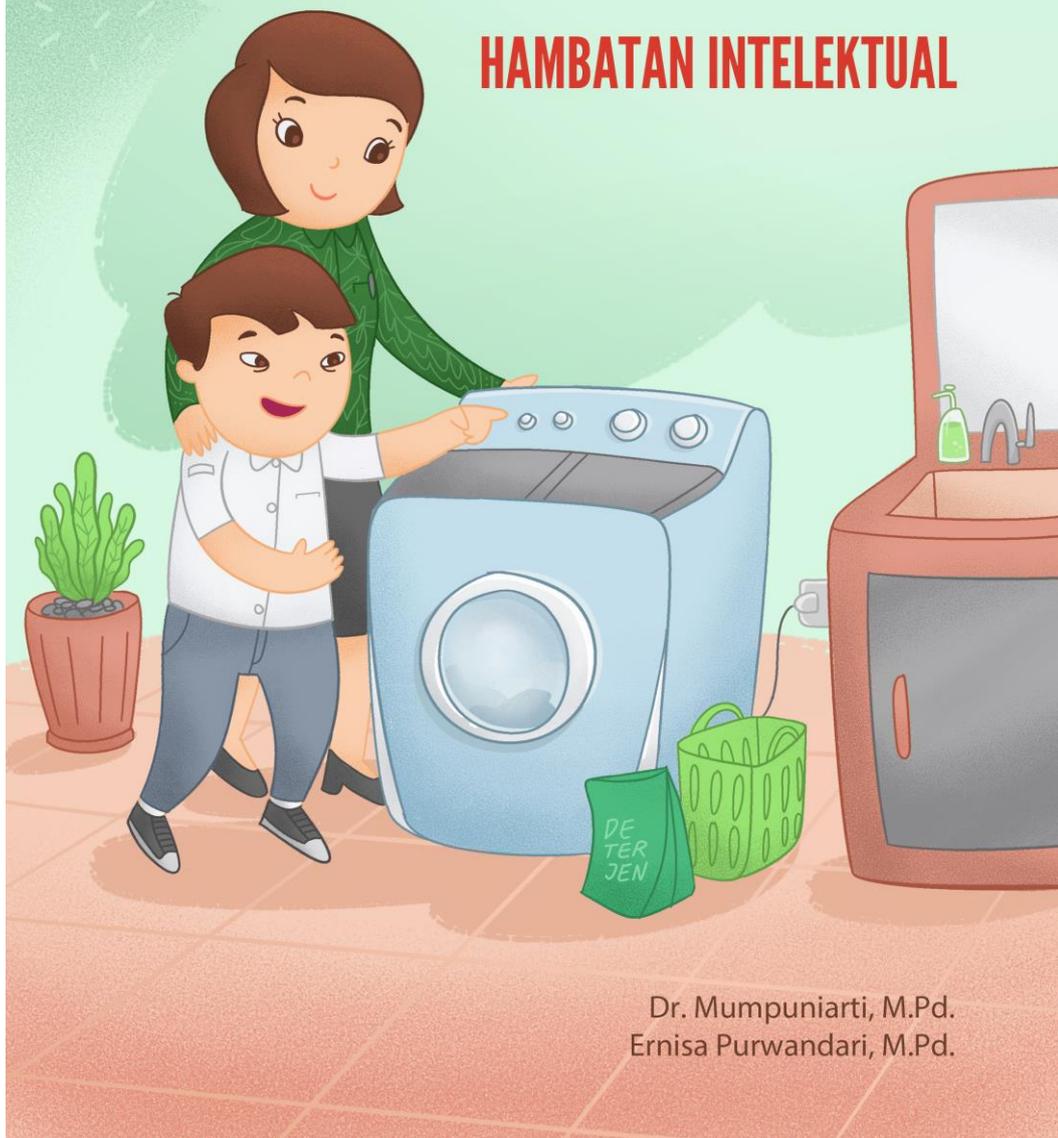


PERSPEKTIF PENDIDIKAN ABAD 21

HAMBATAN INTELEKTUAL



Dr. Mumpuniarti, M.Pd.
Ernisa Purwandari, M.Pd.

BAB I PENDAHULUAN

Perspektif pendidikan abad 21 adalah pemikiran atau pandangan membina peserta didik menghadapi kemandirian dalam konteks abad 21. Perubahan kehidupan di abad 21 sebagai tantangan yang harus dihadapi oleh dunia pendidikan. Perubahan itu meliputi budaya, perubahan karakter, penggunaan teknologi, dan kehidupan yang lebih banyak berbasis teknologi informasi (Mukminan, 2014). Tantangan perubahan kehidupan itu juga perlu disikapi oleh dunia pendidikan dalam mengarahkan peserta didik. Model pembelajaran menghadapi tantangan kehidupan abad 21 ditentukan sebagai rancangan belajar peserta didik dalam konteks kehidupan masyarakat abad 21, termasuk menghadapi perubahan budaya, karakter, dan pemecahan masalah berbasis informasi.

Perspektif pendidikan khusus dalam era abad 21 perlu juga menjawab persoalan kemandirian di abad 21 bagi hambatan intelektual (HI). HI dengan keterbatasan kognitif membutuhkan juga bimbingan yang mendorong mencapai kemandirian sesuai dengan masyarakat abad 21. Hal tersebut diperlukan suatu paradigma pendidikan khusus berorientasi bidang-bidang kehidupan yang dijalani masyarakat abad 21, yaitu salah satunya penggunaan teknologi informasi. HI perlu juga dibimbing dalam kemandirian komunikasi, dalam pekerjaan, dan mengurus diri menggunakan teknologi informasi. Perspektif pendidikan abad 21 bagi HI adalah fungsi menyiapkan HI menjalani kehidupan di masyarakat dengan segala kehidupan menggunakan teknologi informasi. Termasuk kehidupan dalam usaha menggunakan jasa online di dalam gerak kehidupan. Implikasi pada

program keterampilan di sekolah menengah diarahkan antara lain kepada pekerjaan yang dapat dijalani HI dengan operasi teknologi informasi.



Gambar 1
Ilustrasi Siswa Hambatan Intelektual yang menggunakan Teknologi
untuk Memasarkan Hasil Karyanya

HI adalah individu yang dilahirkan dengan kondisi keterbatasan pada aspek kognitif atau mental, sehingga berdampak terhambat pada perkembangan aspek kemanusiaan. Aspek-aspek perkembangan yang terhambat ini akan mempengaruhi kemampuan mereka dalam beradaptasi dengan lingkungan. Oleh karena itu, mereka membutuhkan pendidikan khusus. Pendidikan khusus

merupakan perspektif pendidikan dalam menyelesaikan permasalahan perkembangan mereka sebagai dampak dari kognitif yang terbatas. Permasalahan perkembangan yang dialami anak dengan HI, lebih nampak pada perilaku adaptif mereka, baik pada kecakapan dalam kemandirian, mengurus diri maupun keterampilan hidup bidang sosial. Perspektif pendidikan khusus merupakan pondasi dasar untuk mengembangkan permasalahan perkembangan mereka, karena melalui perspektif pendidikan khusus bersifat fungsional bagi HI mencapai kemandirian, mengurus diri, dan keterampilan hidup sosial.

Nilai fungsional perlu dirancang pada setiap periode pendidikan yang meliputi program pendidikan usia dini, usia sekolah dasar, sekolah menengah, dan persiapan menuju usia dewasa. Selain memperhatikan periode pendidikan, perlu juga memperhatikan kategori individu dengan HI mulai dari kategori ringan (*mild*) sampai kategori berat (*profound*). Dalam perspektif pendidikan khusus, kategori tersebut digunakan untuk menentukan seberapa besar dukungan dan pengawasan dari pihak luar. Nilai fungsional merupakan indikator perkembangan peserta didik HI mampu berperan serta dalam kehidupan keluarga dan masyarakat.

Perspektif pendidikan khusus bagi hambatan HI merupakan sudut pandang tindakan pendidikan untuk memberikan program-program yang fungsional bagi kemandirian HI. Program-program tersebut sebagai sebuah rangkaian siklus perkembangan mulai usia dini sampai usia dewasa. Hal itu dirangkai sebagai dasar bahwa sebuah lembaga pendidikan memandang pelayanan pendidikan mulai dari usia dini, usia sekolah dasar, usia sekolah menengah, dan memasuki usia

dewasa. Setiap tahap pelayanan pendidikan tersebut perlu menyesuaikan dengan kondisi peserta didik HI. Mereka juga dipandang memerlukan program menuju kehidupan dewasa meskipun memiliki keterbatasan pada potensi kognitif. Penyesuaian itu merupakan akomodasi program dan untuk kemudahan mereka belajar diperlukan modifikasi bentuk pencapaian tujuan.

Perspektif pendidikan juga memandang peserta didik HI sebagai individu yang memiliki potensi. Potensi mereka itulah yang harus dipertimbangkan dan dihargai oleh pendidik. Pandangan itu berorientasi humanis yang keberpusatan pada peserta didik. Hal itu merujuk pada Knight(1982) pandangan humanis keberpusatan pada anak, peranan guru yang tidak *authoritative*, fokus keaktifan dan keterlibatan siswa, dan mengandung aspek pendidikan yang kooperatif dan demokrasi. Memanusiakan dan mengaktualisasikan seluruh kepribadian siswa merupakan fokus pendidikan yang berpandangan humanis. Tujuan yang dicapai bagi siswa dalam pandangan pendidikan yang humanis adalah aktualisasi diri kepribadian siswa sesuai potensinya.

Aktualisasi potensi peserta didik HI akan terakomodasi dan tercapai pembentukannya, jika dalam pendidikan bagi mereka diakomodasi dengan strategi yang tepat dan mempertimbangkan kondisi individual peserta didik HI. Mereka perlu diberi program yang lebih mendorong aktualisasi potensi diri dan strategi yang mengakomodasi secara tahapan yang mulai sederhana dan jangkauan perluasan materi yang lebih pendek dibanding peserta didik yang bukan HI. Hal itu dapat diilustrasikan dengan gambar sebagai berikut:



Gambar 1

Ilustrasi jangkauan perluasan materi yang lebih pendek antara peserta didik yang bukan hambatan intelektual dengan peserta didik dengan hambatan intelektual

Perspektif pendidikan abad 21 bagi HI diasumsikan sebagai pemikiran untuk meletakkan dasar nilai kemandirian melalui program-program khusus. Mereka yang kategori HI juga berhak untuk berperan serta dan melakukan aktivitas kehidupan sehari-hari di masyarakat abad 21. Untuk itu, HI dioptimalkan potensinya mulai usia dini sampai memasuki usia dewasa dalam rangka mampu berperan serta dalam kehidupan sehari-hari di masyarakat. Nilai kemandirian pada mereka dan keluarga perlu disepakati oleh sekolah bersama orang tua. Kesepakatan nilai tersebut menjadi kriteria menuju pencapaian tujuan pendidikan bagi mereka. Setiap tahapan program pada tahapan usia perlu ditetapkan tujuan

kemandirian. Tujuan kemandirian berimplikasi rancangan program-program yang dibutuhkan sesuai kondisi HI.

Guru dan orang tua perlu kolaborasi untuk menyediakan konteks kehidupan era informasi dan digital, sehingga program-program sekolah juga menggunakan latihan menjalani kehidupan era informasi dan digital. Intinya, perspektif pendidikan khusus abad 21 bagi HI adalah pendidikan dengan bentuk latihan dan belajar yang mengarah kepada paradigma kehidupan memanfaatkan informasi. HI dalam program belajar di sekolah dilatih mencari sumber informasi, mengolah informasi, dan memanfaatkan informasi. Demikian juga, keterampilan memilih informasi yang urgen dan dapat dimanfaatkan perlu dirancang dengan strategi khusus. Strategi itu juga diintegrasikan pada semua bidang pelajaran di sekolah dan dukungan keluarga atau di pihak orang tua menindaklanjuti diimplementasikan dalam kehidupan keluarga. Strategi capaian belajar didasarkan pada pentahapan ilustrasi pada gambar sebelumnya, yaitu jangkauan tahap, urutan materi, cakupan materi yang terjangkau oleh peserta didik HI. Dengan demikian. Pendek dan sederhana cakupan materi, namun mengintegrasikan penggunaan peralatan teknologi informasi dan berbasis informasi.



Gambar 2
Ilustrasi kolaborasi guru dan orang tua dalam menyusun program
untuk siswa hambatan intelektual

BAB II

PENGERTIAN HAMBATAN/DISABILITAS INTELEKTUAL

A. Terminologi dan Batasan Hambatan Intelektual

1. Terminologi Hambatan Intelektual

Peristilahan hambatan intelektual untuk menyebut individu yang memiliki hambatan perkembangan karena kondisi kecerdasan di bawah rata-rata. Istilah atau sebutan individu tersebut bermacam-macam. Sejak dulu kala dalam referensi bahasa Inggris disebut dengan istilah *dumb, stupid, immature, defective, deficient, subnormal, incompetent*, dan *dull*. Istilah lainnya *idiot, imbecile, moron*, dan *febleminded* digunakan untuk melabel kelompok penyandang tersebut. Walaupun kata tolol (*fool*) menunjuk ke orang sakit mental, dan kata *idiot* mengarah individu yang cacat berat, keduanya sering digunakan secara bergantian Hilliard & Kirman (Smith, et all., 2002). Istilah hambatan intelektual dipergunakan dalam buku ini dengan alasan kebutuhan khusus pada mereka terletak pada program yang memiliki nilai praktis dan fungsional bagi kehidupan sebagai modifikasi hambatan yang dimiliki. Buku referensi yang mengkaji tentang individu yang mengalami hambatan kecerdasan menyebut dengan *Intellectual Disability* atau Disabilitas Kecerdasan.

Hambatan intelektual termasuk penyandang lamban belajar (*slow learner*) maupun tunagrahita dahulu dalam bahasa Indonesia disebut dengan istilah bodoh, tolol, dungu, bebal, cacat mental, tuna mental, terlambat mental, terbelakang mental. Sejak dikeluarkan Peraturan Pemerintah tentang Pendidikan Luar Biasa Nomor 72 Tahun 1991 digunakan istilah Tunagrahita,

namun untuk lamban belajar tidak ada istilah tersendiri. Lamban belajar kurang menjadi fokus perhatian, karena pada PP itu lebih berfokus pada mereka berkebutuhan khusus yang dilayani di sekolah khusus seperti sekolah luar biasa. Istilah tunagrahita berasal dari bahasa Sanskerta *tuna* yang artinya rugi, kurang; dan *grahita* artinya berfikir. Istilah tersebut dalam perkembangan cenderung dengan istilah pada penanda kebutuhan khusus, yaitu program pendidikan yang tidak memerlukan daya intelektual bersifat kompleks, sehingga disebut hambatan intelektual.

Hambatan intelektual dipakai sebagai istilah dalam pengkajian buku ini dengan pertimbangan bagi lamban belajar dapat dikategorikan dalam kelompok ini. Atas dasar pernyataan yang dikemukakan oleh Oliver & Williams (2006) anak yang dipandang hambatan (*handicapped*) mental adalah memiliki kebutuhan pendidikan khusus dan kekhususan itu dipandang jika memerlukan penanganan secara kontekstual terkait dengan kesulitan individu dan sosial. Jadi dari kebutuhan khusus untuk layanan yang diberikan atas dasar kesulitan hambatan mental yang berakibat secara individu dan sosial. Untuk itu, hambatan mental dalam konteks kecerdasan dipilih digunakan dalam pengkajian buku ini sebagai individu yang memerlukan layanan pendidikan khusus. Layanan pendidikan khusus dalam konteks individu mengalami kesulitan untuk berintegrasi sosial.

Istilah untuk anak yang lamban belajar dikemukakan oleh C.P. Ingram dalam bukunya *Education of the Slow Learning Child* (Suparlan, 1983) bahwa di sekolah Detroit hampir sama digunakan tiga istilah *feeble minded* (I.Q.

kurang dari 50), *mentally retarded* (I.Q. 50-70), dan *mentally backward* (I.Q. 75-89). Istilah *backward* sering juga disebut dengan *slow learner*, *dull*, atau *Z group* yang mempunyai arti sama. Jadi lamban belajar ditinjau dari tingkatan kecerdasan/I.Q. sedikit di bawah normal, dan yang sering disebut anak bodoh dalam bidang pelajaran.

B. Hambatan Intelektual Menurut Diagnostis and Statistical Manual of Mental Disorders(DSM) V/fifth edition.

Hambatan intelektual adalah suatu hambatan yang terjadi pada masa perkembangan yang meliputi dua aspek yaitu deficit pada fungsi intelektual dan perilaku adaptif baik pada domain konseptual, sosial, maupun praktis. Tiga kriteria yang harus terpenuhi adalah sebagai berikut:

1. Defisit dalam fungsi intelektual

Defisit pada fungsi intelektual ini merupakan hasil dari dua penilaian yaitu penilaian klinis dan juga tes kecerdasan secara individual dengan menggunakan tes kecerdasan standar. Contoh defisit dalam fungsi intelektual adalah hambatan dalam memecahkan masalah, merencanakan, berpikir abstrak, menilai, belajar akademik dan juga belajar dari pengalaman.

2. Defisit dalam fungsi adaptif

Defisit dalam fungsi adaptif ini merupakan suatu kegagalan untuk memenuhi standar perkembangan dan sosial budaya di masyarakat, baik tanggung jawab secara pribadi maupun tanggung jawab sosial. Tanpa dukungan yang berkelanjutan, defisit pada perilaku adaptif akan berdampak pada satu atau lebih aktivitas kehidupan sehari-hari, seperti

komunikasi, partisipasi sosial, dan kemandirian di beberapa lingkungan, seperti rumah, sekolah, pekerjaan, dan masyarakat.

3. Defisit dalam fungsi intelektual dan defisit dalam fungsi adaptif terjadi pada masa perkembangan.

Catatan:

Diagnostik hambatan intelektual adalah istilah yang setara dengan diagnosis ICD-11 untuk gangguan perkembangan intelektual. Meskipun hambatan intelektual adalah istilah yang digunakan di seluruh bagian di DSM V, pada dasarnya kedua istilah ini digunakan dalam judul untuk memperjelas hubungan dengan sistem klasifikasi lainnya. Selain itu, undang-undang federal di Amerika Serikat (Hukum Publik 111-256, Hukum Rosa) sudah mengganti istilah keterbelakangan mental menjadi hambatan intelektual, begitupun dengan jurnal penelitian juga sudah menggunakan istilah hambatan intelektual. Dengan demikian, hambatan intelektual adalah istilah yang umum digunakan baik secara medis, pendidikan, dan profesi lainnya dalam kelompok masyarakat dan advokasi.

C. Batasan Hambatan Intelektual

Penggunaan batasan atau definisi sebagai dasar untuk implikasi dalam hal membuat identifikasi, asesmen, diagnosis, yang dimaksud hambatan intelektual. Dasar tersebut juga untuk membedakan karakteristik antara hambatan intelektual dan penyandang kebutuhan khusus lainnya, sehingga perbedaan itu ada batasan. Definisi hambatan intelektual atau tunagrahita dari masa permulaan adanya pengkajian terhadap individu yang dianggap mengalami hambatan

perkembangan mengalami perubahan dengan sudut pandang masing-masing. Definisi yang dikemukakan lebih berfokus bagi yang kategori tunagrahita. Definisi tersebut di antaranya sebagai berikut:

1. Perspektif Batasan Permulaan

Definisi yang dinyatakan Tredgold di tahun 1937 (Smith et.all., 2002) yang memberi batasan dari tinjauan tingkat kemampuan individu yang tidak mampu beradaptasi dengan lingkungan normal dan membutuhkan perawatan, supervisi, kontrol, dan dukungan pihak luar dapat dikategorikan individu perkembangan mentalnya tidak sempurna.

Demikian juga batasan yang dikemukakan oleh Edgare Dole di tahun 1941 (Smith et.all., 2002) dengan menonjolkan beberapa ciri/tanda sebagai berikut: 1) tidak berkemampuan secara sosial dan tidak mampu mengelola dirinya sendiri sampai tingkat usia dewasa, 2) mental di bawah normal, 3) terlambat kecerdasannya sejak dari lahir, 4) terlambat tingkat kemasakannya, 5) cacat mental disebabkan pembawaan dari keturunan atau penyakit, 6) tidak dapat disembuhkan.

Kedua definisi tersebut di atas menekankan konsep kompetensi sosial (*social competence*). Konsep itu terletak pada pernyataan “individu yang tidak mampu beradaptasi dengan lingkungan normal” oleh Tredgold dan pernyataan Doll tidak berkompoten secara sosial dan okupasi atau pekerjaan, sehingga tidak mampu mengelola dirinya sampai tingkat usia dewasa. Definisi pada perspektif permulaan itu memandang dari dasar tentang kondisi kemampuan individu jika hidup di masyarakat. Kemampuan hidup di masyarakat tersebut tergantung tingkat kehidupan masyarakat. Pada masyarakat yang terbelakang akan berbeda dengan

masyarakat yang telah maju. Pada masyarakat yang terbelakang ada kemungkinan penyandang hambatan mental dapat hidup mandiri, sehingga tidak dikatakan terbelakang mental. Hal ini dikemukakan pada definisi yang berpandangan sosiologi.

2. Batasan Perspektif Sosiologi

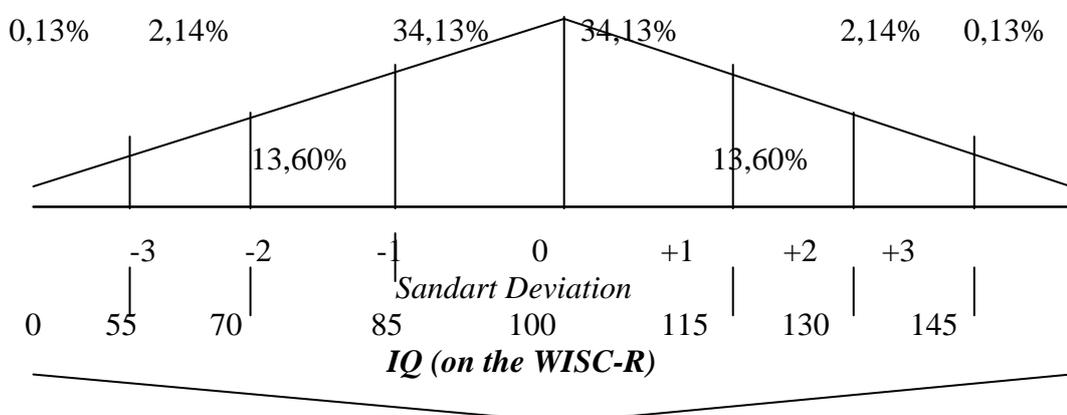
Definisi yang berpandangan atas dasar penilaian masyarakat dikemukakan Jane Mercer (Smith & Luckasson, 1992) sebagai berikut:

Batasan seorang penyandang hambatan intelektual tergantung penilaian pandangan masyarakat terhadap status peranan individu yang dianggap mentalnya terhambat atau terlambat. Jika individu yang hidup di sistem sosial tertentu dapat berperan serta tanpa hambatan adaptasi perilaku dipandang bukan terhambat intelektual, tetapi jika individu tidak mampu berperan serta secara adaptif dalam kehidupan di masyarakat kompleks akan dipandang penyandang hambatan intelektual. Individu tersebut dapat saja hidup di masyarakat desa yang sederhana tidak dianggap retardasi mental, tetapi dianggap retardasi mental ketika hidup di masyarakat kota yang kompleks. Individu demikian terutama untuk penyandang hambatan/retardasi mental ringan.

3. Perspektif Batasan AAMD/AAMR

AAMD adalah kepanjangan dari American Association Mental Deficiency. AAMD ini suatu lembaga di Amerika yang mengkaji tentang penelitian maupun pengkajian berbagai persoalan dalam bidang pendidikan bagi anak-anak yang dahulu masih disebut dengan Cacat Mental. Lembaga ini selain memberikan keputusan tentang istilah, batasan, juga instrumen baku yang digunakan

identifikasi dan diagnosis individu yang kategori Cacat Mental. Selanjutnya, lembaga tersebut berubah nama dengan sebutan American Association Mental Retardation (AAMR) seiring dengan perubahan istilah dari Cacat Mental berubah menjadi Mental Retardation. Demikian juga, batasan yang menjadi rujukan yang disebut hambatan intelektual juga mengalami perubahan. Batasan itu di antaranya sebagai berikut. Batasan tersebut pada tahun 1961 yang dikemukakan oleh Heber (Simth et.all., 2002) *“Mental retardation refers to subaverage general intellectually functioning existing concurrently which originates during the development period and is associated with impairment in adaptive behavior.”* Penjelasan kutipan itu bahwa retardasi mental menunjukkan fungsi kecerdasan umum di bawah rata-rata pada saat periode perkembangan, dan berhubungan dengan kerugian adaptasi tingkah laku. Fungsi kecerdasan di bawah rata-rata (*subaverage general intellectually functioning*) atas dasar kurang 1 dari standar penyimpangan pada kurva normal standar tes kecerdasan skala Wechler. Perkiraan prevalensi hambatan mental berdasarkan 2,27% dari distribusi normal penduduk dijelaskan dengan kurva normal berdasarkan skala Wechler sebagai berikut:



Penjelasan dari grafik tersebut bahwa skor untuk anak-anak yang kecerdasannya rata-rata ditunjukkan dengan skor 100 pada skala WISC. Adapun bagi populasi 2,27 % dari 2 minus dan 3 minus standar deviasi berada di bawah IQ 70 pada skala WISC atau di bawah normal/rata-rata adalah yang kategori anak-anak retardasi mental ringan. Prediksi itu berdasarkan asumsi kecerdasan mengikuti kurva normal seperti layaknya ciri populasi manusia/penduduk. Populasi 2,27% tersebut bagi yang disebut tunagrahita, sedangkan bagi lamban belajar (*Slow learner*) berada di daerah 13,60% minus 1 SD pada rentangan IQ 70-80 (sedikit di bawah normal).

Kriteria tersebut berdasarkan aspek tingkatan kecerdasan, selanjutnya kriteria adaptasi tingkah laku juga perlu dipertimbangkan. Dua hal aspek tingkat angka kecerdasan/Intelligence Quotient(IQ) dan aspek adaptasi tingkah laku. Adaptasi tingkah dikemukakan oleh Smith (2002), yaitu penunjuk adaptasi individu terhadap tuntutan lingkungannya. Pertimbangan tentang kerugian adaptasi tingkah laku dilihat pada kemasakan, kemampuan belajar, atau penyesuaian sosial. Kerugian adaptasi tingkah laku dipertimbangkan dengan standard norma tingkah laku yang sesuai dengan usia kronologis kelompok sebaya.

Selanjutnya, batasan AAMD mengalami perubahan pada tahun 1973 sejalan dengan perubahan istilah Mental Retardation. Demikian juga, AAMD berubah menjadi American Association Mental Retardation(AAMR). Batasan itu dikemukakan Grossman (Smith, 2002, hlm. 50), "*Mental retardation refers to significantly subaverage general intellectually functioning existing concurrently with deficits in adaptive behavior, and manifested during the developmental*

period". Definisi itu mengemukakan dua kriteria dari individu yang dianggap hambatan intelektual yaitu satu kecerdasan di bawah rata-rata dan ke dua kekurangan dalam adaptasi tingkah laku yang terjadi selama masa perkembangan. Selanjutnya, AAMR, mengemukakan perubahan definisi yang dikemukakan oleh Ruth Luckasson (Smith et.all., 2002) sebagai berikut: Retardasi mental menunjukkan keterbatasan pada fungsi saat itu. Hal itu terjadi pada fungsi kecerdasan di bawah rata-rata secara signifikan, disertai keterbatasan dua atau lebih dari area fungsi perilaku adaptif. Area perilaku adaptif meliputi: komunikasi, menolong diri sendiri, kehidupan keluarga, keterampilan sosial, penggunaan fasilitas di masyarakat, pengarahaan diri, kesehatan, keamanan diri, akademik fungsional, waktu luang, dan kemampuan kerja. Area tersebut terjadi sebelum usia 18 tahun.

Definisi dari AAMR tersebut menjadi dasar untuk petunjuk atau identifikasi pada individu yang dianggap kategori hambatan intelektual. Individu dianggap hambatan intelektual jika memenuhi dua kriteria yang dikemukakan oleh AAMR. Keterbelakangan atau kekurangan dalam adaptasi tingkah laku dan kekurangan penyesuaian diri dengan lingkungannya diukur dengan taraf usia menurut kalender yang telah dicapai seseorang anak. Itulah yang menjadi penekanan berbagai definisi tentang anak terbelakang atau hambatan mental. Keterbelakangan tersebut meliputi segala aspek yang meliputi 10 bidang keterampilan adaptif, yaitu: komunikasi, menolong diri sendiri, keterampilan kehidupan di keluarga, keterampilan sosial, kebiasaan di masyarakat, pengarahan

diri, menjaga kesehatan dan keamanan diri, akademik fungsional, waktu luang dan kerja.

4. Perspektif Batasan Operasional

Batasan operasional digunakan sebagai dasar untuk menentukan kategori hambatan intelektual secara praktek. Salah satu definisi itu yang dikembangkan Iowa Perspektif di tahun 1996 dan tahun 1977. Definisi ini berfungsi untuk tuntunan identifikasi keterlambatan mental secara praktek. Adapun pernyataan tersebut adalah siswa dikategorikan hambatan intelektual, harus diketemukan empat kriteria, demikian dikemukakan Mauer (Smith, et.all., 2002: 64-65). Empat kriteria itu sebagai berikut:

- a. Kondisi kecerdasan fungsional, asesmen fungsi kecerdasan harus diperoleh dari berbagai sumber informasi, dan kesepakatan sebagai cacat mental merupakan tanggung jawab bersama secara tim multidisipliner. Skala skor IQ kurang dari 75.
- b. Adaptasi tingkah laku, harus diukur secara langsung seperti ukuran pada evaluasi performance individu dibandingkan dengan kelompok usia sebaya yang sama (*same-age peers*) dari latar belakang budaya yang sama. Teridentifikasi deficit dalam 2 atau lebih bidang keterampilan adaptif.
- c. Periode perkembangan, sampai usia 21 atau di bawahnya. Ketidaksesuaian secara terus menerus sampai lebih dari satu tahun.
- d. Performance dalam bidang pendidikan ditunjukkan ketika tampilan pada bidang pendidikan dalam konteks lingkungan, teridentifikasi deficit dalam seluruh bidang akademik inti (matematika, bahasa, membaca, seni, dan science), deficit secara signifikan pada skor individual berkurang satu

standard penyimpangan di bawah rata-rata dari sampel standardisasi nasional. Pengukuran yang distandardisasi harus divalidasi lebih lanjut oleh data di sekolah pada dokumen yang berbeda antara individual performance dan performance kelompok usia sebaya dari latar belakang budaya yang sama. Asesmen dari akademik performance harus juga inklude terdokumentasi daya tahan mengikuti intervensi pendidikan umum. Jadi, pada bidang-bidang pendidikan di sekolah umum mereka terlihat memiliki hambatan semua ketika dibandingkan dengan kelompok temannya yang berusia kurang lebih sama secara kronologis.

Batasan hambatan intelektual antara AAMR dan AAIDD bahwa keduanya sama menggunakan dua kriteria: meliputi kecerdasan di bawah rata-rata dan defisit di perilaku adaptif. Perbedaannya pada perubahan konstruk perilaku adaptif. Pada AAMR dengan konstruk perilaku adaptif ada 10 area, pada AAIDD 10 area itu dikategorikan menjadi tiga kategori, yaitu konseptual, praktikal, dan sosial. Pembaca perlu mendiskusikan antara konstruk keduanya dalam rangka implementasi dalam kehidupan, dan menghadapi konteks kehidupan abad 21. Tujuan mengkaji fungsi tiap area konstruk lembaga pengkaji tersebut dalam adaptasi kehidupan abad 21, sehingga sebagai peletak dasar kemandirian hambatan intelektual.

BAB III

KATEGORI HAMBATAN INTELEKTUAL

Pengkategorian/pengklasifikasian anak hambatan intelektual perlu dilakukan untuk memudahkan guru dalam menyusun program layanan/pendidikan dan program itu dilaksanakan secara tepat. Perlu diperhatikan bahwa perbedaan individu (*individual deferences*) pada anak hambatan intelektual yang bervariasi sangat besar, demikian juga dalam pengklasifikasi/kategori terdapat cara yang sangat bervariasi tergantung dasar pandang dalam pengelompokannya. Beberapa sistem kategori diuraikan sebagai berikut.

A. Kategori yang Berpandangan Medis

Kategori yang berpandangan medis, dalam bidang ini memandang variasi individu dengan hambatan intelektual dari keadaan tipe klinis. Keadaan tipe klinis ditandai pada anatomik dan fisiologik yang mengalami patologik atau penyimpangan. Kategori tipe klinis tersebut antara lain:

1. *Down Syndrom* (dahulu disebut *Mongoloid*)

Pada tipe ini terlihat raut rupanya menyerupai orang Mongol dengan ciri: mata sipit dan miring, lidah tebal dan terbelah-belah serta biasanya menjulur keluar, telinga kecil, tangan kering, semakin dewasa kulitnya semakin kasar, pipi bulat, bibir tebal dan besar, tangan bulat dan lemah, kecil, tulang tengkorak dari muka hingga belakang tampak pendek.

2. *Kretin*

Pada tipe *kretin* nampak seperti orang cebol dengan ciri: badan pendek, kaki tangan pendek, kulit kering, tebal, dan keriput, rambut kering, kuku pendek dan tebal. Tipe kretin ini selain tampak cebol dan badan pendek, juga

mengalami hambatan intelektual. Hambatan intelektual dikarenakan ada hormon tyroid yang mengganggu pertumbuhan dan juga perkembangan. Gangguan perkembangan itu yang berakibat juga hambatan intelektual.

3. *Hydrocephalus*

Gejala yang nampak adalah semakin membesarnya Cranium (tengkorak kepala) yang disebabkan oleh semakin bertambahnya atau bertimbunnya cairan *Cerebro-spinal* pada kepala. Cairan ini memberi tekanan pada otak besar (*cerebrum*) yang menyebabkan kemunduran fungsi otak.

4. *Microcephalus, Macrocephalus, Brachicephalus dan Schaphocephalus*

Keempat istilah tersebut menunjukkan kelainan bentuk dan ukuran kepala, yang masing-masing dijelaskan sebagai berikut: *Microcephalus*: bentuk ukuran kepala yang kecil. *Macrocephalus* : bentuk ukuran kepala lebih besar dari ukuran normal. *Brachicephalus*: bentuk kepala yang melebar. *Schaphocephalus*: memiliki ukuran kepala yang panjang sehingga menyerupai menara

5. *Cerebral Palsy (kelompok kelumpuhan pada otak)*

Kelumpuhan pada otak mengganggu fungsi kecerdasan, di samping kemungkinan mengganggu pusat koordinasi gerak, sehingga kelainan *cerebral palsy* terdiri tunagrahita dan gangguan koordinasi gerak. Gangguan koordinasi gerak menjadi kajian bidang penanganan tunadaksa, sedangkan gangguan kecerdasan menjadi kajian bidang penanganan tunagrahita.

6. Rusak otak (*Brain Damage*)

Kerusakan otak berpengaruh terhadap berbagai kemampuan yang dikendalikan oleh pusat susunan saraf yang selanjutnya dapat terjadi gangguan kecerdasan, gangguan pengamatan, gangguan tingkah laku, gangguan perhatian, gangguan motorik.

B.Klasifikasi yang Berpandangan Pendidikan, yang Memandang Variasi Anak Hambatan Intelektual dalam Kemampuannya Mengikuti Pendidikan

Kalangan *American Education* (Moh. Amin, 1995:21) mengelompokkan menjadi *Educable mentally retarded*, *Trainable mentally retarded* dan *Totally / custodial dependent* yang diterjemahkan dalam bahasa Indonesia: mampu didik, mampu latih, dan perlu rawat. Pengelompokan tersebut sebagai berikut:

1. Mampu didik, anak ini setingkat *mild*, *Borderline*, *Marginally dependent*, *moron*, dan *debil*. IQ mereka berkisar 50/55-70/75.
2. Mampu latih, setingkat dengan *Moderate*, *semi dependent*, *imbesil*, dan memiliki tingkat kecerdasan IQ berkisar 20/25-50/55.
3. Perlu rawat, mereka termasuk *Totally dependent or profoundly mentally retarded*, *severe*, *idiot*, dan tingkat kecerdasannya 0/5-20/25.

C.Klasifikasi yang Berpandangan Sosiologis, yang Memandang Variasi Keterlambatan Intelektual dalam Kemampuannya Mandiri di Masyarakat, atau Peran yang dapat dilakukan di Masyarakat

Menurut AAMD (Amin, 1995, hlm. 22-24) klasifikasi itu sebagai berikut:

1. Hambatan intelektual ringan

Tingkat kecerdasan (IQ) mereka berkisar 50-70, dalam penyesuaian sosial maupun bergaul, mampu menyesuaikan diri pada lingkungan sosial yang lebih luas dan mampu melakukan pekerjaan setingkat semi terampil.

2. Hambatan intelektual sedang

Tingkat kecerdasan (IQ) mereka berkisar antara 30-50; mampu melakukan keterampilan mengurus diri sendiri (*self-help*); mampu mengadakan adaptasi sosial di lingkungan terdekat; dan mampu mengerjakan pekerjaan rutin yang perlu pengawasan atau bekerja di tempat kerja terlindung (*sheltered work-shop*).

3. Hambatan intelektual berat dan sangat berat

Hambatan intelektual berat dan sangat berat adalah mereka sepanjang kehidupannya selalu tergantung bantuan dan perawatan orang lain. Ada yang masih mampu dilatih mengurus sendiri dan berkomunikasi secara sederhana dalam batas tertentu, mereka memiliki tingkat kecerdasan (IQ) kurang dari 30.

Klasifikasi yang dikemukakan oleh Leo Kanner (Amin, 1995:22-24), dan klasifikasi ini berpandangan dari sudut tingkat pandangan masyarakat sebagai berikut:

1. Hambatan mental *absolut*, termasuk kelompok ini yaitu hambatan mental yang jelas nampak keterlambatan mentalnya baik berada di pedesaan maupun perkotaan, di masyarakat petani maupun masyarakat industri, di lingkungan sekolah, lingkungan keluarga dan di tempat pekerjaan. Termasuk golongan ini penyandang hambatan mental kategori sedang.

2. Hambatan mental relatif, termasuk kelompok ini adalah anak hambatan mental yang dalam masyarakat tertentu dianggap hambatan mental, tetapi di tempat masyarakat lain tidak dipandang tunagrahita. Anak hambatan mental dianggap demikian ialah anak keterlambatan mental ringan karena masyarakat perkotaan yang maju dianggap terlambat mental dan di masyarakat pedesaan yang masih terbelakang dipandang bukan terlambat mental.
3. Keterlambatan mental semu (*pseudo mentally retarded*) yaitu anak hambatan mental atau tunagrahita yang menunjukkan penampilan sebagai penyandang hambatan mental tetapi sesungguhnya ia mempunyai kapasitas kemampuan yang normal. Misalnya seorang anak dikirim ke sekolah khusus karena menurut hasil tes kecerdasannya rendah, tetapi setelah mendapat pengajaran remedial dan bimbingan khusus menjadikan kemampuan belajar dan adaptasi sosialnya normal.

D.Klasifikasi Hambatan Intelektual Tercantum pada DSM-V.

DSM-V mengkontruksi tentang pengaktegorian/klasifikasi hambatan intelektual. Pengklasifikasian individu dengan hambatan intelektual berdasar pada kemampuan perilaku adaptif anak, bukan pada IQ anak. Klasifikasi lebih ditekankan pada perilaku adaptif karena dengan mengetahui tingkat perilaku adaptif anak, maka akan lebih mudah dalam menentukan tingkat dukungan yang diperlukan oleh anak. Selain itu, pengklasifikasian dengan berdasar pada IQ

memberikan hasil yang kurang valid, terutama pada anak yang memiliki IQ rata-rata bawah.

1. Kategori ringan

a. Aspek konsep

Secara konseptual tidak ada perbedaan yang signifikan pada anak-anak hambatan intelektual usia prasekolah. Perbedaan nampak begitu jelas ketika anak-anak hambatan intelektual memasuki usia sekolah dan orang dewasa. Perbedaan tersebut diantaranya kesulitan dalam mempelajari keterampilan akademik yang melibatkan membaca, menulis, berhitung, waktu, atau uang, sehingga mereka memerlukan bantuan pada satu keterampilan atau lebih agar dapat memenuhi tuntutan norma di lingkungan sesuai usianya. Karakteristik pada individu dengan hambatan intelektual pada usia dewasa nampak pada terhambatnya kemampuannya dalam berpikir abstrak, fungsi eksekutif (contoh: merencanakan, mengatur gizi, memprioritaskan sesuatu, dan berfikir praktis), memori jangka pendek, serta penggunaan keterampilan akademik fungsional (misalnya, membaca, pengelolaan uang). Perlu suatu pendekatan yang konkret untuk memberikan solusi atas permasalahan yang dihadapi anak dengan hambatan intelektual dibandingkan dengan rekan seusianya.

b. Aspek sosial

Jika dibandingkan dengan teman sebayanya, anak dengan hambatan intelektual nampak tidak matang dalam interaksi sosial. Sebagai contoh, mungkin mengalami kesulitan dalam memahami perasaan teman sebaya

atau isyarat-isyarat sosial lainnya, belum matangnya komunikasi, percakapan, dan bahasa sesuai usianya. Mungkin ada kesulitan mengatur emosi dan perilaku sehingga dalam situasi sosial mendapatkan perhatian khusus dari rekan-rekan seusianya. Mereka juga memiliki pemahaman yang terbatas terhadap risiko dalam situasi sosial, tidak dewasa dalam melakukan penilaian sosial dibandingkan dengan usianya, dan beresiko dimanipulasi oleh orang lain (mudah tertipu).

c. Aspek praktis

Individu dengan hambatan intelektual kategori ringan mungkin dapat melakukan perawatan diri sesuai dengan usianya. Dibandingkan dengan rekan seusianya, mereka membutuhkan dukungan pada tugas sehari-hari yang kompleks. Biasanya dukungan diberikan pada usia dewasa, seperti dalam berbelanja, transportasi, merawat rumah dan merawat anak, pengaturan makanan yang bergizi, serta perbankan dan manajemen uang. Keterampilan dalam rekreasi hampir mirip dengan rekan-rekan seusianya. Mereka memerlukan dukungan dalam penilaian yang berkaitan dengan kesejahteraan dan pengorganisasian dalam rekreasi. Individu dengan hambatan intelektual usia dewasa juga masih bisa berkompetisi di pekerjaan yang tidak menekankan keterampilan konseptual. Umumnya, mereka membutuhkan dukungan dalam membuat keputusan dalam merawat kesehatan, menghadapi keputusan hukum, serta belajar untuk terampil melakukan panggilan agar lebih kompeten. Dukungan biasanya diperlukan untuk meningkatkan kesejahteraan keluarga.

2. Kategori sedang

a. Aspek konseptual

Keterampilan konseptual individu dengan hambatan intelektual kategori sedang tertinggal nyata di balik dari rekan-rekan sehingga memerlukan pengembangan. Keterampilan bahasa dan keterampilan pra-akademik anak-anak prasekolah berkembang secara perlahan. Kemajuan secara perlahan nampak pada anak usia sekolah terutama dalam membaca, menulis, matematika, serta pemahaman tentang waktu dan uang. Meskipun demikian, kemajuan yang dialami anak tidak sepadan jika dibandingkan dengan rekan-rekan seusianya. Pengembangan keterampilan akademik ini biasanya dikembangkan pada tingkat dasar. Individu di usia dewasa memerlukan dukungan dalam aplikasi keterampilan akademik dalam pekerjaan dan kehidupan pribadi. Mereka memerlukan bantuan untuk menyelesaikan tugas-tugas konseptual dalam kehidupan sehari-hari. Bantuan ini diberikan sampai akhirnya mereka mampu melakukan secara mandiri untuk masing-masing tugas.

b. Aspek sosial

Individu dengan hambatan intelektual kategori sedang menunjukkan perbedaan yang signifikan dengan rekan-rekan seusianya dalam membangun komunikasi dan perilaku sosial terutama dalam penggunaan bahasa lisan yang menjadi alat utama untuk komunikasi sosial. Mereka memiliki kapasitas hubungan yang baik dengan keluarga dan teman-teman, bahkan mungkin memiliki persahabatan dan hubungan yang

romantic (berpacaran, menikah) di masa dewasa. Bagaimanapun, mereka mungkin tidak melihat atau menafsirkan isyarat-isyarat sosial secara akurat. Penilaian sosial dan kemampuan pengambilan keputusan terbatas sehingga pengasuh harus membantu dalam mengambil suatu keputusan hidup. Persahabatan biasanya berkembang dengan rekan-rekan yang memiliki cara berkomunikasi atau keterbatasan sosial yang sama. Dukungan sosial dan komunikasi yang signifikan diperlukan untuk pengaturan kerja agar mereka bisa berhasil.

c. Aspek praktis

Kemampuan praktis pada individu dengan hambatan intelektual kategori sedang masih bisa dikembangkan pada hal pemenuhan kebutuhan pribadi. Kemandirian yang masih bisa dikembangkan diantaranya keterampilan makan, memakai pakaian, menentukan pilihan dan juga menjaga kesehatan pada individu yang sudah dewasa. Kemandirian pada keterampilan-keterampilan tersebut dapat dicapai dengan pengajaran yang berulang dan beberapa kali anak perlu diingatkan agar menjadi suatu kebiasaan. Keterampilan dalam kegiatan di rumah juga demikian. Individu yang sudah dewasa mampu mengerjakan keterampilan tersebut dengan pengajaran dan dukungan dari orang di sekitarnya. Mereka dapat bekerja pada pekerjaan yang membutuhkan sedikit konsep dan sedikit kemampuan komunikasi. Akan tetapi, mereka tetap membutuhkan pengawasan dan pendampingan dari orang dewasa terutama untuk mengelola perilaku bersosial, mengerjakan pekerjaan yang kompleks, dan juga keterampilan

pendukung lainnya seperti mengatur agenda, memilih transportasi, menjaga kesehatan, dan mengatur keuangan. Kemampuan untuk rekreasi (bermain) masih bisa berkembang secara variatif. Mereka masih memerlukan dukungan untuk mengisi waktu luang. Perilaku maladaptive mungkin masih bisa muncul pada sebagian kecil individu terutama terkait dengan permasalahan sosial.

3. Kategori berat

a. Aspek konseptual

Pencapaian keterampilan konseptual terbatas. Umumnya, mereka kesulitan dalam memahami bahasa tulisan atau suatu konsep yang melibatkan angka, kuantitas, waktu, dan uang. Mereka memerlukan bantuan orang dewasa (pengasuh) untuk memecahkan permasalahan di sepanjang hidupnya.

b. Aspek sosial

Bahasa yang dipakai sangat terbatas dalam hal kosakata dan tata bahasa. Kemampuan berbicaranya juga terbatas pada satu dua kata atau mungkin menggunakan bahasa lain untuk menjelaskan maksudnya. Kemampuan dalam berbicara juga terbatas pada kata-kata tertentu dan penggunaan kalimat sederhana. Kemampuan berbicara dan komunikasi lebih fokus pada apa yang dilakukan sekarang atau kegiatan sehari-hari yang biasa dilakukan anak. Bahasa yang digunakan untuk komunikasi sosial lebih ditekankan untuk memberikan suatu keterangan. Mereka mengerti bahasa

yang sederhana dan komunikasi yang menggunakan bahasa tubuh. Jika dibandingkan dengan rekan seusianya, mereka memiliki keterbatasan dalam bahasa lisan yang menjadi alat utama untuk komunikasi sosial. Hubungan dengan anggota keluarga dan orang lain yang dekat dengan anak merupakan suatu dukungan dan sumber kebahagiaan buat anak.

c. Aspek praktis

Individu dengan hambatan intelektual kategori sedang membutuhkan dukungan pada semua aktivitas sehari-hari termasuk makan, berpakaian, mandi, dan kebersihan diri. Mereka tidak dapat mengambil sebuah keputusan terhadap dirinya sendiri maupun untuk orang lain. Individu yang sudah dewasa masih bisa berpartisipasi untuk mengerjakan tugas rumah, rekreasi, dan pekerjaan lain yang memerlukan dukungan dan bantuan. Mereka memerlukan waktu pembelajaran dalam jangka waktu cukup lama dan dukungan yang terus menerus hingga pada akhirnya sampai pada tingkat mahir. Sebagian kecil dari mereka juga memiliki perilaku maladaptive, termasuk diantaranya menyakiti diri sendiri.

4. Kategori sangat berat

a. Aspek konsep

Umumnya keterampilan konseptual lebih melibatkan anggota fisik daripada proses simbolik. Mereka masih bisa menggunakan benda-benda untuk perawatan diri, pekerjaan, dan rekreasi. Pada kasus tertentu, keterampilan visual lebih dominan seperti pencocokan dan menyortir

berdasarkan karakteristik fisik. Bagaimanapun koordinasi motorik dan sensorik lebih memungkinkan untuk menjelaskan fungsi suatu objek.

b. Aspek sosial

Individu memiliki pemahaman yang sangat terbatas pada komunikasi simbolik dalam berbicara atau isyarat. Mereka mungkin memahami beberapa gerakan atau petunjuk sederhana. Kemampuan mengungkapkan keinginan dan emosi sebagian besar ditunjukkan melalui komunikasi nonverbal atau komunikasi non simbolik. Mereka lebih nyaman dengan anggota keluarga yang sudah dikenal, pengasuh, dan orang lain yang berada di sekitar anak. Mereka berusaha melakukan dan merespon interaksi sosial melalui isyarat gestural dan emosional. Permasalahan pada hubungan sosial mungkin akan dialami oleh individu yang memiliki gangguan pada sensorik dan fisik.

c. Aspek praktis

Individu dengan hambatan intelektual kategori sangat berat akan tergantung pada orang lain untuk semua aspek perawatan sehari-hari, kesehatan, dan keselamatan, meskipun mereka mungkin dapat berpartisipasi dalam beberapa kegiatan. Individu yang tidak memiliki gangguan fisik yang berat masih dapat membantu beberapa tugas pekerjaan sehari-hari di rumah, seperti membawa piring. Mereka dapat dilibatkan pada hal-hal yang sederhana sebagai dasar untuk berpartisipasi dalam beberapa kegiatan khusus, dengan syarat masih tetapi didampingi orang dewasa. Mereka mungkin masih bisa terlibat dalam kegiatan

rekreasi misalnya, menikmati ketika mendengarkan musik, menonton film, jalan-jalan keluar, atau berpartisipasi saat berenang. Kegiatan tersebut masih memungkinkan diikuti dengan syarat adanya dukungan orang dewasa. Individu yang mengalami gangguan fisik dan sensorik kesulitan untuk berpartisipasi dalam kegiatan tersebut. Secara signifikan, perilaku maladaptif juga muncul pada subjek tertentu.

BAB IV **SLOW LEARNER (LAMBAN BELAJAR)**

A. Batasan Pengertian Lamban Belajar

Salah satu kategori peserta didik yang mengalami hambatan intelektual atau subnormalita mental adalah *slow learner* (lamban belajar), kategori peserta didik ini sering juga disebut dengan *borderline*. Sebutan itu bermakna mereka pada garis batas antara peserta didik kategori rata-rata dan kategori di bawah rata-rata dalam bidang kecerdasan/intelektual. Berhubung berada di garis batas menampakkan dalam beberapa bidang tertentu memiliki kemampuan yang seperti peserta didik yang rata-rata, khususnya bidang praktikal dan bidang kemampuan sosial, namun lemah dalam kemampuan *reasoning*/menalar dan belajar tentang konsep-konsep abstrak. Untuk itu, mereka yang kategori lamban belajar tidak menampakkan sebagai peserta didik yang mengalami hambatan intelektual/tunagrahita. Kategori bagi peserta didik yang dikemukakan AAIDD dengan hambatan di tiga domain, yaitu konseptual, kemampuan sosial, dan praktikal. Jika, tiga domain itu terdapat pada peserta didik lamban belajar cenderung mengalami kelemahan di domain konseptual.

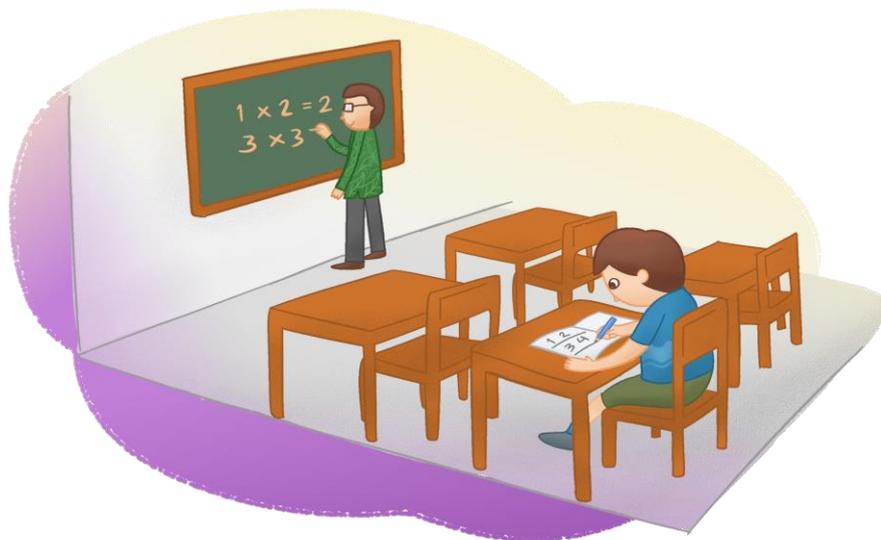
Anak lamban belajar ini termasuk peserta didik kebutuhan khusus yang sering terjadi di sekolah, namun sulit untuk teridentifikasi. Demikian itu juga dikemukakan oleh Steven Shaw, Darlene Grimes, Jodi Bulman (2005: 11) "*Slow learners are children who are doing poorly in school, yet are not eligible for special education*". Tidak *iligible* yang dimaksud berhubung problem kekhususan yang ditampakkan tidak begitu jelas. Skor tes kecerdasan mereka termasuk tinggi jika dikategorikan sebagai anak retardasi mental. Skor sedikit lebih tinggi jika

dibandingkan dengan retardasi mental, tetapi sedikit di bawah rata-rata anak-anak yang usia sebaya pada umumnya. Mereka membutuhkan pendidikan khusus, tetapi tidak sesuai untuk dimasukkan di sekolah khusus.

B. Karakteristik Lamban Belajar

Anak lamban belajar biasanya dilabel sebagai anak bodoh (*borderline mentally retarded*) dan Sangeeta Malik menyebut (2009: 61) “*they are generally slower to ‘catch on’ to whatever is being taught if it involves symbolic, abstract or conceptual subject matter*”. Selanjutnya, Sangeeta mengemukakan bahwa mereka juga memiliki karakteristik kurang konsentrasi, kurang bertahan dalam berpikir abstrak. Hal itu berakibat kesulitan untuk mencapai hasil belajar sesuai dengan capaian kelompok usia sebaya. Karakteristik belajar yang lambat itulah sebagai ciri khusus dari siswa lamban belajar, khususnya lambat belajar untuk bidang yang membutuhkan simbol dan daya abstraksi. Untuk itu, siswa lamban belajar sering lebih berprestasi di bidang-bidang non-akademis dari mata pelajaran di sekolah. Hal tersebut berimplikasi bahwa mereka membutuhkan model pembelajaran dengan mediasi sumber belajar yang lebih konkrit. Hal itu juga telah terdukung oleh penelitian sebelumnya, salah satunya yang ditulis oleh Sugapriya G & Ramachandran C (2011: 949) bahwa model animasi dengan komputer sebagai strategi yang tepat untuk pembelajaran bagi siswa lamban belajar. Demikian juga penelitian yang mengemukakan bahwa peningkatan akademik bagi siswa lamban belajar dapat ditingkatkan, jika dalam pembelajaran dengan cara mengembangkan seluruh keterampilan indera (Najma Iqbal Malik, Ghazala Rehman & Rubina Hanif, 2012: 147).

Karakteristik anak lamban belajar adalah fokus pada kemampuan belajar yang harus dilakukan secara praktek melibatkan seluruh indera, dan terstruktur dengan pengalaman sebagai mediasi konkrit hal-hal yang bersifat simbolik. Hal inilah menjadi dasar ketika salah satu aspek di dalam pengembangan pembelajaran bagi anak lamban belajar/*slow learner* tercermin di dalam komponen strategi, metode, dan media pembelajaran. Hal-hal yang menjadi dasar itu perlu disesuaikan dengan kondisi siswa lamban belajar yang membutuhkan multi-presentasi di dalam proses pembelajaran di sekolah dasar umum. Pendidikan bagi mereka sebaiknya dilaksanakan di sekolah umum dengan penyesuaian-penyesuaian cara pembelajaran. Untuk itu, model inklusi sebagai implikasi di dalam penanganan pembelajaran bagi siswa lamban belajar di sekolah dasar.



Gambar 4
Ilustrasi Siswa Lamban Belajar di Kelas Reguler
yang kesulitan mengikuti materi reguler

C. Pembelajaran Siswa Lamban Belajar di Sekolah Umum.

Siswa lamban belajar mengikuti pembelajaran di sekolah umum, karena mereka masih memungkinkan untuk belajar dengan menggunakan kurikulum yang diberlakukan di sekolah umum. Penggunaan kurikulum di sekolah umum untuk siswa lamban belajar membutuhkan beberapa penyesuaian atau adaptasi beberapa aspek program pembelajaran. Adaptasi itu dikemukakan oleh Wehmeyer, Hughes, et. al. (2003: 415-428) "*have suggested too levels of curriculum modification as important in the education of students with significant cognitive disabilities: adapting the curriculum and augmentatif the curriculum*". Adaptasi kurikulum dengan memodifikasi cara penyajian, cara respon siswa dan keterlibatannya dalam belajar. Adaptasi itu merupakan inti dari salah satu aspek pelaksanaan inklusi. Selanjutnya, kurikulum augmentative merupakan tindakan dengan tidak mengubah kurikulum tetapi menambah strategi pembelajarannya. Tambahan strategi itu antara lain pada cara siswa mengatur, mengarahkan, dan siswa diijinkan juga merencanakan sendiri pelajarannya. Hal inilah yang perlu didasarkan sebagai pedoman penyusunan disain pembelajaran atau yang disebut "Subyek Spesifik Pedaegogi".

Pembelajaran siswa lamban belajar di sekolah umum juga dikuatkan oleh pernyataan Haskvitz, 2007(Najma I.M.; Ghazala R. & Rubina H., 2012: 146) bahwa para peneliti mengakui keterbatasan kognitif dari lamban belajar akan sangat kesulitan jika diberi berbagai informasi dalam bentuk *paper-pencil*, mereka perlu dihubungkan dan diinternalisasi melalui kreativitas aktivitas untuk

memenuhi kebutuhan mereka yang unik agar mencapai keberhasilan belajar. Keberhasilan itu perlu juga didukung oleh peningkatan konsep diri (*self-esteem*) dan kecakapan untuk belajar (*aptitude for learning*), dan peningkatan itu terdukung oleh pemberian program pendidikan yang diindividualisasikan (*individualized education*), demikian itu dikemukakan oleh Krishnakumar, Geeta, & Ramakrishnan (2006: 24).

Kreativitas, peningkatan konsep diri, serta ketangkasan belajar bagi lamban belajar tersebut perlu dilaksanakan dengan pembelajaran multi saji/*presentation*. Hal itu tersebut dinyatakan oleh Knezewich, 1975 (Sugapriya & Ramachandran, 2011: 948) menekankan fasilitas pembelajaran fisik yang memadai (*adequate*). Selanjutnya, Balo, 1971 (Sugapriya & Ramachandran, 2011: 948) mengomentari “*Audio-visual materials, as integral part of teaching-learning situations help to bring about permanent and meaningful experience*. Dikatakan juga, bahwa pengalaman pertama belajar memungkinkan atau pengalaman sendiri satunya yang mudah dikerjakan (*of vicarious one where only that is feasible*). Najma I.M.; Ghazala R. & Rubina H., (2012: 147) bahwa mayoritas siswa lamban belajar diuntungkan intervensi akademik yang diimplemetasikan dengan berbagai cara: seperti melalui drama, bermain peran membaca puisi, dan pembacaan ceritera. Berbagai pernyataan yang dikemukakan atas dasar hasil penelitian tersebut mengimplikasikan bahwa pembelajaran siswa lamban belajar di sekolah reguler terlaksana dengan cara multi saji/*presentation*. Hal itu juga telah dikemukakan bahwa dalam pelaksanaan kurikulum di sekolah inklusi dibutuhkan berbagai cara penyajian belajar. Hal itu untuk mengkompensasi kelemahan kognitif siswa

lamban belajar, sehingga mereka perlu diinternalisasikan konsep-konsep yang abstrak melalui berbagai cara mediasi yang diimplementasikan dalam pembelajaran multi saji.

Beberapa argumentasi tentang pembelajaran bagi lamban belajar yang telah tersebut sebagai dasar merekomendasikan tentang program pendidikan bagi lamban belajar di sekolah dengan sistem *mainstream*. Hal itu dikemukakan oleh Sangeeta Chauhan (2011: 282-286) meliputi: *motivation, individual attention, restoration and development of self-confidence, elastic curriculum, remedial instruction, healthy environment, periodical medical check-up, dan special methods of teaching*. Di antara tindakan tersebut yang utama dalam pembelajaran siswa lamban belajar pada langkah pengajaran remedial (*remedial instruction*) yang oleh Rastogi, 1978 dan Narayana Rao, 1987(2011: 285) dianjurkan untuk secara sistematis sebagai berikut:

1. Isi pengajaran harus sangat hati-hati ditahap-tahapkan sesuai dengan kapasitas pikiran siswa, keperluan, level pengalaman dan pendidikan siswa.
2. Frekuensi pelajaran pendek yang mengantarkan pengganti dari pelajaran panjang setiap minggu.
3. Siswa lamban belajar mampu menangkap ide-ide konkrit dari pada ide-ide abstrak. Selanjutnya, kemampuan itu dengan bantuan audio visual di dalam proses pembelajaran dapat menyediakan pengalaman unik bagi lamban belajar di dalam penyajian isi pelajaran.

4. Guru menyadari bahwa fakta sebagai pendekatan yang bersahabat di dalam *remedial teaching* yang kondusif tingkat tinggi.
5. Menggeneralisasikan minat keterampilan sosial dan kepercayaan diri siswa lamban belajar, menekankan pada keefektifan penggunaan seni, musik, dan drama.
6. Guru berjanji dengan siswa lamban belajar memberi hal yang utama untuk dipraktekkan, diulang dan direview dengan secara keseluruhan memfasilitasi pemahaman dan daya tahan ingatan bagi siswa lamban belajar.
7. Ada suatu jaminan yang optimal dari sumber daya manusia kelas remedial khusus yang disusun bagi siswa lamban belajar.

Langkah-langkah sistematis dari program pengajaran remedial ini merupakan rangkaian kegiatan yang menjadi komponen disain pembelajaran dalam bentuk pembelajaran multi saji bagi siswa lamban belajar.

Kompetensi guru dalam pembelajaran bagi siswa lamban belajar di sekolah dasar merupakan kompetensi yang hampir serupa untuk pembelajaran inklusif. Siswa lamban belajar untuk menempuh pembelajaran di sekolah dasar perlu dilayani oleh guru yang memiliki kompetensi melaksanakan pembelajaran dalam kelas inklusif. Kompetensi itu di antaranya kompetensi profesional yang meliputi: mengembangkan pembelajaran yang diampu secara kreatif dan mengapresiasi terhadap keberagaman siswa, termasuk siswa yang menyandang lamban belajar (Sari Rudiwati, 2013: 315-316).

D. Strategi Pembelajaran bagi Lamban Belajar/*Slow Learner*

Fokus dari pedoman instruksional adalah menembangkan pedoman belajar dan pembelajaran. Khusus pedoman instruksional bagi siswa siswa kategori *cognitive disabilities* dikemukakan oleh Orkwis and Mc.Lane, 1988 (Hallahan & Kauffman, 2011: 550) dengan menyebutkan “*Universal Design for Learning*” sebagai disain pembelajaran material dan aktivitas untuk mengikuti tujuan pembelajaran sebagai capaian individu dengan taraf perbedaan di dalam kemampuannya untuk melihat, mendengar, berbicara, berbuat, membaca, menulis, memahami bahasa, kehadiran, mengorganisasikan, keterlibatannya, dan keanggotaan di dalam kelompoknya. Hal tersebut mengindikasikan bahwa disain pembelajaran bagi siswa *cognitive disabilities* merupakan aktivitas pembelajaran di dalam belajar suatu materi untuk mencapai tujuan yang spesifik. Aktivitas bagi siswa lamban belajar yang didisain harus disesuaikan dengan kondisi siswa yang memiliki *individual differences* bervariasi.

Disain pembelajaran yang dianjurkan oleh para peneliti dari lembaga *Center for Applied Special Technology* (CAST, 1998-1999) via Hallahan & Kauffman (2011: 550) bahwa kualitas dari *Universal Design Learning* (UDL) meliputi:

1. *Provide multiple representations of content*;
2. *Provide multiple options for expression and control, and*
3. *Provide multiple option for engagement and motivation*

Penjelasan kegiatan:

1. Kegiatan pada point ini melalui alternatif representasi dari informasi kunci, kemudian siswa diminta memilih sesuai kebutuhannya untuk medium representasinya atau bermacam-macam media secara simultan.

2. Kegiatan pada point ini melalui karya seni, photographic, drama, music, animasi, video siswa diminta mengeksplorasi ide dan pengetahuannya. Peneliti juga mencatat bahwa kegiatan ekspresi di sekolah didominasi dengan penggunaan menulis, hal ini tidak menguntungkan bagi siswa *cognitive disabilities*. Untuk itu, pembelajaran bagi lamban belajar diperlukan multi-ekspresi.
3. Kegiatan pada aspek menyediakan berbagai media sebagai fleksibilitas keterlibatan siswa dan motivasi yang timbul dari siswa.

Selanjutnya, Butter, Miller, Lee, dan Pierce (Kauffman. J. M. & Hallahan. D. P., 2001: 29) dalam mereview tentang pembelajaran matematik bagi siswa dengan *intellectual disabilities* bahwa pembelajaran lebih ditekankan sering memberikan umpan balik, pengajaran yang konkrit, sering berlatih, dan praktek. Demikian juga, hasil penelitian menunjukkan perlunya “*teaching multi-step, higher-level computation and problem solving for students with intellectual disability to be encouraging.*”

Kajian-kajian tentang pembelajaran yang perlu dilakukan oleh guru untuk pembelajaran bagi siswa yang lamban belajar di sekolah umum dibutuhkan penggunaan multi-saji dalam proses pembelajarannya. Untuk itu, **Strategi Pembelajaran bagi siswa lamban belajar/slow learner** yang perlu dipedomani oleh guru meliputi: (1) asesmen untuk menentukan potensi atau kemampuan yang telah dicapai sebagai dasar penentuan tujuan pembelajaran; (2) penentuan standar kompetensi, kompetensi dasar, indikator, dan tujuan pembelajaran; (3) penentuan content materi sesuai dengan tujuan dan kondisi siswa di hasil asesmen; (4)

penentuan strategi, metode penyajian multi, dan multi-media sesuai dengan kondisi siswa; serta (5) pengembangan evaluasi untuk mengukur ketercapaian tujuan dan revisi disain pembelajaran. Langkah-langkah tersebut disusun dalam satuan atau rangkaian Disain Pembelajaran *Universal Disain Learning (UDL)* berbasis program individual. Secara praktis langkah dari strategi itu disampaikan sebagai berikut:

1. Buatlah instrument asesmen oleh guru dengan berbasis pada kurikulum, dengan menyusun tahapan kompetensi dasar dan indikator.
2. Rentangan indikator yang bertahapan itu sebagai suatu alat untuk menandai ketertecapaian peserta didik lamban belajar/*slow learner*.
3. Catatlah kesulitan yang dialami peserta didik lamban belajar/*slow learner* pada aspek tertentu dari indikator.
4. Deskripsikan ketercapaian indikator dan kelemahan dari aspek-aspek kemampuan dan keterampilan pada indikator.
5. Buatlah target pembelajaran dengan memodifikasi indikator secara individual
6. Buatlah strategi pencapaian dengan langkah bentuk belajar multisaji dengan melalui drama, peragaan, wisata, video, atau perumpamaan bermain peran untuk belajar konsep-konsep yang abstrak.
7. Integrasikan dengan teman-teman lainnya di sekolah dasar/regular dengan berperan sebagai pelaku setiap teman-teman belajar konsep abstrak.
8. Berilah kesempatan ambil peran dengan melalui seni atau aktifitas olah raga, ketrampilan ketika bersama belajar konsep abstrak dengan teman di

sekolah reguler. Teman yang lain menyelesaikan latihan soal dengan mengerjakan, bagi peserta didik lamban belajar/*slow learner* diragakan dengan keterampilan.

9. Berilah penghargaan dan berilah kesempatan untuk merefleksikan tentang sesuatu yang telah dipelajari.

E. Strategi belajar untuk abad 21 bagi *Slow-Learner*.

Prinsip pembelajaran bagi *Slow-learner* yang berjumlah 9(sembilan) yang telah disebutkan tersebut ketika proses *strategi multisaji* dihubungkan dengan langkah pemecahan masalah dalam konteks kehidupan tantangan abad 21. Maksudnya setiap langkah belajar dikaitkan dengan strategi sumber informasi, menyusun sumber informasi, dan memanfaatkan informasi yang telah diorganisasikan untuk diaplikasikan dalam pemecahan masalah kehidupan. Pendekatan pembelajaran terpadu dianjurkan sebagai strategi belajar dalam pemecahan masalah kehidupan sehari-hari(Mumpuniarti, 2004). Pendekatan itu merupakan cerminan pemecahan masalah dalam kehidupan diperlukan berbagai bidang studi atau berbagai informasi dari pengetahuan. Komponen personal dari perilaku adaptif juga digunakan sebagai pendukung belajar pemecahan masalah.

Tahapan belajar dengan model pemecahan masalah dalam kehidupan sehari-hari merupakan implementasi pendekatan pembelajaran terpadu. Konsep abstrak dan terkait teori perlu praktek atau dihayati pada fungsi dalam kehidupan sehari-hari. Saat praktek perlu pepaduan berbagai sumber informasi dan sumber bidang pelajaran. Pepaduan berbagai sumber tersebut dalam rangka berlatih

menfungsikan sumber sebagai bahan pemecahan masalah dalam kehidupan sehari-hari.

BAB V

KARAKTERISTIK HAMBATAN INTELEKTUAL

A. Kategori Ringan

Hambatan intelektual ringan memiliki karakteristik fisik yang tidak jauh berbeda dengan anak normal, tetapi menurut Astaty (2001: 5) keterampilan motoriknya lebih rendah dari anak normal. Karakteristik fisik yang tidak jauh berbeda dengan anak normal ini yang menyebabkan tidak terdeteksi sejak awal sebelum masuk sekolah. Anak baru terdeteksi ketika mulai masuk sekolah baik di sekolah tingkat prasekolah atau sekolah dasar. Terdeteksi itu dengan menampakkan ciri ketidakmampuan di bidang akademik, maupun kemampuan pelajaran di sekolah yang membutuhkan keterampilan motorik.

Hambatan intelektual atau tunagrahita ringan menurut AAMR (Astaty, 2001: 5) memiliki tingkat kecerdasan (*Intelligence Quotient/IQ*) berkisar 55-70, dan sebagian dari mereka mencapai usia kecerdasan/mental (*Mental Age/MA*) yang sama dengan anak normal usia 12 tahun ketika mencapai usia kronologis (*Chronological Age/CA*) dewasa. Jadi MA tunagrahita ringan berkembang tidak sejalan dengan bertambahnya CA nya, hal inilah yang dianggap keterbelakangan mental anak. Mereka mengalami ketertinggalan 2 atau 5 tingkatan di bidang kognitif dibanding anak normal yang usianya sebaya. Semakin bertambah usia anak hambatan mental ringan ketertinggalan dibanding anak usia sebayanya dewasa normal semakin jauh, karena perkembangan kognitifnya terbatas pada tahap operasional konkrit. Menurut Inhelder, 1968 & Woodward, 1963 (Smith et al., 2002: 250) perkembangan kognitif terlambat mental ringan sebagai berikut:

“who view the child who is retarded as progressing through the same stages of cognitive development as peers who are not retarded, with the major differences being in rate and highest level achieved. The age which a child who is retarded will reach each stage will be later, and more severe the retardation, the slower the progression through the stages. In addition, individuals who are mentally retarded may not achieve all stages of development. According to Inhelder, children who are mildly mentally retarded may reach the concrete operations level.

Maksud pendapat tersebut di atas bahwa anak yang menyandang hambatan intelektual perkembangan di bidang kognitif melalui tahapan yang sama seperti anak yang tidak memiliki hambatan, dengan perbedaan pokok pada pencapaian nilai dan level yang tertinggi. Pencapaian bagi anak yang hambatan intelektual akan lebih lambat, dan lebih berat retardasinya, lebih lambat lagi perkembangan tahapannya. Sebagai tambahan, individu yang retardasi tidak mampu mencapai seluruh tahapan perkembangan. Sesuai Inhelder, anak-anak yang retardasi ringan hanya mencapai level operasional konkrit. Pencapaian level operasional konkrit itu dicapai oleh penyandang hambatan mental pada usia kronologis yang jauh lebih tua. Jadi pada usia 11 tahun anak normal mencapai tahap operasional konkrit, pada hambatan mental ringan tahapan tersebut mungkin dicapai pada usia kronologis 15 tahun atau 17 tahun. Ketercapaian perkembangan kognitif hambatan mental ringan yang hanya pada tahap operasional konkrit tersebut juga berakibat mereka sulit untuk berpikir abstrak.

Kesulitan berpikir abstrak dan keterbatasan di bidang kognitif ini berimplikasi pada aspek kemampuan lainnya yang digunakan untuk proses belajar. Kemampuan itu menyangkut perhatian, ingatan, dan kemampuan generalisasi. Kemampuan itu bagi hambatan intelektual ringan memiliki karakteristik tersendiri saat proses belajar. Menurut Hallahan & Kauffman (1988, hlm. 66) bahwa, “*The*

most obvious characteristic of retardation is a reduced ability to learn. There are a number of ways in which cognitive problems are manifested. Selanjutnya, penelitian mendokumentasikan bahwa siswa retardasi mengalami kesulitan di empat area yang berkaitan dengan kognitif, perhatian, ingatan, bahasa, dan akademik.”

Maksud pernyataan tersebut bahwa ternyata kebanyakan karakteristik hambatan intelektual memiliki kemampuan berkurang pada bidang terkait untuk belajar. Kemampuan itu merupakan berbagai cara dari manifestasi problem kognitif. Penelitian mendokumentasikan bahwa siswa hambatan intelektual kemungkinan kesulitan pada kurang lebih empat bidang yang berhubungan kognitif. Empat bidang itu: perhatian, ingatan, bahasa, dan akademik. Pernyataan Hallahan & Kauffman tersebut menekankan kesulitan hambatan mental di bidang perhatian, ingatan, bahasa, dan akademik. Untuk itu, karakteristik hambatan mental ringan yang menonjol kesulitan bidang akademik, miskin perbendaharaan bahasa, serta perhatian dan ingatannya lemah. Masing-masing bidang tersebut akan dibahas satu persatu sebagai berikut:

1. Aspek Perhatian Anak Hambatan Intelektual Ringan

Berbagai situasi belajar faktor variabel perhatian amat penting. Perhatian kepada tugas yang dikerjakan atau dipelajari adalah sesuatu yang kritical untuk keberhasilan belajar. Zeaman dan House (Simith, et. all, 2002: 251) adalah peneliti yang banyak meneliti di bidang perhatian ini. Penelitiannya dengan uji coba pemilihan dua diskriminasi visual, pada uji coba ini subjek penelitian dihargai untuk memilih dimensi (warna, bentuk, ukuran). Respon subjek dicatat

dan diilustrasikan melalui grafik dengan persentase dari respon yang betul setiap percobaan. Analisis dari kurva pada grafik bahwa belajar tugas membedakan terbagi menjadi dua tahap. Pada tahap pertama subjek merespon benar dengan waktu 50%. Pada tahap kedua, response yang benar berubah secara dramatis. Berdasarkan penelitian tersebut Zeaman dan House menganjurkan bahwa pada tahap pertama sebagai fase perhatian, selanjutnya subjek secara acak dihadirkan berbagai aspek dari tugas. Selanjutnya, subjek difokuskan pada sifat-sifat kunci dari tugas, atau secara selektif menghadirkan stimulus yang kritical yang dimulai pada fase ke dua. Penelitian tersebut dilakukan pada anak-anak dengan usia mental/Mental Age (MA) yang bervariasi dan dibandingkan. Hasilnya menyimpulkan bahwa anak yang lebih rendah MAnyanya memerlukan lebih banyak mencoba pada fase perhatian dibanding dengan anak yang MAnyanya lebih tinggi. Selanjutnya, dua peneliti itu menyimpulkan bahwa anak yang hambatan mental memerlukan waktu yang lebih banyak untuk belajar pada kehadiran stimulus yang dimensinya relevan. Dengan demikian hambatan mental dalam belajar perlu ditimbulkan perhatiannya dengan stimulus yang dimensinya relevan dengan tugas yang dipelajari.

Zeaman dan House (Smith, et all, 2002, hlm. 253) menandakan: *“also note a relationship between MA and the number of dimensions that a subject could attend to simultaneously. Learner who were retarded could not attend to as many dimensions simultaneously as could those who were not retarded.”* Penandasan Zeaman dan House itu maksudnya ada juga hubungan antara MA dan dimensi-dimensi subjek yang hadir secara serempak. Bagi pembelajar hambatan mental

tidak mampu mengikuti berbagai dimensi yang secara serempak, seperti halnya pada anak yang bukan hambatan mental. Pendapat yang relevan tersebut dikemukakan oleh Brooks dan Mc. Cauley (Smith, 2002: 253) “*attentional allocation is problem in general for mentally retarded people that may extend to all domains of information processing.*” Pengalokasian perhatian merupakan problem yang umum pada penyandang hambatan mental sebagai taraf domain-domain dari pemrosesan informasi. Dua pendapat di atas menunjukkan bahwa aspek perhatian hambatan mental mengalami problem pada fokus dan pendistribusian dimensi yang dipilih. Problem itu disebabkan “*difficulty in the three major components of attention: attention span (length of time on task), focus (inhibition of distracting stimuli), and selective attention (discrimination of important stimulus characteristics)*” hal ini ditandaskan pada (Smith, 2002: 252). Tiga komponen pokok yang menjadikan hambatan mental problem pada aspek perhatian meliputi: rentang perhatian tidak tahan lama, fokus perhatian yang kacau, serta pemilihan stimulus yang diperhatikan.

Problem perhatian yang ada pada hambatan intelektual tersebut berimplikasi juga pada aspek ingatan, karena pemrosesan informasi untuk disimpan dan dapat digali lagi jika diperlukan perlu perhatian yang intensif. Perhatian intensif yang dimaksud adalah perhatian yang dapat tahan lama, terfokus, dan mampu memilih stimulus yang relevan. Ketiga aspek perhatian yang dibentuk tersebut, jika berlangsung lancar menyebabkan dimensi informasi yang diperhatikan tersimpan secara tertata pada ingatan. Dimensi yang telah tertata itu dapat dipanggil lagi jika diperlukan, karena dimensi yang tertata memiliki keterkaitan yang dapat diingat.

Cara menata dimensi informasi tidak dapat dilakukan oleh hambatan intelektual ringan sehingga aspek ingatan pada mereka juga tidak tahan lama. Cara menata informasi tersebut berimplikasi pada pendapat tentang pembelajaran bagi hambatan mental dan aspek mediational yang diperlukan untuk proses belajar. Pendapat tentang pembelajaran bagi retardasi mental perlu perlakuan oleh guru pada Smith (2002, hlm.253) *“teachers should (a) present initial stimuli that vary in only a few dimensions, (b) direct the child’s attention to these critical dimensions, (c) initially remove extraneous stimuli that may distract the child from attending to the task at hand, (d) reward the child for attending to the task, and (e) increase the difficulty of the task over time.”*

Pendapat tersebut maksudnya guru perlu (a) menghadirkan rangsangan permulaan yang bervariasi, (b) secara langsung perhatian anak diarahkan ke dimensi yang kritikal, (c) pada awalnya mengubah rangsangan yang tidak berhubungan dan mengacaukan anak dari tugas yang harus diselesaikan, (d) menghargai anak pada keikutsertaan pada tugas, dan (e) menambah tingkat kesulitan secara waktu ke waktu. Perlakuan yang perlu dilakukan guru untuk meningkatkan perhatian atas dasar pendapat itu lebih memilih rangsangan yang terkait dengan tugas yang diikuti untuk belajar. Rangsangan yang dipilih berkaitan dengan penataan proses informasi yang akan diingat atau ditata pada proses mental. Penataan informasi dibahas selanjutnya pada aspek strategi mediational.

2. Aspek Strategi Mediatlional pada Hambatan Intelektual Ringan

Strategi mediational merupakan tahapan pengantara untuk mengorganisasikan input rangsangan (*stimulus*) ke dalam proses mental. *Stimulus* yang hadir secara spesifik pada individu harus diorganisasikan dan disimpan supaya dapat dipanggil jika diperlukan. Proses pengorganisasian itu menurut Spitz (Smith, 2002: 253-254) sebagai proses “*input organization*”. Penelitian tentang pengorganisasian input telah dilakukan untuk menentukan keberfungsian area ini pada penyandang hambatan mental. Hasilnya menandakan bahwa tahapan input dalam proses pembelajaran lebih sulit bagi hambatan mental dari pada subjek yang bukan hambatan mental, sebab suatu kecacatan (*deficiency*) pada kemampuan mereka mengorganisasikan input rangsangan untuk disimpan dan dipanggil. Pendapat ini menghasilkan teori yang besar dari hasil penelitian ke dalam strategi mengajar. Strategi mengajar yang dapat meningkatkan kemampuan siswa mengkategorikan data yang masuk dengan dua metode, yaitu: pengelompokan (*grouping*) dan pengantara (*mediation*).

Metode *grouping* adalah usaha untuk mengelompokan atau berkelas-kelas dari materi yang akan disajikan. Cara itu lebih menguntungkan bagi pembelajar tunagrahita dari pada materi disajikan secara acak urutannya. Menstrukturkan bidang tanggapan bagi individu yang dikarakteristikkan kesulitan pada proses belajar untuk memfasilitasi ingatan dan pemanggilan kembali. *Grouping* barangkali metode yang sederhana dari mengorganisasikan informasi. Materi dapat dikelompokkan secara *spatial* (mengambil jarak) untuk membedakan secara visual; secara temporer; dengan selang waktu diam di antara item-item; secara

perceptual/tanggapan dengan item-item tertentu. Item-item dari tiap materi menyajikannya dengan terlampir bentuk atau bentuk jadian, atau secara kategorial, dengan isi atau pembiasaan-pembiasaan item-item itu. Berbagai cara tersebut maksudnya supaya hambatan mental diatur input rangsangan. Pengaturan input menggunakan cara dan tanda yang mudah diingat. Kemudahan itu dengan cara materi dikelompokkan, selanjutnya disajikan dengan jarak, dengan melampirkan benda tertentu, dengan kategori, dan memaknakan tanggapan secara visual dengan rangsangan yang relevan.

Cara lain untuk metode *grouping* menurut Stephens (Smith, 2002, hlm. 254) *broken down the categories of grouping by content into physical similarity (e.g., items of the same color), function (e.g., articles of clothing), concepts (e.g., plants, animals), and sequential equivalence (e.g., subjects and objects as used in grammatical arrangements)*. Menurut Stephens metode pengelompokan adalah merinci ke kategori-kategori atas dasar kelompok isi ke dalam kesamaan fisik (seperti sama warnanya), fungsi (misalnya fungsi bahan dari pakaian), konsep (tanaman, binatang), dan kesepadanan rangkaiannya (misalnya subjek dan objek digunakan untuk penyusunan yang gramatikal). Konsep yang dikemukakan Stephens tersebut disajikan dengan rangsangan yang sesuai dengan tipe-tipe dari kelompok. Tipe itu dimulai dari tipe yang paling dasar, yaitu yang menunjukkan kesamaan fisik. Jika anak bertambah usia mentalnya (MA), strategi pengelompokan digunakan yang tingkat lebih lanjut (*advanced*). Kemajuan yang dicapai oleh tunagrahita ringan dengan strategi *grouping* dilaporkan hampir sama dengan subjek lainnya yang bukan hambatan intelektual. Jadi dengan metode

grouping pada materi yang disajikan untuk dipelajari merupakan salah satu aspek dari strategi mediational. Langkah ini dilakukan agar supaya penyandang hambatan mental dilatih menata informasi yang digunakan sebagai input mental. Penataan itu berimplikasi sebagai jembatan proses mental yang bermakna dari komponen-komponen materi yang dipelajari.

Strategi mediational berikutnya menggunakan *mediator*. Suatu *mediator* adalah sesuatu untuk mengantarai atau menghubungkan. Dalam pembelajaran verbal, *mediator* menunjuk pada proses yang mana individu menghubungkan suatu stimulus untuk direspon. Salah satu pendekatan untuk pembelajaran verbal, pembelajaran diasosiasikan secara berpasangan, berfokus pada mediasi verbal sebagai suatu maksud respon pembelajaran terhadap rangsangan kata atau elemen. Teknik ini, subjek secara umum dihadirkan dengan kata-kata yang berpasangan. Lalu kata pertama pada masing-masing pasangan adalah ulangnya, dan subjek mencoba memanggil pada tahap ke dua. Verbalisasi hubungan antara dua stimulus kata yang ditunjukkan untuk meningkatkan tampilan.

Suatu penelitian yang direview oleh Meyers dan Millan (Simth, 2002: 254) mencatat tentang penyempurnaan tugas dengan tipe *mediator* pada subjek yang hambatan mental. Pernyataannya “*when the subjects were instructed in mediation strategies or provided with such mediators as sentence relating the stimulus to the response. The meaningfulness of the material and the use of stimulus words or objects familiar to the subject also facilitated learning in paired associate tasks.* Maksud pernyataan itu jika subjek dibelajarkan dalam strategi mediasi atau disediakan dengan *mediator-mediator* sebagai kalimat hubungan ransangan dan

respon. Kebermaknaan dari materi dan penggunaan kata-kata rangsangan atau objek yang terbiasa pada subjek adalah memfasilitasi pembelajar dalam tugas-tugas yang berhubungan secara pasangan. Jelasnya dalam pembelajaran bagi penyandang hambatan mental diperlukan mediasi dengan penggunaan kata-kata yang berpasangan. Kata-kata yang berpasangan sebagai penunjuk antara rangsangan dan responnya. Penggunaan mediasi itu agar supaya materi yang dipelajari ada kebermaknaannya.

Cara penggunaan *mediator* dan pengelompokkan materi tersebut berimplikasi pada pembelajaran bagi penyandang hambatan mental. Pertama, materi perlu disajikan yang terbiasa (*familiar*) atau relevan dengan mereka. Kedua, informasi harus dikelompokkan atau diorganisasikan ke bagian-bagian yang bermakna. Akhirnya, pembelajar hambatan mental perlu strategi mediational.

3. Aspek Ingatan pada Hambatan Intelektual Ringan

Ingatan (*memory*) adalah kemampuan individu untuk menangkap kembali informasi yang telah disimpan. Kemampuan ini sebagai aspek yang paling berat untuk proses belajar, bahkan bagi hambatan mental ringan sebagai kekurangan yang lebih berat. Problem ingatan pada hambatan mental diatribusi oleh berbagai faktor. Menurut Westling & Fox (Smith, et.al., 2002: 254) "*the root of memory problems in individuals who are retarded may be related to a lack of selective attention.*" Kedua peneliti itu berpendapat bahwa akar problem-problem ingatan pada penyandang retardasi berkaitan kekurangan seleksi perhatian. Mercer dan Snell (Drew, et.al., 1986: 223) mengemukakan "*these deficits are associated with an inability to focus on relevant stimuli in a learning situation.*" Maksud pendapat

yang dikemukakan Mercer dan Snell bahwa kekurangan tersebut dihubungkan dengan suatu ketidakmampuan menfokuskan rangsangan yang relevan dalam situasi belajar. Selanjutnya, Denny (Drew, et.al., 1986: 223) "*indicated that retarded children may be deficient in the development of learning sets.*" Peneliti tersebut mengindikasikan bahwa anak-anak hambatan mental kekurangan dalam pengembangan struktur belajar. Demikian juga Frank dan Rabinovitch (Drew, et.al., 1986: 223) "*stated that these children have inefficient rehearsal strategies that interfere with memory abilities.*" Kedua peneliti itu menetapkan bahwa anak-anak hambatan mental tersebut inefisien dalam strategi berlatih kembali yang mengganggu kemampuan ingatannya. Hardman dan Drew (Smith, et al., 2002: 223) "*suggested that retarded children are unable to benefit from incidental learning cues in their environment.*" Hardman dan Drew mengemukakan bahwa anak hambatan mental merupakan ketidakmampuan mengambil keuntungan dari petunjuk pembelajaran yang kebetulan dalam lingkungan mereka. Penegasan Stephens (Smith, et al., 2002:223) "*found that retarded children do not effectively transfer knowledge to new tasks or situations*". Stephens juga menegaskan bahwa anak hambatan mental tidak efektif mengalihkan pengetahuan ke tugas dan situasi baru. Berbagai peneliti di atas secara masing-masing mengemukakan faktor-faktor yang dipandang sebagai atribusi ingatan pada tunagrahita, di antaranya: ketidakmampuan seleksi perhatian; ketidakmampuan menfokuskan stimulus yang relevan; kekurangan menstrukturkan pembelajaran; inefisien dalam strategi pengulangan latihan; ketidakmampuan mengambil keuntungan petunjuk dari lingkungannya; serta tidak efektif mengalihkan pengetahuan ke tugas dan situasi

baru. Semua atribusi tersebut yang mengindikasikan problem ingatan pada hambatan mental. Atribusi itu berimplikasi ke strategi pembelajaran bagi hambatan mental sebagai berikut:

- a. Reduce extraneous environmental stimuli, which tend to distract students and increase stimulus value of the task*
- b. Present each component of stimuli clearly and with equivalent stimulus value initially.*
- c. Begin with simpler tasks, moving to the more complex.*
- d. Avoid irrelevant materials within the learning task.*
- e. Label stimuli.*
- f. Minimize reinforcement to avoid the interfering anticipation of reward.*
- g. Provide practice in short-term memory activities.*
- h. Integrate practice material with new subject field, making use of successful experiences of the child.*
- i. Dramatize skills involving short-term memory, making them methodology central to the program.*

Prosedur 9 strategi untuk pembelajaran hambatan intelektual ringan dalam rangka meningkatkan daya ingat mereka tersebut, meliputi: 1) mengurangi rangsangan lingkungan yang tidak perlu; 2) menghadirkan masing-masing komponen rangsangan secara jelas dan rangsangan yang nilainya sepadan dengan sebelumnya; 3) dimulai tugas yang sederhana, dilanjutkan tugas yang lebih kompleks; 4) menghindari materi yang tidak relevan dalam tugas-tugas belajar; 5) melabel rangsangan; 6) meminimalkan penguat untuk menghindari halangan antisipasi dari hadiah; 7) menyediakan praktek untuk daya ingat kategori terminal pendek; 8) mengintegrasikan materi praktek dengan bidang subjek baru yang membuat pengalaman sukses pada anak; serta 9) mempertunjukkan keterampilan-keterampilan yang melibatkan ingatan jangka pendek, yang menjadikan mereka terpusat pada cara-cara program. Strategi yang 9 point ini sebagai prosedur untuk meningkatkan daya ingat pada hambatan mental ringan

saat sedang pembelajaran. Inti prosedur itu untuk memfokuskan perhatian, menghadirkan rasangan yang relevan dengan materi yang dipelajari, dan memberi kesempatan untuk melakukan praktek dari konsep yang dipelajari. Prosedur tersebut dikembangkan atas dasar atribusi kelemahan hambatan mental di bidang ingatan yang telah dikemukakan para peneliti terdahulu.

Atribusi kelemahan hambatan intelektual di bidang aspek ingatan ditandakan juga oleh peneliti penyebabnya ketidakmampuan penggunaan proses informasi. Penggunaan *executive control* atau disebut juga *metacognitive processes* adalah kemampuan dalam pemrosesan informasi tersebut. Kemampuan ini menurut Brown, Justice, Sternberg, dan Spear (Hallahan & Kauffman, 1988: 67) “*are used to plan how to solve a problem, to monitor one’s solution strategy as it being executed, and to evaluate the results of this strategy once it has been implemented.*” Menurut peneliti tersebut bahwa *executive control* adalah penggunaan cara untuk memecahkan masalah, memonitor salah satu solusi strategi pemecahan itu yang dilaksanakan, dan mengevaluasi hasilnya dari strategi yang telah dilaksanakan. Kemampuan pemrosesan informasi dengan cara demikian tersebut tidak dapat dilakukan oleh penyandang hambatan mental. Hal itu ditandakan oleh Brown, Merrill, Sternberg dan Spear (Smith, et al., 2002: 255) “*that learners who are retarded generally do not spontaneously employ executive control processes.*” Maksudnya pembelajar kategori tunagrahita umumnya tidak secara spontan menggunakan proses *executive control*. Selanjutnya dikatakan, “*but that they can be taught to use them effectively.*” Pernyataan itu mengatakan “tetapi mereka dapat diajarkan penggunaan proses

executive control secara efektif?. Pengajaran untuk penggunaan kemampuan tersebut dalam Smith, et. al, (2002: 256) a) mengorganisasikan materi ke dalam segmen-segmen yang bermakna, b) penggunaan penguat dan insentif untuk mengingat, c) penggunaan model yang sesuai dengan strategi yang digunakan, d) penggunaan jarak dalam praktek pengulangan, e) penggunaan mengingat dan mendorong pembelajar melakukan strategi latihan mengulang, dan f) penggunaan elaborasi rekonstruksi. Penggunaan cara-cara mengajarkan proses menata informasi tersebut adalah melatih dalam penggunaan *executive control*. Proses penggunaan itu menurut Tin Suharmini dkk. (2006) didasarkan kognitif seseorang dapat berkembang melalui kegiatan belajar. Kegiatan belajar menggunakan kemampuan mengolah informasi. Untuk itu, perlu dipahami tentang jalannya proses informasi, yang dijelaskan melalui skema di bawah ini:



Bagan Komponen Proses Informasi
 Sumber: Tin Suharmini, 2009

Dari gambar bagan tersebut dapat dilihat bahwa proses informasi terjadi dari stimulus yang datang dari luar. Stimulus akan diterima oleh sensory baik sensory visual maupun auditory. Setelah diterima akan diseleksi, diolah, sehingga terjadi suatu persepsi, baik persepsi dari stimulus visual maupun auditory. Setelah terjadi persepsi, yang berupa kesimpulan terhadap suatu objek, selanjutnya akan masuk pada proses mental. Pada proses sentral ini klasifikasi stimulus menggunakan proses kognitif dari memori, penalaran dan evaluasi. Fungsi eksekutif terjadi dengan memperhatikan persepsi pada proses sentral, sehingga terjadi suatu ekspresi, yaitu pemilihan respon tunggal. Pada proses klasifikasi stimulus itulah pada penyandang hambatan intelektual tidak dapat melakukan, sehingga respon yang akan diarahkan oleh proses eksekutif tidak berjalan lancar atau tidak secara spontan.

Persepsi adalah kesimpulan tentang objek yang diamati, atau kesimpulan tentang apa yang dirasakan. Oleh karena itu, persepsi merupakan akhir dari perhatian. Anak hambatan intelektual tidak mengalami gangguan persepsi, tetapi lamban untuk menyimpulkan terhadap suatu obyek yang diamati dengan membutuhkan waktu lama. Dalam tes WISC, pada sub tes Simbol, ternyata rata-rata anak hambatan intelektual mampu mengerjakan sub tes tersebut, tetapi lamban atau sangat lamban. Gerakan motoriknya lambat dan kurang terkoordinir dengan baik, demikian juga anak hambatan intelektual punya problem di bidang proses mengingat, yang meliputi aspek menangkap pesan, menyampaikan dan merefleksikan kembali. Anak hambatan intelektual mudah sekali lupa dan mengalami kesukaran dalam merefleksikan kembali obyek yang diamati. Demikian juga pada ide, analisis berfikir atau abstrak penalaran, dan berpengaruh pada perkembangan bahasa yang lambat. Semakin bertambah umur, tentunya kemampuan mentalnya juga bertambah, sejalan dengan perkembangan umurnya. Pertambahan umur itu tidak sebanding dengan pertambahan umur mental/*Mental Age* (MA). Perkembangan MAnya lebih lambat, dikarenakan kemampuan untuk belajar yang didukung oleh proses mental pada aspek perhatian, ingatan, menyimpulkan pesan, fungsi eksekutif, dan bahasa berproses lambat. Semakin berat tingkat kategori hambatan mental semakin terhambat proses mental tersebut, sehingga MAnya juga jauh tertinggal dengan usia kronologisnya/*Chronological Age* (CA).

B. Karakteristik Hambatan Intelektual Sedang

Hambatan intelektual kategori sedang termasuk kelompok hambatan intelektual yang kemampuan intelektual dan adaptasi perilaku di bawah hambatan intelektual ringan. Mereka masih mampu dioptimalkan dalam bidang mengurus diri sendiri, dapat belajar keterampilan akademis yang sederhana, seperti: membaca tanda-tanda, berhitung sederhana, mengenal nomor-nomor sampai dua angka atau lebih, dapat bekerja pada tempat terlindung atau pekerjaan rutin di bawah pengawasan.

IQ anak hambatan intelektual sedang menurut Amin (1995:25) berkisar antara 30-50 dan prevalensinya kira-kira 20% dari seluruh jumlah anak kategori retardasi mental. Prevalensi sekitar 20% itu menunjukkan hambatan mental sedang lebih sedikit dibandingkan dengan hambatan mental ringan. Anak hambatan intelektual sedang hampir tidak dapat mempelajari pelajaran akademik, mereka pada umumnya belajar secara membeo, perkembangan bahasanya lebih terbatas daripada anak hambatan mental ringan. Mereka masih mempunyai potensi untuk dilatih menahan diri dan beberapa pekerjaan yang memerlukan latihan secara mekanis. Adapun karakteristik pada aspek-aspek individu mereka sebagai berikut:

1. Karakteristik fisik, pada tingkat hambatan mental sedang lebih menampakkan kecacatannya. Penampakan fisik jelas terlihat, karena pada tingkat ini banyak dijumpai tipe *Down's syndrome* dan *Brain Damage*. Koordinasi motorik lemah sekali, dan penampilannya menampakkan sekali sebagai anak terbelakang.
2. Karakteristik psikis, pada umur dewasa mereka baru mencapai kecerdasan setaraf anak normal umur 7 tahun atau 8 tahun. Anak nampak hampir tidak

mempunyai inisiatif, kekanak-kanakan sering melamun atau sebaliknya hiperaktif.

3. Karakteristik sosial, banyak diantara mereka yang sikap sosialnya kurang baik, rasa etisnya kurang dan nampak tidak mempunyai rasa terimakasih, rasa belah kasihan dan rasa keadilan.

Kemampuan yang dapat dikembangkan yaitu diberi sedikit pelajaran menghitung, menulis, dan membaca yang fungsional untuk kehidupan sehari-hari sebagai bekal mengenal lingkungannya, serta latihan-latihan memelihara diri dan beberapa keterampilan sederhana. Dalam kemampuan pendidikan termasuk mampu latih.

C. Karakteristik Terkait Fungsi Potensi untuk Pembelajaran dan Implikasinya

Disabilitas kecerdasan dan perkembangan: Pada area karakteristik dan implikasi pembelajarannya

Area	Area yang berpotensi mengalami kesulitan	Implikasi bentuk pembelajarannya
Attention	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rentang perhatian (jarak waktu dalam tugas) 2. Fokus (terhambat dari rangsangan yang mengacaukan) 3. Perhatian yang dipilih (membedakan karakteristik rangsangan yang utama) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melatih siswa untuk menyadari pentingnya perhatian. 2. Mengajarkan siswa bagaimana untuk secara aktif memantau diri perhatian mereka. 3. Sorot isyarat penting dalam instruksi.
Metacognition	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metakognisi: berpikir tentang sesuatu yang dipikirkan. 2. Memproduksi strategi untuk membantu pembelajaran 3. Pengorganisasian 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajarkan strategi khusus (latihan, pelabelan, dipotong-potong). 2. Melibatkan siswa dalam proses pembelajaran aktif (latihan, menerapkan, review).

	informasi yang baru.	3. Menekankan konten yang bermakna.
Memory	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defisit di area ingatan jangka pendek yang umum. 2. Ingatan jangka pendek lebih mirip dengan orang-orang yang tidak cacat(hanya satu informasi yang dapat dipelajari). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produksi strategi sulit: maka siswa harus menunjukkan bagaimana menggunakan strategi untuk melanjutkan terorganisir, secara terencana. 2. Menekankan konten yang bermakna.
Generalization Learning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menerapkan penge tahuan keterampilan untuk tugas-tugas baru, atau situasi baru. 2. Menggunakan penga laman sebelumnya un tuk membentuk aturan-aturan yang akan membantu memecahkan masalah yang serupa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajarkan beberapa konteks. 2. Memperkuat generalisasi. 3. Mengajarkan keterampilan dalam konteks yang relevan. 4. Ingatkan siswa untuk menerapkan apa yang telah mereka pelajari.
Motivational Consideration	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pusat kontrol dari luar (peristiwa yang diatribusi oleh luar lebih berpengaruh) . 2. Mengandalkan pengarahannya dari luar(ketika gaya bela jar). 3. Berpengharapan rendah dikarenakan kegagalan yang dibentuk orang lain (harapan pribadi tentang kegagalan). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menciptakan lingkungan yang berfokus untuk peluang keberhasilan. 2. menekankan kepercayaan diri 3. Mempromosikan manajemen diri. 4. Ajarkan strategi pembelajaran untuk tugas-tugas akademik. 5. Fokus pada belajar untuk belajar Mendorong strategi pemecahan masalah .
Cognitive Development	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kemampuan untuk terlibat dalam pemikiran abstrak 2. Pemikiran simbolis, seperti memberikan contoh dengan introspeksi dan mengembangkan hipotesis . 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menyediakan contoh-contoh konkrit dalam pembelajaran 2. Menyediakan pengalaman pembelajaran yang kontekstual. 3. Mendorong interaksi aktif antara siswa dan lingkungan.
Language Development	1. Kesulitan dengan bahasa	1. Menciptakan lingkungan

velopment	<ul style="list-style-type: none"> reseptif dan ekspresif 2. Perolehan kosa kata tertunda dan keteraturan berbahasa. 3. Artikulasi pikiran dan perasaan 4. Kemungkinan interaksi variasi budaya dan dialek bahasa . 	<ul style="list-style-type: none"> yang mendorong komunikasi verbal 2. Mendorong ekspresi pikiran 3. Menyediakan model bahasa yang memadai. 4. Memberikan kesempatan bagi siswa untuk belajar bahasa guna tujuan yang bervariasi dan dengan audiens yang berbeda
Academic Development	<ul style="list-style-type: none"> 1. Perolehan membaca, menulis dan keterampilan matematika tertunda. 2. Decoding teks/pengkodean teks. 3. Membaca pemahaman 4. Perhitungan matematika 5. Pemecahan masalah dengan perhitungan matematis. 6. Self-directed menulis ekspresif. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Gunakan strategi belajar yang meningkatkan efektifitas pembelajaran. 2. Ajarkan kata-kata yang terlihat termasuk aplikasi fungsional 3. Ajarkan strategi untuk decoding kata yang tidak dikenal 4. Memberikan strategi untuk meningkatkan pemahaman membaca dan pemecahan masalah matematika 5. Mengembangkan keterampilan menulis fungsional 6. Mengadaptasi kurikulum untuk mempromosikan keberhasilan
Social-Behavioral Interactions	<ul style="list-style-type: none"> 1. Perilaku di ruang kelas. 2. Penerimaan kelompok sebaya 3. Penggunaan emosi yang tidak berkesesuaian. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Meningkatkan kompetensi sosial melalui pembelajaran langsung. 2. Memperkuat tingkah laku yang sesuai 3. Mencari pemahaman diri tentang alasan bagi perilaku yang tidak sesuai. 4. Mengajarkan manajemen diri dan kontrol diri.
Social Responding.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Mudah tertipu 2. Mudah terpengaruh 3. Menyetujui dan keinginan untuk menyenangkan 4. Menutupi kecacatan 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Libatkan rekan-rekan sebagai model peran kelas. 2. Menyediakan sistem dukungan rekan-rekan sebaya yang positif dan bimbingan positif “sistem

	(kompetensi tersembunyi)	teman baik" 3. Ajarkan resistensi terhadap manipulasi sosial . 4. Ajarkan hak-haknya dalam sistem hukum .
--	--------------------------	---

Sumber: diadaptasi dari Patton & Keyes, 2006; Smith, Polloway, Patton, & Beyer, 2008; dan Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2008. melalui (Kauffman & Hallahan, 2011: hal 181)



Gambar 4
Ilustrasi Siswa Down Syndrome yang Bekerja mengamplas meuble

BAB VI PERILAKU ADAPTIF

A. Pengertian Perilaku Adaptif

Sebelum munculnya tes kecerdasan di sekitar tahun 1900, individu dengan ID lebih digambarkan dalam hal yang berkaitan dengan apa yang sekarang kita sebut perilaku adaptif (Tasse', M.J., et al., 2012, hlm. 292). Lebih lanjut Tasse' et. al menjelaskan bahwa tahun 1959 Heber pertama kali memperkenalkan konsep kematangan, belajar, dan penyesuaian sosial sebagai kriteria dasar untuk mendiagnosa individu dengan ID. Dua tahun kemudian, pendapat Heber tersebut direvisi oleh AAMD (sekarang AAIDD) sebagai konstruk membangun perilaku adaptif, dan dimasukkannya perilaku adaptif dalam definisi operasional individu dengan ID.

Berbagai jenis peristilahan digunakan untuk menjelaskan perilaku adaptif. Sunardi & Sunaryo (2007, hlm. 279) menyebutkan beberapa istilah yang digunakan untuk mendefinisikan perilaku adaptif, yaitu kompetensi sosial (*social competency*), perkembangan sosial (*social maturity*), kapasitas adaptif (*adaptive capacity*), ketepatan menyesuaikan diri (*adaptive fitting*) dan sebagainya. Berbagai peristilahan yang digunakan untuk menjelaskan perilaku adaptif, pada dasarnya memiliki tujuan yang sama. Beberapa pengertian perilaku adaptif yang dikemukakan beberapa ahli diantaranya adalah sebagai berikut.

Perilaku adaptif secara umum didefinisikan sebagai “...*what everyone use to function in daily life*” (Smith & Tyler, 2010, hlm. 270). Definisi tersebut bermakna bahwa perilaku adaptif merupakan segala sesuatu yang digunakan seseorang dan berfungsi dalam kehidupan sehari-hari. Definisi yang lebih jelas

dikemukakan AAIDD (2013) mendefinisikan, “*adaptive behavior is the collection of conceptual, social, and practical skills that all people learn in order to function in their daily lives*”. Maksudnya, perilaku adaptif adalah kumpulan keterampilan konseptual, sosial, dan praktis yang dipelajari dan dilakukan oleh orang-orang dalam kehidupan sehari-hari mereka.

Definisi perilaku adaptif yang lebih mengacu pada periode perkembangan dikemukakan oleh Overton, Grossman, dan Soendari. Overton (2012, hlm. 335) mengemukakan bahwa “*adaptive behavior is a term used to describe how well a student adapts to the environment*”. Maksudnya, perilaku adaptif merupakan istilah yang digunakan untuk menggambarkan seberapa baik siswa menyesuaikan dengan lingkungan. Grossman (Smith et.al., 2002, hlm.531) *adaptive behavior is degree and efficiency with which the individual meets the standars of personal independence and social responsibility expected of his age and culture group.* Maksudnya, perilaku adaptif merupakan tingkatan dan efisiensi seseorang dalam memenuhi standar kemerdekaan pribadi dan respon sosial berdasarkan kelompok usia dan kebudayaannya. Soendari (2011, hlm. 33), perilaku adaptif diartikan sebagai kemampuan seseorang dalam memilih suatu strategi secara aktif baik berupa perilaku personal maupun perilaku sosial yang digunakan dalam menghadapi situasi-situasi tertentu di lingkungannya sesuai dengan tingkat usia perkembangannya.

Berdasarkan berbagai definisi yang dikemukakan ahli tersebut, maka perilaku adaptif merupakan kemampuan seseorang dalam menghadapi lingkungannya yang

meliputi keterampilan sehari-hari baik dalam perilaku personal maupun perilaku sosial sesuai dengan tingkat usia perkembangannya.



Gambar 6
Ilustrasi transfer nilai pada perilaku adaptif

B. Unsur-unsur Perilaku Adaptif

Perilaku adaptif terbagi dalam beberapa domain. Beberapa domain yang dikemukakan para ahli diantaranya adalah sebagai berikut: AAIDD (2013) mengemukakan ada tiga unsur perilaku adaptif yaitu,

1) conceptual skills: literacy; self-direction; and concepts of number, money, and time; 2) social skills: interpersonal skills, social responsibility, self-esteem, gullibility, naïveté (i.e., wariness), social problem solving, following rules, obeying laws, and avoiding being victimized; 3) practical skills: activities of daily living (personal care), occupational skills, use of money, safety, health care, travel/transportation, schedules/routines, and use of the telephone.

Adapun Smith & Tyler (2010, hlm. 270) mengemukakan aspek-aspek perilaku adaptif adalah: *money concepts, self direction, reading and writing, language, life skills, safety, occupational skills, self help, interpersonal, avoids victimization, obeys laws, self esteem, follows rules, responsibility*. Sementara tinjauan aspek-aspek perilaku adaptif yang lebih spesifik dikemukakan oleh Gunzburg (1975, hlm. 75) yang mengemukakan bahwa “*the social competence are grouped under four sections heading: self help, communication, socialization, and vocation. Each contains subsections referring to particular areas of adaptive behaviour*”. Maksudnya bahwa komunikasi sosial dikelompokkan ke dalam empat bagian, yaitu menolong diri, komunikasi, sosialisasi, dan vokasional.

Menurut Soendari (2011, hlm. 35) keempat aspek tersebut pada hakikatnya merupakan kebutuhan minimal dari setiap orang yang hidup dan bekerja dengan orang lain. Aspek-aspek tersebut merupakan aspek mendasar yang menjadi penopang kearah perkembangan pembentukan perilaku adaptif termasuk remaja dengan ID. Selain keempat aspek tersebut, aspek akademik fungsional juga perlu diperhatikan. Oleh karena itu dirasa penting untuk menambahkan aspek akademik fungsional ke dalam asesmen perilaku adaptif yang dikembangkan peneliti sebagai dasar penopang kehidupan anak kedepannya.

Pengembangan kelima aspek tersebut dapat dilakukan dengan melakukan asesmen kemampuan perilaku adaptif remaja dengan Intelektual Disability (ID) sehingga diketahui kemampuan dasar dan aspek-aspek yang belum berkembang dan membutuhkan layanan. Hal ini penting dilakukan karena perubahan perilaku adaptif merupakan jembatan dalam mewujudkan kemandirian sebagaimana yang

diharapkan dalam tujuan utama pendidikan bagi remaja dengan ID. Deskripsi tentang aspek-aspek perilaku adaptif tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

Keterampilan menolong diri merupakan keterampilan dasar bagi seseorang untuk mempertahankan hidupnya. Gunzburg (1975, hlm. 125) mengemukakan bahwa, *“self-help skills are essential to the general social competence of the mentally retarded child and, traditionally, most emphasis is put rightly on reasonable adequacy in this aspect of adaptive behavior”*. Merujuk pada definisi tersebut, maka keterampilan menolong diri diartikan sebagai keterampilan remaja dengan ID dalam membantu dirinya sendiri dalam melakukan sesuatu yang dapat diterima oleh dirinya tanpa membebankan orang lain hingga pada akhirnya diterima juga oleh lingkungan.

Keterampilan komunikasi berkaitan dengan kemampuan anak dalam menyampaikan ide, kemampuan bertanya, mengemukakan keinginan, menyimak pembicaraan orang lain, dan memahami perintah dengan lingkungan. Individu dengan ID memiliki hambatan pada keterampilan tersebut. Astati (2013, hlm. 102) menyebutkan bahwa individu dengan ID tidak dapat menyembunyikan bermacam-macam pertanyaan dan permasalahan dalam dirinya, tetapi mereka sukar menyatakannya. Oleh karena itu, keterampilan komunikasi menjadi salah satu aspek dasar untuk mengembangkan instrumen asesmen perilaku adaptif. Keterampilan komunikasi yang menjadi fokus dalam penelitian ini adalah keterampilan remaja dengan ID dalam memahami dan menerima perkataan orang lain, serta keterampilan dalam menyampaikan maksud kepada orang lain.

Keterampilan sosialisasi berkaitan dengan hakikat remaja dengan ID yang juga merupakan makhluk sosial dimana mereka juga dituntut untuk bisa menyesuaikan dengan norma yang ada di lingkungan. Oleh karena itu, fokus keterampilan sosial pada penelitian ini lebih ditekankan pada keterampilan dalam melakukan hubungan dengan orang lain, baik di lingkungan sekolah maupun lingkungan rumah.

Keterampilan vokasional merupakan keterampilan yang berhubungan dengan keahlian atau pekerjaan yang kedepannya berpotensi memberikan penghasilan atau imbalan. Keterampilan vokasional remaja dengan ID lebih difokuskan pada keterampilan-keterampilan dasar dalam melakukan suatu pekerjaan yang memungkinkan mereka berkontribusi dan mendukung kegiatan tertentu.

Keterampilan akademik fungsional berkaitan dengan materi akademik yang disesuaikan dengan kebutuhan keseharian anak. Keterampilan akademik yang aplikatif dalam kehidupan di atas merupakan salah satu cara untuk mengatasi kesulitan belajar individu dengan ID. Keterampilan akademik fungsional ini dikembangkan dalam tiga komponen yaitu membaca, menulis, dan berhitung.

Mengkaji unsur-unsur perilaku adaptif tersebut sebagai pedoman dasar untuk menyusun pedoman observasi. Pedoman disusun berdasarkan indikator dari area perilaku adaptif. Observasi diarahkan untuk membandingkan kemampuan HI pada tiap indikator dari area perilaku adaptif sesuai dengan usianya. Misalnya perkembangan keterampilan sosial yang seharusnya pada usia kronologis rata-rata anak, juga telah dicapai oleh subyek HI. Jika subyek HI belum mencapai indikator perkembangan dalam area keterampilan sosial berarti terhambat keterampilan

sosial. Observer/pengamat perlu menggunakan indikator perkembangan tiap area perilaku adaptif rata-rata anak sebagai tolok ukur yang diperbandingkan dengan subyek HI dalam usia kronologis yang sama.

Tasse Marc J. (2012). Mengemukakan bahwa konstruk perilaku adaptif di antaranya dikembangkan oleh AAMD, AAMR, AAIDD, *Adaptive Behavior Assessment System Second edition (ABAS-II)*, *Scale of Independence Behavior-Revised(SBR-R)*, dan *Vineland Adaptive Behavior Scale-Second Edition(Vineland II)*. Inti konstruk perilaku adaptif adalah kompetensi personal model-multidimensi yang berguna untuk dasar memahami fenomena dari HI, diagnosis tentang HI, asesmen tentang perkembangan perilaku adaptif HI, menyediakan kerangka pikir rujukan tujuan pendidikan dan rehabilitasi, dan fokus dimensi fungsi kemanusiaan bagi kehidupan. Dimensi tersebut juga sebagai dasar untuk fungsi kehidupan dalam konteks abad 21. Maksudnya kompetensi personal untuk belajar tentang melakukan perilaku adaptif dalam konteks budaya abad 21.

C. Asesmen Perilaku Adaptif

Asesmen berasal dari bahasa Inggris *to assess* yang berarti menaksir; *assessment* berarti taksiran. Istilah menaksir mengandung makna deskriptif atau menggambarkan sesuatu secara holistik, sehingga sifat atau cara kerja asesmen sangat komprehensif (Soendari&Nani, 2011, hlm. 4). Secara garis besar, asesmen dapat diartikan sebagai proses pengumpulan data atau informasi secara sistematis dan komprehensif tentang potensi dan kebutuhan individu sebagai dasar pertimbangan dalam menyusun program dan memberikan layanan sesuai kebutuhan perkembangan individu yang bersangkutan.

Asesmen memiliki fungsi yang beragam. Dalam pendidikan kebutuhan khusus asesmen berfungsi sebagai:

1. Alat untuk melihat kemampuan dan kesulitan yang dihadapi anak saat itu.
2. Bahan untuk menentukan apa yang sesungguhnya dibutuhkan anak dalam pembelajaran.
3. Dasar bagi seorang guru dalam menyusun program pembelajaran yang sesuai dengan kesulitan yang dihadapi dan sesuai dengan materi yang dibutuhkan anak yang bersangkutan (Soendari&Nani, 2011, hlm. 10).

Dalam penyelenggaraan pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus, secara garis besar asesmen dapat dikelompokkan menjadi dua, yaitu asesmen akademik dan asesmen perkembangan (Yusuf, M., 2005). Sementara jika dilihat dari alat yang digunakan, asesmen terdiri dari dua jenis yaitu asesmen formal dan asesmen informal (Soendari&Nani, 2011, hlm. 16).

Asesmen perilaku adaptif merupakan salah satu jenis asesmen perkembangan. Bagi individu hambatan intelektual, asesmen perilaku adaptif merupakan suatu keharusan, mengingat individu HI sudah pasti memiliki hambatan dalam aspek perilaku adaptif. Hasil asesmen ini nanti akan menjadi landasan dasar dalam memberikan intervensi terkait perilaku adaptif pada individu HI tersebut. Jika dilihat dari instrumen yang digunakan, pelaksanaan asesmen perilaku adaptif dapat dilakukan baik secara formal maupun non-formal.

Asesmen formal merupakan asesmen perilaku adaptif dengan menggunakan instrumen terstandarisasi seperti ABAS II. Asesmen formal ini memiliki kelebihan yaitu memiliki reliabilitas yang tinggi terkait instrumen yang

digunakan. Kelemahannya, instrumen tersebut disusun berdasarkan budaya di luar Indonesia. Perlu diingat kembali, bahwa perilaku adaptif itu dipengaruhi oleh dua faktor utama yaitu usia dan budaya. Itu berarti, instrumen formal tersebut belum tentu sesuai dengan budaya di Indonesia terlebih masing-masing daerah di Indonesia memiliki kebudayaan yang beragam. Sementara itu di Indonesia belum ada instrumen perilaku adaptif yang dipublish secara luas. Salah satu solusi yang dapat dilakukan adalah dengan melakukan asesmen secara non-formal.

Asesmen non-formal merupakan asesmen perilaku adaptif yang dalam pelaksanaannya menggunakan instrumen yang disusun secara mandiri oleh asesor berdasarkan teori tertentu. Asesmen model ini lebih cocok diterapkan di Indonesia yang memiliki kebudayaan yang beragam. Melalui asesmen ini, asesor dapat menyusun instrumen sesuai dengan kebutuhan dan budaya di daerah masing-masing. Landasan penyusunan instrumen ini dapat menggunakan teori yang dikemukakan oleh ahli atau disepakati oleh asosiasi seperti mengembangkan instrumen berdasarkan aspek yang dikemukakan AAMR, DSM V, atau AAIDD.

BAB VII

SEJARAH PENDIDIKAN BAGI HAMBATAN INTELEKTUAL

A. Fungsi Sejarah bagi Pendidikan Hambatan Intelektual

Sejarah dipelajari merupakan suatu refleksi kehidupan manusia dari zaman ke zaman. Sejarah adalah sebuah rekaman yang secara metodologi bersifat kontinue dari peristiwa-peristiwa masyarakat, dan rangkaian seluruh peristiwa yang berhubungan dengan bangsa, seseorang, maupun keduanya. Manusia sebagai subjek yang memegang peranan dan cerita. Cerita yang berlangsung di balik arus waktu dan di belakang aneka corak kehidupan dikemukakan Ernst Cassirer (1990: 261) berharap bisa menggali ciri-ciri konstan kodrat manusia, dan lebih lanjut ditegaskan oleh Jakob Burckhardt dalam *Thoughts on World History* (Cassirer, 1990:261) upaya untuk mengetahui dengan pasti unsur-unsur konstan yang selalu berulang dan tipikal.

Upaya menggali hal-hal konstan dalam kehidupan dunia pendidikan memiliki nilai kontribusi bagi keberlangsungan upaya pendidikan. Nilai yang bermakna dan konstan mendorong perbaikan perilaku atau perkembangan yang perlu digali, karena nilai itu dipandang sebagai upaya pendidikan dari waktu ke waktu. Oleh karena itu, belajar sejarah pendidikan bagi disabilitas intelektual merupakan usaha menggali hal-hal yang dilakukan oleh pelopor pendidikan bagi disabilitas intelektual. Hal-hal itu sebagai upaya bernilai konstan dan bermakna untuk perbaikan dan perkembangan disabilitas intelektual. Usaha dari tokoh pelopor pendidikan bagi disabilitas intelektual bernilai konstan dalam perbaikan perilaku dan perkembangan bagi hambatan intelektual tersebut yang perlu digali.

Penggalian tersebut sebagai dasar untuk mengembangkan pendidikan bagi hambatan intelektual.

Pengkajian tentang sejarah juga meninjau tentang gerak peradaban manusia atas dasar keyakinan yang dipegang, demikian juga juga peradaban tentang pendidikan bagi peserta didik hambatan intelektual. Keyakinan para tokoh pelopor pendidikan bagi penyandang disabilitas sejak dulu tersebut perlunya pengkajian sejarah pendidikan bagi disabilitas intelektual. Keyakinan itu geraknya secara berulang, dan menjadi pedoman pelaku pelaku pendidikan sejak dulu sampai sekarang. Hal itu didasari oleh teori gerak sejarah yang dikemukakan oleh Roeslan Abdulgani (Imam Bernadib, 1982, hlm. 25-26) tentang tiga konsep pandangan sejarah. Pertama, sejarah merupakan kejadian yang berulang dari kejadian-kejadian dulu seperti halnya sebuah siklus. Kedua, sejarah ditafsirkan semata-mata kehendak Tuhan. Manusia dalam perannya untuk menebus dosa, ketiga, bahwa sejarah kemanusiaan terdapat suatu garis yang menaik, meningkat, dan menuju ke arah kemajuan dan kesempurnaan. Penggalian pikiran tokoh perintis pendidikan bagi disabilitas intelektual yang dapat berulang dan disempurnakan adalah tujuan mempelajari sejarah pendidikan bagi disabilitas intelektual.

B. Masa atau Periode Sejarah Pendidikan pada Hambatan Intelektual

Masa merupakan peristiwa saat kebermaknaan suatu kejadian berlangsung. Kejadian pada saat tiap masa atau periode itu yang perlu digali, karena masa itulah terdapat aktivitas yang krusial atau urgen tentang usaha pengembangan pendidikan bagi disabilitas intelektual. Suparlan (1983, hlm. 7-27)

mengemukakan garis besar periode tentang sejarah pendidikan bagi disabilitas intelektual sebagai berikut:

1. Sebelum abad pertengahan, anak yang cacat tidak diberi kesempatan hidup, terutama bangsa Sparta, Roma, karena tujuan negara bangsa yang kuat, berani, dan tahu akan kewajiban.
2. Abad pertengahan (\pm 500 S.D. 1450), timbulnya gerakan dari kalangan keagamaan untuk merawat, memberi pakaian, makanan, dan perumahan.
3. Mulai abad 19 dan mulai abad 20, timbulnya pelopor-pelopor pendidikan dari kalangan dokter: Itard, Seguin, Montessory.
4. Pada awal perang dunia sejak tahun 1920 dengan tokoh-tokoh Alice Descoudres, John Duncan, Marcella F. Douglas & Alice Channing, Richard Hugerford, Alfred Strauss, dan Laura E. Lehtinen.

C. Pemikiran para tokoh perintis pada zamannya

Sumber dari Suparlan (1983) yang terdiri dari tokoh-tokoh sebagai berikut:

1. **Pemikiran Itard:** pemikiran Itard terinspirasi dari penemuannya pada seorang anak di hutan Averyon. Jeane Baptiste Gaspard Itard adalah seorang dokter dan filosof. Konsep yang dikembangkan merupakan hasil percobaan dari seorang anak bernama Victor. Victor seorang anak manusia yang diasuh oleh Serigala, dan ditemukan oleh Itard di tengah hutan Averyon. Konsep pemikirannya cenderung dipengaruhi oleh pemikiran John Locke dan Rousseau. Pemikiran tersebut, meliputi:

- 1) Sosialisasi makan, minum, merawat diri dan bergaul dengan sesama manusia diberikan melalui rangsangan indera.

- 2) Latihan-latihan mental melalui rangsangan indera peraba, pencium, pencecap, pendengar, dan penglihatan.
- 3) Menumbuhkan kehendak dan keinginan manusia
- 4) Belajar bicara untuk komunikasi
- 5) Mengembangkan inteligensi melalui latihan-latihan indera. Proses berpikir mulai pengamatan dengan indera. Indera gerbang pembentukan pengetahuan dan kecerdasan.

Beberapa butir pemikiran tersebut memberikan inspirasi tentang pengembangan pendidikan bagi disabilitas intelektual. Misalnya tentang mengembangkan kecerdasan melalui latihan indera masih relevan dengan kebutuhan pendidikan saat sekarang bagi disabilitas intelektual (Suparlan, 1983).

2. Pemikiran Seguin

Seguin seorang murid Itard & seorang dokter. Dia menganjurkan “metode fisiologik” yaitu pentingnya latihan kecekatan tangan, tangan yang cekat akan dapat mengembangkan kecekatan fisik lain dan mentalnya. Adapun pemikiran yang diajukan: 1) Pendidikan merupakan pembentukan aspek-aspek pengajaran individual. 2) Pentingnya hubungan guru dan murid. 3) Demikian juga, pentingnya kesegaran jasmani selama belajar. 4) Pentingnya mengetahui kehendak, keinginan, dorongan anak untuk membuka dunianya.

Pemikiran-pemikiran Seguin tersebut juga masih dapat diimplementasikan di praktek pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus, khususnya peserta didik disabilitas intelektual/hambatan

intelektual(HI). Pemikiran tentang pentingnya metode fisiologik adalah mengoptimalkan fungsi-fungsi fisik agar supaya peserta didik sehat. Peserta didik yang sehat akan juga mengalami kebugaran untuk belajar bidang-bidang lainnya. Demikian juga, fisiologik mendasari berbagai gerak yang dibutuhkan menguatkan gerakan-gerakan lainnya, khususnya gerakan menuju kemandirian.

3. Pemikiran Maria Montessory

Pemikiran Montessory ini berpengaruh amat luas, khususnya dalam menstimulasi perkembangan anak usia dini, terutama juga pemikiran yang perlu dipedomani dalam mendidik peserta didik yang mengalami hambatan kognitif. Montessory adalah seorang dokter dari negara Italy yang pemikirannya dipengaruhi paham naturalism. Adapun pemikirannya antara lain: 1)Kemerdekaan anak. 2) Memberikan kesempatan mengembangkan dirinya secara wajar, bebas dan merdeka. 3)Bertujuan agar anak dapat mendidik diri sendiri. 4)Menciptakan alat-alat untuk fasilitasi anak agar mendidik diri-sendiri.

Empat butir pemikiran tersebut berimplikasi bahwa setiap program yang akan diberikan kepada peserta didik diperlukan penciptaan alat peraga, karena melalui alat peraga tersebut peserta didik berinteraksi dengan berlatih secara alamiah mendidik dirinya sendiri. Pemikiran itu bagi pendidikan peserta didik hambatan kecerdasan, seperti pada hambatan intelektual perlu dijembatani/dimediasi dengan penciptaan alat peraga. Alat peraga berfungsi

sebagai pelengkap konsep yang dipelajari dihadirkan secara semi konkrit sebelum mereka didorong untuk mampu berpikir abstrak.

4. Pemikiran Decroly

Decroly adalah tokoh dari negara Belgia. Beberapa hal tentang tokoh tersebut sebagai perintis pendidikan bagi disabilitas kecerdasan, antara lain:

1. Kebutuhan anak yang terpenting dalam hubungan dengan pendidikan.
2. Kebutuhan meliputi mempertahankan diri, bermain, bekerja, meniru, dan memiliki.
3. Kebutuhan anak sebagai pusat minat (centers d'interest)
4. Pendidikan banyak didapat dari pengalaman/wajar dari pada pengajaran formal.

Decroly juga masih seirama dengan Montessory yang menyarankan pengalaman wajar, hanya keberpusatan pada peserta didik perlu diutamakan. Prinsip tersebut masih relevan dengan paradigma pendidikan saat ini, khususnya peserta didik yang memiliki hambatan intelektual.

5. Pemikiran Alice Descoudres

Seorang wanita mantan murid dan Ovide Decroly (Suparlan, 1983, hlm. 15), pemikirannya lebih percaya diagnosis yang mendalam, menurut dia Idiot dan Imbesil tidak dapat dididik, tunagrahita ringan dapat dididik di klas khusus di sekolah dasar. Prinsip Pendidikannya: aktivitas alamiah (wajar) pada anak-anak; pengetahuan perceptual dan latihan-latihan indera; korelasi dan konsentrasi; pengajaran individual; dan pengajaran yang fungsional.

Alice descoudres mengembangkan kurikulum yang meliputi: a.Latihan-latihan indera dan perhatian; b.Latihan fisik; c.Pekerjaan tangan, *siswa yg muda*: menggunting, melipat, dan merekat. *siswa yang tua*: menjahit, menenun, merajut, menganyam, dan pertukangan; d. Seni: menggambar (ada hubungan dengan menulis, pengertian bilangan, orientasi, dan persepsi ruangan); e.pengajaran tentang benda; f.latihan bicara; dan g.mengeja, membaca, dan berhitung

6. Pemikiran Douglas & Alice Channing

Inti konsepnya (Suparlan, 1983: 21): pentingnya “Occupational Education”. Pendidikan tersebut dapat untuk dipergunakan mencari nafkah; mengenalkan hubungan buruh dan majikan; hak dan kewajiban; kemandirian dalam kepengurusan uang.

7. **Konsep hungerford** Suparlan (1983, hlm. 22) dari New York meliputi: a. *Occupational Education Program*; b. *penyesuaian sosial dan masyarakat*. Berdasarkan hal tersebut perlu dikembangkan: Occupational Information; Vocational guidance dalam rangka mengha dapi hambatan & rintangan pekerjaan; Vocational training; Social placement; dan Vocational placement.

8. **Konsep dr. Alfred Straus & Laura e. Lehtinen** via Suparlan (1983, hlm. 24)

Ide mereka diperuntukkan khusus anak Brain Injured. Pada anak jenis ini mengalami gangguan psikologik dan tingkah laku yang berakibat:

- a. Gangguan persepsi
- b. Kekacauan dalam berpikir

- c. Kekacauan dalam tingkah laku
- d. Dalam mengajar: *dijauhkan dari rangsangan bersifat individual, jenis-jenis gangguan pada mereka di antaranya:*
- e. *Perseverasi, distractibility, hypersensitive, impulsif.*

Pengkajian tentang sejarah pendidikan bagi HI untuk menemukan konsep dasar yang konstan dan berulang dalam perkembangan pendidikan HI. Konsep-konsep pokok di atas perlu dikaji tentang hal-hal yang konstan dan dapat dilangsungkan saat kehidupan sekarang. Itulah makna belajar sejarah pendidikan. Selanjutnya, kajian itu dapat menyumbang berbagai teori dalam pendidikan khusus bagi hambatan intelektual/HI.

Misalnya hasil penelitian Mumpuniarti (2012) tentang sejarah berdirinya lembaga pendidikan bagi HI, merefleksikan tentang kausalitas sejarah lembaga khusus bagi pendidikan HI yaitu memenuhi kebutuhan pendidikan bagi HI agar supaya mandiri. Jika kausalitas itu dipenuhi berakibat berkembangnya lembaga pendidikan khusus HI. Contoh berkembangnya lembaga pendidikan bagi HI mencerminkan bahwa belajar sejarah menggali unsur kausalitas dan unsur yang dapat diberlangsungkan secara konstan. Unsur tersebut dapat digunakan sebagai dasar keberlangsungan sebuah lembaga pendidikan bagi HI. Jadi belajar sejarah pendidikan bagi HI menggali unsur esensial yang untuk keberlangsungan bagi HI.

BAB VII

PENDIDIKAN KHUSUS ABAD 21 BAGI HAMBATAN INTELEKTUAL

A. Pendidikan dan Pendidikan Khusus

Pendidikan adalah usaha sadar dalam rangka membimbing peserta didik menuju kedewasaan. Target kedewasaan merupakan capaian yang relatif, namun mengandung sebuah nilai yang bermakna. Makna itu tercermin dari kebudayaan peserta didik bertempat tinggal. Kebudayaan suatu wilayah dengan kebudayaan wilayah akan berbeda, sehingga target kedewasaan juga akan berbeda secara relatif bergantung konteks kebudayaan tempat kehidupan peserta didik. Bagi masyarakat yang kehidupan agraris tuntutan akan standar pencapaian kedewasaan akan berbeda dengan standar kehidupan masyarakat industri. Untuk itu, kedewasaan dapat dimaknai kemandirian sesuai dengan masing-masing peserta didik. Namun demikian, substansi atau aktivitas yang menjadi standar kedewasaan tetap pada aktivitas kehidupan yang ada di kebudayaan. Hal itu juga merujuk pada pemikiran Mochtar Buchori (1994: 6) bahwa pendidikan merupakan basis kultural. Hal itu menopang ilmu dasar yang mengkaji, yaitu “ilmu pendidikan” atau “pedagogik” yaitu ilmu yang mempelajari cara-cara mengasuh anak untuk mencapai status dewasa. Status dewasa itu basisnya kultural, dan kultural sebagai aktivitas-aktivitas yang terdapat pada kebudayaan suatu masyarakat.

Aktivitas kebudayaan itu merupakan sumber tentang nilai bagi individu yang dipandang perlu pendidikan khusus. Individu yang dalam aktivitas kehidupan sehari-hari jika tidak mampu akan diberi nilai berbeda, sehingga mereka dipandang diversitas/berbeda. Pada proses inilah muncul suatu pandangan tentang

perlunya ada perlakuan berbeda. Perlakuan tersebut khususnya dalam mengotimalkan potensinya agar supaya mampu melakukan aktivitas dalam kebudayaan. Sejak persoalan untuk optimalisasi potensinya tersebut muncul suatu pendekatan pendidikan khusus. Pendidikan khusus berkembang untuk menjawab berbagai persoalan dari individu yang mengalami hambatan dari segi aktivitas budaya melalui usaha pendidikan agar supaya mereka menjadi mampu melakukan aktivitas budaya dalam kehidupan sehari-hari.

Fenomena pendidikan tentang interaksi individu dalam menuju tujuan yang bernilai, fenomena tersebut juga berlaku pada pendidikan khusus. Fenomena pendidikan khusus merupakan interaksi antara individu dengan mediasi dan cara khusus dalam menuju tujuan bernilai sesuai dengan kondisi individu yang memiliki hambatan. Hambatan yang berbeda dengan standar budaya tersebut perlu dilakukan tindakan pendidikan dengan pembinaan, bimbingan, dan program khusus. Program khusus diharapkan sebagai perspektif pendidikan, sehingga pendidikan khusus memiliki tugas pendidikan bagi hambatan intelektual. Pendidikan khusus sebagai jawaban dari kajian pendidikan dengan pengembangan program-program khusus.

B. Kebutuhan Program Pendidikan bagi Hambatan Intelektual

Peserta didik hambatan intelektual dalam menuju tugas-tugas pendidikan memerlukan program-program pendidikan. Program tersebut diimplementasi melalui pembelajaran di lembaga-lembaga formal, nonformal, dan informal. Pembelajaran akan berjalan jika tersedia program-program pendidikan yang dinamakan kurikulum. Program itu disebutkan sebagai berikut:

1. Program Pendidikan formal

- a. Program akademik: program ini sebagai dasar bagi semua orang tua untuk berharap putra-putranya memiliki kompetensi literacy. Kompetensi itu diperoleh melalui program akademik, yaitu program yang di dalamnya peserta didik belajar tentang simbol.
- b. Program nonakademik: program-program khusus untuk kompensatoris atau persiapan kemandirian peserta didik hambatan intelektual, meliputi pengembangan komunikasi, pengembangan diri, pengembangan sosial, dan pengembangan gerak dan vokasional/kejuruan.

2. Program Pendidikan Nonformal: pada program ini lebih berorientasi untuk persiapan kemandirian langsung di masyarakat. Program itu dirancang mulai masa usia dini, prasekolah, sekolah dasar, masa remaja, dan masa dewasa. Program ini khususnya diperuntukkan hambatan intelektual yang kategori sedang dan berat. Untuk itu, program dirancang lebih berorientasi fungsional menuju kemandirian dalam kehidupan di masyarakat. Program direncanakan mulai prasekolah, sekolah dasar, dan masa dewasa. Program itu meliputi:

1. Proram prasekolah

- 1) Program tujuannya adalah mencegah resiko keterbelakangan dan berkembang secara optimal. Program-program untuk anak-anak prasekolah terbelakang kategori sedang dirancang untuk memungkinkan mereka mencapai tingkat seoptimal mungkin.
- 2) Program lebih menekankan bahasa dan pengembangan konseptual.

b. Program Kelas dasar dan Menengah

- 1) Program pendidikan untuk individu tunagrahita sedang secara umum kurang berorientasi akademis dibanding untuk anak hambatan intelektual ringan.
- 2) Penekanan ditempatkan pada penyediaan siswa dengan keterampilan yang akan memungkinkan mereka untuk berfungsi secara independen dalam lingkungan sosial dan pekerjaan.
- 3) Dua bidang kurikulum yang sangat penting adalah keterampilan menolong diri sendiri dan keterampilan kejuruan.

3. Program Pendidikan Informal

Program-program yang dapat dilaksanakan di dalam keluarga untuk optimalisasi menolong diri dan aktivitas kehidupan sehari-hari.

C. Perspektif Pendidikan Khusus yang Diimplementasikan.

Pendidikan khusus yang dapat diimplementasikan pada hambatan intelektual bergantung pada hasil proses asesmen secara individual. Karakteristik hambatan intelektual yang bervariasi berimplikasi juga individual differences, sehingga program lebih menekankan keperluan hambatan intelektual berdasarkan kebutuhan khusus individual. Pendidikan khusus berfungsi untuk memenuhi program khusus dan kebutuhan program yang mendasar pada penyandang tunagrahita atas dasar permasalahan yang dimiliki pada setiap kategori, meliputi:

1. Kebutuhan perkembangan fisiologis, meliputi sensorimotor dan pemeliharaan diri sendiri.

2. Kebutuhan psikologis, yaitu berbagai keterampilan yang mendorong tunagrahita memiliki kepercayaan diri. Kondisi keterbatasan yang dimiliki dalam hal daya ingat, perhatian, dan konsentrasi berimplikasi kebutuhan program yang dipelajari dengan secara praktek langsung dan berpola secara berulang-ulang.
3. Kebutuhan sosial sebagai bekal untuk berintegrasi dengan masyarakat dengan memiliki kemampuan komunikasi yang sesuai kondisinya dan mampu berperilaku adaptif sesuai dengan pola-pola perilaku yang diterima oleh masyarakat.
4. Kebutuhan untuk masa transisi menuju kepada dunia orang dewasa. Kebutuhan tersebut sejak awal anak masih muda sudah dirancang program agar supaya mereka mampu mandiri selayaknya orang dewasa di masyarakat.

Kebutuhan program bagi penyandang hambatan intelektual menurut Hardman (1990, hlm. 114-116): sudah dirancang sejak masih berada di usia sekolah dasar dan program itu sebagai dasar untuk mempersiapkan kemandirian di masyarakat. Menurut Hardman program pendidikan bagi retardasi mental berkaitan mengurangi ketergantungan kepada pihak di luar dirinya dan secara bersamaan dilaksanakan adaptasi pengajaran dengan lingkungan. Kurikulum diarahkan untuk memfasilitasi interaksi dengan pihak lain dan kemandirian di masyarakat, meliputi bidang: keterampilan motorik, memelihara diri sendiri, keterampilan sosial, komunikasi, dan akademik fungsional. Lima bidang kurikulum itu merupakan kebutuhan khusus bagi

penyanggah intelektual untuk memkompensasi disabilitasnya, sehingga dapat disebut sebagai kompensatoris khusus bagi tunagrahita. Selanjutnya, deskripsi singkat dari lima bidang kurikulum itu sebagai berikut:

1) ***Motor Skills***

Keterampilan motorik sebagai komponen yang fundamental dari proses perkembangan dan sebagai prasyarat untuk keberhasilan belajar pada bidang-bidang lainnya, termasuk memelihara-diri dan keterampilan sosial. Sesuai yang disampaikan Moon dan Bunker (1987) bahwa keterampilan motorik halus dan motorik kasar keduanya sebagai kepandaian hampir seluruh aktivitas dalam setiap domainnya. Peranan gerakan jari-jari secara teratur dilaksanakan oleh motorik halus dan gerakan motorik kasar dalam konteks aktivitas yang fungsional, seperti berjalan selama aktivitas di masyarakat, belajar menggunakan pusat belanja di lingkungan sekitar atau perjalanan untuk ke sekolah atau kerja.

2) ***Perkembangan Motorik Kasar.*** Komponen ini berupa bentuk mobilitas yang umum, termasuk interaksi tubuh dengan lingkungan. Keterampilan motorik kasar berkembang dalam tahapan secara berturut-turut mulai membuat keseimbangan sampai pola-pola lokomotor tingkat tinggi. Pola-pola lokomotor diintensifkan pada gerakan individu secara bebas dengan lingkungan. Gerakan motorik kasar termasuk gerakan kepala, kontrol leher, berguling, ketepatan gerak tubuh, duduk, menelusur, merangkak, berdiri, berjalan, berlari, meloncat, dan melompat-lompat.

- 3) **Keterampilan motorik halus.** Komponen ini diperlukan ketepatan dan menetap dibanding keterampilan di daerah motorik kasar. Keterampilan motorik halus meliputi meraih obyek, menggenggam, dan memanipulasi obyek. Keterampilan motorik halus pada permulaannya bergantung pada kemampuan anak untuk “ketepatan visual”. Kebutuhan program selanjutnya yang pokok bagi disabilitas intelektual, yaitu:
- 4) ***Self-Care Skills.*** Maksud ‘*self care skill*’ adalah bidang yang termasuk makan, berpakaian, dan keterampilan menjaga kesehatan diri, dan keterampilan itu amat utama sebagai salah satu unsur perkembangan untuk kemandirian yang riil/nyata. Keterampilan makan tersusun dari memegang makanan dengan jari, minum dari cangkir, dan tingkah laku makan yang sopan seperti penggunaan peralatan makan dan serbet makan, menyajikan makan dan etiketnya. Berpakaian termasuk mengancingkan baju, ritsleting, gesper, mengikat tali sepatu, dan dasi. Keterampilan menjaga kesehatan diri juga meliputi keterampilan yang kontinum dari yang dasar sampai keterampilan yang tingkat tinggi yang berhubungan dengan perilaku kedewasaan. Keterampilan dasar meliputi: latihan ke toilet, mencuci tangan dan muka, mandi, menggosok gigi, menyisir rambut dan mencuci menggunakan sampo. Keterampilan untuk tingkat remaja dan kedewasaan termasuk memelihara kulit, mencukur rambut, menata rambut, penggunaan deodorant dan kosmetik, dan kebersihan menstruasi.
- 5) ***Social Skills.*** Keterampilan sosial berhubungan secara beriringan dengan area menolong diri sendiri. Bahwa beberapa konsep menolong diri sendiri

berkembang dikarenakan hubungan interpersonal yang baik. Keterampilan sosial lebih menekankan keutamaan penampakan fisik, cara-cara yang serasi, penyesuaian dengan waktu luang, dan perilaku seksual. Area keterampilan sosial juga fokus pada perkembangan karakteristik kepribadian untuk keberhasilan integrasi dalam masyarakat.

- 6) ***Communication skills.*** Keterampilan komunikasi. Kemampuan untuk komunikasi dengan yang lain juga esensial untuk pertumbuhan dan perkembangan. Tanpa komunikasi berarti tidak ada interaksi. Sistem komunikasi bagi anak-anak retardasi mental dapat dilakukan dengan tiga bentuk: (1) bahasa verbal, (2) komunikasi dengan manual, seperti penggunaan bahasa simbol atau kartu-kartu bahasa, atau (3) kombinasi dari pendekatan keduanya, yaitu verbal dan manual. Penggunaan pendekatan tersebut bergantung pada kapasitas anak. Jika dia mampu mengembangkan keterampilan prasyarat untuk berbicara dengan bahasa, keterampilan interaksi setiap hari akan dilanjutkan lebih luas lagi. Komunikasi manual harus dipertimbangkan jika anak tidak mampu mengembangkan komunikasi verbal yang efektif maknanya dalam komunikasi. Hal itu amat penting bahwa setiap anak berkembang dengan beberapa bentuk komunikasi.
- 7) ***Functional Academic Skills.*** Kurikulum akademik fungsional diintensifkan pada perluasan pengetahuan anak dalam aktivitas kehidupan sehari-hari, rekreasi, dan bidang vokasional. Akademik fungsional diajarkan jika anak sudah memperoleh keterampilan prasyarat. Ketika guru mengajarkan akademik fungsional, guru menggunakan materi pembelajaran yang realistik

dan merupakan bagian dari konteks lingkungan anak. Browder and Snell (1987) mereview beberapa literatur yang berhubungan dengan keterampilan membaca fungsional, hasilnya dilaporkan bahwa siswa yang retardasi mental, termasuk yang memiliki problem kategori moderate dan berat, dapat belajar membaca dengan kata-kata yang terlihat dan memperoleh membaca pemahaman atau keterampilan mengkode (*decoding*) (p.437). Program membaca fungsional berisi kata-kata yang sering diketemukan di lingkungan, seperti label-label di daerah umum/publik, kata-kata peringatan kepada pembaca dari kemungkinan bahaya; dan simbol-simbol seperti gambar tengkorak dan tulang yang menyilang untuk peringatan adanya zat-zat yang berbahaya. Dikatakan fungsional merupakan kesesuaian (*math*) dengan program yang melibatkan aktivitas pembelajaran yang berguna di kehidupan, seperti penggunaan buku cek, berbelanja di toko grosir, dan membaca petunjuk mengoperasikan mesin kipas angin.

Jadi bagi anak-anak tunagrahita di tingkat sekolah dasar dibutuhkan program untuk menopang keterampilan hidup di masa dewasa. Keterampilan tersebut telah diuraikan satu-persatu dan kegunaan atau fungsi untuk mendasari pada program selanjutnya. Program meliputi: latihan motorik kasar, latihan motorik halus, keterampilan menolong diri sendiri, keterampilan sosial, keterampilan komunikasi, dan akademik fungsional. Program-program tersebut dipandang urgen dan fungsional di tingkat sekolah dasar, karena mendukung berbagai keterampilan adaptif. Keterampilan adaptif merupakan program yang urgen dikarenakan keterampilan adaptif harus diutamakan mendapat intervensi.

Keutamaan tersebut agar supaya program disesuaikan dengan indikasi disabilitas intelektual pada hambatan keterampilan adaptif. Dengan demikian, keterampilan adaptif yang telah diutamakan program intervensinya memberikan solusi terhadap perkembangan selanjutnya dari disabilitas intelektual.

D.Perspektif Pendidikan Abad 21 bagi Hambatan Intelektual

Pandangan pendidikan yang diperuntukkan bagi hambatan intelektual menghadapi kehidupan abad 21 adalah cara memecahkan persoalan hidup dalam konteks masyarakat abad 21. Pemecahaan masalah kehidupan abad 21 di antaranya perlu keterampilan berpikir kritis dan pemecahaan masalah, berkomunikasi dan kerjasama, kemampuan mencipta dan memperbaharui, kemampuan belajar kontekstual, literasi teknologi informasi dan komunikasi, serta kemampuan informasi dari berbagai media (Mukminan, 2014). Keterampilan yang diperlukan untuk pemecahaan masalah dalam kehidupan abad 21 tersebut perlu diintegrasikan oleh guru ketika pembelajaran kepada HI dalam bidang khusus/non akademik maupun bidang akademik. Misalnya untuk latihan keterampilan motorik kasar maupun halus diintegrasikan untuk mengoperasikan alat-alat rumah tangga yang menggunakan elektrik; keterampilan merawat diri dan menolong diri sendiri juga dilatih belajar menggunakan peralatan teknologi dan membaca manualnya; keterampilan sosial dilatih untuk belajar bekerja sama ketika menyelesaikan tugas merapikan ruang belajar; serta akademik fungsional dilatih mengakses informasi dan menggunakan media untuk akses informasi.

Perspektif pendidikan abad 21 bagi HI menganjurkan kepada guru dan orang tua untuk berkolaborasi dalam mengembangkan keterampilan HI di abad 21

dengan belajar untuk tahu, belajar untuk melakukan, dan belajar untuk hidup bersama. Tiga prinsip tersebut merupakan prinsip dalam belajar menghadapi era abad 21(Diptoadi, 1999). Bagi pembelajaran HI merupakan pekerjaan rumah antara orang tua dan guru melakukan setting pembelajaran kehidupan sehari-hari dengan model tiga prinsip tersebut. Bagi HI kategori ringan diarahkan pada keterampilan hidup sehari-hari/*activity daily living*(ADL), bagi HI kategori sedang dapat berkomunikasi dan mampu menolong diri sendiri; bagi HI kategori berat dapat berkomunikasi dan melakukan aktivitas waktu luang.

Area aktivitas kehidupan yang dikemukakan Brown (1986) meliputi aktivitas kehidupan domestik, penggunaan kehidupan bermasyarakat, aktivitas waktu luang, dan vokasional dihubungkan dengan konteks kehidupan budaya abad 21. Misalnya ketika HI menjadi pelayan jasa servis rumah, perlu diintegrasikan cara membuat informasi ke pelanggan. Memiliki network/jaringan untuk mendapatkan pelanggan, serta kemampuan menggunakan peralatan teknologi untuk jasa pembersih rumah.

Intinya persepektif pendidikan abad 21 bagi HI merupakan paradigma pembelajaran untuk dapat melakukan aktivitas kehidupan sehari-hari bagi HI dalam kehidupan budaya abad 21. Para pemerhati, guru khusus, dan orang tua perlu berinisiatif mengembangkan modul, panduan, dan setting pembelajaran untuk berlatih melakukan kehidupan budaya abad 21. Implikasinya para pemerhati HI juga perlu menciptakan lapangan kerja bagi HI dengan network berbagai perusahaan. Mereka (HI) juga sebagian dari kehidupan kita yang mungkin dapat berperanserta melakukan pekerjaan yang sederhana.



Gambar 7
Ilustrasi Siswa Down Syndrome belajar bersama siswa yang lain

BAB IX

PERSPEKTIF PENDIDIKAN KHUSUS HAMBATAN INTELEKTUAL USIA DINI

A. Perspektif Pendidikan Usia Dini

Perspektif pendidikan usia dini adalah suatu wawasan tentang tugas-tugas pendidikan yang perlu ditempuh oleh peserta didik pada saat berada di usia dini. Tugas-tugas tersebut merupakan belajar tentang perkembangan yang dapat digunakan untuk optimalisasi diri pada jenjang usia berikutnya. Bagi peserta didik hambatan intelektual/tunagrahita ditambah jenisnya dan intensitasnya, namun wilayah tugas perkembangan yang perlu ditempuh kurang lebih sama dengan peserta didik/anak-anak pada umumnya. Jika Tilaar(2005: 110) mengemukakan bahwa pendidikan proses menjadi manusia dalam habitus kemanusiaan, berarti perspektif pendidikan juga merupakan tugas-tugas menuju habitus kemanusiaan dalam jenjang usia berikutnya. Tugas-tugas itu antara lain: belajar komunikasi, belajar keterampilan sosial; dan belajar sensomotorik. Program-program ini selanjutnya akan dibahas pada kebutuhan khusus pendidikan usia dini.

B. Program Kebutuhan Khusus Pendidikan Usia Dini

Pada usia dini pada anak-anak yang rata-rata atau umumnya mulai belajar berbagai aspek perkembangan. Aspek itu meliputi perkembangan bahasa, perkembangan motorik, perkembangan sosial, dan perkembangan bantu diri. Perkembangan pada aspek-aspek tersebut bagi anak-anak yang rata-rata akan mengikuti tahapan secara normative dan alamiah belajar identifikasi dengan orang-orang dewasa di sekitar lingkungan.

Hal tersebut berbeda dengan perkembangan anak-anak yang mengalami disabilitas atau hambatan kecerdasan memiliki keterbelakangan pada beberapa aspek perkembangan dibandingkan dengan anak yang rata-rata. Mereka itu di antaranya hambatan intelektual kategori berat, sedang, dan ringan. Mereka juga mengalami keterbelakangan secara bergradasi/bertingkat tergantung berat ringannya. Untuk itu, mereka secara bergradasi memerlukan program khusus. Program khusus usia dini berikut ini juga dapat dijadikan rujukan untuk program prasekolah. Program-program tersebut bersumber dari Hallahan & Kauffman, 1988 antara lain:

1. Pada kategori berat;

- 1) Stimulus sensorimotor, yang meliputi stimulasi penglihatan, pendengaran, pencecapan, pembauan, dan respon gerakan otot;
- 2) Menemukan/mengeksplorasi lingkungan dan sekitarnya, mulai dari segala sesuatu yang kementerian anak.
- 3) Mengembangkan kemampuan fisik, seperti memposisikan tubuh, latihan gerak fisik secara pasif, berguling, menggoyangkan dan mengangkat kaki untuk persiapan merangkak, merangkak, keseimbangan kepala dan badan, penggunaan tangan untuk gerak bertujuan, misalnya menggenggam dan pegangan titian untuk belajar berdiri, dan berjalan;
- 4) Pra-menolong diri sendiri, yang meliputi: meletakkan bibir pada botol, sendok, minum dari cangkir, dan mengambil makanan dengan jari; memakai baju secara pasif, mengakomodasi tubuh terhadap pakaian;

mengubah kain menjadi baju, mandi, memegang sabun dan kain cuci/*washlap*, dan berperan serta dalam mandi secara kering; menempatkan diri di toilet secara pasif, dan keteraturan buang besar dan kecil.

- 5) Stimulasi bahasa, yaitu memperhatikan suara, mendorong vocalization, merespon rangsangan verbal dan nonverbal, serta mengidentifikasi obyek.
- 6) Merespon secara interpersonal, meliputi mengenal orang-orang di sekitarnya dan merespon kembali dari orang lain, dan bermain bersama dengan orang lain di sekitarnya.

2. Pada kategori sedang:

Program khusus usia dini bagi hambatan intelektual kategori sedang memerlukan pengembangan bahasa, konseptual, dan sensorimotor. Untuk itu, pada tahap usia dini juga disebut berbagai treatment perkembangan dengan bentuk berbagai terapi. Seperti pada sejarah rintisan perkembangan pendidikan khusus yang dilakukan seorang dokter dan filosof bernama Jean Marc Gaspard Itard dari Perancis bahwa anak yang retardasi mental/terhambat kecerdasan membutuhkan program pengembangan indera, merawat diri, dan sosialisasi.

3. Pada kategori ringan

Pada program ini difokuskan untuk mendorong perkembangan sensorik dan intelektual anak sejak lahir sampai 3 tahun, dan berkonsentrasi pada persiapan kedua ke masa remaja sampai ke lebih tua

dan dewasa muda dengan keterampilan untuk bekerja, hidup mandiri, dan penyesuaian dalam masyarakat. (Hallahan & Kauffman, 1988: 70). Program yang utama pada persiapan untuk masuk sekolah dasar, yaitu perkembangan bahasa, perkembangan motorik, sosialisasi, dan pra-akademik.

Periode prasekolah juga merupakan saat yang tepat untuk mulai melibatkan orang tua dalam pendidikan anak-anak mereka. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa orang tua dapat menjadi guru yang efektif untuk anak-anak prasekolah. Karnes, Teska, Hodgins, dan Badger (1970) ibu melatih anak prasekolah kurang beruntung untuk merangsang perkembangan kognitif dan verbal pada anak-anak mereka. IQ anak-anak 16 poin lebih tinggi daripada IQ dari kelompok yang ibunya tidak di bawah pelatihan (Hallahan & Kauffman, 1983: 71).

Program bervariasi sesuai dengan bagaimana layanan disampaikan. Ramey dan Bryant (1983) mencatat bahwa beberapa bentuk yang paling umum dari program pengiriman adalah kunjungan rumah pendidikan / kombinasi penitipan, dan sesi induk kelompok. Beberapa program juga telah menawarkan pelatihan kerja untuk orang tua dan perawatan medis bagi anak-anak. Meskipun semua program tersebut memiliki tujuan akhir untuk mengurangi risiko bahwa bayi dan anak-anak dari latar belakang keluarga miskin akan menjadi HI, mereka sangat berbeda berkaitan dengan penekanan kurikulum. Sebagai contoh, beberapa latihan

sensorimotor bayi, yang lain fokus pada perubahan gaya orangtua mengajar. (Hallahan & Kauffman, 1983: 70).

Banyak kelas untuk anak-anak prasekolah HI ringan menekankan apa yang sering disebut sebagai keterampilan kesiapan, prasyarat untuk kemudian belajar. Pada kelas TK untuk anak-anak yang tidak cacat juga fokus pada jenis kegiatan, tetapi kelas prasekolah untuk anak-anak tunagrahita ringan mulai pada tingkat yang lebih rendah, dan pelatihan dapat memakan waktu selama dua atau tiga tahun. Kesiapan keterampilan termasuk kemampuan untuk:

1. Duduk diam dan memperhatikan guru.
2. Diskriminasi pendengaran dan rangsangan visual.
3. Ikuti arah.
4. Mengembangkan bahasa.
5. Meningkatkan koordinasi motorik kasar dan halus (memegang pensil, memotong dengan gunting).
6. Mengembangkan keterampilan menolong diri sendiri (mengikat sepatu, mengancingkan dan membuka kancing, *zipping* dan *unzip*, *toilet*).
7. Berinteraksi dengan rekan-rekan dalam situasi kelompok.

(Hallahan & Kauffman, 1980: 70-71).

BAB X

PERSPEKTIF PENDIDIKAN KHUSUS HAMBATAN INTELEKTUAL SEKOLAH DASAR

A. Perspektif Pendidikan Usia Sekolah Dasar

Pada saat peserta didik memasuki usia sekolah dasar memerlukan juga tugas perkembangan yang melanjutkan tugas perkembangan pada usia dini. Saat tugas perkembangan di sekolah dasar juga merupakan aktivitas belajar menuju kehidupan dalam habitus kemanusiaan (Tilaar, 2005:11). Habitus kemanusiaan dengan budayanya sebagai suatu wawasan/perspektif yang perlu dipelajari oleh peserta didik, demikian juga peserta didik hambatan intelektual/tunagrahita. Kemampuan literacy di antaranya sebagai tugas dalam budaya modern, keterbatasan hambatan intelektual dalam memaknai simbol/koding perlu diarahkan pada bidang literacy dengan akademik fungsional.

B. Kebutuhan Khusus Pendidikan Usia Sekolah Dasar

1. Pada kategori berat

- 1) Perkembangan sensorimotor, meliputi idenfifikasi bentuk, warna, ukuran, lokasi, suara, pola, kualitas irama atau tone, teksture, berat, tebal tipis, ukuran, panas-dingin, lingkungan keluarga dan orang-orang di sekitarnya
- 2) Koordinasi fisik dan mobilitas: melakukan ambulasi, mengatasi tantangan tangga, selokan, berjalan menanjak, berdiri, berlari, loncat-loncat, berjalan keseimbangan, berjalan tanjakan, penggunaan

peralatan di ruang permainan, berperan serta di tempat track dan even-even lapangan.

- 3) Pengembangan bantu diri, yaitu makan dengan sendok dan garpu, makan bermacam-macam menu, berperilaku sesuai tata cara makan, belajar berpakaian mulai yang berkancing, bertali, menggunakan ritsleting, mencuci tangan, mandi, dan tahapan buang air besar dan kecil.
- 4) Pengembangan bahasa, meliputi: mengenalkan namanya, nama anggota keluarga dan orang-orang di sekitarnya, merespon panggilan, inisiatif bersuara dan menggunakan isyarat, serta penggunaan isyarat, kata, atau phrase.
- 5) Pengembangan perilaku sosial, yaitu memperhatikan pesan orang lain, bermain bersama di asrama, penggunaan keterampilan melindungi diri dari godaan orang lain, dan bermain secara individual di tempat umum.

2. Pada kategori sedang

Program pendidikan untuk individu tunagrahita sedang secara umum kurang berorientasi akademis, akademis berorientasi dari itu untuk anak tunagrahita ringan, dan akademisi yang diajarkan bahkan lebih cenderung jatuh di bawah rubrik akademisi fungsional. Lebih banyak penekanan ditempatkan pada penyediaan siswa dengan keterampilan yang akan memungkinkan mereka untuk berfungsi secara independen dalam lingkungan sosial dan pekerjaan. Dua bidang

kurikulum yang sangat penting adalah keterampilan menolong diri sendiri dan keterampilan kejuruan, antara lain:

- 1) Keterampilan menolong diri sendiri Pihak para ahli sepakat bahwa ajaran keterampilan menolong diri sendiri sangat penting. keterampilan menolong diri sendiri dalam ukuran kompleksitas. Termasuk hal-hal seperti pergi ke toilet, makan sendiri, berpakaian, dan perawatan. Tahap ini adalah dasar-dasar yang di atasnya aspek lain dari kurikulum yang telah dibangun, agar seorang individu bisa untuk dipekerjakan, misalnya, ia telah mencapai suatu keterampilan menolong diri sendiri yang besar.
- 2) Reid, Wilson, dan Faw (1983) via Hallahan & Kauffman (1988) mencatat bahwa pendekatan yang paling tepat untuk pelatihan keterampilan menolong diri sendiri telah berdasarkan pada prinsip-prinsip perilaku. Sejak tahun 1960-an telah ada sepanjang garis penyelidikan menggunakan modifikasi perilaku untuk melatih keterampilan menolong diri sendiri pada anak terbelakang. Reid et al. memperhatikan bahwa keterampilan menolong diri sendiri seperti pergi ke toilet, makan, berpakaian, dan kebersihan pribadi telah berhasil diajarkan pada anak yang sangat terbelakang dan mendalam serta pada individu yang cukup terbelakang.
- 3) Keterampilan kejuruan agar individu tunagrahita sedang menjadi mandiri, menjadi anggota masyarakat yang berguna, mereka harus belajar keterampilan yang akan memungkinkan mereka untuk

mendapatkan dan mempertahankan pekerjaan. Jenis-jenis pekerjaan yang tersedia sangat sesuai dengan keahlian masing-masing individu perilaku adaptif dan tingkat usia mental. Berbagai potensi dan pekerjaan dari anggota bahwa individu terbelakang dapat mengisi posisi penting dengan pelatihan dan motivasi dan kerja sama dan pengertian dari populasi yang tidak cacat.

- 4) Bates, Renraglia, dan Wehman (1981) (Ilustrasi Hallahan & Kauffman, 1998: 80-81) menyatakan bahwa ada dua belas karakteristik penting seringkali program pendidikan yang sesuai bagi individu cacat parah dan mendalam. Mereka adalah: Sesuai dengan usia kurikulum dan materi, Spesifik tujuan, Kegiatan fungsional. Konsisten secara hirarki. Pengumpulan data rutin. Periodik IEP (Program Pendidikan Individual) revisi. Jadwal detil kelas. Instruksi di luar kelas. Terapi terpadu. Instruksi grup-kecil. Interaksi dengan yang tidak cacat. Keterlibatan keluarga.

3. Pada kategori ringan

Program tingkat sekolah dasar bagi anak hambatan mental ringan lebih ditekankan pada lima bidang sosialisasi yang meliputi: keterampilan mengikuti ketertiban sekolah, keterampilan interaksi dasar, bergaul dengan baik, kerjasama dengan teman, serta keterampilan memimpin. Membaca, menulis, dan menghitung mulai diberikan pada taraf yang paling dasar. Khusus dalam bidang ini diorientasikan pemecahan masalah kehidupan abad 21.

Pendidikan untuk anak-anak tunagrahita ringan juga menyediakan pelatihan dalam perilaku sosial adaptif. Para peneliti telah merumuskan sejumlah teknik untuk meningkatkan keterampilan sosial siswa terbelakang. Goldstein (1974) misalnya, telah mengembangkan Kurikulum Belajar Sosial, yang dimaksudkan untuk diperkenalkan sedini mungkin, walker dan rekan-rekannya telah menerbitkan kurikulum **ACCEPTS (A Curriculum for children's Effective Peer and Teacher Skill)** ketrampilan sosial untuk digunakan pada anak (Walker, Mc Connell, Holmes, Toclis, dan Golden, 1983). Kurikulum **ACCEPTS**, yang erat terstruktur dan terdapat serangkaian kegiatan, berfokus pada lima keterampilan adalah sebagai berikut: (1) keterampilan kelas (misalnya mengikuti instruksi langsung), (2) kemampuan interaksi dasar, (3) bergaul, (4) berteman , dan (5) mengatasi keterampilan. (Hallahan & Kauffman, 1983: 70-78).

BAB XI

PERSPEKTIF PENDIDIKAN KHUSUS HAMBATAN INTELEKTUAL SEKOLAH MENENGAH

A. Perspektif Pendidikan Sekolah Menengah

Tugas-tugas belajar pada masa sekolah menengah merupakan tugas-tugas mulainya tahapan akan menuju persiapan di masa dewasa, sehingga diperlukan tugas-tugas yang fungsional sesuai dengan kebudayaan habitus kemanusiaan. Mulai ini peran sebagai wanita dewasa dan pria dewasa perlu sudah dimulai, sehingga pendidikan khusus bagi peserta didik hambatan intelektual/tunagrahita masa sekolah menengah yang paling urgen memasuki atau persiapan sebagai peran orang dewasa dalam kehidupan. Akademik fungsional sebagai penopang kemampuan tersebut masih perlu dilanjutkan. Demikian juga, konteks belajar dikaitkan dengan kehidupan budaya abad 21.

B. Kebutuhan Khusus Pendidikan Sekolah Menengah

1. Pada kategori berat

Bagi hambatan mental kategori berat mereka tergolong tidak mampu latih dan lebih-lebih tidak mampu didik, karena itu mereka tergolong perlu rawat. Anak hambatan mental yang tergolong perlu rawat sepanjang hidupnya akan bergantung seluruhnya pada pihak lain. Keadaan ini akan tepat jika mereka mendapat layanan di lembaga khusus yang lebih menekankan memberi perawatan dan pengawasan sepanjang hidupnya.

Adapun dengan layanan di lembaga perawatan khusus hambatan mental untuk mendapatkan layanan pemenuhan kebutuhan sehari-hari, pemenuhan kesehatan, pemenuhan kebutuhan psikologis dan penjagaan sampai akhir hayat. Di samping mendapatkan perawatan, jika masih

memungkinkan perlu juga mendapatkan pelatihan-pelatihan yang mendasar dan memungkinkan adanya kontak dengan pihak lain. Pelatihan-pelatihan tersebut antara lain: latihan indera, latihan makan dan minum, latihan duduk dan berjalan, latihan mandi, mengenakan pakaian, bermain, latihan bicara, latihan sensorimotor.

2. Pada kategori sedang

Program untuk anak hambatan mental kategori sedang tidak berorientasi akademik, tetapi dengan akademik yang fungsional bagi kehidupan praktis jika mampu dipelajari mereka. Mereka perlu ditekankan pada program untuk kemandirian dan bekerja di lingkungan sosialnya. Dua program yang digunakan untuk mencapai fungsi itu yaitu: keterampilan menolong diri sendiri (*self help skills*) dan keterampilan kejuruan (*vocational skills*). Dalam hal *vocational* anak dilatih untuk mandiri dalam kebiasaan-kebiasaan kerja, dilatih tugas-tugas pekerjaan rumah tangga seperti menyiapkan dan menghidangkan makanan secara sederhana, membersihkan dan mengatur tempat tidur, mencuci, membersihkan halaman, menjahit, merawat ternak dan tumbuh-tumbuhan, serta bermacam-macam pengalaman dalam menyortir, melipat, menyampul, dan menukang. Bidang tersebut masih perlu dikembangkan terkait budaya abad 21.

3. Pada kategori ringan

Program untuk tingkatan kelas ini diarahkan untuk fungsi kemandirian dan akademik yang fungsional. Kesiapan ini agar supaya anak hambatan

mental ringan mampu membaca koran, membaca buku telepon, membaca label di toko, dan materi yang berhubungan dengan aplikasi pekerjaan. Pada tingkatan ini anak hambatan intelektual dipersiapkan memasuki dunia kerja dan keterampilan mengadakan perjalanan. Program itu menekankan *Work-Study Program*, dan termasuk bidang ini: *Vocational exploration, vocational evaluation, vocational training, vocational placement, dan follow up.*

Rancangan program diorientasikan pada kehidupan abad 21. Penelitian Feng.J & Lazar J. (2010) menganjurkan bahwa HI, khususnya Down Syndrome dapat dibantu menggunakan komputer dalam aktivitas sehari-hari. Misalnya mencari informasi, mengolah informasi, dan menikmati hiburan. Implikasi dalam penggunaan komputer perlu dimodifikasi dengan teknologi bantu. Misalnya komputer adaptif untuk mengoperasikan dengan fitur-fitur yang sederhana.

BAB XII

PROGRAM TRANSISI KE MASA KEDEWASAAN

A. Perspektif Pendidikan menuju Usia Dewasa

Pendidikan untuk menuju usia dewasa lebih diorientasikan untuk pasca-sekolah, namun saat peserta didik hambatan intelektual masih berada di jenjang sekolah sudah menjadi prioritas program bagi pengalaman belajar mereka. Program pendidikan lebih diutamakan memasuki dunia kerja, masyarakat dan keluarga. Tugas itu sebagai tujuan dalam rangka memanusiakan manusia dalam habitus kemanusiaan ketika memasuki usia dewasa(Tilaar, 2005: 110). Tugas tersebut perlu diterjemahkan sebagai tugas-tugas belajar untuk menuju masa dewasa dalam kehidupan yang perlu dipelajari secara khusus oleh peserta didik hambatan intelektual/tunagrahita sesuai dengan budaya masyarakat yang menjadi habitus kemanusiaan. Dengan kata lain, program transisi menuju usia dewasa sebagai persiapan menuju usia dewasa dalam rangka penyesuaian hidup di masyarakat(*community adjustment*).

B. Penyesuaian Di Masyarakat(*Community Adjustment*)

Orang-orang atau penyandang hambatan intelektual yang di masa lalu disebut dengan retardasi mental dalam rangka menuju masa dewasa memerlukan program keterampilan. Walaupun, beberapa yang kategori berat lebih cenderung hidup di suatu lembaga perawatan semacam asrama dengan pengawasan, namun kemandirian menolong diri sendiri diusahakan dicapai oleh mereka yang hambatan intelektual kategori berat. Untuk itu, kondisi hambatan intelektual dengan berbagai kondisi dalam perspektif pendidikan tetap

diperlukan program yang berorientasi tugas-tugas menuju masa dewasa.

Contoh program tersebut dapat dikemukakan melalui tabel sebagai berikut:

AREA/DOMAIN KETERAMPILAN			
DOMESTIC	COMMUNITY LIVING	LEISURE	VOCATIONAL
Elementary school			
Memilih permainan Mencuci tempat makan Menata tempat tidur Berpakaian Menggosok gigi Keterampilan makan Toileting Memilih pakaian Membersihkan ruangan	Makan di restaurant, Penggunaan kamar mandi di restaurant, Memasukkan sampah ke tempat sampah, Memilih rute bis kota, Memberikan uang kepada pramuniaga sesuai dengan barang yang diinginkan.	Berenang Bermain game Bermain kartu dengan tetangga, Berjalan cepat, dan bermain sepak bola.	Menata tempat makan, Pergi ke pusat belanja, Membersihkan ruang, Mengerjakan kewajiban piket.
Yunior high school			
Mencuci baju Memasak makanan sederhana(sup, salad, sandwich) Menata tempat tidur Membuat makanan kecil Memotong rumput Membuat daftar belanja dan membeli di antara daftar Membersihkan dan mengelap debu di ruangan-ruangan tinggal	Menyeberang jalan secara aman, Berbelanja pada pusat belanja, Menggunakan sistem transportasi umum, Menggunakan fasilitas rekreasi, Berperan serta di pasukan keamanan, Bermain ke teatangga untuk makan bersama.	Bermain bola volly, Beraerobic, Bermain checker dengan teman, Berputar-putar, Mendatangi perkumpulan basket, Bermain softball, Berenang.	Mengepel Membersihkan jendela, Membersihkan rumput, Mengoperasikan mesin-mesin alat rumah tangga Membersihkan kamar mandi dan perlengkapannya, Melanjutkan tahapan kerja
High school			
Membersihkan	Menggunkan	Jogging,	Peningkatan

ruang-ruang kamar asrama Mengembangkan rencana belanja tiap minggu Memasak Mengoperasikan alat-alat elektronik rumah tangga Memelihara kebutuhan pribadi Memelihara pakaian	bus ke antar kota, Menabung di bank, Penggunaan pusat perbelanjaan, Penggunaan fasilitas umum rumah sakit, pusat kesehatan, dan pusat rekreasi.	Bermain panahan, Berlayar/berdayung, Bermain basket ball, Video game, Kartu game, Ikut club renang, Pergi ke tempat rekreasi.	kinerja penjaga rumah, Peningkatan kinerja housekeeping, Peningkatan kinerja pemelihara ruangan, Peningkatan kinerja pelayan makanan/food-service, Peningkatan kinerja laundry, dan Pelatihan photography.
--	--	---	---

Sumber Hallahan & Kauffman, 2003

C. Persiapan Pekerjaan

Persiapan pekerjaan bagi orang-orang hambatan intelektual dapat dengan menggunakan berbagai bentuk. Demikian juga, keberhasilan mereka dalam bekerja bukan dilihat dari produktivitas, melainkan penelitian Brown et al., 1986; Nietupski, Hamre-Nietupski, VanderHart, & Fishback, 1996; Stodden & Browder, 1986) menunjukkan dari kinerja pada kehadiran, kenyamanan bekerja, dan lamanya waktu bekerja (Hallahan & Kauffman, 2003: 141). Hal tersebut dapat ditafsirkan bahwa mereka bukan bekerja secara kompetitif melainkan bekerja sesuai kewajiban. Berdasarkan kondisi mereka persiapan pekerjaan dapat diarahkan dalam bentuk berkerja, antara lain dikemukakan Astaty (2001):

1. Tempat bekerja yang terbuka dengan pengawasan (*Supported Competitive Employment*)

Mereka yang hambatan intelektual/tunagrahita ringan dapat dipersiapkan bekerja di perusahaan-perusahaan yang bergerak di industri ringan maupun

jasa. Misalnya perusahaan pakaian, pembuatan alat-alat permainan, pertanian sederhana, pengemasan, peternakan, pabrik roti, pabrik permen, dan jasa *cleaning servis*. Mulai ketika mereka berada di sekolah sudah dipersiapkan berlatih dengan kerja sama perusahaan industri tersebut dengan sistem magang, selanjutnya sekolah memberikan pengawasan keberlanjutannya berkerja sama dengan pihak keluarga.

2. Tempat berkerja yang terlindung(*Sheltered Workshop*)

Bekerja pada tempat ini mendapatkan perlindungan untuk keberlangsungan di dalam bekerja. Mereka yang utama mendapatkan suatu pekerjaan dengan ada sistem pendampingan(*coaching*) agar supaya proses yang dikerjakan mencapai penyelesaian yang sempurna. Segala hak yang harus diperoleh sebagai imbalan kerja berdasarkan pemenuhan untuk kecukupan kesejahteraan hidup, misalnya berupa upah bukan karena prestasi. Demikian juga, aspek-aspek yang dibutuhkan dalam proses bekerja dan hasil produktivitas dilakukan oleh pihak pengelola dan staf yang bertugas menjadi pendamping. Misalnya semua langkah dalam bekerja, mengoperasikan alat dan pemasaran produk di bawah tanggung jawab pengelola, dan para orang-orang hambatan intelektual/tunagrahita tidak mengusahakan atau memikirkan.

3. Pusat kegiatan(*day care center*).

Lembaga ini diperuntukkan para hambatan intelektual/tunagrahita yang kondisinya memiliki ketergantungan penuh, seperti kategori berat dan amat berat. Mereka datang ke tempat ini diberikan kegiatan bekerja yang rutinitas, menolong diri sendiri, dan kegiatan rekreasi untuk pengisi waktu luang. Pada

pekerjaan hanya diberikan yang sifatnya mekanis, seperti mengemas permen, mengurutkan bahan yang akan dianyam, memasukkan pengisi bantal dan guling, menganyam sederhana. Tujuan utamanya memiliki aktivitas untuk mengisi kehidupan dengan sederhana.

D. *Self-determination* (penentuan diri/pengarahan diri)

Persiapan untuk menjadi orang dewasa menuju terjun ke masyarakat diperlukan suatu latihan program yang mendorong hambatan intelektual mandiri dengan kemampuan penentuan diri (*self-determination*). Proses untuk program *self-determination* diperlukan bagi mereka, karena kehidupan orang yang dewasa mampu membuat keputusan untuk pilihan-pilihan hidup. Demikian itu, dikemukakan Westling & Fox, 2000 via Halahan & Kauffman, (2003: 128-129) sebagai berikut: “*Self-determination involves the ability to make personal choices, to regulate one’s life, and to be a self-advocate.*” Seseorang dikatakan telah mampu memiliki penentuan diri, ditandai oleh empat hal, yaitu:

- 1) *Autonomy, acting according to one’s own preferences, interests, and abilities, independently and free from undue external influences.* Makna Otonomi itu adalah sesuai dengan pilihan sendiri, secara mandiri dan bebas dari pengaruh campur tangan pihak lain.
- 2) *Self-regulation, deciding what strategies and tactics to use in particular situations, in setting goals, in problem solving, and in monitoring one’s own performance in these tasks.* Maksud pengaturan diri ialah strategi dan taktik yang dipergunakan situasi khusus dalam rangka menggapai tujuan

dalam pemecahan masalah, dan yang bersangkutan memantau sendiri kinerja dari tugas-tugas yang dilakukan.

- 3) ***Psychological empowerment***, *a belief that one has control over important circumstances, and a belief that one has the skills to achieve desired outcomes, and that by applying those skills the desired outcome will occur.* Selanjutnya, pemberdayaan secara psikologis sebagai keyakinan bahwa keterampilan yang dicapai diharapkan mendatangkan kegunaan, dan mampu mengaplikasikan keterampilan yang dilakukan sesuai outcome yang diharapkan akan terwujud.
- 4) ***Self-realization***, *one has a reasonably accurate knowledge of himself/herself and his/her strengths and his/her limitations, and acts in a way that capitalizes on this knowledge.* Setelah mampu pemberdayaan diperlukan merealisasikan tentang harapannya sebagai salah satu yang beralasan tentang keakuratan pengetahuan tentang dirinya baik itu kekuatan dan kelemahannya, dan aktualisasi itu sebagai cara menguatkan pengetahuan tentang dirinya.

Penjelasan di atas memaknai bahwa pengertian pengarahannya diri, yaitu kemampuan untuk pilihan personal, yang mengatur kehidupan diri, dan mampu mengamankan dirinya. Kemampuan itu ditunjukkan oleh empat karakteristik: 2) otonomi; 1) mengatur diri sendiri; 3) pemberdayaan psikologis; serta 4) merealisasikan diri sendiri. Keberhasilan program *self-determination* adalah mampu memutuskan pilihan dan mengarahkan pilihannya; mengatur strategi dan taktik untuk pemecahan masalah; mengatur dan mengontrol dirinya dalam

mewujudkan harapannya; serta merealisasikan dirinya sesuai dengan kekuatan dan kelemahannya. Proses di atas perlu dipelajari juga oleh penyandang hambatan intelektual sebagai persiapan menuju masa dewasa.

Program self-determination itu dalam rangka memenuhi kebutuhan untuk persiapan ke masa dewasa, di samping beberapa program lainnya. Beberapa di antaranya kebutuhan program keterampilan utama yang diperuntukkan peserta didik berkebutuhan khusus termasuk yang hambatan intelektual bersumber dari *National Research Council Recommends that six areas of skill should be given priority in education* (Hallahan & Kauffman, 2003:383):

1. *Functional, spontaneous communication*
2. *Social skills that are age-appropriate(e.g., with very young children, responding to mother)*
3. *Play skills, especially play with peers*
4. *Cognitive(thinking) skills that are useful and applied in everyday life*
5. *Appropriate behavior to replace problem behavior*
6. *Functional academic skills, when appropriate to the needs of the child.*

Jadi, mereka membutuhkan program fungsional untuk kemandirian yang meliputi komunikasi, keterampilan sosial, keterampilan bermain, keterampilan kognitif yang berfungsi untuk pemecahan masalah kehidupan sehari-hari, adaptasi perilaku, dan akademik fungsional. Program tersebut sebagai dasar atau pendukung keterampilan mereka mampu menjalankan penentuan dirinya ke arah menjalani hidup. Mereka setelah dapat menjalankan beberapa keterampilan itu akan mengetahui kekuatan dan kelemahan, sehingga sebagai dasar tahapan otonomi, pengaturan diri, pemberdayaan secara psikologis, serta merealisasikan pilihan keputusan dirinya atas dasar kekuatan di dalam enam bidang keterampilan yang telah dicapai dan dimiliki.

Kemandirian abad 21 menjadi tantangan bagi pemerhati, guru, dan orang tua dari HI untuk mengintegrasikan semua program yang fungsional bagi HI dalam konteks kehidupan abad 21. Begitu juga model pembelajaran menggunakan pendekatan terpadu dengan memadukan berbagai sumber. Khususnya sumber informasi dan belajar mengolah informasi, mereka (HI) dilatih untuk belajar untuk tahu, belajar untuk melakukan, dan belajar untuk hidup bersama.

Perencanaan program idealnya dimulai sejak program usia dini sampai dewasa sudah berorientasi dalam rangka persiapan kehidupan abad 21. Implikasi penataan program sebagai manajemen dalam pendidikan dianjurkan (Mumpuniarti, 2006, 2007). Pendekatan perilaku dapat juga digunakan dengan tekanan dalam tahap analisis tugas dikaitkan dengan tahapan belajar kehidupan abad 21. Blacher, Kraemer, Howell (2010) komitmen orang tua dan kolaborasi dengan berbagai pihak menentukan keberhasilan program transisi bagi HI. Khusus menghadapi abad 21 menggunakan contoh kolaborasi dengan pihak hotel untuk praktek landry atau pembersih dan penataan ruang.

REFERENSI

SUMBER PUSTAKA

- AAIDD. (2013). *Definition of intellectual disability*. (Online). Tersedia di: <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VHY6QqJgdmo>. Diakses 20 November 2014.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition* (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Arifin, Zainal. (2013). Penggunaan Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) Dalam Praktek Pendidikan Di Sekolah: Persiapan Menghadapi Abad 21. Artikel yang diunduh 20 Januari 2019 pada Google Cendekia.
- Astati. (2001). *Persiapan pekerjaan penyandang tunagrahita*. Bandung CV. Pandawa.
- Blacher J.; Kraemer-BR.; and Howell. E.J. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: does syndrome matter? *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*. Volume 4 issue/March 2010@Pier Professional Ltd.
- Buchori, Mochtar. (1994). *Ilmu pendidikan &praktek pendidikan dalam renungan*.Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Cassirer, E.. (1990). *Manusia dan kebudayaan: Sebuah esei tentang manusia*. (Di Indonesiakan oleh Alois A. Nugroho). Jakarta: Penerbit PT Gramedia. (Buku asli diterbitkan tahun 1944).
- Diptoadi. V. L. (1999). Reformasi Pendidikan Di Indonesia Menghadapi Tantangan Aabad 21. *Jurnal Ilmu Pendidikan*. Agustus 1999. Jilid 6. Nomor 3.
- Drew, C.J., Logan, D.R. & Hardman, M.L. (1984). *Mental retardation: A life cycle approach*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Dwi Siswoyo, dkk. (2007). *Ilmu Pendidikan*. Yogyakarta: UNY Press.
- Feng J., & Lazar J. (2010). Computer usage by children with down syndrome; challenges and future research. *ACM Transaction on Accessible Computing, Vol 2. No 3 Article 13*.Pub date. March 2010.
- Hallahan.D.P. & Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional leaners: Introduction to special education*. 9th. Boston: Allyn and Bacon.

- Hardman, et. All. (1990). *Human exceptionality, society, schools and family*. Boston: *Allyn and Bacon*.
- H.A.R. Tilaar. (2005). *Manifesto pendidikan nasional*. (Tinjauan dari Perspektif Postmodernisme dan *Studi Kultural*). Jakarta: Kompas.
- Jacobson JW; Mulick JA; Rojalin J. (2007). *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*. London: Springer.
- Kauffman & Hallahan. (2011). *Handbook special education*. New York: Routledge.
- Knight. G.R. (1982). *Issue and alternatives in educational philosophy*. Michigan: Andrews University Press.
- Krishnakumar P., Geeta. M.G. & Ramakrishnan P. (2006). Effectiveness of Individualized Education Program for Slow Learners: *Indian Journal of Pediatrics*. Vol.73, February. 2006. 135-137.
- Maenner MJ; Smith.LE et all.(2013). Evaluation of an activities of daily living scale for adolescent and adults with developmental disabilities. *Disability Health Journal* 6 (2013). 8-17.
- Mochtar Buchori. (1994). *Ilmu pendidikan &praktek pendidikan dalam renungan*.Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Mukminan, (2014). *Peningkatan Kualitas Pembelajaran Pendayagunaan Teknologi Pendidikan*.Artikel Seminar Nasional Teknologi Pendidikan 2014. Diselenggarakan oleh Prodi Teknologi Pendidikan Program Pascasarjana Universitas Negeri Surabaya, 29 November 2014.
- Mumpuniarti. (2004). Manajemen Pembelajaran Terpadu bagi Kecakapan Hidup Tunagrahita. *Cakrawala Pendidikan*. Februari 2004, Th.XXIII. No 1. Penerbit: Lembaga Pengabdian kepada Masyarakat Universitas Negeri Yogyakarta.
- Mumpuniarti. (2006). Manajemen Pendidikan Vokasional bagi Tunagrahita di Sekolah Khusus Tunagrahita. *Jurnal Pendidikan Khusus*. Vol 2, No 2. November 2006.
- Mumpuniarti, (2007). *Pendekatan pembelajaran bagi hambatan mental*. Yogyakarta: Kanwa Publisher.

- Mumpuniarti. (2008). Evaluasi Program Pembelajaran Keterampilan bagi Siswa Tunagrahita Ringan. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan*. Nomor: 1, Volume 1, September 2008.
- Mumpuniarti. (2012). Sejarah Lembaga Pendidikan Khusus Tunagrahita di Jawa. *Cakrawala Pendidikan*. November 2012, ThnXXXI, Nomor 3.
- Mumpuniarti. (2016). *Pembelajaran akademik fungsional dalam konteks pendidikan khusus orientasi budaya*. Yogyakarta: UNY Press.
- Najma Iqbal Malik & Ghazala Rehman and Rubina Hanif. (2012). Effect of Academic Interventions on the Developmental Skills of Slow Learners: *Pakistan Journal of Psychological Research*. Vol 27, No.1, 135-151.
- Overton, T. (2012). *Assessing learners with special needs*. Boston: Pearson.
- Sangeeta Chauhan. MS. (2011). Slow Learners: Their psychology and educational programmes: *International Journal of Multidiciplinary Research*. 1, 8, Desember 2011. 279-289.
- Sangeeta Malik. (2009). Effect of Intervention Training on Mental Abilities of Slow Learners: *International Journal Education Science*,1(1): 61-64(2009).
- Sari Rudiwati.(2013). Kompetensi dan Tugas Guru Sekolah Inklusif: *Pendidikan untuk Pencerahan dan Kemandirian Bangsa*.Yogyakarta: Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta.
- Shaw S., Grimes D. & Bulman J. (2005). Educating Slow Learners: Are Charter Schools the Last, Best Hope for Their Educational Success: *The Charter Schools Resource Journal*. 1, 1, Winter 2005. Dari <http://www.ehhs.cmich.edu/%7Ednewby/article.htm>. 10 – 19.
- Smith, D.D. & Luckasson, R. (1992). *Introduction to special education*. Needham Heights: Allyn an Bacon.
- Smith, M.B., Ittenbach, R.F., & Patton, J.R. (2002). *Mental retardation*. 6th ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Smith, D.D., & Tyler, N.C. (2010). *Introduction to special education*. Canada: Pearson.
- Snell, Martha. E. (1983). *Systematic Instruction of Moderately and Severely Handicapped*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Soendari, T. (2011). *Model bimbingan dan konseling kolaboratif dalam pengembangan perilaku adaptif anak intellectual disability ringan di sekolah dasar*. Disertasi. Sekolah Pascasarjana: UPI.

- Sri Rumini. (1987). *Pengetahuan subnormalita mental*. Yogyakarta: FIP IKIP YOGYAKARTA.
- Sugapriya G & Ramachandran C. (2011). Assessing visual memory in slow learners by teaching with computer animated models. *International Journal of Biological & Medical Research*; 2(4): 946-949.
- Sunardi & Sunaryo. (2007). *Intervensi Dini Anak Berkebutuhan Khusus*. Jakarta: Depdiknas.
- Suparlan, Y.B. (1983). *Pengantar pendidikan anak mental subnormal*. Yogyakarta: Pustaka Pengarang.
- Tin Suharmini. (2009). *Psikologi anak berkebutuhan khusus*. Yogyakarta: Kanwa Publisher
- Tasse', M.J., et al. (2012). The construc of adaptive behavior: Its conceptualizon, measurement, and use in the field of intellectual disability. *AAIDD. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117 (4), hlm. 291-303.