitian, PLB FIP UNY.

_____, (2010) *Evaluasi pelaksanaan kurikulum tingkat satuan pendidikan di Sekolah Luar Biasa*, Laporan Penelitian, PLB FIP UNY.

_____, (2011) *Identifikasi dan Asesmen Akademik Siswa Berkesulitan Belajar Spesifik di Sekolah Dasar inklusif*, Laporan Penelitian, PLB FIP UNY.

Hall, 1995. *Self-modeling As an intervention to icrease student classroom participation*, *Journal Psychology in Schools*, Vol.33. No.4.

Jenny Corbett, 1999. *Vocational education and training to support the transition of young people with learning disabilities to paid employment*, University of London, UK Finland 22 - 25 September 1999

Jon Reyhner, 1992. *American indians out of school a review of school-based causes and solutions*, *Journal of American Indian Education*, Vol. 31 Nopember 3 January 1992

Joint Committee.1981. *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York: McGraw-Hill.

- Joyce Levy, 1997, "School, family, and community partnerships: Your handbook for action." (ERIC: ED 415 003).
- Kaufman, Roger. & Susan Thomas, (2008). *Evaluation Without Fear*, London
- Lovell, 1992. *Breaking the cycle of poverty: the BRAC strategy*. West Hartford, Connecticut: Kumarian Press, Inc.
- Margaret McLaughlin, 2003. *Special education in the school community*, University of Maryland at College Park P.O. Box 1492 Washington, DC 20013 Volume 2, No. 2, 2003.
- Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia, 2003. *Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional Beserta Penjelasannya*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Michael W Harvey, 2001. *Vocational-technical education A logical approach to dropout prevention for secondary special education*, Preventing School Failure. Washington: Spring 2001. Vol.45, Iss. 3; pg. 108, 6 pgs
- Mupinga, 2004. *Toward inclusion and enrichment. Educational – special needs education: an introduction*. Oslo, Unipub.
- Nancy, 2006. *Reducing disproportionate minority representation in special education programs for students with emotional*, Education & Treatment of Children. Pittsburgh: Nov 2006.
- Rae. 1990. *A Developmental perspective on anger : family and peer contexts*, Journal Psychology in Schools, Volume 35, No.3
- Robert J. Gregory. 2004. *Psychological Testing: history, principles and applications*. 4th ed. Boston: Pearson Education Group Inc.
- Rugh, 1998. *Involving communities: participation in delivery of education programs*. Submitted to Advancing Basic Education and Literacy Project. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Sastrohadiwiryo, 2005, *Manajemen tenaga kerja indonesia, pendekatan administratif dan operasional*, Jakarta : Bumi Aksara.
- Stake & Robert E. 2006. *The Countenance of Educational Evaluation*, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, Paper University of Illinois.
- Issac, Stephen & William B Michael. 1982. *Handbook in Research and Evaluation*. 2nd edition, San Diego: California, Edits Publisher.

- Suharsimi Arikunto & Cepi Safruddin A.J.(2007) *Evaluasi Program Pendidikan*. Jakarta : Bumi Aksara
- Suharsimi Arikunto dan Cepi Safrudin Abdul Jabar, (2004). *Evaluasi program pendidikan : pedoman teoritis praktis bagi praktisi pendidikan*. Jakarta.: Bumi Aksara
- Stufflebeam, Daniel L & Antohony J. Shinkfield. 1986. *Systematic Evaluation, A Self-Instructional Guide to Theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Silverius, Suke.1991. *Evaluasi Hasil Belajar dan Umpan Balik*, Jakarta: PT. Grasindo
- UNESCO, 2000. *Education For All: Meeting Our Collective Commitments, Text adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000*. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml.
- Yusuf, Farida,T. 2000. *Evaluasi Program*, Jakarta : PT. Rineka Cipta.
- Widodo, 2002. *Penelitian profil dan peranan organisasi lokal dalam pembangunan masyarakat*, Jakarta : Balitbang Kesos.

EFEKTIVITAS WORKSHOP PENDIDIKAN INKLUSI PADA PEMAHAMAN GURU TERHADAP PENYELENGGARAAN PENDIDIKAN INKLUSI

Sugini, MPd dan Dr. Munawir Yusuf, M.Psi Universitas Sebelas Maret Surakarta

Abstrak

Pendidikan Inklusi yang digulirkan pemerintah sejak tahun 2003 membawa banyak perubahan kebijakan termasuk didalamnya mengenai guru. Permendiknas No. 70 tahun 2009 menyebutkan idealnya setiap sekolah penyelenggara pendidikan Inklusi harus memiliki sedikitnya satu Guru Pembimbing Khusus (GPK), yang dapat memberikan pelayanan bagi ABK dalam pendidikannya. Tetapi tentu saja keberadaan GPK harus pula didukung oleh guru kelas atau guru mata pelajaran yang memiliki pengetahuan tentang karakteristik dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Kemampuan guru reguler yang berkenaan dengan anak berkebutuhan khusus termasuk karakteristik, strategi pembelajaran, kebutuhannya yang spesifik sudah harus menjadi perhatian bagi siapa saja pihak yang menyelenggarakan pendidikan inklusi. Pelatihan dan sosialisasi bagi guru reguler berkenaan dengan siapa ABK dan penyelenggaraan pembelajarannya sangat penting. Pemerintah Provinsi Kalimantan Timur bekerja sama dengan Universitas Sebelas Maret dalam penyelenggaraan Workshop dan pelatihan tentang pendidikan Inklusi.

Subjek dalam penelitian ini adalah 50 orang guru sekolah reguler dari jenjang pendidikan Dasar dan Menengah (SD, SMP, SMA) Kalimantan Timur yang mengikuti Workshop pendidikan Inklusi di UNS Surakarta. Pemahaman guru diukur dengan tes pilihan ganda sejumlah 40 soal mengenai pendidikan inklusi

Hasilnya menunjukkan skor rata rata yang diperoleh guru sebelum workshop dilaksanakan adalah sebesar 57,6 dengan standart deviasi 12,7 dan skor rata-rata yang diperoleh guru setelah pelaksanaan workshop adalah 67,36 dengan standart deviasi sebesar 10,62 , dan menunjukkan peningkatan yang signifikan.

Kata kunci : inklusi, workshop, pemahaman

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan kebutuhan krusial yang dibutuhkan oleh siapa saja dan dimana saja tanpa memandang wilayah geografis, status sosial, kondisi fisik, intelektual, emosional, linguistik ataupun kondisi lain seseorang. Oleh karena itu, sistem pendidikan nasional harus mampu menjamin pemerataan kesempatan pendidikan secara adil tanpa diskriminasi sesuai dengan UUD 1945 pasal 31 ayat 1 yang berbunyi: "Setiap warga negara mempunyai kesempatan yang sama dalam memperoleh pendidikan." Dalam hal ini termasuk anak berkebutuhan khusus wajib memperoleh pendidikan yang baik.

Di Indonesia pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus ditempatkan pada model pendidikan segregasi atau terpisah yang lebih dikenal dengan Sekolah Luar Biasa. Baru kemudian menginjak tahun 2003 pendidikan anak berkebutuhan khusus di sekolah reguler mulai mendapat perhatian khusus. Pada tahun 2003 tersebut, terbitlah Surat Edaran

Direktur Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah nomor 380/C.66/MN/2003 tentang Pendidikan Khusus di Sekolah Reguler yang mengatur bahwa pada setiap kabupaten / kota harus diselenggarakan paling sedikit sebuah SD inklusif, sebuah SMP inklusif, sebuah SMA inklusif, dan sebuah SMK inklusif. Dampak edaran ini luar biasa dengan adanya insentif dari pemerintah terhadap sekolah inklusif. Pada tahun 2008, ada 925 sekolah inklusif di Indonesia, terdiri dari 790 sekolah menerima siswa difabel dan 135 sekolah menerima siswa akselerasi (Direktorat PK & PLK, 2010). Kebijakan ini kemudian didukung dengan terbitnya Peraturan Menteri Pendidikan Nasional nomor 70-2009 tahun 2009 tentang Pendidikan inklusif bagi Peserta didik penyandang disabilitas dan peserta didik dengan bakat istimewa.

Model pendidikan yang dimaksud lebih dikenal dengan istilah inklusi, sebuah sistem pendidikan yang memberikan hak kepada setiap murid termasuk anak berkebutuhan khusus untuk menempuh pendidikan di sekolah yang terdekat dengan rumah tempat tinggal mereka. Sistem pendidikan inklusif melayani dan memenuhi pendidikan bagi semua anak tanpa memandang perbedaan, mewujudkan pendidikan untuk semua (*education for all*) termasuk didalamnya anak-anak penyandang disabilitas.

Sebaran penyandang disabilitas di Indonesia tidak hanya terdapat diperkotaan, hamper seluruh wilayah terdapat anak berkebutuhan khusus. Dari fenomena sebarannya saja model pendidikan segregasi sudah tidak dapat lagi menjawab kebutuhan pendidikan mereka. Akibatnya, sebagian anak berkebutuhan khusus dari keluarga ekonomi rendah yang tidak mampu membawa anaknya ke kota terpaksa masuk sekolah terdekat dengan pelayanan seadanya sehingga mereka berisiko tinggal kelas bahkan sampai putus sekolah. Digulirkannya model pendidikan inklusi dapat menjadi jawaban dari permasalahan pendidikan diatas. Sekolah dengan filosofi Inklusif idealnya dapat memberikan kesempatan kepada semua peserta didik siapapun itu untuk memperoleh layanan pendidikan yang bermutu, humanis, dan demokratis. Permendiknas No.70 tahun 2009 pasal 4 ayat 1 menyebutkan bahwa pemerintah kabupaten atau kota menunjuk paling sedikit satu sekolah dasar, satu sekolah menengah pertama, dan satu sekolah menengah atas pada setiap kecamatan untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif.

Implikasi dari permendiknas tersebut idealnya terdapat sekolah yang akan melayani anak berkebutuhan khusus. Pertanyaan yang muncul kemudian dari implikasi Permendiknas No. 70 tahun 2009 adalah apakah sumberdaya guru sudah mencukupi dan

siap menangani anak berkebutuhan khusus yang terdapat disekolah inklusi. Idealnya setiap sekolah penyelenggara pendidikan Inklusi harus memiliki sedikitnya satu Guru Pembimbing Khusus (GPK), yang dapat memberikan pelayanan bagi ABK dalam pendidikannya. Tetapi tentu saja keberadaan GPK harus pula didukung oleh guru kelas atau guru mata pelajaran yang memiliki pengetahuan tentang karakteristik dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus.

Kemampuan guru regular yang berkenaan dengan anak berkebutuhan khusus termasuk karakteristik, strategi pembelajaran, kebutuhannya yang spesifik sudah harus menjadi perhatian bagi siapa saja pihak yang menyelenggarakan pendidikan inklusi. Pelatihan dan sosialisasi bagi guru regular berkenaan dengan siapa ABK dan penyelenggaraan pembelajarannya sangat penting. Keberhasilan sekolah inklusi dipengaruhi oleh sikap penerimaan dari seluruh komunitas sekolah terhadap keberadaan anak berkebutuhan khusus termasuk guru. Guru memegang kunci utama dalam keberhasilan pendidikan, jika guru menerima apapun kondisi peserta didik akan membawa dampak pula terhadap bagaimana mereka memberikan pelayanan pendidikan. Pengenalan keberagaman peserta didik workshop pendidikan inklusi diharapkan dapat mempengaruhi pemahaman guru terhadap keberadaan anak berkebutuhan khusus di sekolah regular.

Banyak terdapat kota dan kabupaten di Indonesia yang mencanangkan sebagai kota inklusi dan kota layak anak. Provinsi Kalimantan Timur merupakan salah satu propinsi yang peduli dengan pendidikan inklusi. Pemerintahan di Provinsi Kalimantan Timur melalui Dinas Pendidikan setempat memfasilitasi pendidik dan guru guru dari berbagai kabupaten dan kotamadya di Kalimantan Timur untuk memperdalam mengenai penyelenggaraan pendidikan Inklusif melalui workshop Pendidikan Inklusi, bekerja sama dengan Universitas Sebelas Maret Surakarta. Penelitian ini bertujuan untuk mengukur efektifitas workshop pendidikan Inklusi terhadap pemahaman guru mengenai pendidikan inklusi.

METODE

Penelitian ini menggunakan 50 orang guru sekolah regular di provinsi Kalimantan Timur yang mengikuti pelatihan mengenai Pendidikan inklusif di UNS Surakarta. Subjek berasal dari 10 kabupaten dan kotamadya di provinsi Kalimantan Timur yaitu Kabupaten Berau, Kab. Kutai Barat, Kab. Kutai Kartanegara, Kab. Kutai Timur, Kab. Paser, Kab. Penajam Paser Utara, Kab. Mahakam Ulu, Kota Balikpapan, Bontang dan Samarinda.

Lima puluh orang guru tersebut berasal dari berbagai jenjang instansi pendidikan yang terdiri dari guru SD, SMP maupun SMA. Desain penelitian yang digunakan adalah penelitian experimental dengan menggunakan pre-test dan post-test pada pemahaman tentang Pendidikan Inklusif yang disebarakan sebelum dimulainya workshop dan setelahnya. Workshop dilaksanakan selama 5 hari efektif dalam format 48 jp. Pemahaman guru diukur dengan menggunakan test pilihan ganda yang dibuat berdasarkan isi modul pembelajaran selama workshop berlangsung. Sebelum digunakan perangkat tes terlebih dahulu diuji cobakan terhadap 25 guru di surakarta dengan hasil reliabilitas sebesar 0,948 gugur lima item soal, sehingga instrumen tes yang digunakan adalah sejumlah 40 item soal. Adapun isi modul terkait dengan kebijakan pemerintah dan landasan tentang penyelenggaraan pendidikan inklusi, kurikulum 2013, anak berkebutuhan khusus dan model pembelajarannya, kompetensi guru pembimbing khusus dan lesson study.

HASIL

Skor rata rata yang diperoleh guru sebelum workshop dilaksanakan adalah sebesar 57,6 dengan standart deviasi 12,7 dan skor rata-rata yang diperoleh guru setelah pelaksanaan workshop adalah 67,36 dengan standart deviasi sebesar 10,62 (lihat tabel 1).

Table1. Perbandingan skor pre dan post test

		Mean	N	Std. Deviasi	Std. Error Mean
perbandingan	Pretest	57,60	50	12,70	1,97
	Posttest	67,36	50	10,61	1,501

Tabel 2 menunjukkan tes korelasi pada kedua skor (pre-post test). Nilai $r = 0,732$, dengan nilai probabilitas sebesar $p < 0.00$. hal ini menunjukkan adanya signifikansi yang tinggi terhadap peningkatan pemahaman guru pada pendidikan inklusi sebelum dan sesudah workshop.

Tabel 10. Taraf signifikansi

N	Korelasi	Sig
---	----------	-----

Pretest dan posttest	40	0,732	0,000
----------------------	----	-------	-------

Tabel 3 menunjukkan bahwa hasil t-test, menggambarkan nilai $t = 7,881$. Dengan df sebesar 49 dengan t hitung signifikan pada $p < 0,00$.

Tabel 3. Paired Samples Test Pemahaman Guru

Paired Differences								
95% Confidence interval of the Difference								
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	T	Df	Sig. (2-tailed)
Pre-Post Test	-9,760	8,756	1,238	-12,249	-7,271	-7,881	49	,000

PEMBAHASAN

Pemahaman guru mengenai pendidikan inklusif setelah berpartisipasi dalam workshop pendidikan inklusi secara signifikan naik jika dibandingkan dengan pemahaman mereka sebelum mengikuti workshop. Penelitian ini menegaskan lagi hasil penelitian yang sudah dilakukan oleh Sunardi, Maryadi, Sugini (2014) yang mengemukakan tentang hal serupa mengenai sikap, pemahaman dan kompetensi guru di wilayah Wonogiri meningkat secara signifikan setelah mengikuti workshop selama 2 hari dalam format *activ learning*. Mathis (2002) menjelaskan pelatihan atau workshop merupakan proses memperoleh tingkatan yang lebih tinggi pada kompetensi/kemampuan tertentu. Guru dalam pandangan pendidikan posmodern berfungsi lebih sebagai penggerak (*dinamisator*), fasilitator, dan pelayan agar potensi dan kreasi siswa berkembang dengan optimal (Sumadi, 2014). Peran guru sebagai fasilitator perlu dibekali dengan pengetahuan yang

cukup, yang mengikuti paradigma-paradigma baru tentang kependidikan. Sehingga guru tidak berpola pikir seperti pada jaman dulu bahwa mereka adalah satu-satunya sumber belajar. Penelitian ini mendukung pengetahuan guru dalam lebih memahami paradigma baru tentang dunia pendidikan. Pendidikan inklusi sebagai salahsatu trend yang relatif baru perlu pemahaman mengenai konsep dan prakteknya dalam penyelenggaraannya. Berdasarkan pendapat Majid (2005) bahwa kompetensi dan pemahaman yang dimiliki guru menunjukkan kualitas guru yang profesional dalam menjalani perannya sebagai guru dan pendidik.

Dalam penelitian ini guru belajar mengenai materi tentang kebijakan pemerintah dan landasan tentang penyelenggaraan pendidikan inklusi, kurikulum 2013 kaitannya dengan pendidikan inklusi, anak berkebutuhan khusus dan model pembelajarannya, kompetensi guru pembimbing khusus dan lesson study. Tidak hanya belajar tentang pendidikan inklusi dalam workshop selama lima hari dalam penelitian ini juga memberi gambaran bagaimana mengelola anak berkebutuhan khusus baik dalam format kelas khusus maupun kelas inklusif dalam lesson study. Siswa berkebutuhan khusus dihadirkan dalam workshop, terdapat guru model yang mempraktekan proses belajar mengajar di kelas inklusif dan kelas khusus. Sedangkan peserta workshop menganalisis proses pembelajarannya yang kemudian didiskusikan secara berkelompok dalam format lesson study. Pada sesi akhir workshop peserta sesuai jenjang pendidikan yang diampunya berkunjung di sekolah yang menyelenggarakan pendidikan inklusi. Model workshop dalam penelitian ini menggunakan strategi diskusi tanya jawab, lesson study dan kunjungan (study tour). Hasil yang ditunjukkan melalui workshop pendidikan inklusi dapat meningkatkan pemahaman guru dari Provinsi Kalimantan Timur mengenai Pendidikan Inklusif. Hal ini dapat dilihat dari perbandingan rata-rata perolehan skor prestes sebesar 57 sedangkan skor rata-rata perolehan postest sebesar 68. Meskipun tidak memperoleh skor maksimal namun demikian hasil penelitian ini dapat dikatakan meningkat secara signifikan.

Anknowledgement

Workshop didanai oleh APBD pemerintah Provinsi Kalimantan Timur bekerjasama dengan Universitas Sebelas Maret Surakarta.

DAFTAR PUSTAKA

- Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan (2013) Strategi Umum Pembudayaan Pendidikan Inklusif di Indonesia. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus Pendidikan Dasar
- Majid, A.(2005).*Perencanaan Pembelajaran: Mengembangkan Standar Kompetensi Guru (Instructional Planing: Developing Teachers' Competence Standards)*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya
- Sunardi(2012).*Database for Implementation of Inclusive Education in the District of Wonogiri*. Sebelas Maret University, unpublished research report.
- Sunardi, Maryadi, Sugini (2014). The Effectiveness of a Two-day Inclusion Workshop on Teachers' Attitudes, Understanding, and Competence in Inclusive Education. *World Journal of Education* Vol 4 No. 5 tahun 2014
- Sumadi, Eko (2014). *Pemikiran Pendidikan Ivan Illich (tinjauan Teoritis dan Praktis) dalam Pendidikan Posmodernisme*. Editor .Arif. Mukhrizal. Jogjakarta: Ar-Ruz Media.

KEMAMPUAN GURU KELAS SD INKLUSIF DALAM MENENTUKAN STRATEGI PEMBELAJARAN ANAK AUTISTIK

Oleh

Sukinah

Dosen Pendidikan Luar Biasa FIP Universitas Negeri Yogyakarta

Email : sukinah@uny.ac.id

Abstrak

Pendidikan inklusif semakin tersosialisasikan kepada pengambil kebijakan, masyarakat, pendidik serta peserta didik lainnya. Semakin banyak jumlah sekolah maupun propinsi yang mendeklarasikan dirinya sekolah inklusif atau juga propinsi inklusif. Dilihat secara kuantitatif semakin meningkat dengan pesat, namun perlu diimbangi dengan adanya kualitas dalam berbagai aspek implementasi pendidikan inklusif. Sekolah inklusif adalah sekolah regular (biasa) yang menerima ABK dan menyediakan sistem layanan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan anak tanpa kebutuhan khusus (ATBK) dan ABK melalui adaptasi kurikulum, pembelajaran, penilaian, dan sarana prasarannya. Salah satu anak berkebutuhan khusus yang dapat dioptimalisasikan potensinya di sekolah inklusif adalah anak autistik. Anak autistik memiliki gangguan perkembangan kompleks dapat terdeteksi usia sebelum tiga tahun dengan gejala perkembangan adanya hambatan komunikasi, bahasa, interaksi sosial, permasalahan sosialisasi dan perilaku. Guru merupakan salah satu komponen yang mempengaruhi keberhasilan proses belajar kelas inklusif. Pelaksanaan pembelajaran bagi anak autistik memperhatikan prinsip-prinsip belajar. Proses belajar akan berhasil ditentukan tujuan pembelajaran, media, metode, evaluasi dan kesesuaian materi dengan kemampuan anak. Proses penyesuaian materi dengan kemampuan anak dilakukan dengan identifikasi kebutuhan masing-masing anak. Kesiapan guru dalam mengakomodasi pembelajaran bagi anak autistik akan berpengaruh besar terhadap hasil belajar anak autistik.

Kata kunci : Guru Kelas, SD Inklusif, Strategi Pembelajaran, Autistik

Pendahuluan

Guru merupakan salah satu komponen dalam pelaksanaan pendidikan. Saat ini dalam tataran pendidikan masyarakat sepenuhnya mempercayai, mengakui dan menyerahkan sepenuhnya kepada para guru untuk mendidik anak-anak calon generasi penerus bangsa dan membantu mengembangkan potensinya secara profesional. Tak luput termasuk di dalamnya guru yang mengajar dalam dunia anak berkebutuhan khusus . Kepercayaan, keyakinan, dan penerimaan ini merupakan substansi dari

pengakuan masyarakat terhadap profesi guru. Implikasi dari pengakuan tersebut mensyaratkan guru harus memiliki kualitas yang memadai. Tidak hanya pada tataran normatif saja namun mampu mengembangkan kompetensi yang dimiliki, baik kompetensi personal, profesional, maupun kemasyarakatan.

Seorang guru senantiasa dituntut untuk selalu mengembangkan pribadi dan profesinya secara terus menerus, serta dituntut untuk mampu dan siap berperan secara profesional dalam lingkungan sekolah dan masyarakat. Seorang guru senantiasa dituntut untuk selalu mengembangkan pribadi dan profesinya secara terus menerus, serta dituntut untuk mampu dan siap berperan secara profesional dalam lingkungan sekolah dan masyarakat.

Pendidikan Inklusif adalah sistem layanan pendidikan yang mensyaratkan anak berkebutuhan khusus belajar di sekolah-sekolah terdekat di kelas biasa bersama teman-teman seusianya (*Sapon-Shevin dalam O'Neil 1994*). Sekolah penyelenggara pendidikan inklusif adalah sekolah yang menampung semua murid di kelas yang sama. Sekolah ini menyediakan program pendidikan yang layak, menantang, tetapi disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan setiap murid maupun bantuan dan dukungannya yang dapat diberikan oleh para guru, agar anak-anak berhasil (*Stainback, 1980*). Pendidikan inklusif menurut Sapon-Shevin dalam O'Neil (1994/1995) didefinisikan sebagai suatu sistem layanan pendidikan khusus yang mensyaratkan agar semua anak berkebutuhan khusus dilayani sekolah-sekolah terdekat di kelas biasa bersama dengan teman-teman seusianya. Untuk itu perlu adanya rekonstruksi di sekolah sehingga menjadi komunitas yang mendukung kebutuhan khusus bagi setiap anak.

Sekolah inklusif adalah sekolah reguler (biasa) yang menerima ABK dan menyediakan sistem layanan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan anak tanpa kebutuhan khusus (ATBK) dan ABK melalui adaptasi kurikulum, pembelajaran, penilaian, dan sarana prasarannya. Dengan adanya sekolah inklusi ABK dapat bersekolah di sekolah reguler yang ditunjuk sebagai sekolah inklusi. Di sekolah tersebut ABK mendapat pelayanan pendidikan dari guru pembimbing khusus dan sarana prasarannya. Prinsip mendasar dari pendidikan inklusi adalah selama memungkinkan, semua anak seyogyanya belajar bersama-sama tanpa memandang kesulitan ataupun

perbedaan yang mungkin ada pada mereka. Jadi disini setiap anak dapat diterima menjadi bagian dari kelas tersebut, dan saling membantu dengan guru dan teman sebayanya maupun anggota masyarakat lain sehingga kebutuhan individualnya dapat terpenuhi.

Guru berupaya memberikan layanan pendidikan yang tepat/sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus maka diperlukan langkah-langkah yang sistematis. Langkah itu diawali dengan adanya proses asesmen terhadap peserta didik. Setiap anak berkebutuhan khusus harus melalui proses asesmen itu sehingga akan diperoleh gambaran kemampuan dan kebutuhan belajar yang sesuai dan tepat.

Dalam implementasi pendidikan inklusif apabila proses asesmen tidak dilakukan maka pembelajaran yang dilakukan tidak memiliki dasar/pijakan untuk mencapai indikator materi pembelajaran yang diharapkan. Anak-anak pun akan kesulitan menguasai materi pembelajaran karena materinya tidak sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan belajarnya. Kegagalan dalam pembelajaran dapat diakibatkan oleh tidak adanya data hasil asesmen. Dengan demikian asesmen memiliki peran yang sangat penting dan strategis dalam menentukan keberhasilan pembelajaran. Mengingat begitu pentingnya asesmen ini maka setiap guru kelas bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) harus memahami dan mengimplementasikan asesmen. Pemahaman dasar mengenai asesmen agar guru kelas dapat mengimplementasikan asesmen dengan dasar-dasar asesmen bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif.

Pembahasan

Kemp (Wina Senjaya, 2008) mengemukakan bahwa **strategi pembelajaran adalah suatu kegiatan pembelajaran yang harus dikerjakan guru dan siswa agar tujuan pembelajaran dapat dicapai secara efektif dan efisien**. Selanjutnya, dengan mengutip pemikiran J. R David, Wina Senjaya (2008) menyebutkan bahwa dalam strategi pembelajaran terkandung makna **perencanaan**. Artinya, bahwa *strategi pada dasarnya masih bersifat konseptual tentang keputusan-keputusan yang akan diambil dalam suatu pelaksanaan pembelajaran*.

Untuk itu banyak model belajar mengajar yang bermanfaat bagi anak autistik di kelas ramah dalam menciptakan kreativitas, melatih anak autistik untuk dapat bekerja sama dan bersosialisasi dalam berbagai hal dalam kelas selama berada di sekolah, model layanan sesuai dengan karakteristik anak, kondisi kelainan anak, materi yang dibahas dan tujuan tertentu yang ingin dicapai maka dari itu apabila pembelajaran yang tepat untuk masing-masing kebutuhan yang diberikan oleh guru maka pembelajaran akan berhasil dengan baik jika guru dapat memilih model layanan yang tepat untuk lingkungan inklusif ramah terhadap pembelajaran. Greenspan (1998) dalam bukunya *The Child with Special Needs* mengungkapkan bahwa untuk memungkinkan anak belajar berinteraksi, penting sekali membaurkan anak berkebutuhan khusus dengan anak lain yang tidak bermasalah. Skema model pembelajaran, pendekatan, strategi, metode, teknik dan taktik untuk mempermudah pemahaman kita terangkum dalam gambar berikut.



Gambar 1. Perbedaan Model, Pendekatan, Strategi, Metode, Teknik dan Taktik Pembelajaran

Newman dan Logan (Abin Syamsuddin Makmun, 2003) mengemukakan empat unsur strategi dari setiap usaha, yaitu (1) Mengidentifikasi dan menetapkan spesifikasi dan kualifikasi hasil (out put) dan sasaran (target) yang harus dicapai, dengan

mempertimbangkan aspirasi dan selera masyarakat yang memerlukannya, (2) Mempertimbangkan dan memilih jalan pendekatan utama (*basic way*) yang paling efektif untuk mencapai sasaran, (3) Mempertimbangkan dan menetapkan langkah-langkah (*steps*) yang akan ditempuh sejak titik awal sampai dengan sasaran dan (4) mempertimbangkan dan menetapkan tolok ukur (*criteria*) dan patokan ukuran (*standard*) untuk mengukur dan menilai taraf keberhasilan (*achievement*) usaha.

Pelaksanaan pembelajaran bagi anak autistik memperhatikan prinsip-prinsip meliputi (1) Prinsip kekonkritan saat belajar guru dapat menggunakan benda-benda konkrit sebagai media pembelajaran maupun sumber pencapaian tujuan pembelajaran, (2) Prinsip belajar sambil melakukan : proses pembelajaran tidak harus selamanya bersifat informatif, tetapi bisa juga peserta didik diajak ke dalam situasi nyata sesuai dengan tuntutan tujuan yang ingin dicapai dan karakter bahan yang diajarkan sehingga materi yang disampaikan dapat mengasah empati pada diri anak autistik, (3) Prinsip keterarahan wajah dan suara : anak autistik mengalami hambatan dalam pemusatan perhatian dan konsentrasi, sehingga kesulitan dalam memahami setiap materi yang diajarkan padanya, Guru diharapkan mampu memberikan pemahaman secara jelas, baik dalam gerak maupun suara, Guru hendaknya menggunakan lafal/ejaan yang jelas dan tegas, serta menghadap ke peserta didik serta mudah dimengerti. (4) Prinsip Kasih Sayang : Anak autis memiliki hambatan atau kesulitan pada konsentrasi sehingga berdampak negatif pada kognitifnya, dalam hal ini anak autistik membutuhkan kasih sayang yang tulus dari guru, Guru hendaknya menggunakan bahasa yang sederhana, tegas, jelas, memahami kondisi siswa dan menunjukkan sikap sabar, rela berkorban, memberi contoh perilaku yang baik, ramah. Sehingga tumbuh ketertarikan siswa, dan akhirnya mereka memiliki semangat untuk belajar. (5) Prinsip Kebebasan yang Terarah : Siswa autis memiliki sikap yang tidak mau dikekang dan semaunya sendiri, Guru hendaknya mampu mengarahkan dan menyalurkan segala perilaku anak ke arah positif dan berguna, baik untuk dirinya sendiri maupun untuk orang lain. (6) Prinsip Penggunaan Waktu Luang : Siswa autis tidak bisa diam. Selalu ada saja yang ia kerjakan sehingga lupa waktu tidur, istirahat dan lain sebagainya, Guru hendaknya membimbing siswa dengan mengisi waktu luangnya dengan kegiatan-kegiatan yang

bermanfaat. (7) Prinsip Minat dan Kemampuan : Guru harus mampu menggali minat dan kemampuan siswa dalam pelajaran, untuk dijadikan acuan dalam memberi tugas-tugas tertentu, Guru memberi tugas yang sesuai, mereka akan merasa senang , dan lama-kelamaan mereka akan terbiasa belajar. (8) Prinsip Emosional, Sosial, dan Perilaku : Anak autistik memiliki ketidaksinambungan emosi, sehingga berperilaku semaunya sendiri, dan tidak terkontrol dalam pergaulan hidup bermasyarakat, Guru harus berusaha mengidentifikasi problem emosi anak, kemudian berupaya menghilangkannya untuk menumbuhkan sifat empati pada lingkungan. (9) Prinsip Disiplin : Anak autistik biasanya memenuhi keinginannya tanpa memperhatikan situasi dan kondisi di lingkungannya. Guru perlu membiasakan siswa untuk hidup teratur dengan selalu diberikan keteladanan dan pembinaan dengan sabar.

Kiat yang dapat dilakukan guru dalam mengajar atau menempatkan anak autistik dengan program inklusif meliputi : (1) Anak autistik baru ikut dalam kegiatan belajar di kelas reguler setelah berhasil mengikuti masa orientasi di kelas observasi, (2) Anak duduk di meja paling depan, agar anak dapat berkonsentrasi dengan baik, (3) Bila anak sulit mengikuti seluruh kegiatan belajar, anak diberi kesempatan untuk mengikuti pelajaran yang diminati., dan (4) Dalam waktu istirahat anak dilatih untuk bersosialisasi dengan bermain dengan teman-teman yang lain.

Guru dapat melakukan akomodasi pembelajaran terhadap anak autistik dengan silabus pembelajaran inklusif : (1) Anak autistik dengan hambatan ringan yang tidak mengalami hambatan kecerdasan hanya akan mengalami modifikasi di beberapa komponen silabus, (2) Anak autistik dengan hambatan sedang dan disertai hambatan kecerdasan, umumnya membutuhkan modifikasi hampir pada semua komponen silabus, (3) Anak autistik dengan hambatan berat dan disertai hambatan kecerdasan, umumnya membutuhkan modifikasi pada semua komponen silabus, (4) Tujuan pembelajaran, materi, proses, dan pelaksanaan evaluasi lepas dari kurikulum umum, dikarenakan tujuan pembelajaran, materi, proses dan pelaksanaan evaluasi disesuaikan dengan kemampuan anak.

Sari Riudiyati, 2013 menyatakan akomodasi pembelajaran meliputi materi pembelajaran, tugas, waktu, serta sistem komunikasi. Anak autistik sering harus berjuang keras agar dapat tetap duduk, tetap fokus, dan bertahan dalam mengerjakan tugas yang harus diselesaikannya. Namun dengan dukungan serta penyesuaian yang tepat, anak-anak autistik mampu meningkatkan waktu mereka fokus sambil tetap merasa nyaman bahkan pada saat diberikan instruksi dengan durasi lebih lama. Tahapan untuk meningkatkan focus dalam proses pembelajaran anak autistik dalam setting kelas inklusif sebagai berikut : (1) Guru memberikan kesempatan anak autistik untuk menyibukkan diri sesuatu yang disukainya, misalnya : anak diberikan kesempatan untuk mewarnai sebuah gambar, mainan benda-benda tertentu, anak yang senang menggenggam bola, berikan ia bola berbentuk globe pada saat seluruh kelas sedang belajar tentang bumi, (2) guru memperbolehkan anak autistik untuk menggambar atau mencoret-coret, diberikan kesempatan untuk menggambar di sebuah buku notes, menulis di buku mereka, membuat sketsa, atau bahkan (tergantung usia mereka) mewarnai sebuah kertas kerja., (3) Guru memberikan kesempatan anak autistik untuk berjalan-jalan, ada beberapa siswa bekerja lebih baik bila mereka boleh beristirahat diantara serangkaian tugas, dan boleh melakukannya dengan gaya mereka sendiri (berjalan-jalan, meregangkan tubuh, atau sekedar berhenti bekerja), (4) Guru memberikan kesempatan anak autistik memilih kursi tempat dulu lebih awal, tempat duduk yang tepat mungkin bukan hal pertama yang dipertimbangkan guru ketika ia membuat perencanaan bagi siswa autistik. Tetapi untuk beberapa siswa, jenis perabot kelas yang tepat menjadi kunci utama keberhasilan dan kenyamanan mereka. (5) Guru memerankan teman sebaya, apabila anak autistik di dalam kelas mengalami kesulitan untuk bertanya, menjawab, atau mengemukakan pendapat maka segera teman lainnya membantu dalam mengkomunikasikannya.

Guru merupakan orang yang berperan penting (*significant others*) dalam proses pembelajaran tidak dipungkiri bahwa menangani pembelajaran peserta didik berkebutuhan khusus ini membutuhkan tenaga, waktu, atau kreativitas yang lebih banyak dibanding menangani peserta didik normal, Mercer (1983) berpendapat bahwa sebelum mengajar, guru harus :

1. Mampu memahami bagaimana sebuah hambatan pada diri peserta didik dapat mempengaruhi hasil belajar, misalnya bagaimana gangguan sensori motorik dapat membuat anak sulit menggambar bentuk tertentu di kelas kesenian
2. Mampu mengenali hambatan dan mengembangkan pengalaman belajar yang tersendiri untuk anak autis atau disleksia diajari kata benda dengan melemparkan bola yang berisi kata timbul benda atau membuat bentuk dari benda yang dipelajari
3. Mampu memahami emosi pada peserta didik yang mengalami hambatan seperti sedih atau marah jika tidak dapat mengerjakan tugas di kelas, atau diejek karena kurang menguasai beberapa ketrampilan yang sudah dikuasai teman-temannya
4. Mampu memahami komunikasi dengan anak yang bersangkutan mengkomunikasikan hambatan peserta didik pada orang tua secara efektif sehingga orang tua dapat menerima kondisi anak dengan baik, tidak cemas atau malah marah berlebihan, dan dapat bekerja sama menangani.

Pada umumnya ada beberapa cara yang dapat dipakai dalam kelas umum/pembauran/inklusi untuk mendukung proses pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus (Benor, 1997; Special Education Service, 2006), seperti:

1. Menyediakan guru khusus pada anak sesuai kebutuhannya, misalnya terapis okupasi untuk anak dengan gangguan sensori motorik, atau guru piano untuk anak berbakat musik,
2. Pembetulan kesalahan dengan segera setelah kesalahan terlihat (diadakanya pembelajaran remedial agar anak paham dan mapu melanjutkan kemateri selajitnya)
3. Mengadaptasi, memodifikasi, atau memberikan materi/kurikulum khusus, sesuai dengan kemampuan anak
4. Mengajarkan strategi yang efektif dalam pembelajaran, seperti membuat jembatan keledai, membuat pembelajaran untuk menghafal
5. Penambahan waktu atau mengurangi jumlah soal yang akurat dalam melakukan penilaian seperti dari waktu 1 jam bisa digunakan untuk mengerjakan 10 soal kita kurangi menjadi 5 soal untuk anak autistik.

Guru dalam proses belajar mengajar harus memiliki kemampuan profesional : (1) Menguasai bahan ajar beserta konsep-konsepnya berdasarkan dasar ilmunya, (2) Mengelola program belajar mengajar, (3) Mengelola kelas, (4) Menggunakan media dan sumber pembelajaran, (5) Menggunakan media dan sumber belajar, (6) Menguasai landasan-landasan kependidikan, (7) Mengelola interaksi belajar mengajar terutama anak-anak autistik yang mengalami masalah tersebut, (7) Melakukan proses penilaian prestasi belajar siswa.

Pola pembelajaran yang harus disesuaikan dengan anak autistik disebut dengan *Individualized Education Program* (IEP) atau Program Pembelajaran Individual (PPI). Bandi Dalphi (150-151) menyatakan Program Pembelajaran Individual meliputi enam komponen, yaitu *elicitors*, *behaviors*, *reinforcers*, *entering behavior*, *terminal objective*, dan *enroute*. Secara terperinci, keenam komponen tersebut yaitu: *Elicitors*, yaitu peristiwa atau kejadian yang dapat menimbulkan atau menyebabkan perilaku, *Behaviors*, merupakan kegiatan peserta didik terhadap sesuatu yang dapat ia lakukan, *Reinforcers*, suatu kejadian atau peristiwa yang muncul sebagai akibat dari perilaku dan dapat menguatkan perilaku tertentu yang dianggap baik, *Entering behavior*, kesiapan menerima pelajaran, *Terminal objective*, sasaran antara dari pencapaian suatu tujuan pembelajaran yang bersifat tahunan dan *Enroute*, langkah dari *entering behavior* menuju ke *terminal objective*.

Kesimpulan

1. Pendidikan inklusif dapat terlaksana dengan maksimal apabila didukung baik secara sistem maupun kelembagaan.
2. Kemampuan guru dalam mengakomodasi pembelajaran harus dengan berbagai modifikasi sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan anak.
3. Guru merupakan orang yang berperan penting (*significant others*) dalam proses pembelajaran
4. Guru dapat melakukan akomodasi pembelajaran terhadap anak autistik dengan silabus pembelajaran inklusif

Model belajar mengajar yang bermanfaat bagi anak autistik di kelas ramah dalam menciptakan kreativitas, melatih anak autistik untuk dapat bekerja sama dan bersosialisasi.

DAFTAR PUSTAKA

- Abin Syamsuddin Makmun. 2003. *Psikologi Pendidikan*. Bandung: Rosda Karya Remaja.
- Bandi Delphie, *Pembelajaran Anak*, h. 150-151.
- Benor, D.E., Leviyof, I. The development of students' perceptions of effective teaching: the ideal, best and poorest clinical teacher in nursing. *Journal of Nursing Education*. 1997;36:206–211
- Daniel P. Halahan & James M. Kaufman, *Exceptional Children - 9th Edition*, Massachuset: Allyn & Bacon, 1994
- Greenspan, Stanley , MD and Serena Wieder, PhD; The Child with Special Needs*, 1998 Perseus Publishing, US
- Lovaas, O.Ivar, PhD; The 'Me' Book -- Teaching Developmentally Disabled Children*; 1981, Department of Psychology, University of California, Los Angeles, ProEd Inc-USA.
- Maurice, Catherine, Gina Green, PhD and Stephen C. Luce, PhD; Behavioral Intervention for Young Children with Autisme*, 1996, ProEd Inc-USA.
- Sari Rudiwati, 2013, *Kompetensi dan tugas Guru Sekolah Inklusif : Pendidikan untuk Pencerahan dan Kemandirian Bangsa*, Yogyakarta : Fakultas Ilmu Pendidikan, UNY
- Skjorten, MD. 2001. *Towards Inclusion, Education-Special Needs Educatioan An Introduction*, Oslo : Unipub Forlag.
- Smith, D J. 2006. *Inklusi, Sekolah yang Ramah Untuk Semua*. Bandung : Penerbit Nuansa.
- Siegel, Bryna, PhD; The World of the Autistic Child -- Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*, 1996, Oxford University Press - New York, 1996.
- Wina Senjaya. 2008. *Strategi Pembelajaran; Berorientasi Standar Proses Pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

IMPLEMENTASI PENDIDIKAN INKLUSIF SEBAGAI UPAYA MEMINIMALISIR DAMPAK NEGATIF MENINGKATNYA KUALITAS LEMBAGA PENDIDIKAN

**OLEH UTOMO, M. Pd
TENAGA PENGAJAR PRODI PLB FKIP UNLAM BANJARMASIN**

ABSTRAK

Peningkatan mutu/kualitas lembaga pendidikan tentu merupakan harapan semua orang. Peningkatan kualitas lembaga pendidikan akan berdampak signifikan terhadap kualitas lulusan. Disisi lain, peningkatan kulaitas lembaga pendidikan menimbulkan dampak negatif terhadap masyarakat diantaranya peningkatan biaya pendidikan, penerimaan siswa baru yang ketat, dan beban kurikulum yang memberatkan peserta didik. Dampak negatif tersebut dapat diminimalisir dengan implementasi paradigma pendidikan inklusif.

Kata kunci: Kualitas lembaga pendidikan, dampak negatif, pendidikan inklusif.

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Peningkatan kualitas pendidikan merupakan harapan setiap bangsa. Sejak Indonesia merdeka sampai sekarang, secara global tidak bisa dipungkiri bahwa pendidikan semakin meningkat kuantitas maupun kualitasnya. Kuantitas lembaga penyelenggara pendidikan semakin hari semakin meningkat jumlahnya, baik lembaga formal maupun lembaga non formal. Peningkatan kuantitas lembaga pendidikan memang tidak serta merta langsung berpengaruh terhadap peningkatan kualitas lembaga pendidikan.

Secara umum keberadaan sebuah lembaga pendidikan bermula dari tuntutan kebutuhan masyarakat. Kajian kebutuhan masyarakat akan pentingnya sebuah lembaga pendidikan satu dengan lembaga pendidikan yang lain, biasanya berbeda-beda tergantung dari jenis kebutuhannya untuk menjembatani masa depan masyarakat. Misalnya berdirinya Sekolah Dasar di sebuah wilayah dikaji berdasarkan dari jumlah penduduk dan luas wilayah. Kajian tersebut dimaksudkan agar warga masyarakat yang ingin menyekolahkan putra putrinya dapat dengan mudah menjangkau sekolah tersebut. Begitu juga didirikannya Sekolah Menengah Pertama, Sekolah Menegah Atas, maupun jenis-jenis sekolah lain, sudah barang tentu berdasarkan analisis kebutuhan masyarakat sekitar. Jika tidak berdasarkan kajian tersebut, keberadaan sekolah akan tidak efektif untuk mengentaskan masyarakat akan kebutuhan pendidikan.

Di Indonesia, keberadaan lembaga pendidikan baru, biasanya tidak langsung menunjukkan kualitas yang diharapkan oleh masyarakat. Peningkatan kualitas lembaga pendidikan akan ditempuh seiring berjalannya waktu dan bahkan terkadang awal penyelenggaraannya di bawah standar pendidikan. Dalam perjalanannya, ada lembaga pendidikan yang sanggup eksis dan berkembang dengan baik, tetapi tidak sedikit yang akhirnya gulung tikar. Hal ini sering dialami oleh lembaga pendidikan swasta.

Bagi lembaga pendidikan yang kualitasnya semakin meningkat, bukan berarti tidak berpotensi menimbulkan masalah. Salah satu permasalahan yang jarang diungkap oleh kalangan praktisi pendidikan adalah bahwa meningkatnya kualitas lembaga pendidikan ternyata menimbulkan dampak negatif yaitu membuat jarak yang semakin menjauh dengan masyarakat. Sebuah kenyataan yang dilematis bahwa disaat sebuah lembaga pendidikan meningkat kualitasnya justru berpotensi sebagian masyarakat merasakan dampak negatifnya. Permasalahan yang perlu diatasi adalah bagaimana peningkatan kualitas lembaga pendidikan tidak menimbulkan dampak negatif dan justru seharusnya diikuti oleh kemanfaatan yang sebesar-besarnya oleh masyarakat.

B. Rumusan Masalah

1. Komponen peningkatan kualitas lembaga pendidikan apa saja yang berpotensi membuat jarak semakin menjauh dengan masyarakat?
2. Dampak negatif apa saja yang ditimbulkan oleh peningkatan kualitas lembaga pendidikan?
3. Bagaimana upaya meminimalisir dampak negatif akibat peningkatan kualitas lembaga pendidikan?

PEMBAHASAN

A. Komponen Peningkatan Kualitas Lembaga Pendidikan yang Berpotensi

Membuat Jarak Semakin Menjauh dengan Masyarakat

Pemerintah menterjemahkan kualitas lembaga pendidikan terutama lembaga pendidikan formal ditentukan oleh delapan standar pendidikan. Kedelapan standar pendidikan tersebut adalah (1) Standar isi, (2) Standar Proses, (3) Standar

kompetensi lulusan, (4) Standar pendidik dan tenaga kependidikan, (5) Standar sarana dan prasarana, (6) Standar pengelolaan (7) Standar pembiayaan, dan (8) Standar penilaian. Kedelapan standar pendidikan dijadikan oleh pemerintah untuk menentukan sebuah lembaga pendidikan berada pada peringkat A, B, C atau tidak terakreditasi. Pemerintah melalui Badan Akreditasi mengadakan penilaian kepada setiap lembaga pendidikan formal setidaknya paling lama setiap lima tahun sekali.

Lembaga pendidikan selain dinilai dengan proses akreditasi sekolah, juga bisa mengajukan kepada lembaga lain untuk menilai kualitas lembaga. Salah satunya yaitu dengan standar ISO bidang pendidikan. Sudah barang tentu komponen-komponen yang dinilai mengarah kepada standar kualitas lembaga pendidikan.

Tidak dipungkiri dan tidak ada seorangpun yang kontradiktif bahwa lembaga pendidikan harus menunjukkan peningkatan kualitasnya. Semakin lembaga pendidikan menunjukkan kualitasnya maka asumsinya akan menghasilkan lulusan yang berkualitas juga. Fenomena tersebut ternyata masih menimbulkan dampak negatif terhadap masyarakat. Beberapa komponen akibat dari meningkatnya kualitas lembaga pendidikan yaitu :

1. Semakin meningkatnya biaya yang dibebankan oleh masyarakat.
2. Lembaga pendidikan pada akhirnya memilih input peserta didik dengan seleksi yang semakin ketat, sehingga yang bisa memasuki lembaga pendidikan tersebut orang-orang tertentu saja.
3. Beban tuntutan kurikulum berpotensi untuk semakin memberatkan peserta didik.

B. Dampak-Dampak Negatif Peningkatan Kualitas Lembaga Pendidikan

1. Semakin meningkatnya biaya yang dibebankan oleh masyarakat.

Tidak bisa dipungkiri bahwa meningkatnya kualitas lembaga pendidikan membutuhkan biaya yang semakin besar. Fenomena ini berdampak kepada biaya yang dikeluarkan oleh orangtua anak. Banyak orangtua yang merasa berat membiayai pendidikan anaknya. Anak dari keluarga yang kurang mampu biasanya akan kalang kabut mencarikan biaya pendidikan anaknya. Kondisi ini berpotensi anak akan putus sekolah.

2. Lembaga pendidikan pada akhirnya memilih input peserta didik dengan seleksi yang semakin ketat.

Semakin meningkatnya lembaga pendidikan dan berdampak kepada minat masyarakat yang semakin tinggi terhadap lembaga pendidikan maka lembaga pendidikan tersebut akan menerapkan seleksi calon peserta didik. Pada akhirnya lembaga tersebut tidak hanya menerapkan standar proses, akan tetapi menerapkan standar peserta didik yang semakin ketat. Pengetatan calon peserta didik tentu akan berdampak kepada masyarakat tidak bisa sembarangan menyekolahkan anaknya ke lembaga pendidikan tertentu. Biasanya lembaga tersebut pada akhirnya akan dihuni oleh anak-anak dari keluarga yang mampu, anak dari keluarga pejabat/penguasa dan sebagian besar anak-anak yang mempunyai kecerdasan di atas rata-rata tetapi yang berkemampuan secara ekonomi. Anak-anak yang berpotensi secara kognitif, tetapi dari keluarga yang tidak mampu biasanya mengalami kesulitan menginjakkan kaki di lembaga pendidikan yang unggul.

3. Beban tuntutan kurikulum berpotensi untuk semakin memberatkan peserta didik. Kualitas lembaga pendidikan akan berdampak kepada tuntutan kurikulum yang semakin tinggi. Hal ini berpotensi akan memberatkan peserta didik. Peserta didik akan dibebani mata pelajaran yang kuantitas maupun kualitasnya tinggi. Tidak menutup kemungkinan peserta didik akan menimbulkan stres, kurang bergaul/sosialisasi dan berkurangnya waktu dengan keluarga.

C. Upaya Meminimalisir Dampak Negatif Meningkatnya Kualitas Lembaga Pendidikan

Keberadaan lembaga pendidikan memang tidak etis jika hanya jalan di tempat. Lembaga pendidikan akan bisa eksis jika menunjukkan peningkatan kualitas yang ditunjang dengan peningkatan komponen-komponen yang dipersyaratkan. Untuk meminimalisir dampak negatif akibat dari peningkatan kualitas lembaga pendidikan, maka lembaga pendidikan dapat menempuh menerapkan prinsip-prinsip yang ada pada paradigma pendidikan inklusif. Langkah-langkah di bawah ini bisa

menjadi referensi bagi sekolah yang ingin kualitas pendidikannya tetap terjaga, namun tetap berpihak kepada kebutuhan masyarakat sekitar, yaitu:

1. Lembaga pendidikan harus mempunyai visi dan misi yang konsisten untuk menjembatani semua anak bangsa menyiapkan masa depannya di lembaga pendidikan bersangkutan sesuai dengan tugasnya. Hal ini sesuai dengan prinsip *education for All* (EfA). EfA akan mulai merintis sekolah menerima peserta didik apa adanya yang ada di masyarakat sekitar. Peningkatan kualitas sebaiknya diorientasikan kepada kualitas proses, bukan kepada kualitas input.
2. Lembaga pendidikan menerapkan subsidi silang dengan tetap memberikan kuota kepada semua elemen anak bangsa.
3. Lembaga pendidikan tidak berorientasi kepada kualitas kognitif saja, akan tetapi mengembangkan aspek afektif dan psikomotorik secara seimbang.
4. Lembaga pendidikan menerapkan kurikulum diferensiasi/kurikulum fleksibel.
5. Lembaga pendidikan mengembangkan konsep bina lingkungan, yaitu prioritas masyarakat sekitar mendapatkan akses pendidikan di lembaga pendidikan tersebut.
6. Lembaga pendidikan menumbuhkan kembali andil masyarakat sekitar untuk berperan aktif dalam pendidikan. Hal ini dapat mengurangi beban biaya yang harus ditanggung untuk membiayai peningkatan kualitas pendidikan.
7. Lembaga pendidikan terus menerus mengkaji kebutuhan masyarakat sekitarnya. Hal ini menjadi acuan lembaga tersebut menerapkan konsep pengabdian kepada masyarakat sekitar.
8. Lembaga pendidikan harus mulai menerapkan manajemen yang handal dengan manajemen yang akuntabel. Hal ini akan menjadi modal bahwa sekolah tersebut akan dipercaya oleh masyarakat.
9. Lembaga pendidikan terus menerus menerapkan anggaran berbasis kinerja untuk mengimplementasikan efisiensi anggaran. Konsep ini akan meringankan beban masyarakat.

KESIMPULAN DAN SARAN

Lembaga pendidikan harus terus menerus menuju pendidikan yang berkualitas. Lembaga pendidikan yang berkualitas berpotensi besar meluluskan

orang-orang yang mempunyai kualitas juga. Peningkatan kualitas lembaga pendidikan pada kenyataannya berpotensi menimbulkan permasalahan menjauhkan lembaga tersebut dari masyarakat. Fenomena tersebut dipicu oleh beban masyarakat yang ikut menanggung biaya dan dampak-dampak negatif lainnya akibat meningkatnya kualitas lembaga pendidikan.

Untuk mengatasi dampak negatif akibat peningkatan kualitas pendidikan maka lembaga pendidikan harus berupaya mengantisipasi dengan menerapkan paradigma pendidikan inklusif. Paradigm pendidikan inklusif berupaya tetap memberikan kuota bagi masyarakat yang berpotensi terhambat aksesnya di dunia pendidikan. Program-program tersebut diantara Lembaga Pendidikan : (1) mempunyai visi dan misi yang konsisten untuk menjembatani semua anak bangsa menyiapkan masa depannya. (2) Menerapkan subsidi silang dengan tetap memberikan kuota kepada semua elemen anak bangsa. (3) Tidak berorientasi kepada kualitas kognitif saja, akan tetapi mengembangkan aspek afektif dan psikomotorik secara seimbang. (4) Menerapkan kurikulum diferensiasi/kurikulum fleksibel. (5) Mengembangkan konsep bina lingkungan. (6) Menumbuhkan kembali andil masyarakat sekitar untuk berperan aktif dalam pendidikan. (7) Terus menerus mengkaji kebutuhan masyarakat sekitarnya. (8) Mulai menerapkan manajemen yang handal dengan manajemen yang akuntabel. (9) Terus menerus menerapkan anggaran berbasis kinerja untuk mengimplementasikan efisiensi anggaran. Konsep ini akan meringankan beban masyarakat.

DAFTAR PUSTAKA

- Bambang Basuki, (2002). *Pendidikan inklusif sebagai Media Alami dan Manusia bagi Perolehan Hak Pendidikan Peserta Didik Berkebutuhan Khusus, disampaikan dalam seminar Sosialisasi Pendidikan Luar Biasa* (Jakarta: Mitranetra, 22 Oktober 2002)
- Direktorat PLB, Braillo Norway, dan Unesco. (2004). *Buku seri: Menjadikan Lingkungan Inklusif, Ramah terhadap Pembelajaran (LIRP)*. Jakarta: Direktorat PLB, Braillo Norway dan UNESCO.
- Jhonsen B.H. &Skjorten MD, (2003), *Menuju Inklusi, Pendidikan Kebutuhan Khusus Sebuah Pengantar*, Bandung, Program Pasca Sarjana UPI Bandung.
- Yuwono, I & Utomo. (2015). *Pendidikan inklusif Paradigma Pendidikan Ramah Anak*. Banjarmasin: Bina Banua.

_____, (2003). *Undang Undang Republik Indonesia Nomor 20 tahun 2003 tentang sistem Pendidikan Nasional* : Jakarta : Restindo Mediatama.

_____, *Standar Nasional Pendidikan* (online). Tersedia: <http://bsnp-indonesia.org/id>. dowload 12 Agustus 2015.

Penerapan MVS pada Anak Autis Di Sekolah Harapan Bunda Banjarmasin

OLEH: Agus Pratomo Andi Widodo, M.Pd

Pendahuluan

Istilah *autism* pertama kali digunakan oleh seorang psikiater Swiss yang bernama Eugene Bleuler, yang pada tahun 1908-1911 mengamati adanya suatu ciri tertentu pada penderita *skizofrenia* dewasa yang ia sebut sebagai *autism*, yang berasal dari kata bahasa Yunani yaitu *autos* yang berarti “sendiri” yang merupakan suatu istilah yang mencirikan bahwa seseorang menarik diri dari interaksi sosial dengan lingkungannya sehingga mereka seolah hidup di dunia sendiri.

DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual*), gangguan autistik termasuk *Pervasive Development disorder* yang gejala muncul sebelum anak berumur 3 tahun. Pervasif berarti gangguan tersebut sangat luas dan berat, yang mempengaruhi seseorang sangat mendalam. Tiga fungsi yang terganggu secara mendalam (1) Gangguan Komunikasi ; (2) Gangguan Interaksi Sosial; (3) Gangguan Perilaku. Gangguan komunikasi meliputi tidak bicara, terlambat bicara, menarik tangan orang dewasa bila menginginkan sesuatu, bahasa “planet” (*babbling*, menceracau), *ekolalia* (membeo apa yang didengar), bicara sepatah dua patah kata dan terhenti usia 18 – 24 bulan, yang dapat bicara, pemahaman terbatas pada kata-kata dan tidak konteks keseluruhan.

Salah satu yang menjadi masalah pada anak autis adalah susahnya kemampuan bicara dan bahasa termasuk mengidentifikasi huruf. Kemampuan ini harus dikuasai untuk mendukung proses belajar maupun proses bersosialisasi. Anak autis yang lemah konsep bicara dan bahasa akan menjadi susah dikontrol dan sering menjadi tidak terkendali.

Kajian Pustaka

Istilah *Autism Spectrum Disorders* yang di singkat ASD identik dengan Gangguan Perkembangan Pervasif (*Pervasive Development Disorder/PDD*) dalam ICD-10 (WHO, 1992), DSM-IV (APA, 1994), dan PPDGJ-3 (Dep Kes RI, 1993 & 1995). Dalam kelompok tersebut ada 7 jenis gangguan, yaitu : Autisme masa kanak (selanjutnya disebut Autisme saja), Autisme tak khas, Sindrom Rett,

Gangguan Desintegratif Masa Kanak, Gangguan Aktivitas berlebih yang berhubungan dengan Retardasi Mental dan gerakan stereotipik, Syndrome Asperger, dan Gangguan Perkembangan Pervasif yang tak di tentukan (Yuniar, 2003).

1. Pengertian Autisme

Autisme adalah gangguan perkembangan neurobiologi yang kompleks yang terjadi pada anak sehingga menimbulkan masalah pada anak untuk berkomunikasi dan berelasi (berhubungan) dengan lingkungannya. Penyandang autisme tidak dapat berhubungan dengan orang lain secara berarti, serta kemampuannya untuk membangun hubungan dengan orang lain terganggu karena masalah ketidak mampuannya untuk berkomunikasi dan untuk mengerti apa yang dimaksud oleh orang lain. Tanda/gejala ini sudah nampak jelas sebelum anak usia 3 tahun, dan kemudian berlanjut hingga dewasa jika tidak diintervensi yang tepat.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa sejumlah kondisi mempengaruhi perkembangan otak anak autistik yang terjadi sejak usia 6 bulan dalam kandungan dan terus berlanjut dalam kehidupannya, dimana faktor genetik (keturunan) merupakan faktor yang sangat berpengaruh. Gangguan perkembangan otak ini menyebabkan terjadinya gangguan/masalah pada kemampuan bahasa, kemampuan kognitif (pemahaman), kemampuan interaksi sosial, dan fungsi adaptifnya, maka hal ini menyebabkan semakin bertambahnya usia seorang anak maka akan menyebabkan semakin besarnya kesenjangan/perbedaan kemampuan-kemampuan tersebut dibandingkan dengan anak lain seusianya/sebayanya, sehingga semakin terlihat perbedaannya dengan anak seusianya/sebayanya. Semua hal ini dapat jelas terlihat sebelum anak berusia 3 (tiga) tahun, dan semakin bertambah usianya akan semakin jelas terlihat (Sutadi, 2011).

2. Perkembangan Autisme.

Istilah *autism* pertama kali digunakan oleh seorang psikiater Swiss yang bernama Eugene Bleuler, yang pada tahun 1908-1911 mengamati adanya suatu ciri tertentu pada penderita skizofrenia dewasa yang ia sebut sebagai *autism*, yang berasal dari kata bahasa Yunani yaitu *autos* yang berarti “sendiri” yang merupakan suatu istilah yang mencirikan bahwa seseorang menarik diri dari interaksi sosial dengan lingkungannya sehingga mereka seolah hidup di dunia sendiri.

Pada tahun 1944, Asperger seorang ilmuwan Jerman juga mengidentifikasi kondisi seperti yang digambarkan oleh Kanner namun dalam bentuk yang lebih ringan, yang sekarang dikenal sebagai sindrom Asperger.

Sejak tahun 1980an sampai tahun 1990, dilakukan sangat banyak penelitian terhadap penyebab, prognosis dan terapi autisme. Dari penelitian diperkirakan bahwa autisme merupakan penyakit yang disebabkan oleh gangguan/kerusakan pada gen, yang menyebabkan masalah otoimun penyakit degeneratif pada sel-sel saraf otak. DSM-IV yang diterbitkan pada tahun 1994 menambahkan kategori PDD (*Pervasive Developmental Disorder*) dan beberapa sub tipenya, yang sekarang dikenal sebagai ASD (*Autistic Spectrum Disorder*). Sebagai tambahan pada *autistic Disorder*, diagnosis mungkin juga dikategorikan pada *Aspregers Disorder*, *Retts Disorder*, *Childhood Disintegrative Disorder*, and *Pervasive Delevopmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS)*. DSM-V direncanakan akan terbit pada tahun 2013 (Sutadi, 2011).

3. Identifikasi.

Identifikasi dapat dilakukan dengan mengamati gejala autisme yang timbul sebelum anak mencapai usia 3 tahun. Pada sebagian anak gejala-gejala itu sudah ada sejak lahir. Seorang ibu yang cukup memperhatikan perkembangan anaknya sudah akan melihat beberapa keganjilan sebelum anaknya mencapai usia satu tahun. Yang sangat menonjol adalah tidak adanya atau sangat kurangnya kontak mata. Bayi tersebut sangat aktif menghindari kontak mata, dengan ibunya sekalipun. Iapun tidak memberikan respon bila dipanggil namanya atau diajak bergurau oleh ibunya. Namun ia bisa sangat senang dan

tertawa terkekeh-kekeh bila melihat mainan yang berputar dan digantung diatas tempat tidurnya.

4. Asesmen

Sekitar 50% orangtua dari anak-anak ASD menyadari adanya kelainan perilaku pada anak mereka sebelum usia 18 bulan, dan sekitar 80% sebelum usia 24 bulan. Oleh karena itu, perlu diwaspadai autistik jika :

- a. Anak tidak ada senyum sosial pada usia 4 bulan keatas,
- b. Anak tidak mengoceh (tidak seakan-akan seperti berbicara) sebelum usia 12 bulan,
- c. Anak bersikap cuek saja, tidak melakukan gerakan tubuh (gesture) yang mempunyai arti (misalnya tidak menunjuk sesuatu, tidak melambai, dan lain sebagainya) sebelum usia 12 bulan,
- d. Tidak mengucapkan satu kata pun sampai anak 16 bulan,
- e. Tidak bicara spontan dengan kalimat 2 kata (atau hanya membeo) sebelum usia 2 tahun (24 bulan),
- f. Tidak berespons jika dipanggil namanya,
- g. Hilangnya kemampuan bicara/bahasa dan keterampilan sosial pada usia berapapun,

Sesuai rekomendasi dari AAN (*American Academy of Neurology*), terhadap anak-anak tersebut perlu dilakukan pemeriksaan kemungkinan autisme atau PDD. Deteksi dini atau skrining terhadap autisme dapat dilakukan dengan cara sederhana dengan *tools* (perangkat) yang sederhana misalnya dengan STAT (*Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds*), atau dengan CHAT/M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddler*). M-CHAT adalah versi Amerika yang merupakan perluasan dari CHAT yang berasal dari Inggris. Pada CHAT terdapat 9 pertanyaan orangtua, sedangkan pada M-CHAT terdapat 23 pertanyaan. Sedangkan untuk mendeteksi bentuk ASD yang lebih samar, misalnya *high-functioning autism* atau *Asperger syndrome* digunakan *Autism Spectrum Screening Questionnaire* (ASSQ), *Australian Scale for Asperger's Syndrome*, atau *Childhood Asperger Syndrome Test* (CAST) untuk anak usia sekolah yang ditujukan pada anak-anak dengan gangguan/masalah sosial dan

perilaku tanpa adanya masalah keterlambatan bicara yang berarti. CHAT (*Checklist for Autism in Toddler*) Pertanyaan Untuk Orangtua (Sutadi, 2011).

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif. Subyek penelitian seorang anak penyandang autism. Penelitian dilakukan di SD Harapan Bunda Banjarmasin dengan waktu selama empat bulan. Intrumen penelitian ini adalah peneliti sendiri dengan teknik pengumpulan data observasi, wawancara dan dokumentasi.

PEMBAHASAN

Ketika dilakukan intervensi dengan menggunakan MVS terjadi peningkatan kemampuan verbal subyek terbukti dengan meningkatnya frekuensi imitasi verbal sederhana seperti a, i, u, e, o dan suku kata Ba, Pa, Ma.

Pada anak autis gangguan komunikasi yang dialami meliputi tidak bicara, terlambat bicara, menarik tangan orang dewasa bila menginginkan sesuatu, bahasa “planet” (*babbling*, mencecau), *ekolalia* (membeo apa yang didengar), bicara sepatah dua patah kata dan terhenti usia 18 – 24 bulan, yang dapat bicara, pemahaman terbatas pada kata-kata dan tidak konteks keseluruhan.

Dengan MVS yang digunakan dalam penelitian ini, telah terbukti menolong penyandang autisme untuk bicara sehingga bisa mengatasi gangguan komunikasi penyandang autisme. Selain telah teruji dalam berbagai penelitian, kelebihan MVS dibanding metode lain dalam menangani penyandang autisme, yaitu metode ini sedemikian sistematis, terstruktur dan terukur.

MVS ini mencakup seluruh konsep perkembangan anak meliputi motorik kasar, motorik halus, bina diri, sosialisasi interaksi, termasuk bicara dan bahasa.

Program awal yang dijalankan dalam metode ini adalah menirukan gerakan motorik kasar. Pada program ini tujuannya adalah bukan semata-mata supaya anak dapat melakukan gerakan-gerakan motorik seperti : tepuk tangan, angkat tangan, dan lain-lain, namun yang terpenting adalah agar mengerti konsep yaitu dalam hal serupa yang dilakukan terapis bila terapis menginstruksikan “tiru”. Anak juga dilatih

mengidentifikasi atau memegang bagian-bagian tubuh, juga mengikuti perintah sederhana satu-tahap. Sekali lagi, pada program tersebut tidak semata-mata supaya anak dapat mengetahui mana kepala, telinga, hidung, tangan dan lain sebagainya, tetapi lebih ditujukan agar anak dapat mengikuti arahan-arahan lisan (*auditory*) yang memang merupakan salah-satu kelemahan/masalah pada penyandang autisme. Setelah anak dapat menirukan gerakan-gerakan motorik kasar, kemudian dilatih menirukan gerakan-gerakan motorik halus dengan tujuan bila anak dapat mengikuti instruksi tersebut berarti anak lebih patuh dibanding sebelumnya.

Selanjutnya anak dilatih menirukan gerakan motorik mulut yang ditujukan sebagai persiapan bicara yaitu dalam hal kekuatan, ketepatan dan kecepatan/kelancarannya. Kemudian terapis melatih anak untuk menirukan suara sederhana seperti “a”, selanjutnya instruksi untuk menirukan suara-suara lain seperti “i”, “u”, “e”, “o”, kemudian suku-kata, dan akhirnya kata (Lovaas, Berberich, Perloff, Schaeffer, 1966).

Hasil penelitian ini menunjukkan MVS yang diterapkan di Sekolah Harapan Bunda baik untuk mengatasi permasalahan bicara bahasa anak autis terutama untuk mengidentifikasi huruf.

DAFTAR PUSTAKA

- Dyah Puspita & Dra. Adriana. S, Meningkatkan Ketrampilan Berkomunikasi Pada Anak Autis (makalah Seminar), 2002.
- Fern Sussman, More Than Word, 1999.
- Johnson, C., (1994). *Interview With Ivar Lovaas, The Advocate (Autism Society of America)*, Nov-Dec 1994
- Judy Gardner & Pat Webb, *Communication For All Kids (Using an Exchange Communication System in Your Classroom)*, 1999.
- Jura Tender, Mengajarkan Kemampuan Berkomunikasi (kumpulan makalah). 1999.
- Lori Frost & Andrean. S. Bondy, *The Picture Exchange Communication System (PECS)*, 1999.

- McClannahan, L. E., and Krantz, P. J., (1999). *Topics In Autism: Activity Schedules for Children With Autism: Teaching Independent Behavior*, Bethesda, MD : Woodbine House
- Merk L. Sundberg & James W, *Teaching Language To Children With Autism Or Other Developmental Disabilities*, 1998.
- Nia T & Elita S., Kiat Meningkatkan Spontanitas Penyandang Autisma Dalam Berkomunikasi (makalah Seminar), 2000.
- Peta Kelty, Anak Anda Belum Berbicara (makalah Seminar), 2000
- Skinner, B.F. (*A Brief Survey of Operant Behavior*. B.F. Skinner Foundation Web Site [<http://www.bfskinner.org/Operant.asp>])
- Sundberg, M, & Partington, J, (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*, Danville, CA: Behavior Analysts

EVALUASI PELAKSANAAN ASESMEN AKADEMIK SISWA TUNALARAS DI SLB-E PRAYUWANA YOGYAKARTA

Oleh: Ibnu Syamsi
PLB FIP UNY Yogyakarta
E mail address: pastuti2@yahoo.com dan

ABSTRAK

Penelitian bertujuan mengevaluasi keberhasilan asesmen akademik bagi siswa Tunalaras di SLB-E Prayuwana Yogyakarta yang dapat digunakan untuk intervensi penanganan dalam proses belajar mengajar. Tempat penelitian di SLB-E Prayuwana Yogyakarta, subyek penelitian adalah guru dan siswa tunalaras.

Penelitian dilaksanakan mulai bulan Maret - September 2014. Tipe penelitian adalah eksplanatif; dimana penelitian ini akan berupaya untuk mendapatkan gambaran secara rinci dan komprehensif dalam mengidentifikasi dan asesmen siswa tunalaras di SLB-E Prayuwana. Metode pengumpulan data menggunakan observasi, test, dan interview pada siswa tunalaras.

Hasil penelitian yang diperoleh: (1) pengembangan program pembelajaran atau intervensi, kegiatan asesmen memerlukan pemahaman dan ketekunan tersendiri. Kita dituntut lebih cermat mengamati segala kegiatan yang berkaitan dengan bidang yang akan menjadi sasaran asesmen; (2) ditemukan beberapa kebutuhan subjek asesmen terkait dengan perilaku sosial dalam lingkungan masyarakat, keluarga maupun sekolah, kemampuan koordinasi, dan kemampuan dalam proses pembelajaran; (3) untuk sarana dan prasarana meliputi alat asesmen, meliputi media pembelajaran latihan sensori visual, media pembelajaran latihan sensori perabaan, media pembelajaran sensori pengecap dan perasa, media pembelajaran latihan bina diri, media pembelajaran konsep dan simbol bilangan, media pembelajaran kreativitas, daya pikir dan konsentrasi, alat pengajaran bahasa, media pembelajaran latihan perseptual motor; (4) adanya ruang asesmen yang ditujukan bagi peserta didik di SLB E Prayuwana Yogyakarta. Asesmen dilaksanakan saat anak masuk sekolah pada awal tahun pelajaran untuk mengetahui apa yang menjadi kebutuhan siswa. Selain itu, adanya asesmen dapat dilakukan setiap awal semester, maupun saat dibutuhkan. Proses asesmen didukung oleh beberapa multidisiplin ilmu seperti guru, psikolog, orang tua, dan konselor; (5) kasus yang sering dihadapi adalah masalah prestasi siswa, hubungan antara siswa dengan keluarga dan sekolah, serta bagaimana perkembangan belajar dan kemajuan siswa. Dalam konsultasi didukung oleh beberapa multidisiplin ilmu seperti guru, psikolog, orang tua, dan konselor; (6) ruang latihan sensori anak tunalaras dapat dilakukan di ruangan khusus dan juga ruang kelas tergantung pada kebutuhan siswa dan guru dalam pembelajaran.

Kata Kunci: *Evaluasi pelaksanaan asesmen akademik siswa tunalaras*

A. Pendahuluan

Berbagai permasalahan yang timbul dalam proses dan pelaksanaan pembelajaran bagi anak tunalaras adalah bagaimana mengetahui secara tepat tentang permasalahan dan karakter anak tunalaras. Kasus yang muncul, umumnya kemampuan guru untuk memahami anak-anak tunalaras dengan cara asesmen akademik di sekolah reguler, khususnya di SLB-E Prayuwana masih kurang, sehingga mereka perlu diteliti permasalahan apa yang menyebabkan guru kurang dapat mengenali permasalahan dan karakter anak didiknya.

Dalam penyelenggaraan pendidikan bagi anak tunalaras, guru di sekolah reguler perlu dibekali berbagai pengetahuan tentang anak tunalaras melalui identifikasi dan asesmen. Diantaranya mengetahui siapa dan bagaimana anak tunalaras serta karakteristiknya. Dengan pengetahuan tersebut diharapkan guru mampu melakukan identifikasi dan asesmen peserta didik di sekolah, maupun di masyarakat sekitar sekolah.

Penelitian ini dilaksanakan untuk membantu guru dalam rangka pelaksanaan asesmen akademik kepada anak tunalaras. Pelaksanaan asesmen akademik dilengkapi dengan instrumen berupa daftar pertanyaan yang berisi gejala-gejala yang nampak pada anak tunalaras sesuai dengan karakternya. Dengan mengenali anak tunalaras melalui asesmen, guru dapat menentukan anak yang membutuhkan layanan pendidikan sesuai dengan potensi dan kondisinya.

Berdasarkan latar belakang masalah tersebut di atas, rumusan masalah dalam penelitian ini adalah: Bagaimana keberhasilan asesmen akademik dilakukan oleh guru, dan hambatan apa yang timbul dalam pelaksanaan asesmen akademik bagi anak tunalaras di SLB-E Prayuwana Yogyakarta ?

B. Kajian Pustaka

Anak dengan gangguan perilaku (tunalaras) adalah anak yang berperilaku menyimpang baik pada taraf sedang, berat dan sangat berat, terjadi pada usia anak dan remaja, sebagai akibat terganggunya perkembangan emosi dan sosial atau keduanya, sehingga merugikan dirinya sendiri maupun lingkungan, maka dalam mengembangkan potensinya memerlukan pelayanan dan pendidikan secara khusus (Hallahan, D.P. dan Kauffman, J.M., 1988).

Endang Warsigi Ghozali, (1993), istilah asesmen memiliki makna yang berbeda dan jauh lebih luas dibandingkan dengan istilah diagnostik, tes dan evaluasi. Di dalam asesmen terdapat empat aspek pertanyaan penting yang harus diungkap terkait dengan kondisi anak tunalaras, yaitu: (1) kemampuan atau keterampilan apa yang sudah dimiliki, (2) hambatan atau kesulitan apa yang dialami, (3) mengapa hambatan atau kesulitan itu dialami, (4) kebutuhan-kebutuhan (dalam hal pendidikan dan belajar) apa yang seharusnya dipenuhi.

Dalam kasus ini kegiatan asesmen merupakan tindak lanjut dari kegiatan identifikasi. Kegiatan asesmen dilakukan untuk mendapatkan informasi yang lebih rinci, mendalam dan terukur, tentang aspek tertentu dari anak tunalaras. Salvia J. & Ysseldyke J. E., (1981), aspek perilaku anak di antaranya dapat mencakup aspek: (a) kecerdasan; (b) kepribadian; (c) persepsi; (d) kematangan; (e) emosi; (f) bahasa; (g) motorik; (h) prestasi akademik; (i) aspek lain sesuai keperluan.

Karena sifatnya lebih rinci, mendalam dan terukur, maka alat yang digunakan dalam asesmen lebih terstandar dibandingkan dengan alat yang digunakan dalam identifikasi. Kegiatan asesmen biasanya dilakukan oleh tenaga profesional yaitu mereka yang memiliki kualifikasi, kompetensi dan kewenangan khusus untuk itu. Di antaranya adalah psikolog, *ortopedagog*, dokter, terapis dan ahli lain.

Bagaimanapun sulitnya, asesmen terhadap perilaku harus dilakukan, sehingga setiap anak memperoleh layanan yang layak, sesuai dengan kebutuhan individualnya. Dengan berkembangnya teknologi asesmen, perilaku pengukuran perilaku semakin mudah dilakukan, meskipun jika dibandingkan dengan asesmen aspek kecatatan lain tetapi lebih sulit. Salvia J. & Ysseldyke J. E., (1981) mengidentifikasi tiga kelompok besar metode yang dapat dipakai dalam proses asesmen ketunalarasan.

Terdapat banyak model evaluasi program yang digunakan para ahli. Salah satunya adalah model CIPP (*Context – input – process – product*). Model ini dikembangkan oleh Stufflebeam, model CIPP oleh (Stufflebeam, 1986). Model CIPP melihat kepada empat dimensi yaitu dimensi konteks, dimensi input, dimensi proses dan dimensi produk.

Keunikan model ini adalah pada setiap tipe evaluasi terkait pada perangkat pengambil keputusan (*decission*) yang menyangkut perencanaan dan operasional sebuah

program. Keunggulan model CIPP memberikan suatu format evaluasi yang komprehensif pada setiap tahapan evaluasi yaitu tahap konteks, masukan, proses, dan produk.

Untuk mendukung keberhasilan evaluasi pelaksanaan asesmen akademik siswa tunalaras di SLB-E Prayuwana Yogyakarta yang ditawarkan, banyak ditemukan hasil penelitian yang dapat dikemukakan konsep model asesmen bagi anak berkebutuhan khusus di SLB-E Prayuwana.

Untuk menciptakan intensitas pelayanan penjangkaran, identifikasi, dan *need assessment* bagi anak berkebutuhan khusus jenis tunalaras, hasil penelitian (Ibnu Syamsi, 2007) memberikan wacana dan menunjukkan hasil penelitian bahwa kelainan yang timbul di usia anak, sumbernya telah muncul sejak usia dini.

Dalam hal konsep intensitas pelayanan kinerja evaluasi pelaksanaan asesmen akademik siswa tunalaras, hasil penelitian Brownell (2006) menyebutkan ada empat kondisi pokok program asesmen siswa tunalaras antara lain instruksi, pengetahuan, keterampilan, dan basis dasar.

Berdasarkan hasil penelitian tersebut, penelitian ini perlu mencermati kondisi anak siswa tunalaras dari tingkat pendidikan dan tingkat kelainannya. Untuk mencermati siswa tunalaras tersebut diperlukan adanya kerjasama atau membangun kinerja antar instansi atau tim ahli. Margaret Mc Laughlin, (2003) dapat menyelidiki tingkat intensitas praktik pendidikan khusus untuk membantu meningkatkan para siswa tunalaras mencapai hasil pendidikan sekolah luar biasa untuk melanjutkan pendidikan yang lebih tinggi.

Usaha untuk mengungkap jumlah anak berkebutuhan khusus yang tinggal di pedesaan dan kondisi pendidikannya secara efektif, hasil penelitian Ibnu Syamsi (2007) di Kabupaten Gunungkidul, kurang lebih 80 % anak berkebutuhan khusus usia sekolah, ternyata tidak sekolah. Di suatu kecamatan ditemukan sekitar 290 anak berkebutuhan khusus yang umumnya tinggal di rumah masing-masing, atau ikut orangtua, dalam keadaan buta pendidikan, tidak dapat membaca dan menulis.

Berbagai macam hasil penelitian yang telah diuraikan di atas memberikan wacana untuk membuat model pelayanan asesmen yang akan dilakukan oleh peneliti, khususnya pendidikan bagi anak tunalaras di SLB/E Prayuwana Yogyakarta. Penelitian

ini dirancang dalam model evaluasi pelaksanaan asesmen akademik siswa tunalaras di SLB-E Prayuwana Yogyakarta yang akan diawali dengan kegiatan program asesmen, pelaksanaan evaluasi asesmen anak tunalaras di SLB-E Prayuwana Yogyakarta.

C. Metode Penelitian

Penelitian mengungkap keberhasilan evaluasi pelaksanaan asesmen akademik siswa tunalaras di SLB-E Prayuwana Yogyakarta, menggunakan jenis pendekatan penelitian model evaluasi. Mencermati pendapat (Kaufman & Thomas, 2008: 109) model evaluasi yang akan digunakan dalam penelitian ini adalah *CIPP (Context, Input, Process, Product)*, yang dikembangkan oleh Stufflebeam. Dengan menggunakan model evaluasi *CIPP* ini diharapkan akan diperoleh informasi sebagai masukan bagi pihak-pihak yang berkaitan dengan evaluasi pelaksanaan asesmen akademik siswa tunalaras di SLB-E Prayuwana Yogyakarta.

Karena penelitian ini bersifat penelitian evaluasi, oleh karena itu data yang terkumpul secara serempak dianalisis dengan teknik deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif yang terkumpul dianalisis secara deskriptif dengan bantuan program statistik, sedangkan data kualitatif dianalisis model interaktif.

D. Hasil dan Pembahasan

Dalam hal ruang asesmen; adanya ruang asesmen yang ditujukan bagi peserta didik di SLB E Prayuwana Yogyakarta ini. Asesmen dilaksanakan saat anak masuk sekolah pada awal tahun pelajaran untuk mengetahui apa yang menjadi kebutuhan siswa.

Ruang konsultasi biasa digunakan setiap saat dibutuhkan konsultasi oleh orang tua terhadap guru ataupun psikolog dan konselor. Kasus yang sering dihadapi adalah masalah prestasi siswa, hubungan antara siswa dengan keluarga dan sekolah, serta bagaimana perkembangan belajar dan kemajuan siswa.

Ruang keterampilan di sekolah ini dibedakan menjadi ruang keterampilan putra dan putri. Untuk para siswa, diajarkan tentang bagaimana membuat kerajinan tangan dengan bahan kayu, membuat media pembelajaran edukatif.

Ruang penyimpanan alat-alat: untuk penyimpanan alat-alat di SLB E Prayuwana Yogyakarta ditempatkan di ruang khusus, di ruang keterampilan,

juga ditempatkan di ruang kelas. Dalam hal ini penulis melakukan asesmen di SLB E Prayuwana Yogyakarta, pada anak tunalaras kelas dua dengan menggunakan teknik observasi dan wawancara, bekerjasama dengan guru kelas, berikut uraian lebih jelasnya.

Asesmen kemampuan anak dalam pembelajaran, dalam hal ini untuk memperoleh informasi mengenai kemampuan anak dalam proses pembelajaran, penulis melakukan wawancara langsung kepada guru kelasnya, terkait dengan keaktifan anak dalam pembelajaran, kemampuan membaca dan menulis anak, kesulitan yang dihadapi anak dalam belajar, serta kecenderungan anak pada salah satu mata pelajaran. Adapun hasil wawancara dipaparkan sebagai berikut: Di dalam kelas anak sedikit terlihat tidak nyaman dengan posisi duduknya, hal tersebut sehubungan dengan kondisi yang dialami oleh anak, dimana anak selalu bergerak kemana-mana sesuai dengan hiperaktif yang disandang anak tersebut. Untuk taraf anak kelas dua, anak tersebut telah mampu menulis huruf, suku kata, kata, dan kalimat dengan baik walaupun dengan kondisi kelas yang tidak nyaman. Anak pun telah mampu membaca dengan fasih dan lancar. Anak tidak mencolok pada satu mata pelajaran saja, tapi untuk semua mata pelajaran, anak mampu mengikutinya dengan baik. Anak aktif dalam pembelajaran, terbukti ketika anak mengajukan pertanyaan terhadap hal-hal yang tidak dimengerti, begitupun sebaliknya jika guru mengajukan pertanyaan sebagai umpan balik, anak mampu menjawab pertanyaan dengan baik. Anak menunjukkan kemajuan belajar dibandingkan dengan teman-temannya yang lain sehingga anak bosan ketika guru harus mengulang materi pembelajaran karena mengejar ketertinggalan teman-temannya.

Analisis kebutuhan anak tunalaras berdasarkan hasil asesmen, berdasarkan hasil asesmen yang telah diuraikan pada anak tunalaras kelas dua di SLB E Prayuwana Yogyakarta, mulai dari identitas anak, asesmen masa kelahiran, asesmen perilaku sosial baik dalam lingkungan masyarakat, keluarga, maupun sekolah, asesmen kemampuan koordinasi dan keseimbangan, serta asesmen kemampuan pembelajaran anak.

Sehubungan dengan kemampuan yang ditunjukkan Wawan dalam proses pembelajaran, yang lebih maju dibandingkan dengan teman-temannya yang lain, maka Wawan perlu di buatkan PPI (Program Pembelajaran Individual) dengan materi yang berbeda dengan temannya, sehingga kemampuannya tidak terhambat karena menunggu temannya yang lain yang terkesan agak lambat.

Beberapa komponen yang perlu diperhatikan untuk mempersiapkan PPI ini adalah dalam Aini Mahabati (Shepherd, 2010; Vaughn, 2009): (1) Mengetahui *level* capaian akademik siswa, dan performa fungsionalnya. (2) Mengetahui prosedur pengukuran tujuan pembelajaran berkala, baik secara akademik maupun fungsional. (3) Mengetahui dengan rinci kemajuan siswa dalam mencapai capaian akademik dan fungsional, dan melaporkannya pada tim pelaksana PPI (guru kelas, guru pendamping khusus, kepala sekolah, ahli psikologi dan medis yang terlibat, orangtua, dan siswa sendiri). (4) Merancang program pendidikan khusus dan layanan pendukung lain yang akan diberikan pada siswa, dan berbasis pada penelitian dan pengembangan tim PPI dan diterapkan pada proses pendidikan. (5) Pertimbangan apakah siswa harus mengikuti sekolah khusus atau sekolah inklusi, atau kedua-duanya sesuai dengan kapasitas dan potensi siswa. (6) Mempersiapkan beberapa akomodasi yang diperlukan untuk melakukan asesmen capaian akademik dan perilaku fungsional siswa. (7) Program PPI ditetapkan pada awal layanan pendidikan dan intervensi perilaku anak, serta merancang langkah antisipasi layanan atau intervensi, baik dalam frekuensi, durasi, lokasi dan sebagainya.

E. Kesimpulan

1. Pengembangan program pembelajaran atau intervensi, kegiatan asesmen anak tunalaras memerlukan pemahaman dan ketekunan tersendiri. Guru dituntut lebih cermat mengamati segala kegiatan yang berkaitan dengan bidang yang akan menjadi sasaran asesmen.
2. Ditemukan beberapa kebutuhan subjek asesmen terkait dengan perilaku sosial dalam lingkungan masyarakat, keluarga maupun sekolah,

kemampuan koordinasi, dan kemampuan dalam proses pembelajaran;

3. Untuk sarana dan prasarana meliputi alat asesmen, meliputi media pembelajaran latihan sensori visual, media pembelajaran latihan sensori perabaan, media pembelajaran sensori pengecap dan perasa, media pembelajaran latihan bina diri, media pembelajaran konsep dan simbol bilangan, media pembelajaran kreativitas, daya pikir dan konsentrasi, alat pengajaran bahasa, media pembelajaran latihan perseptual motor;
4. Adanya ruang asesmen yang ditujukan bagi peserta didik di SLB E Prayuwana Yogyakarta. Asesmen dilaksanakan saat anak masuk sekolah pada awal tahun pelajaran untuk mengetahui apa yang menjadi kebutuhan siswa. Selain itu, adanya asesmen dapat dilakukan setiap awal semester, maupun saat dibutuhkan. Proses asesmen didukung oleh beberapa multidisiplin ilmu seperti guru, psikolog, orang tua, dan konselor.
5. Kasus yang sering dihadapi adalah masalah prestasi siswa, hubungan antara siswa dengan keluarga dan sekolah, serta bagaimana perkembangan belajar dan kemajuan siswa.
6. Ruang latihan sensori anak tunalaras dapat dilakukan di ruangan khusus dan juga ruang kelas reguler, tergantung pada kebutuhan siswa dalam pembelajaran.

Daftar Pustaka

- Choiri, Salim. 1995. *Ortopedagogik Anak Tunadaksa*. Jakarta. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Daniel P. Hallahan, 1998, *Exceptional Children: Introduction to Special Education*, New Jersey: Prentice Hall.
- Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa, 2007, *Pedoman Manajemen Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi*, Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional.
- Depdiknas. 2009. *Pedoman Pendataan Anak Berkelainan*, Jakarta: Departemen Departemen Pendidikan Nasional.
- _____, 2009, *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 Pedoman*

Penyelenggaraan Sekolah Inklusi, Jakarta: Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa.

Donough, 1998, *Can't your child hear? a guide for those who care about deaf children*, Baltimore: University Park Press.

Endang Warsigi Ghozali, 1993, *Deteksi Dini Aspek Sosial Psikologis Anak Balita*, Surabaya: Dinas Kesehatan prop. Jawa Timur.

Hallahan, D.P. dan Kauffman, J.M. (1988). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*. (4th ed). USA: Prentice Hall.

Hasil Asesmen Anak Tunadaksa Kelas Dasar II di SLB B/C Waru Sidoarjo pada Hari Rabu, 21 November 2012. Pukul 09.00 Sampai Selesai.

Ibnu Syamsi & Aini Mahabati. 2013. *Ortodidaktik Anak Tunalaras*, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta.

Ibnu Syamsi. 2007. *Evaluasi pelaksanaan model pendidikan luar biasa (PLB) di sekolah dasar luar biasa (SDLB) Playen Gunungkidul dan Pengasih Kulonprogo*. Laporan Penelitian PLB FIP UNY.

_____.2009. *Model rehabilitasi penyandang cacat di pedesaan*, Laporan Penelitian, PLB FIP UNY.

_____, (2010) *Evaluasi pelaksanaan kurikulum tingkat satuan pendidikan di Sekolah Luar Biasa*, Laporan Penelitian, PLB FIP UNY.

_____.2011. *Model Evaluasi pendidikan inklusi di Propinsi Daerah Istimewa Yogyakarta*, Laporan Penelitian, PLB FIP UNY.

_____, (2011) *Identifikasi dan Asesmen Akademik Siswa Berkesulitan Belajar Spesifik di Sekolah Dasar inklusif*, Laporan Penelitian, PLB FIP UNY.

Issac, Stephen & William B Michael. 1982. *Handbook in Research and Evaluation*. 2nd edition, San Diego: California, Edits Publisher.

Kaufman, Roger. & Susan Thomas, (2008). *Evaluation Without Fear*, London, UK Finland 22 - 25 September 2008.

Kauffman, JM.. (2008), *Exceptional Children: Introduction to Special Education*, New Jersey: Prentice Hall.

- Lerner, (1998), *Teaching Children through Behavior Management*. Boston: Notes from the lecture series.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lovaas, O.I. 1993. *Teaching Children through Behavior Management*. Boston: Notes from the lecture series.
- Mursintowarti B. Marendra, 1990, *Peran Kesehatan Anak dalam Deteksi Dini Gangguan Tumbuh Kembang, Prosiding Seminar*, Surabaya :YPAC Cabang.
- Michael W Harvey, 2001. ***Vocational-technical education A logical approach to dropout prevention for secondary special education***, Preventing School Failure. Washington: Spring 2001. Vol.45, Iss. 3; pg. 108, 6 pgs
- Rogers, Fred. (2003). Play gives children a chance to practice what they are learning. *American Television Personality*. Download tgl 6 Ags 2006 <http://www.proquest.umi.com/pqdweb>.
- Scot Danforth,(2006). ***From epistemology to democracy: pragmatism and the reorientation of disability research***, remedial and special education. Austin: Nov/Dec 2006. Vol.27, Iss. 6; pg. 337, 9 pgs.
- Sunardi, 1995, *Ortopedagogik Anak Tunalaras I*, Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Proyek Pendidikan Tenaga Guru.
- Suharsimi Arikunto & Cepi Safruddin A.J.(2007) *Evaluasi Program Pendidikan*. Jakarta : Bumi Aksara
- Stufflebeam, Daniel L & Antohony J. Shinkfield. 1986. *Systematic Evaluation, A Self-Instructional Guide to Theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stake & Robert E. 2006. *The Countenance of Educational Evaluation, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation*, Paper University of Illinois.
- Silverius, Suke.1991. *Evaluasi Hasil Belajar dan Umpan Balik*, Jakarta: PT. Grasindo
- Salvia J. & Ysseldyke J. E., 1981, *Assesment in Special and Remedial Education*, Second Edution, Boston: Houghton Mufflin Co.
- Wehman & Mcloughlin, 1981, *Program Development In Special Education*, New York: McGraw-Hill Book Co.

Yesseldyke J. E. (2001), *Assesment in Special and Remedial Education*, Second Edution, Boston: Houghton Mufflin Co.

Yusuf, Farida, T. 2000. *Evaluasi Program*, Jakarta : PT. Rineka Cipta.

Yusuf, Munawir. 2009, *Identifikasi dan Pemahaman Anak Berkebutuhan Khusus untuk Keperluan Pembelajaran*. Surakarta, September 2009.

Anonim. 2015. Menjadi Guru ABK (Anak Berkebutuhan Khusus) yang Berhasil, <http://cae-indonesia.com>.

Dinar Pratama. 2011. Model Evaluasi CIPP (Context, Input, Process, Product), <https://dinarpratama.wordpress.com/2010/11/20/model-evaluasi-cipp-context-input-process-product>.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C. (2009). *Exceptional Learners an Introduction to Special Educational 11th*. Boston: Allyn & Bacon.

PENGEMBANGAN PROGRAM KEMAMPUAN KOMUNIKASI BAGI ANAK AUTIS KELAS I SD DI SLB YPDP BANDUNG

**Oleh:
LILIS SUWANDARI M.MPD**

A. Latar Belakang Masalah

Salahsatu upaya dalam mempersiapkan peserta didik untuk mencapai kedewasaan adalah melalui pendidikan. Pendidikan mengandung pengertian suatu usaha yang dilakukan secara sadar, teratur dan systematic secara terus menerus dengan tujuan mendewasakan peserta didik dengan memberikan bekal berbagai pengetahuan, menanamkan norma-norma dan sikap hidup yang baik serta melatih berbagai keterampilan sebagaimana tercantum dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional BAB II Pasal 3 (2003;7) sebagai berikut :

Pendidikan Nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa, yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri dan menjadi warga negara yang berdemokratis serta bertanggung jawab.

Pendidikan Nasional menyebutkan bahwa setiap warganegara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental intelektual sosial memperoleh layanan pendidikan khusus termasuk di dalamnya anak Autistik. Hal itu sesuai dengan Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Pasal 5 ayat (2) berbunyi "Warga Negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan atau sosial memperoleh layanan pendidikan khusus".

Pembelajaran seperti pengembangan komunikasi anak autis di SLB belum dilaksanakan secara optimal, karena karakteristik anak autis sangat berbeda antara satu dengan yang lainnya, keterbatasan fasilitas dan keadaan guru yang terbatas.

B. Tinjauan Pustaka

1. Pengertian Komunikasi

Dalam hal ini pengertian komunikasi menurut pendapat Alwi (2003 : 585) bahwa : "Komunikasi adalah proses pengiriman dan penerimaan pesan atau berita antara dua orang atau lebih sehingga pesan yang dimaksud dapat dipahami". Ketidakmampuan anak autis dalam bidang komunikasi merupakan salah satu rintangan dalam mengadakan kontak komunikasi dan bersosialisasi yang sangat erat kaitannya dengan prestasi yang diraihinya.

a. Pengertian Anak Autis

Autis berasal dari kata auto yang berarti sendiri, karena kalau kita perhatikan, maka kita akan mendapat kesan bahwa penyandang autis itu seolah-olah hidup di dunianya sendiri. Istilah autisme baru diperkenalkan sejak tahun 1943 oleh Leo Kanner. Autisme menurut etiologi adalah merupakan gangguan perkembangan yang berhubungan dengan perilaku yang umumnya disebabkan oleh kelainan struktur otak atau fungsi otak.

b. Penyebab Terjadinya Autis

Gangguan perkembangan pada anak autis, merupakan problem yang serius dan tidak mudah untuk mengatasinya. Problematika yang timbul dalam menghadapi anak autis dapat ditinjau dari beberapa faktor, yaitu :

1) Faktor Penderita (*Autisme*)

- a. Gangguan disebabkan oleh neurobiologis dan kimiawi didalam susunan saraf
- b. Ada/tidak adanya penyakit fisik atau psikis
- c. Gangguan interaksi sosial
- d. Gangguan komunikasi
- e. Tingkah laku, minat aktivitasnya terbatas

2) Faktor Orang Tuadan Keluarga

- a. Pengetahuan orang tua dan keluarga tentang anak autis sangat rendah lambat cara menanganinya
- b. Orang tua menjadi gelisah, cemas depresi
- c. Orang tua menjadi hilang kesabarannya tridak mau menunjukkan hasil yang nyata
- d. Orang tua dan keluarga menjadi over muncul perasaan besalah/berdosa telah melahirkan anak autis

3) Faktor Lingkungan Masyarakat

Pengetahuan masyarakat yang sangat minim tentang autis atau bahkan menganggap anak autis adalah anak tidak berguna mengakibatkan mereka tidak peduli dan menganggap rendah anak autis,

4) Faktor Diagnostik dan Terapi

Idealnya terapi diberikan sedini mungkin dan melibatkan beberapa profesi keahlian. Tetapi tidaklah mudah membuat diagnosis dini anak autis, terutama dokternya belum banyak pengalaman. Karena itu terapinya sering terlambat.

5) Faktor Lingkungan Pendidikan

Belum ada pendidikan/sekolah yang memadai untuk mengelola anak autis secara komprehensif dan kurikulum yang khusus.

Penelitian mengenai penyebab autisme sangat membantu dengan makin berkembangnya teknologi kedokteran yang canggih. Penyandang autisme menunjukkan adanya :

2. Karakteristik

a. GangguanKualitatif

Gangguan ini dalam menjalin hubungan/kontak sosial atau dengan perkataan lain pembatasan dalam relasi-relasi sosial. Pokoknya adalah gangguan kontak yang berpengaruh pada kualitas ketimbal balikan sosial, ketidak mampuan untuk menjalin hubungan, orang lain diacuhkan. Kontak dengan sesama manusia ditolak, tidak ada ketimbal balikan sosial.

b. GangguanKuantitatif

Gangguan ini dalam perkembangan kemampuan berbahasa dan bertutur. Perkembangan tersebut berjalan lambat atau sama sekali tidak ada. Dalam hal ini adalah terganggu komunikasinya baik verbal maupun non verbal yang berpengaruh pada kualitas atau mutu komunikasi dan pada kegiatan-kegiatan (mental) berkhayal.

c. PendidikanKurikulum ABA

Sebelum masuk kelompok kecil, anak perlu mendapa tasesmen ulang untuk mengetahui perkembangan mana yang masih harus di perbaiki. Seperti yang dikemukakan, MellyBudhiman, (2000:11), yaitu :

- a. Terapi Wicara
- b. Terapi Okupasi
- c. Integrasi Sensoris
- d. *Special Education*
- e. Terapi Medik amentosa
- f. Terapi Diet
- g. *Auditory Integration Therapy*

3. Program/Kurikulum

Program materi kurikulumnya mencakup banyak hal, termasuk terapi wicara, mengajak anak berbahasa, berkomunikasi, Bantu diri, dan sebagainya. Yang pertama diajari dan dianggap penting adalah menegakan kepatuhan pada anak.

4. Tempat/ LingkunganPembelajaran

Pendidikan anak dengan kebutuhan khusus tidak dapat disamakan dengan anak normal, karena kelainannya berbeda-beda dan sangat bervariasi.

5. Pendekatan

Pendekatan pendidikan baik pengajar atau terapis dalam penyampaian materi/ bahan harus membuat anak menjadi gembira dan senang berinteraksi ditunjang dengan metode yang sesuai dengan kemampuan yang dimiliki anak sehingga anak akan mudah berkomunikasi

6. Alat dan Fasilitas

Pembelajaran khususnya penyandang autisme sangatlah penting sekali, mengajar anak autis supaya tujuan tercapai harus memadai dan nyata seperti gambar buahan, gambar alat dapur dan lainnya gambar dengan aslinya harus ada supaya anak paham betul.

7. Waktu

Penggunaan waktu untuk anak autis haruslah tepat dan disiplin dari mulai dengan tidur sampai tidur malam dan dibuat jadwal yang rutin sehingga anak sudah terbiasa dengan pola disiplin pasti hidupnya bisa mandiri.

C. Metode dan Pendekatan Penelitian

Dalam suatu penelitian, diperlukan suatu metode yang sesuai dengan permasalahan yang akan diungkapkan. Adapun metode yang sesuai dengan penelitian ini adalah metode deskriptif dimana metode ini merupakan usaha untuk menemukan, mengembangkan dan melakukan pembuktian terhadap kebenaran suatu peristiwa. Adapun pengertian metode deskriptif menurut Subana (2005 : 26-27) adalah sebagai berikut :

Metode deskriptif adalah metode yang menuturkan dan menafsirkan data yang berkenaan dengan situasi yang terjadi dan dialami sekarang, sikap dan pandangan yang menggejala saat sekarang, hubungan antar variabel, pertentangan dua kondisi atau lebih, pengaruh terhadap suatu kondisi dan perbedaan antara fakta.

1. Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah sebagai berikut :

a. Wawancara

Wawancara adalah berupa suatu percakapan langsung dengan maksud tertentu yang dilakukan oleh dua pihak pewawancara dan yang diwawancarai yang diarahkan pada masalah-masalah yang telah disusun dalam upaya mengadakan pertanyaan lisan yang teratur, terarah dan sistematis.

Hal ini sejalan dengan pendapat yang dikemukakan oleh Lexy J. Moleong (2006:186) bahwa: "Wawancara adalah percakapan dengan maksud tertentu, percakapan itu dilakukan oleh dua belah pihak yaitu pewawancara (interviewer)

yang mengajukan pertanyaan dan yang di wawancarai (interviewee) yang member jawaban atas pertanyaan itu”.

Kutipan di atas menggambarkan bahwa dalam kegiatan wawancara terdapat dua komponen penting yaitu komponen pewawancara (peneliti) dan komponen yang diwawancarai.

b. Observasi

Observasi atau pengamatan merupakan teknik penelitian yang dilakukan dengan cara mengamati yang dilakukan subyek penelitian. Observasi yang dilakukan adalah observasi atau pengamatan aktif dan pengamatan pasif.

c. Dokumentasi

Tehnik ini digunakan untuk menelaah berbagai dokumen tertulis yang ada kaitannya dengan permasalahan penelitian.

d. Semiloka

Peneliti berkolaborasi dengan guru untuk mendiskusikan atau membahas pengembangan program.

D. Teknik Analisis Data

1. Reduksi Data

Reduksi data merupakan kegiatan mengintisarkan data atau mengambil bagian pokok dari semua data yang telah terkumpul.

2. Display Data

Untuk dapat menggambarkan keadaan penelitian baik secara keseluruhan maupun secara bagian-bagian agar mudah dibaca dan dipahami, data harus dikelompokkan.

3. Kesimpulan dan Verifikasi Data

Data yang diperoleh dari beberapa sumber dianalisis untuk memperoleh perbedaan maupun persamaan jawaban yang dikumpulkan berdasarkan hasil wawancara dan kemudian dibandingkan.

Kegiatan menarik kesimpulan ini harus dilakukan sejak awal dan berkesinambungan. Kemudian diverifikasi agar penelitian tidak keluar jalur.

E. Subyek dan Obyek Penelitian

Subyek dalam penelitian ini adalah seorang guru kelas 1 dan 3 orang anak autis yang ada di SLB C Autis Mandiri Bintaro Jaya Jakarta Selatan.

F. Hasil Pembahasan

Metode yang diberikan sama halnya seperti anak normal dan ditambah metode ABA. Menurut responden jika diberikan dengan satu metode dapat menjelaskan secara tuntas,

tetapi jika menggunakan beberapa metode dapat meningkatkan motivasi belajar siswa. Bahan yang dijadikan acuan dalam menentukan metode yang akan digunakan yaitu materi yang akan diajarkan, kemampuan guru, dan kondisi saat pembelajaran berlangsung dengan menyiapkan strategi pembelajaran secara klasikal dan individual. Dalam hal yang bisa dijelaskan secara menyeluruh digunakan metode klasikal dengan menggunakan media gambar dan media audio visual. Selain itu digunakan media potensi alam, kreasi guru, dan sarana prasarana yang ada.

Adapun tujuan penggunaan media tersebut adalah untuk memotivasi pembelajaran, memperjelas materi, dan supaya pembelajaran lebih terarah. Media pembelajaran ini disiapkan oleh guru itu sendiri karena pihak sekolah masih mengalami kekurangan dana. Media yang digunakan guru dalam pembelajaran komunikasi ini terdiri dari kartu bergambar, kaset/rekaman suara dan TV.

Menurut respon dan pembelajaran akan berkembang lebih baik jika ada penataan ruang kelas, sarana dan prasarana lainnya. Penataan tempat duduk dilakukan dengan cara duduk berhadapan dengan guru. Menurut responden hal yang paling mengganggu sehubungan dengan sarana dan prasarana terhadap daya konsentrasi anak autis adalah kaca sedangkan tata ruang yang paling cocok untuk pembelajaran ini yaitu ruangan yang kosong.

DAFTAR PUSTAKA

- Mulyana, 2006 **Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)**. PT. Remaja Rosdakarya Offset Bandung.
- Debbie R. Sianturi, SE, Ak., (2000), **Strategi Seorang Ibu untuk Memenangkan Anaknya dari Kelainan Autisma**, Lokakarya di Fakultas Psikologi Universitas Kristen Maranatha Bandung.
- Hasan Alwi (2003), **Kamus Besar Bahasa Indonesia, Edisike Tiga**, Departemen Pendidikan Nasional, Jakarta, Balai Pustaka.
- LokaKarya 2000, **Seminar Tata Laksana Prilaku dengan metode Appled Behavioral Analysis (ABA) pada gangguan perkembangan anak autisme**, Fakultas Psikologi Universitas Kristen Maranatha Bandung.
- Lexy J. Moleong (2008), **Metodologi Penelitian Kualitatif**, Badung, PT. Remaja Rosdakarya.
- Rudy Sutadi, DS (1997), **Gangguan Perkembangan Pada Anak Autis**, Jakarta, World Trade Center Yayasan Autis Indonesia.
- Rudy Sutadi, Lucky Aziza Bawazir, Nia Tanjung, (2003), **Pusat Informasi dan Penerbit Fakultas Kedokteran Universitas Indonesia**.

Shanondan Weaver (dalamWiryanto, 21004). <http://www.adiprakosa.blogspot.com>

Y. Handojo, MH, (2003), **Petunjuk Praktis dan Pedoman Materi untuk Mengajar Anak Normal, Autis dan Perilaku Lain**, Jakarta, PT. Bhuana Ilmu Populer.

**PENERAPAN MODEL BIMBINGAN KARIER UNTUK PENINGKATAN MINAT
KERJA PADA SISWA TUNAGRAHITA RINGAN SMALB
DI SLB NEGERI SOMBA OPU KABUPATEN GOWA**

Tatiana Meidina

Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Makassar
tatiana.m_plbunm@yahoo.com

ABSTRACT

Formulation of the problem in this study were 1) How picture application execution models of career counseling to increase interest work mild mental retardation students SMALB in SLB Somba Opu State District Gowa? 2) How description mild mental retardation students SMALB working interest in SLB Somba Opu State District Gowa before the application of models of career counseling? 3) How description mild mental retardation students SMALB working interest in SLB Somba Opu State District Gowa after the application of models of career counseling? and 4) Is the application of models of career guidance can improve the working interest mild mental retardation students SMALB in SLB Somba Opu State District Gowa District Gowa? ..This research is quantitative with the type of research and design of the proposed experiment T1x T2. The subjects were mild mental retardation students SMALB in SLB Somba Opu State District Gowa totaling 16 people. The results showed that: 1). Implementation of career guidance information to improve the working interest mild mental retardation students' SMALB in SLB Somba Opu State District Gowa was conducted over 10 meetings and walk according to the scenario of activities; 2) Work in interest the mild mental retardation students' SMALB in SLB Somba Opu State District Gowa before the application of models of career counseling is at the low category; 3) Working interest the mild mental retardation students' SMALB in SLB Somba Opu State District Gowa before the application of models of career counseling is at the high category and 4). Application of career guidance information can improve the working interest in mild mental retardation students' SMALB in SLB Somba Opu State District Gowa.

Key Word : *mild mental retardation, career counseling.*

I. PENDAHULUAN.

Siswa Tunagrahita saat ini dipandang sebagai siswa yang memiliki kondisi kompleks karena persoalan hambatan individual dan membutuhkan bantuan dan tanggung jawab bersama masyarakat baik pendidik maupun non pendidik. Seperti, pada siswa tunagrahita yang membutuhkan pelayanan pendidikan di sekolah menengah atas luar biasa (SMALB). Siswa tunagrahita di SMALB merupakan siswa yang mengalami hambatan karena keterbatasan intelektual.

Pendidikan siswa tunagrahita di SMALB, sama seperti siswa di SMA normal pada umumnya. Yang membedakan antara jenjang pendidikan SMALB dengan SMA umum adalah aspek pembelajaran. Proses pembelajaran pada SMALB penekanannya 60% aspek keterampilan, 20% aspek kognitif dan 20% aspek afektif (Kurikulum SMALB, 2013). Dengan demikian proses pembelajaran pada jenjang pendidikan SMALB skala prioritasnya pada aspek keterampilan.

Pengembangan aspek keterampilan siswa tunagrahita diarahkan pada penguasaan keahlian pada bidang karier yang sesuai potensi yang dimiliki. Fokus bidang keahlian siswa tunagrahita ini dimaksudkan untuk menyiapkan kemandirian dalam tanggung jawab khususnya terhadap diri sendiri. Informasi bimbingan karier untuk pemahaman minat siswa tunagrahita perlu dirancang sebagai langkah mengupayakan perkembangan kariernya karena seringkali siswa pada umumnya mengalami kebingungan, keragu-raguan, dan kesulitan untuk mempersiapkan diri dalam memilih dan memasuki dunia kerja. Hal ini tanpa kecuali terjadi pada siswa tunagrahita yang mengalami kekurangmampuan dalam memahami minat terutama untuk pemahaman terhadap kemampuannya.

Suatu kenyataan yang ditemukan di SMALB SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa adalah sebagian besar siswa tunagrahita yang selesai tamat dari SMALB mengalami kesulitan dalam melamar dan mencari pekerjaan, salah satunya diakibatkan kurangnya pengenalan diri tentang karier yang sesuai dengan kemampuan dalam bidangnya. Data hasil observasi dan wawancara mengindikasikan bahwa siswa tunagrahita belum mampu memahami dirinya, sehingga dapat berakibat terhambat dalam merencanakan karier masa depannya. Kekurangmampuan siswa tunagrahita dalam pemahaman minat kerja disebabkan beberapa faktor lainnya sebagai berikut: (1) guru SMALB tidak dibekali kemampuan

tentang bimbingan karier, (2) belum adanya informasi bimbingan karier untuk peningkatan minat kerja yang sistematis, terencana dan menarik untuk digunakan membimbing siswa tunagrahita di SMALB SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa

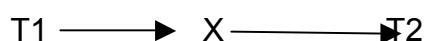
Prioritas utama dalam pengembangan bimbingan karier secara menyeluruh adalah pengembangan program dengan tujuan-tujuan yang khusus. Penerapan informasi bimbingan karier bagi siswa tunagrahita ringan tingkat SMALB diharapkan dapat meningkatkan minat kerja agar mereka dapat hidup mandiri secara sosial dan ekonomi.

Penerapan informasi bimbingan karier untuk peningkatan minat kerja bagi siswa tunagrahita, mempertimbangkan kesesuaian dengan kebutuhan dan karakteristik siswa. Informasi bimbingan karier untuk pemahaman minat siswa tunagrahita. Realisasi pelaksanaan pembelajaran ini sudah sesuai dengan karakteristik dan kondisi siswa tunagrahita. Guru SMALB mengarahkan dan membimbing dalam proses pembelajaran individu dan memberikan informasi, klarifikasi, atau memperkuat perkembangan dalam mempersiapkan untuk merencanakan karier masa depannya. Dengan problematika siswa tunagrahita, maka buku data siswa dapat digunakan sebagai pendukung pembelajaran tentang hasil penemuan pemikiran karier.

II. METODE PENELITIAN

Penelitian ini adalah penelitian kuantitatif dengan jenis penelitian eksperimen, yaitu membuat perlakuan berupa penerapan informasi bimbingan karier untuk mengetahui peningkatan minat kerja pada siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa dengan menggambarkan peningkatan minat kerja melalui penerapan informasi bimbingan karier.

Desain penelitian ini menggunakan “*One group pretes-postes*” denganskemasebagaiberikut:



Subjek penelitian ini adalah siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa yang berjumlah 16 orang. Teknik pengumpulan data dalam penelitian ini adalah Angket dan Observasi sedangkan Teknik analisa data yang digunakan dalam peningkatan minat kerja secara kuantitatif untuk gambaran minat

kerja dianalisis dengan menggunakan penskoran. Berdasarkan uraian di atas diperoleh pengkategorian tingkat minat kerja yaitu :

Tabel Kategori tingkat minat kerja Siswa SMALB

Skor	Kategori
131 - 155	Sangat tinggi
106 - 130	Tinggi
81 - 105	Sedang
56- 80	Rendah
31 - 55	Sangat Rendah

Guna memperoleh gambaran umum tentang tingkat minat kerja siswa SMALB di SLB Negeri Somba Opu kabupaten Gowa, maka dilakukan perhitungan rata-rata skor tingkat minat kerja dengan rumus :

$$Me = \frac{\sum Xi}{n}$$

III. HASIL PENELITIAN

Hasil penelitian yang dilaksanakan pada siswa SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa mengenai penerapan informasi bimbingan karier untuk peningkatan minat kerja

1. Pelaksanaan penerapan informasi bimbingan karier untuk meningkatkan minat kerja Siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa .

Pelaksanaan informasi bimbingan karier yang diberikan kepada siswa SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa dimulai dengan memberikan pretest angket minat kerja sampai posttest angket minat kerja yang berlangsung serta memberikan informasi bimbingan karier yang semuanya berlangsung selama 12 kali pertemuan.

Hasil Penelitian menunjukkan data hasil analisis tiap-tiap aspek yang diobservasi mengalami peningkatan pada setiap kali pertemuan, meski ada aspek yang stabil yaitu aspek kehadiran. Pada beberapa aspek nampak beberapa aspek yang pada awal kegiatan tidak terdapat seorang siswapun yang melakukan kegiatan tetapi menjelang akhir kegiatan memperlihatkan peningkatan seperti aspek menjawab pertanyaan, bertanya, mengajukan pendapat dan aspek memperhatikan pendapat teman. Meningkatnya keaktifan mengikuti kegiatan informasi bimbingan karier

mendukung terjadinya peningkatan minat kerja pada siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa.

2. Gambaran peningkatan minat kerja Siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa sebelum penerapan model bimbingan karier.

Tingkat minat kerja siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa sebelum diterapkan informasi bimbingan karier menunjukkan hasil bahwa tingkat minat kerja pada siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa sebelum diterapkan informasi bimbingan karier menunjukkan tidak ada seorang siswa yang memiliki tingkat minat kerja sangat tinggi dan tinggi, dan hanya 1 orang (6,25 %) yang memiliki minat kerja sedang. Selebihnya yaitu 15 orang siswa (93,75 %) memiliki tingkat kategori rendah.

3. Gambaran peningkatan minat kerja Siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa setelah penerapan model bimbingan karier.

Tingkat minat kerja siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa setelah diterapkan informasi bimbingan karier nampak telah terjadi peningkatan minat kerja pada siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa. Pada saat itu telah terdapat 1 orang siswa (18,75 %) yang memiliki minat kerja sangat tinggi, 12 orang siswa (75 %) memiliki minat kerja tinggi dan hanya terdapat seorang siswa (6,25 %) yang memiliki minat kerja sedang. Yang paling menggembirakan tidak terdapat siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa yang memiliki minat kerja rendah dan sangat rendah. Perubahan tersebut terjadi karena siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa telah memperoleh informasi dengan menerapkan informasi bimbingan karier.

4. Peningkatan Minat Kerja Siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa sebelum dan Setelah penerapan model bimbingan karier.

Peningkatan minat kerja pada siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa memperlihatkan hasil yang tidak mengecewakan. Untuk mengetahui peningkatan minat kerja sebelum dan setelah penerapan informasi bimbingan karier tersebut maka disajikan dalam data

rekapitulasi peningkatan minat kerja pada siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa memperlihatkan hasil bahwa setelah diterapkan informasi bimbingan karier dari 16 orang siswa tunagrahita ringan telah terdapat 15 orang siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa atau 93,75 % yang memiliki minat kerja tinggi dan sangat tinggi, hanya 1 orang siswa (6,25 %) yang masih memiliki minat kerja sedang. Hal tersebut kemungkinan dikarenakan siswa tersebut memang tergolong siswa yang tidak terlalu antusias mengikuti kegiatan penerapan informasi bimbingan karier. Selanjutnya, data di atas akan digambar dengan mempergunakan diagram lingkaran seperti yang terlihat berikut ini.



Berdasarkan analisis data dalam bentuk tabel dan diagram lingkaran di atas menunjukkan peningkatan minat kerja pada siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa setelah diterapkan informasi bimbingan karier.

Informasi bimbingan karier pada dasarnya adalah informasi tentang dunia pekerjaan yang mencakup semua data mengenai jenis-jenis pekerjaan yang ada di masyarakat (*field of occupation*) yang dalam penelitian ini informasi bimbingan karier disesuaikan dengan tingkat intelektual dan kemampuan yang dimiliki siswa tunagrahita ringan.

Sejalan dengan hal tersebut di atas pada kenyataannya secara umum siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa yang menjadi subjek penelitian memiliki masalah dalam memahami dunia kerja seperti kurang mampu mengenal dan mengetahui potensi dirinya, kurang mampu untuk mengenal dunia kerja serta siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa kurang mampu merencanakan suatu keputusan karier yang tepat untuk dirinya disesuaikan dengan kondisi dan potensi yang dimilikinya.

Hal tersebut di atas berbanding terbalik dengan pendapat Astati(1996 : 26) yang menyatakan bahwa :

Dalam hal pekerjaan anak tunagrahita ringan dapat mengerjakan hal-hal yang *semi skilled*, hanya saja mereka memerlukan pemahaman tentang minat kerja dan jenis pekerjaan-pekerjaan tertentu yang dapat dijadikan bekal hidupnya. Mereka dapat berproduksi lebih baik jika mereka diberikan program latihan karier sehingga mereka dapat memiliki penghasilan.

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa agar siswa tunagrahita ringan dapat produktif dan memperoleh penghasilan maka mereka memerlukan bimbingan berupa pemberian info rmasikarier. Hal tersebutdijelaskanSukardi(1997) yang menyatakan bahwa pada dasarnya informasi karier terdiri dari fakta-fakta mengenai minat kerja yang berupa pemahaman kelemahan dan kekuatan dirinya, mengenai pekerjaan yang sesuai dengan minat dan kemampuannya serta membantu agar dapat memiliki pemahaman mengenai dunia kerja.

Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan, sebelum diterapkan informasi bimbingan karier diperoleh tingkat minat kerja yang terkategori rendah dengan persentase sebesar 93,75 % sedangkan setelah pemberian informasi bimbingan karier tingkat minat kerja siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa berada pada kategori tinggi sebesar 18,75 % dan kategori sangat tinggi dengan persentase sebesar 75 %. Peningkatan minat kerja siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa disebabkan penerapan bimbingan informasi karier yang berlangsung selama 10 kali pertemuan dengan bahan bacaan yang disesuaikan dengan kemampuan dan potensi yang dimiliki siswa tunagrahita ringan tersebut.

Berdasarkan hasil penelitian di atas, tampak bahwa penerapan informasi bimbingan karier merupakan solusi untuk meningkatkan minat kerja siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa. Oleh karena itu penerapan informasi bimbingan karier perlu diaplikasikan di sekolah-sekolah luar biasa untuk menyelesaikan masalah minat kerja siswa sehingga terwujudlah siswa tunagrahita ringan SMALB yang dapat mencapai kemandirian baik secara sosial maupun secara ekonomi.

IV. KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian mengenai penerapan informasi bimbingan karier untuk meningkatkan minat kerja siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa, dapat disimpulkan bahwa:

1. Pelaksanaan informasi bimbingan karier untuk meningkatkan minat kerja siswa tunagrahita ringan SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa dilaksanakan selama 10 kali pertemuan dan berjalan sesuai skenario kegiatan.
2. Minat kerja siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa sebelum penerapan model bimbingan karier berada pada kategori rendah
3. Minat kerja siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa setelah penerapan model bimbingan karier berada pada kategori tinggi.
4. Penerapan informasi bimbingan karier dapat meningkatkan minat kerja siswa tunagrahita SMALB di SLB Negeri Somba Opu Kabupaten Gowa .

Berdasarkan kesimpulan yang telah diuraikan di atas, maka saran yang diajukan adalah sebagai berikut :

1. Guru SMALB di SLB, hendaknya dapat menerapkan pemberian informasi mengenai karier dengan menggunakan teknik atau cara yang lain agar dapat meningkatkan minat kerja siswa.
2. Siswa tunagrahita ringan SMALB hendaknya selalu berusaha meningkatkan minat kerja dengan mencari informasi yang akurat dan faktual tentang dunia kerja sesuai dengan potensi yang dimilikinya.
3. Kepala sekolah, agar dalam pengambilan kebijakan sekolah dilakukan secara periodik sehingga dapat memberikan informasi karier sehingga siswa tunagrahita ringan dapat memperoleh pengetahuan kerja yang aktual, kekinian dan faktual.

DAFTAR PUSTAKA

Amin, Moh. 1995. *Ortopedagogik Anak Tunagrahita*. Jakarta: Depdikbud.

Depdiknas. 2013. *Kurikulum SMALB*. Jakarta: Badan Penelitian dan Pengembangan Departemen Pendidikan dan Kebudayaan

Depdiknas. 2013. *Paket Bimbingan Karier SMA. (Buku 1 s.d 5)*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.

Gibson, RL. & Mitchell, M.H. 2008. *Introduction to Counseling and Guidance*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, Pearson Education, Inc.

Gunawan, D. 2004. *Pengembangan Program Bimbingan Karir bagi Siswa Tunagrahita di SLB-B Cicendo*. Tesis tidak dipublikasikan. Bandung: Pascasarjana Prodi Bimbingan Konseling, Universitas Pendidikan Indonesia.

Herr, E. & Cramer, S.H. 2004. *Career Guidance and Counseling Through in the Life Span: Systematic Approaches. 2nd Edition*. Boston: Little, Brown & Company.
Kirk, A.S. & Gallagher, J.J. (1988). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Munandir. 1996. *Descriptive and Prescriptive Theory of Learning and Masitoh, S. 1997. Pemanfaatan Tenaga Kerja Anak Tunagrahita Lulusan SLB/B dalam Upaya Peningkatan Sumber Daya Manusia Produktif di PT Maspion Waru Sidoarjo*. Laporan Penelitian, Lembaga Penelitian IKIP Surabaya.

Somantri, S.H.T. 2007. *Psikologi Pendidikan Luar Biasa*. Jakarta: Depdiknas.

Sugiyono. 2004. *Metode Penelitian Kualitatif*. PT Gramedia Jakarta

Suryabrata, 1996 Trait-factor Theory and Individual Differences. di Dalam B. Steffire & W.H. Grant (Ed.). *Theories of counseling*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Wagino. 2002. *Pembelajaran Komputer bagi Siswa SMLB/B Tunagrahita) Karya Mulya Surabaya*. Laporan Penelitian Universitas Negeri Surabaya. Tidak diterbitkan).

Zunker, V.G. 2002. *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning*. Sixth Edition. United Kingdom: Brooks/Cole.

No	NAMA PESERTA	JUDUL PROCEEDING	WAKTU	RUANG*
1.	<i>Asrorul Mais & Lailil Aflahkul Yaum</i>	PERAN TEKNOLOGI ASISTIF TERHADAP PENINGKATAN PARTISIPASI PERKULIAHAN MAHASISWA TUNANETRA (STUDI KASUS PADA MAHASISWA TUNANETRA PRODI. PENDIDIKAN LUAR BIASA FAKULTAS ILMU PENDIDIKAN IKIP PGRI JEMBER)	Sabtu, 29-08-2015. 10.00-10.10 WITA	Ruang 1
2.	<i>Lailil Aflahkul Yaum & Asrorul Mais</i>	MENINGKATKAN KEMAMPUAN OPERASI BERHITUNG PERKALIAN MELALUI METODE GARISMAATIKA PADA ANAK LAMBAN BELAJAR DI PUSAT LAYANAN DIFABEL LABORATORIUM PLB FIP IKIP PGRI JEMBER TAHUN AJARAN 2014-2015	Sabtu, 29-08-2015. 10.10-10.20 WITA	Ruang 1
3.	<i>Budi Susetyo</i>	PROSEDUR ASESMEN (PENILAIAN) BAGI ANAK KERKEBUTUHAN KHUSUS	Sabtu, 29-08-2015. 10.20-10.30 WITA	Ruang 1
4.	<i>Ahsan Romadlon Junaidi</i>	PROFIL PENDIDIKAN INKLUSIF DI JAWA TIMUR TAHUN 2013	Sabtu, 29-08-2015. 10.30-10.40 WITA	Ruang 1
5.	<i>Jopyy Liando & Aldjon Dapa</i>	PENGEMBANGAN MODEL MODIFIKASI PERILAKU BELAJAR ANAK HIPERAKTIF	Sabtu, 29-08-2015. 10.40-10.50 WITA	Ruang 1
6.	<i>Irdamurni</i>	KERJA SAMA STAKEHOLDERS DALAM RANGKA PENGEMBANGAN PENDIDIKAN INKLUSIF	Sabtu, 29-08-2015. 10.50-11.00 WITA	Ruang 1
7.	<i>Mega Iswari</i>	KOMPETENSI SOSIAL GURU di SEKOLAH DASAR PENYELENGGARA PENDIDIKAN INKLUSIF	Sabtu, 29-08-2015. 11.00-11.10 WITA	Ruang 1
8.	<i>Hj. Zulmiyetri</i>	UPAYA MENINGKATKAN KEMAMPUAN MEMBACA KATA MELALUI ANALISIS GLASS BAGI ANAK KESULITAN BELAJAR KELAS II SDN 06 PADANG	Sabtu, 29-08-2015. 11.10-11.20 WITA	Ruang 1
9.	<i>Teti Ratnawulan</i>	MELIRIK PENDIDIKAN INKLUSIF DI TRENGGALEK	Sabtu, 29-08-2015. 11.20-11.30 WITA	Ruang 1

10.	<i>Murni Winarsih</i>	PENGEMBANGAN KEMAMPUAN GURU DI SEKOLAH PENYELENGGARA PENDIDIKAN INKLUSIF MELALUI PAKET PELATIHAN BERBASIS <i>CONTEXTUAL LEARNING</i>	Sabtu, 29-08-2015. 11.30-11.40 WITA	Ruang 1
11.	<i>Endang Rochyadi</i>	MODEL PEMBELAJARAN TERMEDIASI DALAM MEMBACA PERMULAAN BAGI ANAK TUNAGRAHITA	Sabtu, 29-08-2015. 10.00-10.10 WITA	Ruang 2
12.	<i>Argiasri Mustika</i>	PENGGUNAAN FILM PENDEK UNTUK MENINGKATKAN KETERAMPILAN MENGARANG PADA ANAK TUNARUNGU	Sabtu, 29-08-2015. 10.10-10.20 WITA	Ruang 2
13.	<i>Yosfan Azwandi</i>	MEMILIH DAN MEMBUAT MEDIA PEMBELAJARAN ANAK AUTISME	Sabtu, 29-08-2015. 10.20-10.30 WITA	Ruang 2
14.	<i>Elsa Efrina</i>	DETEKSI DINI TUMBUH KEMBANG BALITA SEBAGAI USAHA IDENTIFIKASI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS	Sabtu, 29-08-2015. 10.30-10.40 WITA	Ruang 2
15.	<i>Dwi Endah Pertiwi</i>	PENGGUNAAN KOMIK TERHADAP PENINGKATAN KETERAMPILAN MEMBACA PEMAHAMAN PADA SISWA TUNARUNGU	Sabtu, 29-08-2015. 10.40-10.50 WITA	Ruang 2
16.	<i>Siti Mahmudah dan Ratih Mega Fitriani</i>	PENERAPAN PEMBELAJARAN KOOPERATIF MODEL TGT(TEAM GAMES TOURNAMENT) UNTUK MENINGKATKAN HASIL BELAJAR MATEMATIKA ANAK TUNAGRAHITA RINGAN	Sabtu, 29-08-2015. 10.50-11.00 WITA	Ruang 2
17.	<i>Abdul Salim, Subagya, Erma Kumalasari</i>	KEBUTUHAN PENGEMBANGAN INSTRUMEN DIGITAL UNTUK IDENTIFIKASI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS	Sabtu, 29-08-2015. 11.00-11.10 WITA	Ruang 2
18.	<i>Tias Martika</i>	PENGAMBANGAN MODEL LATIHAN SENSORIMOTOR PADA ANAK TUNAGRAHITA	Sabtu, 29-08-2015. 11.10-11.20 WITA	Ruang 2
19.	<i>Erma Kumala Sari, Abdul Salim, Subagya</i>	PENGEMBANGAN INSTRUMEN IDENTIFIKASI DIGITAL UNTUK ANAK TUNAGRAHITA	Sabtu, 29-08-2015. 11.20-11.30 WITA	Ruang 2
20.	<i>Kasiyati</i>	MODEL LAYANAN PEMBELAJARAN INDIVIDUAL UNTUK ANAK BERKESULITAN BELAJAR	Sabtu, 29-08-2015. 11.30-11.40 WITA	Ruang 2

21.	<i>Yarmis Hasan</i>	MELATIH KEMANDIRIAN ANAK TUNAGRAHITA MELALUI PROGRAM KHUSUS BINA DIRI	Sabtu, 29-08-2015. 10.00-10.10 WITA	Ruang 3
22.	<i>Sunaryo</i>	PENDIDIKAN INKLUSIF SEBAGAI INOVASI PENDIDIKAN UNTUK SEMUA	Sabtu, 29-08-2015. 10.10-10.20 WITA	Ruang 3
23.	<i>Marlina</i>	PARTISIPASI SOSIAL ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SD/ MI PENYELENGGARA PENDIDIKAN INKLUSIF	Sabtu, 29-08-2015. 10.20-10.30 WITA	Ruang 3
24.	<i>Damri</i>	DIFUSI PENDIDIKAN MEMBUKA PORTAL SEKOLAH YANG BERAGAM PESERTA DIDIK	Sabtu, 29-08-2015. 10.30-10.40 WITA	Ruang 3
25.	<i>Fatmawati</i>	PARADIGMA PENDIDIKAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS	Sabtu, 29-08-2015. 10.40-10.50 WITA	Ruang 3
26.	<i>Irah Kasirah</i>	KETERAMPILAN VOKASIONAL BAGI ANAK TUNAGRAHITA	Sabtu, 29-08-2015. 10.50-11.00 WITA	Ruang 3
27.	<i>Priyono, Hermawan, Subagya</i>	MODEL PEMBELAJARAN BERBASIS <i>LIFE SKILL</i> UNTUK MENINGKATKAN KUALITAS PEMBELAJARAN SENI BUDAYA PADA ANAK TUNARUNGU DI SURAKARTA	Sabtu, 29-08-2015. 11.00-11.10 WITA	Ruang 3
28.	<i>Asep Ahmad Sopandi</i>	PROGRAM KONSELING KELUARGA BAGI ORANG TUA YANG MEMILIKI ANAK AUTIS	Sabtu, 29-08-2015. 11.10-11.20 WITA	Ruang 3
29.	<i>Euis Nani Mulyati</i>	PENGEMBANGAN PROGRAM BIMBINGAN KECERDASAN EMOSIONAL ANAK TUNAGRAHITA(Studi Kolaboratif di SLB-C Asih Manunggal dan PK-PLK YPDP Kota Bandung)	Sabtu, 29-08-2015. 11.20-11.30 WITA	Ruang 3
30.	<i>Prinanda Gustarina Ridwan</i>	MENINGKATKAN KEMAMPUAN MEMAKNAI KATA MELALUI TEKNIK MERABAN PADA ANAK TUNARUNGU	Sabtu, 29-08-2015. 11.30-11.40 WITA	Ruang 3
31.	<i>Endang Pudjiastuti Sartinah</i>	LAYANAN PENDIDIKAN KELUARGA DALAM <i>SELF REGULATED LEARNING</i> BAGI ANAK TUNADAKSA	Sabtu, 29-08-2015. 10.00-10.10 WITA	Ruang 4
32.	<i>Yuhan Wahyu Widhiyanto,</i>	PENGARUH METODE KATA LEMBAGA TERHADAP KEMAMPUAN MEMBACA PERMULAAN ANAK BERKESULITAN BELAJAR	Sabtu, 29-08-2015. 10.10-10.20 WITA	Ruang 4

33.	<i>Gunarhadi, Hermawan</i>	MELALUI INKLUSI MODEL KLUSTER <i>PULL OUT</i>		
34.	<i>Mohammad Anwar</i>	TERAPI PERMAINAN MODEL <i>DICK AND CARREY</i> UNTUK MENINGKATKAN MOTIVASI DAN PRESTASI BELAJAR ANAK DENGAN GANGGUAN EMOSI DAN PERILAKU	Sabtu, 29-08-2015. Ruang 4 10.20-10.30 WITA	Ruang 4
35.	<i>Sri Joeda Andajani</i>	INTERVENSI KOMPETENSI GURU TAMAN KANAK-KANAK (TK) INKLUSIF DALAM PEMBELAJARAN ORIENTASI DAN MOBILITAS	Sabtu, 29-08-2015. 10.30-10.40 WITA	Ruang 4
36.	<i>Bastiana</i>	PENINGKATAN KOSAKATA ANAK TUNAGRAHITA RINGAN MELALUI TEKATEKI SILANG PLUS	Sabtu, 29-08-2015. 10.50-11.00 WITA	Ruang 4
37.	<i>Sihadi</i>	PROGRAM PEMBELAJARAN MEMBACA PERMULAAN BAGI SISWA BERKESULITAN MEMBACA DI SEKOLAH DASAR X	Sabtu, 29-08-2015. 11.00-11.10 WITA	Ruang 4
38.	<i>N. Dede Khoeriah</i>	KETERAMPILAN BELAJAR MAHASISWA TUNANETRA PRODI PLB FKIP UNINUS	Sabtu, 29-08-2015. 11.10-11.20 WITA	Ruang 4
39.	<i>Febrita Ardianingsih</i>	TERAPI WICARA UNTUK MENGEMBANGKAN KETERAMPILAN KOMUNIKASI SOSIAL ANAK DENGAN SPEKTRUM AUTISME	Sabtu, 29-08-2015. 11.20-11.30 WITA	Ruang 4
40.	<i>Nurdayati Praptiningrum</i>	PENINGKATAN KETERAMPILAN ASESMEN PADA ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS	Sabtu, 29-08-2015. 11.30-11.40 WITA	Ruang 4
41.	<i>Imam Yuwono</i>	EVALUASI PELAKSANAAN PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF DI KOTAMADYA BANJARMASIN	Sabtu, 29-08-2015. 11.40-11.50 WITA	Ruang 4
42.	<i>Subagya, Salim Choiri, Erma Komalasari</i>	KOMPETENSI GURU SLB TERHADAP PENILAIAN KELAS BERDASARKAN KURIKULUM 2013	Sabtu, 29-08-2015. 11.50-12.00 WITA	Ruang 4
43.	<i>Nina Permatasari</i>	PERANAN GURU BIMBINGAN KONSELING TERHADAP PEMILIHAN KARIR PADA SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS	Sabtu, 29-08-2015. 10.00-10.10 WITA	Ruang 5
44.	<i>Emay Mastian</i>	ASESMEN CARA PEMAKAIAN PEMBALUT BAGI ANAK TUNAGRAHITA RINGAN REMAJA PUTRI KELAS VII DI SLB B-C MULTAHADA KABUPATEN BANDUNG	Sabtu, 29-08-2015. 10.10-10.20 WITA	Ruang 5

45.	<i>Herry Porda Nugroho Putro</i>	GAGASAN <i>E-LEARNING</i> DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH PEMBELAJARAN MEMBACA DAN MENULIS BERBASIS <i>BALANCE</i>	Sabtu, 29-08-2015. 10.20-10.30 WITA	Ruang 5
46.	<i>Yuliyat</i>	<i>LITERACY</i> UNTUK MEMBANGUN KEMANDIRIAN BELAJAR SISWA SEKOLAH INKLUSIF	Sabtu, 29-08-2015. 10.30-10.40 WITA	Ruang 5
47.	<i>Selpius R. Kandou</i>	PENGGUNAAN ALAT PERAGA MODEL JAM UNTUK MENINGKATKAN HASIL BELAJAR MATEMATIKA BAGI SISWA TUNAGRAHITA KELAS IX SLB-C ST.ANNA TOMOHON	Sabtu, 29-08-2015. 10.40-10.50 WITA	Ruang 5
48.	<i>Femmy Debora Siwi</i>	MODEL BERCERITA BAGI ANAK GANGGUAN KOMUNIKASI DI TK	Sabtu, 29-08-2015. 10.50-11.00 WITA	Ruang 5
49.	<i>Atien Nur Chamidah & Tin Suharmini</i>	IDENTIFIKASI KLASIFIKASI INTELIGENSI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS SEBAGAI UPAYA PENINGKATAN KUALITAS LAYANAN PEMBELAJARAN DI SLB N PURWOREJO	Sabtu, 29-08-2015. 11.00-11.10 WITA	Ruang 5
50.	<i>Rafika Rahmawati</i>	PERAN KOMITE SEKOLAH SEBAGAI WUJUD PERAN SERTA MASYARAKAT DALAM SEKOLAH INKLUSIF UNTUK MEWUJUDKAN MASYARAKAT INKLUSIF YANG BERKUALITAS	Sabtu, 29-08-2015. 11.10-11.20 WITA	Ruang 5
51.	<i>Sari Rudiwati, Sukinah & Rafika Rahmawati</i>	KEBUTUHAN PEMBELAJARAN ANAK <i>MULTIPLE DISABILITY</i> <i>VISUALLY IMPAIRMENT</i> (MDVI)	Sabtu, 29-08-2015. 11.20-11.30 WITA	Ruang 5
52.	<i>Ishartiwi</i>	PEMBELAJARAN EFEKTIF BERBASIS MODALITAS PESERTA DIDIK DENGAN KONDISI HAMBATAN PENGELIHATAN (TUNANETERA)	Sabtu, 29-08-2015. 11.30-11.40 WITA	Ruang 5
53.	<i>Purwandari, Aini Mahabbati & Pujaningsih</i>	PBS (<i>POSITIVE BEHAVIOR SUPPORT</i>) BERBASIS SEKOLAH SEBAGAI PROGRAM INTERVENSI PERILAKU BERMASALAH SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS	Sabtu, 29-08-2015. 10.00-10.10 WITA	Ruang 6
54.	<i>Gesang Waluyojati</i>	MENINGKATKAN BAHASA EKSPRESIF ANAK AUTIS KELAS 1 SLB-C NEGERI PEMBINA KALIMANTAN SELATAN MELALUI <i>PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM</i> (PECS)	Sabtu, 29-08-2015. 10.10-10.20 WITA	Ruang 6

55.	<i>Haryanto</i>	EVALUASI PELAKSANAAN MODEL MANAJEMEN PENDIDIKAN DI SEKOLAH INKLUSIF WILAYAH DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA	Sabtu, 29-08-2015. 10.20-10.30 WITA	Ruang 6
56.	<i>Sugini & Munawir Yusuf</i>	EFEKTIVITAS WORKSHOP PENDIDIKAN INKLUSI PADA PEMAHAMAN GURU TERHADAP PENYELENGGARAAN PENDIDIKAN INKLUSI	Sabtu, 29-08-2015. 10.30-10.40 WITA	Ruang 6
57.	<i>Sukinah</i>	KEMAMPUAN GURU KELAS SD INKLUSIF DALAM MENENTUKAN STRATEGI PEMBELAJARAN ANAK AUTISTIK	Sabtu, 29-08-2015. 10.40-10.50 WITA	Ruang 6
58.	<i>Utomo</i>	IMPLEMENTASI PENDIDIKAN INKLUSIF SEBAGAI UPAYA MEMINIMALISIR DAMPAK NEGATIF MENINGKATNYA KUALITAS LEMBAGA PENDIDIKAN	Sabtu, 29-08-2015. 10.50-11.00 WITA	Ruang 6
59.	<i>Agus Pratomo Andi Widodo</i>	PENERAPAN MVS PADA ANAK AUTIS DI SEKOLAH HARAPAN BUNDA BANJARMASIN	Sabtu, 29-08-2015. 11.00-11.10 WITA	Ruang 6
60.	<i>Ibnu Syamsi</i>	EVALUASI PELAKSANAAN ASESMEN AKADEMIK SISWA TUNALARAS DI SLB-E PRAYUWANA YOGYAKARTA	Sabtu, 29-08-2015. 11.10-11.20 WITA	Ruang 6
61.	<i>Lilis Suwandari</i>	PENGEMBANGAN PROGRAM KEMAMPUAN KOMUNIKASI BAGI ANAK AUTIS KELAS I SD DI SLB YPDP BANDUNG	Sabtu, 29-08-2015. 11.20-11.30 WITA	Ruang 6
62.	<i>Tatiana Meidina</i>	PENERAPAN MODEL BIMBINGAN KARIER UNTUK PENINGKATANMINAT KERJA PADA SISWA TUNAGRAHITA RINGAN SMALB DI SLB NEGERI SOMBA OPU KABUPATEN GOWA	Sabtu, 29-08-2015. 11.30-11.40 WITA	Ruang 6