

MODUL YANG KE II.

PENDIDIKAN KHUSUS

A. Filosofi Pendidikan Khusus

Dalam realitasnya manusia diciptakan Tuhan Yang Maha Esa bervariasi. Variasi itu ada yang terlihat sangat signifikan, sehingga timbul yang nama dua konsep, yaitu berkelainan dan normal, berkebutuhan khusus dan umum, *diversity* dan *normatif*. Adanya konsep berkelainan/berkebutuhan khusus, atau *diversity* inilah yang menimbulkan suatu praktek pendidikan khusus yang berkembang menjadi ilmu Pendidikan Luar Biasa atau *Orthopedagogik*. Menurut (Redja Mudyahardjo, 2008: 85) bahwa *Orthopedagogik* adalah ilmu yang mempunyai objek material berupa penyelenggaraan dan pelaksanaan kegiatan pendidikan bagi anak-anak penyandang kelainan fisik atau mental.

Pendidikan khusus jika ditinjau dari objek materialnya menurut Blackhurst & Berdine. Ed. (1981: 8) *Special education, then, is instruction designed to respond to the unique characteristics of children who have needs that cannot be met by standard school curriculum*. Maksudnya pendidikan khusus adalah pengajaran yang dirancang untuk anak-anak yang berkarakteristik unik di mana kebutuhannya tidak ditemukan di kurikulum sekolah yang terstandar. Selanjutnya, juga dikemukakan bahwa “*Special education is delivered to each child according to an individualized educational program that has been developed for that child*”. Artinya pendidikan khusus untuk melayani sesuai dengan kondisi masing-masing anak menggunakan program pendidikan yang diindividualisasikan.

Program pendidikan yang diindividualisasikan (PPI) maksudnya “*A child’s individualized education program (IEP) is typically a modification of the standard school curriculum. The program may call for changes in content, methods of instruction, instructional materials, and expected rate of progress*”. Maksudnya program pendidikan yang diindividualisasikan merupakan perubahan dari kurikulum yang terstandar yang meliputi perubahan isi, metode pengajaran, materi pengajaran, dan taraf kemajuan siswa yang diharapkan. Kurikulum yang diubah sesuai kebutuhan masing-masing anak adalah inti praktek pendidikan khusus, berhubung tidak ditemukan di kurikulum sekolah yang terstandar mengimplikasikan mereka perlu dilayani secara terpisah. Dalam hal ini perlu adanya sekolah khusus dengan bentuk terpisah (*segregation*).

Pengkajian tentang pendidikan khusus akan menyangkut dua hal, yaitu siapa yang dimaksud siswa yang harus menerima pendidikan khusus dan mengapa harus menerima pendidikan khusus. Menurut Hallahan & Kauffman (2003: 7): “*Two concepts are important*

to our educational definition of exceptional learners: (1) diversity of characteristics and (2) need for special education. The concept of diversity is inherent the definition of exceptionality; the need for special education is inherent in an educational definition” . Maksudnya ada dua konsep utama untuk memberi batasan pendidikan bagi anak berkelainan, yaitu: (1) perbedaan karakteristik dan (2) kebutuhan akan pendidikan khusus. Dua konsep tersebut sudah melekat pada batasan siswa berkelainan dan batasan pendidikan. Dua konsep itu sudah merupakan hubungan kausal, yaitu karena berkelainan perlu atau memiliki kebutuhan pendidikan khusus. Jadi definisi pendidikan khusus yang dikemukakan oleh Hallahan & Kauffman (2003: 13) adalah sebagai berikut: *”Special education means specially designed instruction that meets the unusual needs of an exceptional student.”* Makna pendidikan khusus merupakan pengajaran yang dirancang atau didisain secara khusus untuk memenuhi kebutuhan yang tidak biasa/umum dari siswa berkelainan.

Dalam hal ini juga dikemukakan lebih lanjut bahwa siapa yang dianggap siswa berkelainan yang membutuhkan pendidikan dan di mana mereka menerima pendidikannya bergantung pada dua faktor: (1) bagaimana dan seberapa taraf siswa berbeda dari siswa rata-rata umumnya, dan (2) sumber-sumber apa yang tersedia di sekolah dan masyarakat. Atas dasar dua faktor itu penyelenggaraan pendidikan mereka dalam bentuk integrasi di klas reguler, di klas reguler dengan guru konsultan, layanan guru kunjung, guru sumber, pengajaran di rumah sakit dan di rumah, sekolah khusus tanpa asrama atau harian, serta sekolah khusus berasrama.

Bentuk-bentuk penyelenggaraan layanan pendidikan bagi yang dipandang cacat (*disabilities*) yang bervariasi tersebut sebagai fenomena perubahan-perubahan bentuk layanan yang diperuntukkan mereka. Layanan yang dimulai dengan *segregasi*, *mainstreaming*, *integrasi*, serta *inklusi*. *Segregasi* adalah bentuk penyelenggaraan terpisah dari sekolah umum; *mainstreaming* dengan bentuk penyelenggaraan bersama-sama di sekolah umum, tetapi pada layanan khusus para siswa berkebutuhan khusus masuk ruang khusus atau ruang sumber; *integrasi* adalah siswa berkebutuhan khusus belajar bersama dengan siswa umum di sekolah umum dan sewaktu belajar dengan bantuan guru pembimbing khusus; *inklusi* merupakan integrasi penuh dari berbagai kondisi kecacatan, kelainan, atau berkebutuhan khusus yang dilayani di sekolah biasa dan guru harus melayani dengan memodifikasi sesuai kebutuhan anak dan harus mampu mengkolaborasikan berbagai kondisi dari siswa yang dilayani. Masing-masing bentuk layanan tersebut muncul dan berkembang dikarenakan berbagai persoalan yang menjadi kecenderungan dalam pendidikan khusus.

Kecenderungan tersebut berakar dari sejarah maupun penggunaan label dari individu yang dianggap berkelainan. Label itu mengindikasikan bahwa mereka dianggap berbeda atau menyimpang/berkelainan dari masyarakat. Adanya label tersebut tidak lepas dari konstruk masyarakat, seperti disebutkan oleh Bogdan yang dikutip (Hallahan & Kauffman, 2003: 45) "*suggests that disability is a socially created construct. Its existence depends on social interaction.*" Bahwa kecacatan adalah konstruk yang diciptakan secara sosial. Hal itu terjadi tergantung dari interaksi sosialnya. Sosial yang dimaksud di sini adalah hubungan dengan masyarakat, berarti konstruk yang diciptakan secara sosial yang berasal dari masyarakat. Konstruk tersebut yang salah satu faktor mendasari adanya kecenderungan *Normalization*, *Deinstitutionalization*, dan *Full Inclusion*. Ketiga kecenderungan berakar dari sejarah maupun suatu filosofi. Untuk itu, atas dasar kecenderungan layanan, terdapat faktor nilai dan akar sejarah dari pendidikan khusus.

Faktor nilai terhadap layanan bagi penyandang cacat/kelainan bergantung pada cara pandang masyarakat terhadap penyandang kelainan tersebut. Faktor nilai itu timbul berasal dari sistem nilai yang berlaku di masyarakat. Nilai yang berpengaruh terhadap label kelainan yang dikaitkan dengan budaya masyarakat. Menurut Sunardi (1995: 17) pengaruh label yang dimiliki seseorang merupakan akibat respon budaya terhadap perilakunya. Respon budaya inilah selanjutnya menimbulkan *cultural diversity* dalam pendidikan khusus. Nilai *cultural diversity* ini sangat arbitrar dan bervariasi dari satu tempat ke tempat yang lain, karena di manapun orang cenderung mengikuti aturan kultural yang berlaku.

Konsep bahwa manusia merupakan produk budayanya merupakan keyakinan antropologi. Produk itu di antaranya adalah tata nilai yang diberlakukan di masyarakat yang digunakan untuk ukuran dalam memberi label perbedaan manusia. Label itu juga berimplikasi dalam tindakan maupun cara memandang tindakan yang dilakukan, termasuk memandang cara memberi tindakan pendidikan bagi orang yang dianggap berbeda. Tindakan pendidikan bagi orang yang dianggap berbeda juga merupakan produk budaya. Untuk itu, pandangan-pandangan terhadap berbagai layanan pendidikan bagi orang yang berkelainan berakar juga pada konteks budaya. Konteks yang ada di masyarakat sebagai cara pandang terhadap penyandang cacat atau kelainan untuk dimandirikan melalui pendidikan. Cara pandang itu akan melahirkan konstruk cara optimalisasi mereka atau pemberdayaan mereka. Adapun pandangan-pandangan itu di antaranya, sebagai berikut:

Pandangan bahwa penyandang cacat perlu dikasihani, sehingga mereka perlu dipelihara dalam suatu lembaga. Pandangan ini berakar dari budaya masyarakat yang mengutamakan

kemanusiaan, sehingga produk tindakannya adalah memelihara penyandang cacat di suatu lembaga penampungan atau bentuk konsep *institutionalisasi*.

Pandangan bahwa penyandang cacat akhirnya harus hidup berintegrasi dengan masyarakat, melahirkan konsep *normalization*. Konsep tersebut maknanya dikemukakan Kirk & Gallagher (1989: 41) “*is the creation as normal as possible a learning and social environment for the exceptional child and adult* “ Maknanya menyediakan lingkungan sosial dan belajar sebagaimana lingkungan normal bagi penyandang cacat. Gerakan ini mulai muncul di negara Skandinavia pada Tahun 1969. Gerakan tersebut berakar dari filosofi seperti dikemukakan Wolfensberger (Hallahan & Kauffman, 2003: 40) *normalization is the philosophical belief that we should use “means which are as culturally normative as possible, in order to establish and/or maintain personal behavior and characteristics which are as culturally normative as possible.”* Maksud filosofi tersebut bahwa normalisasi adalah keyakinan filosofis yang mendasari makna tentang sifat-sifat normatif secara budaya, dalam rangka menegakkan dan/atau mengusahakan perilaku dan karakteristik individu sedekat mungkin pada standar norma budaya. Pandangan ini sebenarnya untuk mengimbangi terhadap pandangan yang memperlakukan penyandang cacat harus dimasukkan ke suatu institusi/lembaga terpisah dari masyarakat. Filosofi normalisasi ini yang mendorong gerakan keluar dari institusi (*deinstitutionalisasi*). Filosofi itu sebagai reaksi terhadap pemisahan penyandang cacat dalam lembaga khusus.

Deinstitutionalisasi menurut Kirk & Gallagher (1989: 41) *is the process of releasing as many exceptional children and adults as possible from the confinement of residential institutions into their local community*. Jadi ini merupakan gerakan untuk keluar dari institusi yang mengurung dalam asrama. Gerakan ini dilatarbelakangi gerakan kembali ke masyarakat untuk hidup bersama masyarakat . Fenomena dari gerakan ini di antaranya tumbuhnya lembaga *group home* dalam skala kecil yang berdekatan dengan keluarga mereka bagi para penyandang retardasi mental. Para penyandang cacat ini dengan keluar dari lembaga yang mengurung dapat bekerja dengan bantuan atau pengawasan ‘*job coaches*’.

Self-Determination ini merupakan konsekwensi jika penyandang cacat kembali ke masyarakat atau di lingkungan normatif perlu memiliki kemampuan pengarahan diri (*self-determination*). Pengarahan diri ‘*refers to making one’s own decision about important aspect of one’s life*’. Jadi suatu keputusan yang diambil dalam kehidupannya untuk di mana akan bekerja dan hidup, dengan siapa akan menjadikan teman, dan apa pendidikan yang akan dicapai. Untuk mampu ke arah itu, para penyandang cacat juga perlu dibelajarkan

perencanaan berpusat pada pribadi (*person-centered planning*). Kemampuan di bidang ini mendukung mereka untuk berpartisipasi di masyarakat.

Mainstreaming, konsep ini juga dilatarbelakangi oleh pandangan untuk membuat penyandang cacat perlu sering kontak dengan yang tidak berkelainan dalam setting pendidikan. Blackhurst A.E. & Berdine. W.H. (1981: 32) mengemukakan “*this means that handicapped children are to be educated with nonhandicapped children whenever possible, in as nearly normal an environment as possible. This process is known as mainstreaming.*” Jadi makna *mainstreaming* adalah proses penyandang cacat dididik bersama-sama dengan yang tidak cacat dalam lingkungan sedapat mungkin normal.

Inclusion adalah suatu perlakuan terhadap penyandang kelainan untuk berintegrasi secara terus menerus dengan yang tidak berkelainan dalam setting pendidikan. Konsep itu dilaksanakan dengan premise yang diajukan melalui (Hallahan & Kauffman, 2003: 46) sebagai berikut:

*Labeling people is harmful
Special education pull-out programs have been ineffective
People with disabilities should be viewed as a minority group
Ethics are more important empirical evidence.*

Konsep inklusi yang mendasarkan diri pada anggapan bahwa penggunaan label adalah membahayakan, hal ini terkait pendapat “*this labeling opens the door for viewing the person in stereotypical and prejudice manner*” (Hallahan & Kauffman, 2003: 46). Jadi berbahayanya setiap orang berkelainan akan diduga sama ketika orang lebih melihat kelainannya. Pada prinsipnya pemberian label pada anak berkelainan akan menjurus pada rendahnya harapan (*expectation*) guru terhadap belajar anak. Seperti yang dikemukakan Harman, et all (1990: 6) “*the researchers concluded that teacher expectation contributed to the differences in scores. This effect is known as the self-fulfilling prophecy or you became what you labeled.*” Efek *self-fulfilling prophecy* ini maksudnya hal-hal yang diyakini guru akan menjadi harapan guru, yang selanjutnya juga akan menjadi kenyataan seperti yang diharapkan guru. Jadi, jika seseorang diberi label sebagai anak bodoh oleh guru, maka yang diharapkan guru juga menjadi suatu stigma melekat yang akan menjadi kenyataan. Demikian bahayanya suatu penggunaan label, walaupun label juga memiliki kegunaan yang bervariasi dalam rangka memberi perlakuan pendidikan kepada penyandang cacat.

Filosofi pendidikan khusus dari aspek obyek kajian atau ontologi meliputi obyek material dan obyek formal. Obyek material pendidikan khusus adalah pelaksanaan kegiatan pendidikan yang memodifikasi tujuan, kurikulum, metode, dan evaluasi dari pelaksanaan

pendidikan di sekolah umum. Hal itu mengandung maksud suatu pandangan untuk memenuhi kebutuhan khusus yang individual, sehingga obyek formal adalah kajian-kajian hakiki program pengembangan kebutuhan khusus. Program pengembangan kebutuhan khusus inilah sebagai dasar munculnya pandangan pada filosofi pendidikan khusus. Maksudnya “hakekat suatu hambatan dan diversity pada individu dikarenakan individu memiliki hambatan dan berbeda untuk standar budaya dan kemampuan yang telah ditetapkan atau dibakukan oleh keluarga, sekolah, dan masyarakat. Hambatan dan perbedaan itu perlu diatasi dengan suatu pandangan bahwa individu itu unik dan dalam kondisi memiliki kendala untuk berkembang tetap memiliki potensi untuk berkembang sesuai keunikannya.” Keunikan berkembang itu dalam domain atau wilayah kemanusiaan yang meliputi: komunikasi, kognitif, motorik, sosial & emosional, sensory, dan keterampilan adaptif. Jadi filosofi dari pendidikan khusus adalah memberi upaya berkembang dari keunikan potensi individu melalui modifikasi dari praktek disekolah reguler yang bertujuan aktualisasi potensi peserta didik berkebutuhan khusus.

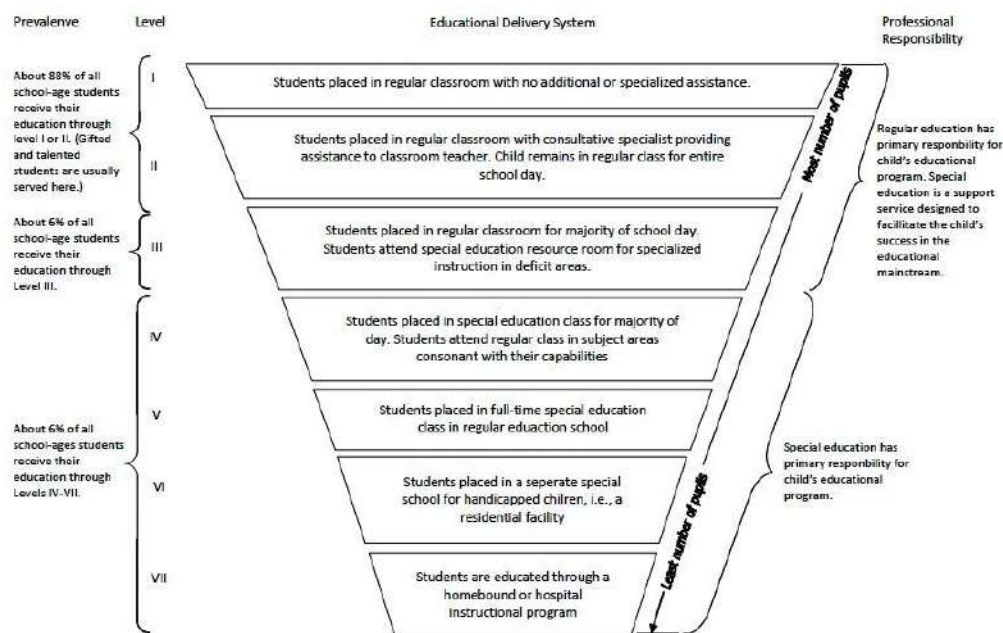
Upaya dalam pendidikan khusus untuk aktualisasi peserta didik berkebutuhan khusus dimulai dengan konsep *segregasi*, *mainstreaming*, *integrasi*, serta *inklusi*. Implementasi dari konsep tersebut dibutuhkan suatu upaya yang disebut program pendidikan yang diindividualisasikan (PPI); *self-determination*; *self-fulfilling prophecy*; serta *deinstitutionalisasi*. Selanjutnya, upaya-upaya itu sebagai suatu dasar dalam implementasi dari pendidikan khusus dengan segala kontroversi yang muncul akibat keunikan individual yang terjadi pada peserta didik berkebutuhan khusus. Demikian itu dikemukakan oleh Hallahan & Kauffman (2003: 58-59) sebagai berikut:

“As the twenty-first century unfolds, the full-inclusion controversy is being sharpened by emphasis on school reform, especially reforms setting higher standards that all students are expected to meet. The direction the controversy will take is anyone’s guess. However, three dimensions of the controversy appear likely to dominate”.

First, there is the question of the legitimacy of atypical placements: Do special classes and special schools have a legitimate.... Second, if student is not able to function adequately in the general education curriculum—achieving what is judged to be “success” in general education.... Third, for students-placed in alternative environments increasing attention must be given to the quality of instruction that is provided there. Jadi, berbagai kontroversi tentang pandangan yang melatarbelakangi pendidikan khusus tersebut adalah perlunya untuk mempertemukan program pendidikan sesuai dengan kebutuhan khusus peserta didik dalam setting masyarakat yang inklusif. Implikasi itu perlu adanya reformasi sekolah, khususnya dalam hal standar pendidikan. Dasar untuk reformasi tergantung: pertama, legimitasi dalam penempatan peserta didik; kedua pencapaian keberhasilan peserta didik di sekolah umum;

serta pilihan-pilihan lingkungan untuk menambah perhatian yang harus diberikan kepada peserta didik berkebutuhan khusus sebagai kualitas pembelajaran yang disediakan.

Jadi, mulai segregasi sampai full-inclusion sebagai implikasi mengakomodasi kebutuhan khusus peserta didik secara intensif, namun mereka akhirnya juga harus beradaptasi dengan budaya masyarakat secara adaptif. Pilihan inklusi merupakan pandangan untuk tujuan adaptasi dengan budaya masyarakat yang terstandar dan hal itu harus terlaksana dengan program pendidikan yang diindividualisasikan (PPI); mampu pengarahan diri/*self-determination*; prediksi terhadap harapan pemenuhan diri secara penuh atau positif/*self-fulfilling prophecy*; serta keluar dari pengurungan di suatu lembaga perawatan/*deinstitutionalisasi*. Hal-hal itu tidak sepenuhnya atau secara ideal dapat terpenuhi, sehingga dibutuhkan suatu pilihan yang bijaksana tergantung kondisi kebutuhan peserta didik. Pilihan tersebut berupa pilihan bentuk layanan pendidikan di bagan berikut yang bersumber dari Hardman, dkk. (1990: 45).



Gambar 2: Sumber: Hardman, dkk. (1990:45)

B. Refleksi Perjalanan Pendidikan Khusus

Konsep tentang pendidikan khusus mengandung maksud tentang 'siapa' yang dilayani; 'apa saja' yang dimaksud kebutuhan khusus; serta 'mengapa' dan 'bagaimana' pendidikan khusus dilaksanakan. Jawaban terhadap persoalan-persoalan di atas amat bervariasi, seperti halnya menyebut mereka yang dianggap berkebutuhan khusus. Pada permulaannya lebih disebut penyandang cacat karena ketidaknormalannya sangat jelas terlihat, seperti orang buta,

orang tuli, orang pincang, dan orang bodoh. Untuk menghargai mereka selanjutnya disebut berkelainan, luar biasa, karena ada beberapa dari penyandang yang hanya sedikit memiliki penyimpangan. Perkembangan selanjutnya dipandang memiliki kemampuan berbeda karena sebenarnya memiliki potensi yang berlainan maka disebut *diffable*.

Menurut Munawir Yusuf (2007: 7) pendidikan khusus atau disebut dengan ‘*Orhopedagogik*’ sebagai disiplin ilmu merupakan bidang yang kompleks karena bersifat multidisipliner. Konsep wilayah kajian tersebut dapat dikutip sebagai berikut.

“Wilayah kajiannya atau ‘*area of congruence*’ sangat jelas yaitu hambatan belajar (*barier to learning*), hambatan perkembangan (*barier to development*), dan kebutuhan khusus pendidikan (*special needs education*), baik yang sifatnya temporer maupun permanen. ‘*Area of congruence*’ disiplin ilmu ortopedagogik mencakup tiga aspek meliputi: (1) *interaction and communication impairment*, (2) *behavior and social-emotional impairment*, (3) *perceptual motor impairment*. Area ini dapat terjadi pada setiap jenis anak berkelainan, seperti tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, tunalaras, kesulitan belajar, anak cerdas dan berbakat istimewa, maupun jenis kelainan lain.”

Kutipan di atas yang menjelaskan wilayah kajian dari pendidikan khusus merupakan jawaban terhadap ‘siapa’ dan ‘apa saja’ yang dimaksud berkebutuhan khusus. Namun dengan berkebutuhan khusus itu bagaimana mereka dikembangkan dan dioptimalkan dalam wilayah budaya masyarakat belum dikemukakan. Implikasi dari mereka yang mengalami kerugian/*impairment* yang disebutkan 3 wilayah tersebut di atas diperlukan pendidikan khusus dengan bentuk program yang diindividualisasikan dan kompensatoris.

Kecenderungan pada akhir abad 20 lebih sering disebut berkebutuhan khusus, karena yang perlu dilayani secara khusus termasuk anak-anak yang kekhususannya tidak nampak jelas dan berlangsung temporal. Seperti anak-anak yang berkesulitan belajar. Hal itu juga disebutkan oleh Loreman, Deppeler, & Harvey(2005: 22) berdasarkan organisasi yang bergerak di bidang pendidikan bagi yang dipandang cacat, sebagai berikut:

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), the term ‘child with a disability’ is taken to mean a child with mental retardation, hearing impairments (including deafness), speech or language impairments, visual impairments (including blindness), serious emotional disturbance (hereinafter referred to as ‘emotional disturbance’), orthopedic impairments, autism, traumatic brain injury, other health impairments, or specific learning disabilities; and who, by reason thereof, needs special education and related services. Further:

Disability is the functional consequence of an impairment or change in body or human functioning. The extent to which disability affects a person’s life depends very much upon the environments in which a person lives—social, cultural, psychological and physical (IDEA 1997).

IDEA membuat batasan bahwa yang dimaksud dengan istilah ‘anak dengan suatu kecacatan’ adalah anak yang memiliki retardasi mental, kerugian pendengaran (termasuk ketulian), kerugian di bidang bicara dan bahasa, kerugian penglihatan (termasuk kebutaan), gangguan emosional yang serius, gangguan ortopedik, autisme, traumatik akibat luka otak, berbagai gangguan kesehatan, atau kesulitan belajar spesifik, serta seseorang yang karena salah satu penyebab tersebut membutuhkan pendidikan khusus dan layanan yang terkait pendidikan khusus. Lebih lanjut dikatakan: bahwa kecacatan/*disability* merupakan konsekuensi fungsional akibat kerugian atau perubahan dalam fungsi manusia atau fungsi tubuh. Akibat tersebut berakibat secara luas ketergantungan seseorang dalam kehidupannya secara sosial, budaya, psikologis, maupun secara fisik.

Batasan yang dibuat oleh *IDEA* itu menunjukkan berbagai kondisi seseorang yang memiliki akibat dari kerugiannya atau kecacatannya. Kondisi tersebut berimplikasi seseorang perlu pendidikan khusus atau layanan yang terkait. Pendidikan khusus dan layanan terkait yang dibutuhkan untuk mengusahakan agar mampu hidup mandiri atau tidak tergantung dalam kehidupannya secara sosial, budaya, psikologis, maupun secara fisik. Uraian ini sebagian menjawab ‘siapa’ yang memerlukan pendidikan khusus dan ‘mengapa’ perlu pendidikan khusus. Selanjutnya, untuk menjawab ‘bagaimana’ pendidikan khusus dilaksanakan perlu uraian panjang dan berpijak pada berbagai persoalan.

Pendidikan khusus untuk melayani kondisi bervariasi seperti telah disebutkan *IDEA* perlu berbagai program khusus. Program menurut Blackhurst & Berdine. Ed. (1981: 8) “*may call for changes in content, methods of instruction, instructional materials, and expected rate of progress*”. Perubahan pada isi program misalnya program untuk orientasi dan mobilitas, komunikasi, akademik fungsional dan aktivitas kehidupan sehari-hari. Program ini disebut dengan program kompensatoris, karena memberi kemampuan untuk kompensasi pada hambatan atau kelemahan yang disandang siswa berkebutuhan khusus. Perubahan pada metode, misalnya memerlukan pengubahan tingkah laku dengan pendekatan individual dan modifikasi perilaku. Perubahan pada materi pengajaran, misalnya pengajaran bahasa dikompensasi dengan terapi bahasa atau bina bahasa dan persepsi bunyi; program akademik diubah materinya lebih berorientasi akademik fungsional untuk kehidupan sehari-hari; penggunaan huruf braille; serta remedial terhadap hambatan-hambatan perkembangan. Perubahan pada kemajuan dalam pembelajaran memerlukan pendekatan extensif dan intensif secara individual. Pendekatan extensif bahwa setiap siswa dengan siswa lainnya berbeda kemajuan dalam bidang masing-masing program, sedangkan intensif pada setiap siswa secara individual juga memiliki perbedaan kemajuan yang bervariasi.

Perubahan-perubahan berbagai aspek program yang bervariasi dan membutuhkan penyesuaian secara individual di atas mendorong pemikiran pendidikan pada masa lalu diselenggarakan secara terpisah/*segregasi*. Pemikiran selanjutnya perlu berintegrasi di sekolah umum dikarenakan dengan penyelenggaraan secara terpisah berimplikasi keterbatasan untuk integrasi di masyarakat. Integrasi adalah pemikiran untuk menghargai hak sebagai *human*. Penghargaan itu berpandangan bahwa semua manusia sama, diciptakan secara berbeda adalah suatu yang kodrati. Implikasi pandangan demikian bahwa manusia berbeda-beda secara inklusif, dan masing-masing dihargai perkembangannya secara individual dalam situasi kehidupan yang wajar di masyarakat. Paradigma *inklusif* dalam pendidikan khusus sebagai konsekuensi pandangan yang humanistik, dan paradigma tersebut lebih dianjurkan untuk kompensasi dari kelemahan-kelemahan bentuk penyelenggaraan pendidikan khusus secara terpisah.

Pemisahan dalam bentuk penyelenggaraan pendidikan khusus atau bentuk penyelenggaraan secara inklusif masih merupakan suatu pro dan kontra. Hal tersebut juga dikemukakan oleh Mary Ann Byrnes dalam bukunya “*Taking Sides Clashing Views in Special Education*” (2009: xxi) dengan pernyataan sebagai berikut: “*Special education was born of controversy about belongs in schools and how far schools need to stretch to meet student needs. The debates continues.*” Pernyataan tersebut hanya untuk mengingatkan perlunya mengkritisi kembali adanya suatu perubahan, dan mencari bentuk esensinya kembali tentang ‘bagaimana’ pendidikan khusus dilaksanakan. Pro dan kontra sebenarnya mengingatkan bahwa di balik perubahan masih harus ada penyempurnaan kembali, dan pemikiran tersebut jika direfleksi historisnya.

C. Sejarah Perkembangan Pendidikan Khusus

Sejarah dan sejarah pendidikan juga memberi kontribusi terhadap sejarah pendidikan khusus, sehingga pemikiran-pemikiran yang telah tersusun untuk penyelenggaraan pendidikan khusus dari masa ke masa juga tidak lepas dari filosofi perjalanan masyarakat dari waktu ke waktu. Pendidikan khusus adalah refleksi sejarah masyarakat untuk memelihara, melayani, atau mengasuh para penyandang cacat melalui bidang pendidikan. Untuk itu, refleksi terhadap sejarah pendidikan khusus diperlukan sejarah manusia dan filosofi yang ada di dalamnya, serta pemikiran-pemikiran persoalan pendidikan yang telah tersusun untuk penyelenggaraan pendidikan khusus. Penggalan terhadap sejarah pendidikan khusus sebagai implikatur terhadap ‘penggalan makna unsur-unsur konstan, berulang, dan tipikal’ tentang pelayanan terhadap penyandang cacat atau berkebutuhan khusus di bidang pendidikan.

Bentuk-bentuk penyelenggaraan pendidikan khusus tersebut tidak lepas dari sejarah tentang pandangan dan perlakuan masyarakat terhadap individu yang dianggap berkelainan. Sejarah itu dapat dikatakan sebagai perjalanan dari perkembangan layanan Pendidikan Khusus/Pendidikan Luar Biasa, yang dimulai dari kepedulian masyarakat pada peradaban kuno, pada abad pertengahan, pada masa rintisan adanya perhatian di bidang pendidikan pada abad XVIII dan XIX, sampai kecenderungan integrasi pada abad XX. Menurut Friend (2005:5) *tracing its development can give you a perspective on how thinking has changed and services have grown for students with special needs, and perhaps even what might occur in the future*. Artinya, menelusuri perkembangan dapat memberimu suatu pandangan bagaimana berpikir tentang perubahan dan layanan bagi siswa-siswa berkebutuhan khusus, dan barangkali memikirkan yang terjadi di masa yang akan datang.

1.Masa Awal Perlakuan Pendidikan kepada Penyandang Cacat di Eropa(1800-1920).

Tinjauan tentang perlakuan pendidikan yang diberikan kepada seseorang dipandang khusus atau berbeda kondisinya secara normatif ada pada tahun 1800. Hal itu ditandai adanya perhatian seorang dokter dari Perancis terhadap anak yang perilakunya sangat berbeda karena hidup di hutan dan diasuh oleh serigala. Saat kejadian inilah dianggap sebagai rintisan di bidang pendidikan khusus. Untuk itu, sejarah pendidikan khusus dimulai dari Barat khususnya Eropa tentang awal memberi perlakuan pendidikan kepada individu yang dipandang berbeda/cacat/berkelainan/berkebutuhan khusus. Para perintis-perintis antara lain:

a.Jeans Marc Gaspard Itard

Permulaan sejarah perhatian pada anak-anak yang dipandang berkebutuhan khusus dipengaruhi oleh sejarah perlakuan terhadap penyandang cacat di dunia umumnya khususnya datang dari Perancis. Perhatian itu tumbuh di abad ke 19 sebagaimana dipelopori oleh para profesional sebagai pionernya. Contoh di tahun 1800 seorang dokter Jean-Marc-Gaspard Itard dengan percobaannya pada seorang anak berusia 12 tahun yang bernama Victor, yang didapatkan pada pengembaraan di hutan dan dipandang sebagai seorang anak binatang, dan itu seorang manusia yang hidup seperti seorang hewan. Dinamai “*Wild Boy dari Aveyron*”. Victor bisu dan tuli, dan para profesional tidak dapat menemukan potensinya. Selama lima tahun berlalu, Itard dengan percobaannya pada Victor mengajarkan keterampilan fungsional (yaitu berpakaian dan menjaga kesehatan diri, keterampilan sosial, dan bicara), tetapi kemajuannya lambat dan mengecewakan. Itard asal mulanya mempertimbangkan usahanya terhadap Victor gagal, tetapi akhirnya menulis bahwa Victor hanya dapat membuat kemajuan dengan ukuran dirinya sendiri, dia membuat kemajuan yang besar. Victor belajar huruf-huruf di Alphabet, dan memaknai berbagai kata, serta menolong diri sendiri. Atas dasar percobaan

Itard pada Victor adalah gagasan bahwa setiap anak yang memiliki kebutuhan signifikan “*could benefit from instruction and were worthy of attention was introduced, as was the concept of communication with children who were deaf and mute*”, demikian dikemukakan oleh Kanner, 1964 (Friend, 2005: 6). Maksudnya, keuntungan pengajaran yang berguna adalah diperkenalkannya konsep komunikasi dengan anak-anak yang bisu tuli.

b. Edward Seguin

Catatan perkembangan bidang pendidikan khusus lainnya yang datang dari Perancis di Pertengahan abad ke 19 dengan percobaan Edward Seguin tentang ‘metode fisiologisnya.’ Seguin adalah mahasiswa Itard, secara mendalam meyakini bahwa anak-anak yang buta, retardasi mental, atau gangguan emosi dapat dilatih menjadi produktif sebagai anggota masyarakat. Metodenya meliputi menciptakan sebuah lingkungan belajar yang terstruktur untuk mengembangkan indera, belajar keterampilan akademik dasar, dan menyertakan secara simultan aktivitas fisik yang teratur. Seguin membawa penelitiannya pada anak-anak berkebutuhan khusus dengan konsep kunci pentingnya hadiah untuk memberi pengaruh positif, hukuman akan berpengaruh negatif, dan keutamaan struktur dan arahan yang jelas. Idanya itu saat ini masih integral untuk pendidikan khusus yang efektif.

c. Maria Montessori

Tokoh perintis selanjutnya adalah Maria Montessori (1870-1952). Ia seorang dokter wanita pertama di Roma. Dua tahun ia bekerja di dunia anak-anak retardasi mental, kemudian mengalihkan perhatiannya kepada didaktik dan metodik anak-anak normal di tingkat taman kanak-kanak. Sampai sekarang metode yang dikembangkan Montessori masih digunakan sebagai pelaksanaan pendidikan untuk anak usia dini. Montessori sebagai seorang Naturalis, sehingga pemikirannya bahwa anak-anak baik itu normal atau retardasi mental dalam perkembangannya mengikuti hukum-hukum alam. Oleh karena itu, pendidik harus memberi kesempatan kepada anak untuk bebas dan merdeka agar berkembang dengan wajar. Menurut Montessori agar anak dapat mendidik diri sendiri, menyelenggarakan dan mencapai tujuan pendidikan, diperlukan alat-alat khusus. Pemikiran ini mendorong mengembangkan dan menciptakan alat-alat yang diperlukan anak-anak retardasi mental atas dasar inspirasi alat-alat yang diketemukan Seguin.

d. Ovide Decroly

Perintis pendidikan khusus lainnya bagi anak-anak lemah pikiran di Eropa, yaitu Ovide Decroly (tahun 1871-1932) dengan mendirikan sekolah pada tahun 1907 di Bursel Belgia dengan nama *L’education pour la vie par la vie* (Pendidikan untuk hidup dan oleh kehidupan). Menurut Decroly pendidikan lebih banyak didapatkan dari pengalaman dari pada

di pengajaran formal. Decroly dapat dipandang sebagai perintis pendidikan modern dalam bidang pendidikan bagi anak retardasi mental. Decroly menarik pengalaman Seguin dan Montessori dan kemudian mengembangkannya. Ia berpendapat bahwa anak-anak yang mental terbelakang bukan semata-mata masalah medis atau edukatif, melainkan masalah sosial. Kebutuhan anak sebagai faktor terpenting dalam hubungannya dengan pendidikan. Kebutuhan itu dijadikan sebagai pusat minat (*d'interest*). Kebutuhan tersebut meliputi makan, bermain dan bekerja, serta meniru atau memiliki. Pendidikan merupakan pengembangan untuk pemenuhan kebutuhan tersebut.

e. Alfred Binet

Alfred Binet, ahli psikologi eksperimental. Perhatian pada anak-anak mental terbelakang pada masalah diagnosis, sehingga Ia menciptakan alat tes inteligensi. Skala inteligensi yang pertama diterbitkan oleh Binet dan Simon pada tahun 1905. Tes ini terutama digunakan untuk mendiagnosis anak-anak di sekolah dasar, sehingga digunakan memisahkan anak-anak yang termasuk terbelakang mental. Tes mengalami revisi pada tahun 1908 dan 1911. Tes ini juga berkembang luas ke berbagai negara dengan diterjemahkan berbagai bahasa maupun penyesuaian materi tes. Misalnya di Jerman oleh Bobertog, di Amerika oleh Standford, dan di Belanda oleh Dr.D. Herderchee. Di Indonesia juga ada usaha untuk menggunakan tes Binet-Simon, dengan sedikit perubahan pada penetapan untuk ukuran bagi anak-anak Indonesia.

Pekerjaan Itard, Seguin, Maria Montessori adalah para perintis yang ide-ide pemikirannya masih banyak digunakan untuk praktek-praktek di sekolah-sekolah khusus bagi anak berkebutuhan khusus. Menurut Djaja Rahardja (2008) di antaranya latihan sensorimotor, pembelajaran individual, metode fisiologik dan pendidikan usia dini yang dikembangkan Seguin, serta Maria Montessori dengan idenya menciptakan alat-alat untuk menstimulasi perkembangan anak secara manipulatif.

2. Masa Perkembangan Pendidikan Khusus di Amerika Serikat

Perkembangan pendidikan khusus di Amerika Serikat tidak lepas pengaruhnya dari Eropa. Hal itu dikarenakan beberapa perintis imigrasi ke Eropa atau orang yang telah merintis di Amerika karena belajar di Eropa, demikian juga gelombang imigran dari Eropa ke Amerika turut mempengaruhi tumbuhnya pendidikan khusus bagi anak yang dipandang cacat/*disabilities*. Pada tahun 1948, Seguin berimigrasi dari Eropa ke Amerika Serikat, beberapa tahun kemudian Seguin membantu mendirikan organisasi yang permulaannya dengan nama *American Association on Mental Deficiency* (AAMD). Selanjutnya, tahun 1992 AAMD mengalami perubahan menjadi *American Association on Mental Retardation*(AAMR) (Smith et.all., 2002). Di bidang pendidikan untuk tunarungu menurut

sumber Djaja Rahardja (2008) dimulai seorang Amerika Serikat bernama Reverend Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) melakukan perjalanan ke Eropa, dimana dia belajar tentang teknik-teknik yang mutakhir dan inovasi untuk mengajar anak-anak tunarungu. Setelah dia kembali ke negaranya, dia berusaha membantu untuk mendirikan American Asylum for the Education of the Deaf and Dumb di Hartford, Conecticut. Fasilitas ini didirikan pada tahun 1817, merupakan sekolah berasrama yang pertama di Amerika Serikat dan sekarang ini dikenal dengan sebutan American School for the Deaf, Universitas Gallaudet, merupakan lembaga pendidikan seni bagi siswa dengan ketunarunguan, nama tersebut diperuntukkan bagi kontribusinya.

Di Amerika Serikat, gagasan menyediakan perawatan dan dukungan bagi anak-anak dengan *disabilities* timbul secara lambat selama abad 19. Sekolah khusus public yang pertama didirikan di Cleveland, Ohio, di tahun 1875, tetapi itu membubarkan diri dalam waktu singkat. Rekaman lainnya baru di abad 20 di kota-kota Chicago, Boston, Philadelphia, dan New York didirikan kembali.

Dua sumber Mondale & Patton, 2001 yang dikutip Friend (2005:6) di akhir abad 19 dan permulaan abad 20 sebagai era urbanisasi, imigrasi, dan industrialisasi terjadi di Amerika Serikat. Fenomena ini menimbulkan adanya diskriminasi bagi para imigran maupun para urban, implikasinya juga bagi orang-orang yang mengalami *disabilities*. Peristiwa-peristiwa tersebut mengubah wajah pendidikan dan berseminya pendidikan khusus saat itu. Pertama, wajib belajar secara *public* dimulai, dan di lain pihak sebagai suatu respon ekonomi pada masyarakat yang berubah. Fenomena imigran dan orang-orang yang berpindah dari pertanian ke kota-kota untuk bekerja di industri dengan pekerjaan perlu standar, begitu juga warga negara Amerika mulai diperkenalkan suatu standardisasi pendidikan.

Standardisasi pendidikan bagi siswa menjadi suatu kebutuhan di sekolah publik. Begitu juga, pada siswa yang memiliki hambatan kognitif, sensory, atau fisik yang signifikan harus mengikuti standardisasi pendidikan. Mereka yang mendaftar di sekolah publik yang standar akademiknya di banding dengan kelompok sebaya tidak mencapai akan tidak diterima (*Connecticut Special Education Association*, 1936). Pemikiran tersebut menjadikan bertambahnya kelas-kelas khusus yang terpisah dari sekolah umum sebagaimana dikemukakan Bennett, 1932; Pertsch, 1936 via (Friend, 2005: 7). Kelas-kelas tersebut kadang-kadang dinamai *kelas-kelas ungraded* sebab siswa-siswanya berbagai level yang bercampur yang diajar bersama-sama. Selanjutnya, tes kecerdasan menjadi populer selama periode waktu yang sama, pendidik-pendidik datang untuk meyakini bahwa mereka berpandangan atas dasar *scientific* untuk memisahkan para pelajar yang tidak sukses secara

typical di kelas-kelas. Walaupun mereka tidak diperlukan hukum federal, untuk dua puluh tahun ke depan, kelas-kelas pendidikan khusus bagi penyandang retardasi mental, cacat fisik, dan kecacatan indera menjadi bertambah umum.

Perubahan besar dalam pendidikan khusus di Amerika Serikat sejak dimulainya berbagai kebijakan. Kebijakan itu juga dilatarbelakangi suatu perjuangan untuk mendapatkan kesamaan hak, tidak adanya diskriminasi, serta makin timbulnya kesadaran demokrasi dan multikulturalisme. Hal itu ditandai adanya payung hukum bagi penyandang *disabilities* yang disebut dengan **Public Law** (P.L.) 94-142 yang dikenal dengan **Education for All Handicapped Children Act** pada tahun 1975. Ada empat hal (Sunardi, TT: 82) yang ditekankan melalui undang-undang ini, yaitu **zero reject** (tidak ada satu sekolahpun yang menolak anak bersekolah karena cacat); **nondiscriminatory assesment** (tes identifikasi yang tidak diskriminatif berdasarkan budaya, bahasa, suku); **individualized educational plan**(program pembelajaran yang diindividualisasikan), dan **least restrictive environment**(pendidikan pada lingkungan yang paling tidak terbatas).

Sejak tahun 1975, hukum pendidikan khusus federal diautorisasi, salah satu perubahan yang signifikan terjadi di tahun 1986 yang di tahun ini pendidikan khusus meluas untuk layanan yang include bagi anak-anak cacat usia balita. Adanya kecacatan harus diketahui sejak dini, untuk itu diperlukan pemeriksaan rutin sejak usia dini. Di tahun 1990, hukum diamandemen dan mengubah **Education for All Handicapped Children Act** (EAHCA) menjadi **Individuals with Disabilities Education Act** (IDEA). Hukum ini menambah dua kecacatan, yaitu *Autisme* dan *Traumatic Brain Injury* untuk dilayani sesuai dengan kebutuhannya, serta dukungan program transisi sesudah mereka menempuh sekolah dan pilihan-pilihan pekerjaan. Dengan istilah IDEA jangkauan layanan pendidikan diperluas dengan layanan rekreasi penyembuhan, teknologi bantu, pekerjaan sosial, serta bimbingan rehabilitasi.

Pendidikan khusus mengalami perubahan sejak permulaan lahirnya di Amerika Serikat, dan terus berkembang berdasarkan pengaruh teknologi tingkat lanjut, hasil-hasil penelitian, berbagai kebijakan yang dipikirkan, maupun advokasi para orang tua. Beberapa hal itu turut mempengaruhi perkembangan pendidikan khusus di Amerika Serikat, salah satunya adalah kebijakan Presiden Bush pada bulan Januari 2002 yang disebut "**No Child Left Behind Act 2001**(NCLB, P.L. 107-110). Saat itu Bush *mengautorisasi* kembali undang-undang pendidikan untuk memperbaiki "academic achievement" dari seluruh siswa, termasuk yang *disabilities* dan berkebutuhan khusus lainnya. Empat hal yang digarap dari hukum itu menurut U.S.Department of Education, 2002 b. (Friend, 2005: 36) meliputi: a) *Accountability*

for result, b) *Flexibility related to budgetary matters*; c) *Options for parents and children*; d) *Proven teaching methods*. Salah satu tujuan kunci dari NCLB adalah bahwa setiap anak untuk mampu membaca di akhir grade tiga. Bagian dari hukum ini adalah *Reading First*, disediakan dana secara signifikan untuk program membaca didasari oleh metode yang terjamin secara *scientific*.

Bagi siswa-siswa yang *disabilities* dan para profesional yang bekerja dengan mereka, ketentuan yang paling signifikan dari NCLB yang terkait pada *accountability*, secara spesifik, memerlukan seluruh sekolah membuat kemajuan setiap tahun secara memadai/*adequate yearly progress*(AYP) untuk mencapai tujuan agar siswa-siswa menguasai 100% dalam membaca dan matematika secara kompeten pada tahun 2014. Implikasinya siswa-siswa yang *disabilities* diharapkan juga mencapai prestasi akademik yang sama seperti tujuan siswa-siswa lainnya, dan jika mereka tidak dapat mencapainya, sekolah perlu melakukan kegiatan remedial. Sebagai gerakan *accountability*, siswa yang *disabilities* tidak perkecualian menerima tes tiap-tiap tahun guna menguji tentang kemajuannya; hanya sedikit siswa *disabilities* yang secara bermakna menerima alternatif asesmen yang fungsional.

Refleksi perkembangan pendidikan khusus di Eropa dan Amerika tersebut adanya pijakan bahwa permulaan perkembangan pendidikan khusus dipengaruhi oleh pemikiran-pemikiran orang-orang medis, selanjutnya ide-ide pemikiran tentang pendidikan khusus seiring perubahan zaman tentang adanya hak azasi. Pemikiran tersebut dilatarbelakangi oleh kondisi sosial-kultural seperti yang terjadi di Amerika Serikat. Fenomena di Amerika Serikat sebagai perjuangan terhadap penghapusan diskriminasi karena perubahan struktur sosial pada imigran dan para urban. Adanya perubahan untuk memperbaiki bagi siswa-siswa yang tertinggal di sekolah, seperti kebijakan NCLB berimplikasi juga bagi siswa yang dipandang *disabilities* perlu adanya remedial. Hal itu juga perlu dilaksanakan di sekolah umum, sehingga siswa-siswa yang dipandang *disability*/khusus juga mendapat perhatian untuk pendidikan di sekolah umum.

3. Sejarah Pendidikan Khusus di Indonesia

Kecenderungan dalam pendidikan khusus jika ditinjau dalam perspektif sejarah pendidikan khusus makin menuju ke paradigma inklusi. Paradigma itu mengimplikasikan memberi kesempatan yang lebih luas bagi penyandang cacat atau siswa berkebutuhan khusus menempuh pendidikan. Kesempatan yang luas ini maksudnya kesempatan untuk mendapatkan pendidikan yang dalam makna secara setting dan perlakuan sama seperti halnya bagi siswa yang tidak mengalami hambatan. Kecenderungan itu dimulai gerakan *mainstreaming*, menurut Deno(Sunardi, TT: 29) yaitu rentangan penyediaan layanan

pendidikan dimulai dari yang paling terbatas (*the most restrictive*) dengan pembelajaran di tempat khusus seperti rumah sakit atau di rumah, sampai yang paling tidak terbatas (*the last restrictive*) dengan dididik di kelas biasa tanpa tambahan bimbingan khusus. Gerakan itu juga menimbulkan gerakan keluar dari institusi (*Deinstitutionalisasi*) maksudnya para penyandang cacat jangan hanya ditempatkan dalam suatu institusi yang jauh dari masyarakat. Keluar dari institusi berarti juga memberi kesempatan seluas-luasnya berinteraksi dengan masyarakat.

Menurut Sunardi (TT: 8) bahwa perkembangan pendidikan luar biasa di Indonesia dapat diklasifikasi menjadi masa sebelum merdeka, masa sampai dengan tahun 1984, dan masa sejak tahun 1984. Klasifikasi berdasarkan kenyataan bahwa sistem pendidikan nasional baru dikenal pada tahun 1945. sejak tahun 1984 seiring dengan dicanangkan wajib belajar enam tahun. Periodisasi tersebut berdasarkan R. Moh Ali (2005: 49) sebagai babakan waktu untuk memberi bentuk dan corak bangunan yang konstan dan tipikal dari peristiwa munculnya kelembagaan pendidikan khusus.

Pendidikan khusus di Indonesia dapat ditelusuri sampai dengan awal abad XX atas inisiatif dr. Westhoff pada tahun 1901 dengan dibukanya lembaga untuk penyandang tunanetra pertama di Indonesia bertempat di Bandung. untuk anak tunagrahita tahun 1927, dan untuk anak tunarungu tahun 1930, ketiganya di Bandung. Semua bentuk lembaga tersebut dalam bentuk lembaga khusus secara terpisah/*segregation* dengan sekolah untuk pendidikan pada umumnya. Mereka dididik lebih diarahkan memiliki suatu keterampilan untuk bekerja.

Undang-undang Republik Indonesia No.4 tahun 1950 dan No. 12 tahun 1954 adalah undang-undang yang pertama mengenai pendidikan sejak Indonesia merdeka. Mengenai anak-anak yang mempunyai kelainan fisik dan/atau mental, undang-undang itu menyebutkan: Pendidikan dan pengajaran luar biasa diberikan dengan khusus untuk mereka yang membutuhkan (pasal 6 ayat 2) dan untuk itu anak-anak tersebut terkena pasal 8 yang mengatakan : semua anak-anak yang sudah berumur 6 tahun berhak dan yang sudah berumur 8 tahun diwajibkan belajar di sekolah sedikitnya 6 tahun. Dengan diberlakukannya undang-undang tersebut maka sekolah-sekolah baru yang khusus bagi anak penyandang cacat, termasuk untuk anak tunadaksa dan tunalaras, dibuka. Sekolah-sekolah ini disebut Sekolah Luar Biasa(SLB). Sebagian berdasarkan urutan sejarah berdirinya SLB pertama untuk masing-masing kategori kecacatan, SLB-SLB itu dikelompokkan menjadi: (1) SLB bagian A untuk anak tunanetra, (2) SLB bagian B untuk anak tunarungu, (3) SLB bagian C untuk anak tunagrahita, (4) SLB bagian D untuk anak tunadaksa, (5) SLB bagian E untuk anak tunalaras, dan (6) SLB bagian G untuk anak cacat ganda.

Konsep pendidikan terpadu diperkenalkan di Indonesia pada tahun 1978 oleh Helen Keller International (HKI) Inc. Ketika itu HKI membantu Departemen Pendidikan dan Kebudayaan membuka sekolah terpadu bagi anak tunanetra. Keberhasilan proyek itu menyebabkan dikeluarkannya SK Mendikbud nomor 002/U/1986 tentang Pendidikan Terpadu bagi Anak Cacat, yang pada intinya mengatur bahwa anak penyandang cacat yang memiliki kemampuan dapat diterima bersekolah di sekolah reguler. Sayangnya, setelah proyek pendidikan terpadu itu berakhir, implementasi pendidikan terpadu itu semakin mundur, terutama di tingkat sekolah dasar. Akan tetapi menjelang akhir tahun 90-an muncul upaya baru untuk mengembangkan pendidikan inklusif melalui proyek kerjasama antara Depdiknas dengan pemerintah Norwegia di bawah manajemen Braillo Norway dan Direktorat PLB. Dengan implementasi pendidikan inklusif diharapkan lebih banyak anak berkebutuhan khusus usia sekolah akan mendapatkan kesempatan bersekolah.

Eko (Djaja Rahardja, 2008) mengemukakan bahwa dari jumlah keseluruhan 1.48 juta yang dikategorikan berkelainan, 21.42% merupakan anak-anak usia sekolah. Meskipun demikian, hanya 25% atau 79.061 anak yang sekarang ini berada di sekolah luar biasa. Beberapa sekolah luar biasa yang mengakomodasi berbagai jenis kelainan dibangun untuk menuntaskan wajib belajar 9 tahun. Selain itu dilakukan juga berbagai upaya, salah satunya adalah sosialisasi dan implementasi pendidikan inklusif.

Pendidikan guru untuk Pendidikan Luar Biasa /Pendidikan Khusus (PLB) yang pertama, Sekolah Guru Pendidikan Luar Biasa (SGPLB), didirikan di Bandung pada tahun 1952, dengan lama pendidikan dua tahun. Pada mulanya SGPLB diperuntukkan bagi guru-guru yang sudah berpengalaman mengajar di SD dan berizazah SGB. Dalam perkembangan selanjutnya, input SGPLB adalah tamatan SLTA, dan lulusannya dihargai sejajar dengan sarjana muda. Ketika SGPLB dilikuidasi pada tahun 1994, di seluruh Indonesia terdapat enam SGPLB (Bandung, Yogyakarta, Surabaya, Surakarta, Makasar dan Padang). Likuidasi tersebut dimaksudkan untuk meningkatkan kualifikasi guru PLB menjadi sekurang-kurangnya berizazah S1. Program S1 PLB yang pertama di Indonesia dibuka di IKIP Bandung (sekarang UPI) pada tahun 1964. Beberapa tahun kemudian beberapa IKIP dan perguruan tinggi lain juga membuka jurusan PLB. Kini sebelas universitas di Jawa, Sumatera dan Sulawesi, memiliki jurusan PLB.

Pada tahun 1996 UPI membuka konsentrasi Bimbingan Anak Khusus pada program studi Bimbingan dan Penyuluhan di Program Pasca-Sarjana sebagai upaya merintis dibukanya program studi PLB pada jenjang S2. Pada tahun 2004 program studi ini menjadi mandiri dengan nama Program Studi Inklusi dan Pendidikan Kebutuhan Khusus.

Menurut Sunardi (1995: 11-12) dari data tidak banyak perubahan dalam layanan PLB di Indonesia. Kecacatan yang dilayani jenisnya masih sama dan cenderung segregatif. Baru pada tahun 1994 sejak pergantian kurikulum dan struktur jenjang pendidikan mulai SDLB, SLTPLB, dan SMALB yang mana bagi siswa berkebutuhan khusus memiliki potensi akademik tinggi didorong untuk berintegrasi ke SMP umum. Hal itu diasumsikan bahwa mereka dapat keleluasaan berkembang menggunakan kurikulum umum, sehingga potensinya juga berkembang.

Sejak tahun 1990 mulai diperhatikan pada siswa yang mengalami kesulitan belajar dengan munculnya perhatian dari para neurolog dan mengadakan Seminar tentang Disfungsi Minimal Otak (DMO) di Universitas Negeri Surakarta. Jenis kelainan itu berakibat kesulitan belajar dan lebih banyak ditemukan di Sekolah Dasar. Sejak perhatian itu mulai dipikirkannya model integrasi, supaya mampu melayani mereka yang dikategorikan kasulitan belajar. Siswa yang tergolong kategori kesulitan belajar bersifat temporal kebutuhan khususnya, dan secara pengamatan/*observable* mereka tidak menampakkan berkelainan.

4.Latar Belakang Perubahan Pendidikan Khusus di Indonesia

Perkembangan sejarah pendidikan khusus di Indonesia tersebut menunjukkan bahwa layanan bagi mereka yang berkebutuhan khusus mulai awal sampai tahun 1990 terdapat keterkaitan dengan munculnya kesadaran akan perhatian masalah yang terjadi di dunia persekolahan maupun masyarakat. Kesadaran yang muncul bahwa banyak ditemukan di sekolah, terutama sekolah dasar siswa yang sebenarnya memiliki kebutuhan khusus namun tidak nampak dan kebutuhan khususnya hanya bersifat temporal. Untuk itu, mereka perlu tetap dididik di sekolah umum dengan tambahan layanan khusus. Bersekolah ke sekolah khusus secara terpisah sangat merugikan mereka.

Fenomena yang menunjukkan perubahan signifikan sebenarnya dapat direfleksi mulainya gerakan wajib belajar enam (6) tahun pada tahun 1984. Saat ini mengharuskan semua anak wajib mengikuti pendidikan dasar enam (6) tahun. Implikasinya perlu memperluas kesempatan belajar, demikian juga fasilitas yang digunakan untuk belajar berupa lembaga persekolahan. Untuk itu, banyak juga didirikan lembaga-lembaga sekolah khusus yang bernama Sekolah Luar Biasa (SLB) atau Sekolah Dasar Luar Biasa (SDLB). Sumber dari Sunardi (1995: 11) dengan dana proyek Inpres, pada tahun 1984 didirikan sebanyak 208 buah SDLB pada 200 kabupaten/kotamadya yang belum mempunyai SLB sama sekali.

Perluasan kesempatan belajar tersebut belum sepenuhnya dapat memenuhi semua kebutuhan belajar dari siswa berkebutuhan khusus, karena pendirian secara kuantitas belum seiring terpenuhinya akan tenaga guru maupun sarana dan prasarana yang memadai. Demikian juga pemikiran pendidikan yang cenderung terpisah/*segregasi* lebih banyak menimbulkan persoalan. Misalnya jarak tempuh siswa dengan sekolah, ketersediaan tenaga guru, keterbatasan akses untuk melanjutkan ke jenjang yang lebih tinggi. Permasalahan tersebut mendorong pemikiran perlunya integrasi, dan saat sekarang lebih dianjurkan *inklusi*.

Inklusi adalah kecenderungan yang makin disarankan, karena berbagai perubahan sosial-budaya yang mendorong untuk berubah ke arah tersebut. Selanjutnya, Hallahan & Kauffman (2003: 90) menjelaskan: *No wonder that some describe the late twentieth and early twenty-first centuries as an era of "culture wars". To deal effectively with the multicultural challenge, we must focus on the challenges most pertinent to special education.* Penjelasan tersebut mengisyaratkan bahwa abad ke 20 dan permulaan abad 21 tidak ada yang indah untuk digambarkan sebagai era perang budaya. Hal itu sebagai tantangan multikultural, dan fokus tantangan itu harus dikaitkan dengan pendidikan khusus.

Tantangan yang terkait dalam pendidikan khusus adalah melaksanakan pendidikan multikultur agar supaya tumbuhnya demokrasi. Menurut Chinn and McCormick (Hardman, 1990: 492) dapat dilakukan dengan empat elemen tujuan sebagai berikut:

(1) teaching values that support cultural diversity and individual uniqueness, (2) encouraging and accepting the qualitative expansion of existing ethnic cultures, (3) supporting exploration in alternative and emerging life styles, and (4) encouraging multiculturalism, multilingualism, and multidialectism."

Pendidikan multikultural dapat dilakukan dengan tujuan (1) mengajarkan nilai perbedaan kultur dan keunikan individu, (2) mendorong dan menerima keberadaan kultur etnis secara kualitatif, (3) mendukung penemuan alternatif dan pola hidup yang baru, dan (4) mendorong tumbuhnya multi kultur, multi bahasa, dan multidialek. Tujuan tersebut intinya mendorong berbagai perbedaan yang ada dapat sama-sama tumbuh. Demikian juga Ainul Yaqin (2005: 230-254) mengemukakan bahwa untuk menghadapi para penyandang cacat (*diffable*) diperlukan pendidikan multikultural dengan prinsip mengakui perbedaan kemampuan dan konstruksi sosial; menanamkan kesadaran bahwa mereka yang *diffable* adalah manusia biasa karena sesuatu hal jadi mereka berbeda; menanamkan sikap sabar dan telaten menghadapi perbedaan itu; memberi semangat dan pujian terhadap kemajuan yang dicapai sebarang; berusaha untuk bersikap biasa; membimbing ke arah positif; membangun sikap anti diskriminasi terhadap perbedaan kemampuan di sekolah yang diusahakan oleh guru. Prinsip-

prinsip tersebut mengarah untuk mewujudkan persamaan hak untuk berkembang dalam pendidikan walaupun dengan aneka ragam cara perbedaan.

Konsep perolehan hak dan perlakuan yang sama adalah konsep demokrasi. Konsep itu dikemukakan Tilaar (2004: 34) adanya terjadi perubahan dalam otoritas yang mengatur hidup bersama manusia dalam era globalisasi. Era itu telah melahirkan demokrasi yaitu pemikiran yang menghargai akan hak azasi manusia, hak manusia untuk mempunyai identitas sendiri. Identitas sendiri inilah yang memandang perlunya keanekaragaman individu dari berbagai aspek. Implikasi penghargaan atas keanekaragaman individu juga penghargaan atas *diversity* yang diberlakukan terhadap penyandang cacat. Penyandang cacat dipandang sebagai individu yang berbeda kemampuan (*diffable*) tetapi tidak dibedakan haknya di masyarakat termasuk pendidikan.

D.Teori-teori Pendidikan Khusus

Pendidikan khusus sebagai kajian memiliki dasar teori yang mendasari. Teori itu tergantung pada aspek atau komponen yang menjadi garapan. Seperti halnya pendidikan pada umumnya bahwa garapan pendidikan meliputi: tujuan, materi, pendidik dan peserta didik, metode, lingkungan dan alat pendidikan. Hal yang terkait tujuan berhubungan dengan aspek filsafat; terkait materi berhubungan dengan sumber-sumber budaya dan kehidupan yang berlaku dan berkembang di masyarakat; metode berhubungan dengan teori belajar sebagai dasar untuk menyesuaikan proses belajar individu; peserta didik terkait kajian perkembangan individu dan dimensi persoalan penyimpangan fisiologis, psikologis, dan perilaku; pendidik berkaitan pengkajian tentang pengembangan karir sebuah keahlian; lingkungan dan alat pendidikan berkaitan dengan teori-teori pendukung yang digunakan untuk pemecahan persoalan di dalam kehidupan masyarakat. Untuk itu, perkembangan pendidikan khusus membutuhkan dukungan berbagai teori, utamanya tentang sebuah kajian pendidikan. Pendidikan bersumber dari berbagai perspektif teori secara garis besar dijelaskan sebagai berikut:

Pengkajian tentang proses-menjadi-manusia di dalam habitus kemanusiaan tersebut memerlukan dukungan ilmu-ilmu lainnya, sehingga menurut Imam Barnadib (2002: 41-42) bahwa ilmu pendidikan sebagai ilmu yang multidisiplin. Pengamatan terhadap ilmu pendidikan yang dilakukan dengan cermat akan tampak jelas bahwa terdapat faktor-faktor seperti peserta didik, pendidik, cita-cita dan tujuan pendidikan, lingkungan, serta alat-alat pendidikan. Faktor-faktor itu secara implisit menunjukkan bahwa ilmu pendidikan memerlukan berbagai fondasi. Hal yang terkait cita-cita dan tujuan pendidikan perlu landasan

filosofis menjadi kajian filsafat pendidikan; fondasi psikologis yang mengkaji peserta didik menjadi psikologi pendidikan, lingkungan habitus masyarakatnya perlu fondasi sosiologis yang menjadi sosiologi pendidikan, serta masyarakat memiliki budaya diperlukan fondasi budaya sehingga perlu pengkajian tentang sosio-kultural. Fondasi-fondasi yang diikuti oleh penyelenggaraan atau dalam praktek pelaksanaan pendidikan akan terlihat pada prinsip-prinsip yang digunakan.

Fondasi dalam penyelenggaraan pendidikan sebagai landasan dan prinsip pendidikan yang dipedomani. Umar Tirtarahardja & S.L. La Sulo (2005: 81) menandakan bahwa landasan akan memberikan pijakan atau arah untuk pembentukan manusia, sedangkan prinsip sebagai asas-asas yang memberi corak penyelenggaraan pendidikan, implikasinya memberi corak hasil pendidikan itu, yaitu manusia dan masyarakat. Untuk itu, dalam mengkaji penyelenggaraan pendidikan di masa lampau perlu direfleksikan landasan dan prinsip yang dipedomani. Makna pembentukan manusia yang memiliki berbagai kelainan/kebutuhan khusus dapat ditinjau melalui landasan dan prinsip yang digunakan penyelenggaraan pendidikan khusus.

Imam Barnadib (1982: 12) mengemukakan bahwa landasan atau prinsip merupakan penuntun (*guiding principles*) tentang pendidikan harus dilaksanakan dan dinilai. Pengkajian tentang pendidikan secara historis untuk menemukan landasan dan prinsip dari praktek pendidikan di masa lampau. Pemikiran tentang praktek memberi kontribusi kepada pemikiran sistem. Refleksi terhadap sistem mempertanyakan terhadap esensinya, jawaban terhadap esensi diperlukan dasar-dasar kefilosofatan. Perjalanan proses itu memerlukan berbagai perenungan bahwa pendidikan dalam kerjanya membangun sebuah keilmuan diperlukan berbagai landasan atau dasar. Dasar tersebut mengandung berbagai maksud yang perlu dilaksanakan melalui pendidikan.

Sulistiyono(Dwi Siswoyo, dkk, 2007: 63) bahwa dasar pendidikan adalah landasan berpijak dan arah bagi wahana pengembangan manusia dan masyarakat melalui pendidikan. Untuk itu, suatu masyarakat menyelenggarakan pendidikan berdasarkan filsafat atau pandangan hidup, serta berlangsung dalam latar belakang sosial budaya masyarakat tersebut. Berdasarkan pemikiran tersebut landasan pendidikan menurut Umar Tirtarahardja & S.L. La Sulo (2005: 81) perlu landasan filosofis, landasan psikologis, dan landasan sosio dan kultural. Untuk itu, pendidikan khusus mengungkap juga ketiga landasan tersebut yang digunakan teori untuk melaksanakan pendidikan, yaitu:

1. Teori yang berlandaskan Filosofis

Landasan filosofis bersentuhan dengan kajian filosofi pendidikan. Kajian tentang filosofi dalam pendidikan berakar dari dua makna yang dimaksud filsafat dan filsafat tersebut menjadi dasar pemikiran-pemikiran di dalam pendidikan. Filsafat menurut Nergney & Herbert. (2001: 126): “*Philosophy can be defined as a set of ideas about the nature of reality and about the meaning of life*” . Filsafat dapat didefinisikan sebagai suatu bangunan yang tersusun dari ide-ide tentang sifat-sifat dari realita dan tentang makna dari kehidupan. Atas dasar pengertian tersebut bahwa mengkaji filsafat berarti meninjau tentang ide-ide yang berkaitan dengan realita dan makna kehidupan. Djumransjah (2006:1-2) mengemukakan sebagai proses berpikir dan hasil berpikir. Pada proses berpikir adalah jalan yang ditempuh untuk memecahkan masalah; pada hasil berpikir merupakan kesimpulan yang diperoleh dari hasil pemecahan atau pembahasan masalah. Hasil tersebut akan menjadi suatu bangunan ide dari hasil berpikir.

Bangunan ide dari hasil berpikir tersebut digunakan untuk pemecahan masalah-masalah pendidikan, maka di sini filsafat akan melakukan perannya sebagai filsafat pendidikan. Menurut Nergney & Herbert. (2001: 127) “*philosophy influences daily educational life in many ways*” maksudnya filsafat memiliki pengaruh yang luas dalam kehidupan pendidikan sehari-hari. Menurut Djumransjah (2006: 19) bahwa filsafat memberikan pedoman hidup untuk berpikir guna memperoleh pengetahuan, dan melalui rasa dan kehendak memberikan pedoman tentang kesusilaan baik dan buruk. Atas dasar pendapat itu bahwa filsafat memberikan pedoman hidup, karena di dalamnya mengandung nilai kesusilaan. Nilai kesusilaan ini yang perlu dicapai oleh pendidikan. Untuk itu, pendidikan dalam rangka menjawab berbagai persoalan yang mendasar perlu menggunakan pemikiran-pemikiran yang filosofis. Hal itu mengharuskan bahwa hubungan filsafat dan pendidikan merupakan keharusan, demikian dikemukakan Imam Barnadib (2002:5). Dalam mendidik perlu diketahui tujuan yang ingin dicapai, karena perbuatan mendidik adalah serangkaian perbuatan yang disengaja menuju ke suatu makna tujuan. Makna tujuan ini sebagai jawaban mengapa kita mendidik dan jawaban atas pertanyaan itu diperlukan ide yang abstrak yang diambil dari pemikiran filosofi.

Makna tujuan yang menjadi sumber tentang mengapa kita mendidik? Jawaban terhadap persoalan itu bersumber dari filsafat. Hal tersebut harus disadari oleh guru ketika berhadapan dengan siswa, yaitu menyadari tentang tujuan hidup siswa. Tujuan hidup siswa perlu diketahui oleh guru, jika ingin mengarahkan hidupnya dengan proses belajar. Tujuan hidup siswa adalah sebuah tujuan pendidikan, dan ilmu pendidikan sebagai sebuah teori membangun tujuan pendidikan dengan bersumber dari filsafat. Filsafat yang dibangun

sebagai dasar teori ilmu pendidikan seharusnya sejalan dengan pandangan hidup yang ada di masyarakat. Pandangan hidup di masyarakat juga menjadi sumber budaya, untuk itu guru perlu mengetahui budaya dari siswa, dari budaya siswa dapat diketahui juga tujuan hidup siswa. Budaya suatu masyarakat adalah representasi pandangan masyarakat bersangkutan. Budaya adalah kehidupan manusia yang diaktualisasikan di masyarakat mulai suatu ujung dari mana dan ke mana manusia pergi. Esensi berasal dari mana dan ke mana manusia pergi dengan menggunakan budayanya perlu suatu kajian tentang realitas manusia.

Realitas manusia merupakan kajian dari berbagai aspek. Kajian ini juga perlu dipahami oleh guru, karena dalam mengarahkan siswa harus didasari oleh realitas manusia. Dasar realitas manusia menentukan guru tepat mengarahkan tujuan, tepat menentukan metode, tepat untuk menggali sumber-sumber yang menjadi keputusan dan dialog dengan siswa dalam rangka siswa memutuskan tujuan hidupnya. Realitas manusia dalam menuju tujuan hidupnya adalah manusia yang mengisi kehidupan di dunia, dan dunia dalam realitasnya sebagai kajian tersendiri.

Realitas tentang tujuan kehidupan bersumber dari berbagai pandangan, di antaranya idealisme, realisme, eksistensialisme, progressivisme, dan pragmatism. Pandangan filosofis yang berpengaruh terhadap pendidikan khusus tergantung perkembangan pendidikan khusus saat berlangsung. Perkembangan itu juga tergantung dalam konteks zaman perkembangan pendidikan. Asumsi ini atas dasar bahwa perkembangan filsafat yang tradisional juga berpengaruh saat masih berlangsung zaman tradisional, sedang saat zaman sesudahnya timbul Pragmatisme, dan Eksistensialisme, yang kemudian berkembang Progressivisme dan Humanisme juga turut mempengaruhi terhadap perspektif dalam pendidikan khusus.

Lynch (Budiyanto, 2006: 62) mengemukakan tentang tujuh prinsip untuk terwujudnya *Universal Primary Education*(UPE). Salah satu di antaranya tentang “Komitmen terhadap Filsafat Pendidikan yang berpusat pada anak (*child-centered*)”. Prinsip itu menunjukkan filosofi yang dianut sesuai filsafat dalam Progresivisme. Hal itu juga sesuai konteks budaya munculnya *paradigma inklusif*, yakni fenomena multikulturalisme, hak azasi, dan demokrasi. Fenomena itu mendorong agar iklim pendidikan di sekolah menghargai keberagaman peserta didik. Penghargaan itu sebagai wujud menghargai potensi anak dengan segala keunikannya masing-masing.

Filosofi yang berpusat pada anak dalam paradigma inklusif lebih berorientasi humanis. Menurut Knight (1982: 86) “*The humanists have adopted most of the progressive principles including child-centeredness, the non-authoritative role of the teacher, the focus on the active and involved pupil, and the cooperative and democratic of education*”. Maksudnya sifat

humanis kebanyakan diadopsi dari prinsip-prinsip progresive termasuk keberpusatan pada anak, peranan guru yang tidak authoritative, fokus keaktifan dan keterlibatan siswa, dan mengandung aspek pendidikan yang kooperative dan demokrasi. Demikian juga, Knight(1982: 87) bahwa fokus pendidikan yang berpandangan humanis terletak pada membantu siswa menjadi “*humanized*” atau “*self-actualized*”. Jadi, memanusiakan dan mengaktualisasikan seluruh kepribadian siswa merupakan fokus pendidikan yang berpandangan humanis. Tujuan yang dicapai bagi siswa dalam pandangan pendidikan yang humanis adalah “*self-actualization rather than a mastery of knowledge as an end in itself*” (Knight, 1982: 88). Maksudnya tujuan yang diutamakan dalam pendidikan yang berpandangan yang humanis adalah aktualisasi diri kepribadian siswa dari pada ketuntasan pengetahuan dalam membentuk akhir pribadi siswa. Dengan demikian, paradigma inklusif dalam pendidikan khusus yang bermaksud agar peserta-didik yang menyandang cacat/berkebutuhan khusus berkembang seluasnya sebagai pribadi yang menyeluruh adalah orientasi teori dari pandangan humanisme.

Teori yang berpandangan humanis sebagai jawaban terhadap landasan pendidikan khusus. Landasan itu mengasumsikan tentang hakekat perbedaan dalam kehidupan di masyarakat. Perbedaan adalah sama haknya untuk diakui. Teori tersebut didasari oleh asumsi tentang perkembangan masyarakat yang semakin global dan asumsi tentang persamaan hak mengembangkan diri dalam kehidupan bersama. Untuk itu, bagi pendidik disarankan bertitik tolak dari pandangan filosofis dan budaya yang mempengaruhi asumsi globalisasi dan persamaan hak. Menghadapi hal tersebut pendidik yang berprofesi di bidang pendidikan khusus perlu menggunakan teori “*self-accomodative-transformatif-edukatif*”. Teori ini berasumsi bahwa untuk menghadapi masyarakat global diperlukan transformasi kemampuan peserta-didik selalu berubah. Kondisi yang terbatas dalam aspek tertentu pada penyandang cacat/berkebutuhan khusus perlu dihormati dengan melihat kelebihan potensi aspek lainnya yang dikembangkan dengan akomodatif terhadap kepribadian/*self* mereka.

2. Teori yang berlandaskan Psikologis

Landasan psikologis digunakan untuk usaha memahami peserta-didik dengan segala dimensinya ketika pendidik membimbing peserta-didik dalam proses menjadi manusia. Dalam konsep ini mengandung maksud bahwa pendidikan adalah suatu persoalan tentang berhadapan dengan peserta didik. Peserta didik adalah makhluk yang masih dalam nuansa perkembangan baik dari segi fisik, kognitif, bahasa, maupun sosial-emosional. Untuk itu, kegiatan pendidikan harus mendasari pada perkembangan psikologi anak jika akan merujuk tentang cara mengembangkan aspek-aspek individu menuju menjadi manusia kategori

dewasa. Proses perkembangan menuju kedewasaan akan lebih tepat di dalam cara membinanya jika disesuaikan dengan tahapan perkembangan peserta-didik. Demikian juga, pembinaan bagi peserta-didik yang mengalami kecacatan/memiliki kebutuhan khusus diperlukan pemahaman tentang perkembangan khusus dari mereka. Perkembangan mereka dalam aspek-aspek tertentu ada yang terhambat perkembangannya dikarenakan kondisi kekhususan yang dimiliki.

Keberadaan siswa berkelainan/berkebutuhan khusus di ruang kelas khusus dikarenakan pandangan bahwa kondisi-kondisi yang terjadi pada mereka sebagai sebab tidak berkembangnya atau berkembang lebih cepat pada aspek-aspek psikologis mereka. Termasuk anak-anak ini meliputi: mereka yang dianggap gifted dan/atau talented, kerugian pada indera (termasuk visual dan pendengaran), gangguan komunikasi, cacat fisik dan ganda, problem tingkah laku, kesulitan belajar spesifik, dan retardasi mental.

Keberadaan siswa-siswa berkelainan/berkebutuhan khusus tersebut mengharuskan guru melakukan asesmen, dalam rangka memberi keputusan tentang layanan yang tepat sesuai kondisi mereka. Hasil dari asesmen dapat berefek penggunaan labeling supaya memudahkan layanan yang diberikan, namun ada bahayanya juga bahwa *labeling* memberikan efek stigma yang negatif pada mereka. Stigma itu dapat mempengaruhi guru tentang *ekspektasi* akan pencapaian prestasi yang lebih baik, dengan labeling justru memperlemah *ekspektasi* guru untuk mengembangkan mereka secara optimal. Implikasi antara kenegatifan penggunaan *labeling* dan perlunya *labeling* terhadap hasil asesmen harus dipahami secara bijaksana bagi guru. Bijaksana dalam mengambil keputusan untuk memberikan layanan yang sesuai kondisinya.

Landasan psikologi terhadap pengajaran yang dirancang untuk anak-anak yang berkarakteristik unik di mana kebutuhannya tidak diketemukan di kurikulum sekolah yang terstandar/sekolah umum. Dalam rancangan pengajaran itu diasumsikan melayani kebutuhan-kebutuhan psikologis agar siswa yang berkebutuhan unik berkembang kognitif, bahasa, psikososial, moral, dan kepribadiannya. Layanan yang berlandaskan psikologis tersebut ditunjukkan oleh guru atau pendidik lainnya dengan usaha melayani sesuai dengan perbedaan individual. Perbedaan itu dipertimbangkan dari segi perkembangan, latar belakang budaya, jenis kekhususannya/kecacatannya, kelas sosial, maupun gender.

Layanan dalam konteks psikologis ini akan berkualitas, jika konsep-konsep proses mental yang dipengaruhi oleh usaha pendidikan untuk menggerakkan tingkah laku yang bertujuan. Proses mental itu meliputi kognitif, bahasa, psikososial, moral, dan pribadi. Proses mental itu difasilitasi oleh guru untuk berkembang dengan memperhatikan variasi latar

belakang dan kondisi siswa. Layanan itu jika diselenggarakan di sekolah khusus lebih berorientasi pendekatan tingkah laku yang digagas oleh Skinner dan yang bersifat sosial oleh Bandura, namun jika dilayani dengan inklusi di sekolah umum lebih berorientasi sosiokultural dari Vygotsky. Asumsi teori di atas digunakan terhadap layanan yang berpandangan psikologi, karena juga terpengaruh oleh konteks saat teori tersebut berkembang.

Aspek psikologis yang berpengaruh terhadap layanan bagi anak-anak berkebutuhan khusus/*diffable* ini juga akan efektif, karena adanya keterikatan emosional anak dengan guru. Hal itu dikemukakan oleh Bowlby, 1969, 1988(Henning Rey, 2003: 88) ikatan kasih sayang sebagai teori kelekatan/*attachment* sebagai sebuah dasar yang penting untuk menstimulasi perilaku asuh dan menciptakan sebuah ikatan emosional satu sama lain. Demikian juga dikemukakan Bowlby dalam Santrock (1995: 196) bahwa *attachment* sebagai suatu ikatan emosional yang kuat antara bayi dan pengasuhnya. Menurut Zimmerman, 2004(Philip Rice F. & Kim Gale Dolgin, 2008: 270) *Many studies have tied the quality of parent-child attachments to the quality of peer relationships.....Attachment are the earliest form of love that children experience, usually between themselves and their parents.* Pendapat itu menandakan bahwa kualitas kelekatan orang tua dan anak akan mempengaruhi kualitas hubungan dengan kelompok sebaya. Selanjutnya, pengertian kelekatan/*attachment* adalah bentuk permulaan dari cinta yang dialami anak-anak, biasanya antara anak-anak dan orang tuanya. Penelitian tersebut dilakukan pada anak-anak yang mengalami gangguan reaksi kelekatan. Gangguan ini berakibat pada aspek emosi dan sosial juga terpengaruh untuk terganggu, begitu juga kemampuan untuk pengaturan diri/ *self regulation* juga menjadi problem. Hal itu disebabkan anak tak pernah merasakan kasih sayang, sehingga defisit dalam hubungan interpersonal. Defisit ini menimbulkan problem terhadap rasa aman ketika berhubungan dengan orang lain, mereka yang defisit itu ada anggapan bahwa orang lain juga tidak memberi kasih sayang seperti layaknya yang belum pernah mereka terima. Anggapan ini akan dimanifestasikan dalam bentuk reaksi gangguan kelekatan. Teori kelekatan ini juga secara psikologis sebagai dasar kasih sayang hubungan guru dengan siswanya yang berkebutuhan khusus/berkelainan/*diffable*.

Landasan psikologis dalam pendidikan khusus bahwa penyelenggaraan pendidikan khusus sebagai dasar mengembangkan aspek-aspek psikologis siswa berkebutuhan khusus. Aspek psikologis itu meliputi perkembangan kognitif, bahasa, psikososial, moral, dan pribadi. Proses pengembangannya menggunakan pendekatan pandangan psikologis, seperti behavioristik, kognitif, atau humanistik. Demikian juga, penggunaan strategi dan tahapan

perkembangan atas dasar proses perkembangan psikologis individu, sehingga secara individual siswa terpenuhi kebutuhan berkembang sesuai kondisi psikologisnya.

Pandangan psikologis yang berorientasi behavioristik lebih banyak digunakan pada masa lalu, namun pada masa ini juga masih digunakan. Hal itu terjadi pada praktek pendidikan khusus di masa lalu, maupun di masa sekarang. Salah satu bukti ialah penggunaan teori *Applied Behaviour Analysis*(ABA) yang dikembangkan oleh Lovaas sebagai metode untuk mengajar pada anak Autis. Metode ini dikembangkan dari teori Skinner, dan beliau salah seorang penggagas behavioristik. Penggunaan metode itu masih diyakini mampu mengubah hambatan pada Autisme pada masa sekarang, namun beberapa hal masih mengandung kelemahan jika dilakukan tanpa hubungan yang bersifat manusiawi. Hubungan manusiawi merupakan kasih sayang sebagai ikatan emosional yang utama. Kasih sayang adalah modal kebiasaan dari keluarga, dan modal keluarga yang dipertimbangkan oleh sekolah mendukung juga keberhasilan pendidikannya.

3. Teori yang berlandaskan Sosio-Kultural

Landasan sosio-kultural merupakan landasan yang berasal dari pandangan masyarakat dengan budayanya. Landasan ini digunakan untuk mengkaji pendidikan khusus dalam makna siswa berkebutuhan khusus menjadi manusia dalam habitusnya. Manusia dalam habitusnya adalah masyarakat dengan budayanya. Tilaar (2005:112) mengemukakan “Hakikat pendidikan adalah proses memanusiaikan anak manusia yaitu menyadari akan manusia yang merdeka. Manusia yang merdeka adalah manusia yang terwujud di dalam budayanya...dia hidup dalam budayanya dan menciptakan atau merekonstruksikan budayanya itu sendiri.” Kehidupan dalam masyarakat dengan budayanya itulah tujuan pendidikan. Landasan sosio-kultural yang dimaksud adalah pengkajian dalam penyelenggaraan pendidikan bagi siswa berkebutuhan khusus terdapat unsur-unsur yang membimbing siswa menuju masyarakat dengan budayanya.

Unsur-unsur budaya yang dimaksud oleh Elliott. et. All(2000: 114)”...*culture as the custom, values, and traditions inherent in one’s environment.*” Maksudnya sesuatu sebagai budaya jika mengandung adat-istiadat, nilai-nilai, dan tradisi yang mensifati di dalam lingkungan itu sendiri. Lingkungan yang dimaksud adalah lingkungan masyarakat, yang ketiga unsur budaya dalam masyarakat tersebut saling berkaitan untuk membangun kehidupan di lingkungan habitus kemanusiaan. Budaya sebenarnya memiliki berbagai batasan. Banks (Hallahan & Kauffman, 2003: 85-86) salah satunya mengemukakan definisi “*Most contemporary social scientists view culture as consisting primarily of the symbolic, ideational, and intangible aspect of human societies.*” Artinya para ilmuwan sosial yang

paling kontemporer berpandangan budaya terdiri simbolis yang utama, ide-ide, dan aspek-aspek yang tidak nampak dari masyarakat manusia. Simbol, ide-ide, dan aspek yang tidak nampak tersebut dibanding dengan definisi sebelumnya merupakan bangunan ide yang terdapat dalam *custom, values, and traditions*. Jadi adat-istiadat, nilai, dan tradisi dalam gerakannya menggunakan simbol, ide-ide, dan aspek yang tidak nampak. Simbol, ide, dan aspek yang tidak nampak mengkonstruksi unsur-unsur budaya dengan enam elemen pokok menurut Banks (Hallahan & Kauffman, 2003: 85), yaitu:

- 1) Nilai-nilai dan gaya perilaku (*value and behavioral styles*)
- 2) Bahasa dan dialek (*Language and Dialects*)
- 3) Komunikasi Nonverbal (*Nonverbal Communication*)
- 4) Kesadaran (salah satunya perbedaan budaya)/*Awareness (of one's cultural distinctiveness)*.
- 5) Kerangka yang menjadi rujukan (salah satunya pandangan atau perspektif yang normatif/*Frames of reference (normative worldviews or perspective)*).
- 6) Identifikasi (perasaan sebagai bagian dari kelompok budaya)/*Identifikasi (feeling part of the cultural group)*.

Enam kelompok tersebut jika dicermati merupakan isian atau yang menjadi instrumen dari *custom, values, and traditions*. Selanjutnya, untuk menggerakkan ketiga unsur itu diperlukan simbol, ide, dan aspek yang tidak nampak dengan menggunakan instrumen dari keenam elemen pokok budaya. Jadi unsur yang ada di dalam budaya tersebut hidup karena digerakkan oleh simbol, ide, gagasan menggunakan alat/instrumen ke enam elemen pokok.

Elemen-elemen pokok tersebut menurut Hallahan & Kauffman (2003: 86)"... *may together make up a national or shared culture, sometimes, referred to as a macroculture. Within the larger macroculture are microcultures.*" Artinya bahwa elemen pokok itu secara bersama-sama membentuk sebuah budaya saling bertukar atau nasional, kadang-kadang, dirujuk sebagai sebuah makrokultural. Elemen pokok itu bersama-sama menjadi elemen untuk mengisi budaya yang lebih luas yang disebut macroculture. Dalam budaya makro yang lebih luas terdapat micro-micro dari budaya. Budaya mikro itu disebut juga budaya yang lebih kecil (*smaller culture*). Budaya kecil itu selanjutnya dikemukakan oleh Hallahan & Kauffman (2003: 86)"*smaller cultures that share the common characteristics of the macroculture but have their unique values, styles, languages and dialects, nonverbal communication, awareness, frames of reference, and identities.*" Maksudnya budaya yang lebih kecil sebagai bagian dari karakteristik umum budaya makro tetapi terdapat enam elemen pokok yang unik pada setiap budaya yang lebih kecil.

Seorang individu mengidentifikasi dengan macroculturenya dan juga termasuk berbagai perbedaan di microcultures. Perbedaan itu pada seseorang berpengaruh pada tingkah lakunya. Jadi seseorang dalam perkembangannya akan mengidentifikasi dari berbagai budaya yang

berbeda-beda secara mikro, demikian juga secara makro menjadi kontributor dalam budaya yang lebih luas.

Budaya yang meliputi unsur-unsur *custom, values, and traditions* melalui simbol, ide, gagasan dengan instrumen bahasa, komunikasi, nilai, gaya hidup, kesadaran, dan kerangka rujukan bergerak di dalam dinamika masyarakat. Dinamika tersebut terus-menerus dikonstruksi oleh manusia, sehingga melalui budaya kehidupan manusia dinamis terus menerus. Oleh karena itu, setiap peserta didik untuk menjadi manusia dalam habitus manusia perlu juga mengidentifikasi budaya yang terdapat dalam habitus manusia. Identifikasi itu menggunakan bahasa, komunikasi, gaya hidup, kesadaran, dan kerangka yang dirujuk yang dinyatakan dengan simbol, nilai, dan gagasan. Identifikasi yang dirujuk pada tradisi, nilai, adat-istiadat yang dinyatakan dalam bentuk simbol, sehingga untuk identifikasi peserta didik perlu diarahkan melalui pendidikan. Jadi pendidikan dalam perspektif sosio-kultural merupakan penyelenggaraan proses pendidikan yang mengandung identifikasi terhadap adat-istiadat, nilai, dan tradisi budaya habitus manusia.

Penyelenggaraan pendidikan dalam bentuk lembaga persekolahan adalah bentuk penyerahan tanggung jawab wewenang dari orang tua dan masyarakat kepada lembaga persekolahan. Penyerahan tanggung jawab tersebut mengimplikasikan bahwa lembaga persekolahan mampu membawa peserta didik belajar dan berkembang menuju ke kehidupan di habitus masyarakat. Tujuan di kehidupan masyarakat membawa konsekuensi masyarakat dan khususnya orang tua ikut kerja sama dengan sekolah menyusun program atau kurikulum yang relevan dengan kehidupan. Kerja sama tersebut sebagai fasilitator keberhasilan program sekolah yang relevan dengan kehidupan, karena relevansi menentukan keberhasilan peserta didik terjun ke masyarakat. Hal itu dikemukakan oleh Ogbu (Hallahan & Kauffman, 2003: 87) "*minority children do not succeed or fail only because of what schools do or do not do, but also because of what the community does*". Anak-anak yang tergolong minoritas berhasil atau gagal tergantung dari peran orang-orang dalam masyarakat. Selanjutnya, juga dikemukakan "*Ogbu's suggestion of the importance of community as well as individual influences has been expanded in sociocultural theory*." Artinya saran Ogbu bahwa yang utama masyarakat memiliki pengaruh terhadap individu secara baik diperluas dalam teori sosiokultural.

Teori sosiokultural menurut Rueda & Kim, 2001 (Hallahan & kauffman, 2005: 87) dijelaskan sebagai berikut:

"A complete account of learning and development must take into account three levels. First, the individual or personal plane involves individual cognition, emotion, behavior,

values, and beliefs. In educational research, this might correspond with studies of individual student or teacher actions, psychological characteristics, or competence. Second, the interpersonal or social plane includes communication, role performances, dialogue, cooperation, conflict, such as a study of cooperative learning groups. And third, the community or institutional plane involves shared history, languages, rules, values, beliefs, and identities....sociocultural theory, in general, emphasizes that these three planes are inseparable: moreover, language is the primary force that defines and connects the planes.”

Artinya sebuah pandangan yang sempurna dari belajar dan perkembangan harus menggunakan tiga tahapan. Pertama, tahapan individual atau personal yang melibatkan kognitif, emosi, perilaku, nilai, dan keyakinan yang bersifat individu. Dalam kawasan penelitian pendidikan, wilayah ini berkoresponden dengan pengkajian siswa secara individu atau kegiatan guru, yang meliputi karakteristik psikologis atau kompetensi. Kedua, tahap sosial atau interpersonal meliputi komunikasi, perbuatan yang terkait dengan peranan yang disandangnya, dialog, kerjasama, konflik, sebagaimana pengkajian kerjasama kelompok dalam belajar. Dan ketiga, tahap komunitas atau lembaga yang melibatkan peranan sejarah, bahasa, aturan-aturan, nilai-nilai, keyakinan, dan identitas. Selanjutnya, teori sosiokultural secara umum menekankan tiga tahapan itu tidak dapat dipisahkan, lebih lagi bahasa memegang peranan kuat yang menentukan hubungan ketiga tahap tersebut.

Pendidikan dalam landasan sosio-kultural merupakan penyelenggaraan proses pendidikan yang mengandung identifikasi terhadap adat-istiadat, nilai, dan tradisi budaya habitus manusia. Adat-istiadat, nilai, dan tradisi membangun peta suatu komunitas, dan peta komunitas itu yang mencirikan atau sebagai identitas dengan komunitas lainnya. Peta komunitas berperan mengarahkan semua produk budaya dari komunitas itu sendiri termasuk faktor nilai. Nilai adalah cara pandang sebuah komunitas yang perlu dihargai sehingga menjadi penuntun sikap dan tingkah laku orang-orang yang ada dalam komunitas itu sendiri.

E.Aspek-aspek Bidang Garapan Pendidikan Khusus

Bidang garapan pendidikan khusus dapat ditinjau dari obyek material yang menyangkut materi dari pendidikan khusus sebagai penyelenggaraan pendidikan yang dimodifikasi sesuai dengan kondisi peserta didik berkebutuhan khusus. Selanjutnya, obyek formal adalah pandangan atau teori tentang kebutuhan khusus yang mengembangkan peserta didik berkebutuhan khusus berkembang menuju kepada kemandirian dalam budaya adaptif. Kedua hal tinjauan tersebut dapat ditabelkan sebagai berikut:

1. Kajian dari pandangan obyek material dan obyek formal

Tabel 1: Obyek Kajian bidang Pendidikan Khusus

Pendidikan Khusus ditinjau dari masa kehidupan	Obyek Material	Obyek Formal
1. Intervensi dini	Stimulasi awal untuk mengejar keterlambatan bahasa, kecerdasan, dan pemahaman dari makna-diri.	Sistem penyelenggaraan pendidikan dan pembelajaran Teori yang mendukung: medis, psikologi, sosiologi, dan budaya tentang makna perkembangan dan belajar kehidupan.
2. Masa Prasekolah	Praakademik Sensomotorik	Sistem penyelenggaraan pendidikan dan pembelajaran Pendekatan pembelajaran Teori yang mendukung: medis, psikologi, sosiologi, dan budaya tentang makna perkembangan dan belajar kehidupan.
3. Masa Sekolah Dasar	1. Akademik 2. Akademik Fungsional 3. Pengembangan kompensatoris	Sistem penyelenggaraan pendidikan dan pembelajaran Pendekatan pembelajaran Teori yang mendukung: medis, psikologi, sosiologi, dan budaya tentang makna perkembangan dan belajar kehidupan.
4. Masa Sekolah Menengah Pertama (Junior high school)	1. Akademik 2. Akademik Fungsional 3. Pengembangan mandiri dan vokasional	Sistem penyelenggaraan pendidikan dan pembelajaran Pendekatan pembelajaran Teori yang mendukung: medis, psikologi, sosiologi, dan budaya tentang makna perkembangan dan belajar kehidupan.
4. Masa Sekolah Menengah Atas	1. Akademik Fungsional	Sistem penyelenggaraan

ngah Atas (Senior high school)	2.Vokasional	pendidikan dan pembe lajaran Pendekatan pembelajaran Teori yang mendukung: medis, psikologi, sosio logi, dan budaya tentang makna perkembangan dan belajar kehidupan.
5.Transisi Masa Dewasa	1. Vokasional 2. Pengembangan kepribadian 3. Persiapan masa dewasa	Teori yang mendasari tentang kejuruan dan pengembangan pribadi
6. Masa Dewasa	Tempat kerja terlindung Dukungan supervise	Teori rehabilitasi sosial dan karir

2. Kajian atas dasar masa kehidupan

Sumber dari Hardman.et.all (1990: 83-54) mengemukakan pokok-pokok pikiran tentang garapan dari layanan bagi pendidikan yang mengalami diversity secara budaya dengan judul “pendidikan melalui masa kehidupan” sebagai berikut:

“Education through the lifespan”

Focus 1 : Why is it so important to provide early intervention services to students at risk early in the child’s life as possible?

1. *The first years of life are important to the overall development of normal, at-risk, and disabled children.*
2. *Early stimulation is critical to the later development of language, intelligence, and a sense of self-worth.*
3. *Interventions should begin as early as possible in an environment that is free of categorical labels.*
4. *Early interventions have the potential of lessening the overall impact of disabilities as well as counteracting the negative effects of waiting to intervene.*

Pada fokus pertama dibahas “mengapa sesuatu yang utama menyediakan layanan internensi sedini mungkin bagi siswa yang kemungkinan sejak dini diketahui beresiko. Beresiko di sini maksudnya sejak usia dini sudah menampakkan hambatan atau berkelainan yang kemungkinan menjadi anak yang disabilitas. Jawaban dari pertanyaan tersebut bahwa “1).tahun-tahun pertama kehidupan seorang anak hal yang utama untuk berkembang menyeluruh dari kategori normal dan maupun anak-anak disabilitas yang beresiko. 2). Rangsangan/stimulasi awal sesuatu yang kritikal untuk perkembangan lebih lanjut dari bahasa, kecerdasan, dan kesadaran hal-hal yang bermakna pada dirinya sendiri. 3). Intervensi perlu dimulai seawall mungkin di lingkungan yang bebas dengan label kategorial. Maksudnya ini anak perlu mendapatkan intervensi sedini mungkin di lingkungan yang tidak memberi label bahwa mereka sebagai anak yang cacat atau lingkungan yang alamiah secara wajar. 4). Intervensi sedini mungkin berpotensi berkurangnya efek yang menyeluruh dari

kecacatan sehingga sebaiknya meniadakan efek negative dengan menunggu untuk ditangani. Maksudnya jangan menunda untuk memberi intervensi sedini mungkin.

Focus 2 : Define early-childhood special education.

1. *Early-childhood special education is the process of carefully responding to a well-conceived individual education or treatment plan.*
2. *The plan is based on th identified needs and strenghts of the child.*
3. *Early-childhood special education focuses on infants and children with all types and degress of disabling and at-risk conditions.*

Pada fokus ke dua, menjelaskan definisi pendidikan khusus sedini mungkin, yaitu: 1). Pendidikan khusus usia dini adalah sebuah proses dari merespon secara perhatian penuh untuk sebuah pendidikan individual yang disusun sebaik mungkin atau perencanaan memberi perlakuan. 2). Perencanaan berbasis mengidentifikasi kebutuhan individu dan kekuatan anak. 3). Pendidikan khusus usia dini berfokus pada bayi dan kanak-kanak dengan seluruh tipe dan tingkatan kecacatan dan kondisi beresiko.

Focus 3 : What are some of the outcomes associated with early prevention and intervention for children at risk?

1. *Many infants who grow up to be disabled could early grow up to be normal if appropriate preventative steps were taken.*
2. *Infants would be far less disabled it effective interventions were applied from birth.*

Pada fokus ke tiga, berbagai apa saja outcome yang berkaitan dengan pencegahan dan intervensi bagi anak-anak yang beresiko, yaitu: 1).kebanyakan bayi yang tumbuh menjadi cacad dapat juga seawall mungkin tumbuh normal jika pencegahan yang sesuai secara bertahan mereka terima. 2). Bayi akan jauh berkurang dengan adanya intervensi yang efektif yang dilaksanakan mulai dari sejak lahir.



Gambar 3: Salah satu bentuk layanan yang diberikan pada usia dini, yaitu stimulasi dengan aktivitas bermain untuk mengembangkan keterampilan gerak motorik kasar.

Sumber gambar anak berkebutuhan khusus yang diakses melalui Google.com

Focus 4 : *What is the purpose of early-childhood special education services?*

1. *Early-childhood special education addresses the needs of the whole child based on the Individualized Family Service Plan (IFSP).*
2. *Intervention may include nutritional support, varied kinds of medical treatment (medication, surgery, physical therapy, etc.), speech and language therapy, parent and family training, and cognitive development.*
3. *Early-childhood special education is designed to teach infants and very young children very specific skills (how to eat, in some cases, how to walk, how to talk, how to play successfully with other children, etc.); to lessen the impact of conditions that may worsen or become more severe without timely and adequate treatment; to provide specialized therapies for speech, language, and motor problems; to prevent children from developing other, secondary disabling conditions; to prepare children as early as possible for meaningful experiences with their same-age peers; to teach children who exhibit troublesome behaviors (noncompliance, aggressiveness, etc.) that interfere with schooling more adaptive behaviors; and to provide children with the preacademic skills necessary for further learning.*

Pada fokus yang ke empat, apa saja **tujuan** dari layanan pendidikan khusus untuk kanak-kanak usia dini? Jawaban itu meliputi: 1). Pendidikan usia dini diperuntukkan kebutuhan anak secara menyeluruh berbasis perencanaan layanan keluarga secara individual, 2). Intervensi termasuk dukungan pelayanan nutrisi; berbagai layanan medis; (seperti pengobatan, operasi, fisiotherapy); terapi bahasa dan bicara; pelatihan untuk orang tua dan keluarga; dan perkembangan kognitif, 3). Pendidikan khusus untuk kanak-kanak usia dini dirancang bagi pengajaran bayi dan anak-anak yang sangat kecil dalam keterampilan yang spesifik (bagaimana makan, bagaimana jalan, bagaimana bicara, dan bagaimana bermain secara berhasil dengan anak-anak lain); pengurangan efek dari kondisi untuk menjadi lebih buruk atau menjadi lebih berat tanpa treatment yang adequate dan setiap waktu; menyediakan anak-anak untuk terapi bicara; problem bahasa dan motorik; pencegahan perkembangan lain yang lebih buruk seperti kondisi kecacatan skunder; untuk menyiapkan seawal mungkin pengalaman yang bermakna dengan kelompok teman-teman yang seusia; dan mengajarkan anak-anak menghilangkan hal-hal perilaku yang mengganggu atau menyusahkan (seperti tidak mau mengalah, agresif) sebagai pengacau dengan perilaku adaptif persekolahaan; dan menyediakan anak-anak latihan pra-akademik untuk belajar lebih lanjut.

Focus 5 : *What is meant by “adaptive fitting” for students with disabilities?*

The degree to which an individual is able to cope with the requirements of the school setting is described as the *adaptive fit*.

Selanjutnya, fokus ke lima menanyakan apa makna “*adaptive fitting*” bagi siswa yang disabilitas? Jawabnya adalah tingkatan yang seseorang individu mampu mencapai dengan keperluan-keperluan setting sekolah dideskripsikan sebagai *adaptive fit*.

Focus 6 : Distinguish between the consulting teacher, the resource-room program, the self-contained special class, and the special school for students with disabilities.

- 1. Consulting teachers work directly with regular classroom teachers on the use of appropriate assessment techniques and intervention strategies.*
- 2. Students who work with consulting teachers are not removed from the regular classroom program, but remain with their nondisabled peers while receiving additional instructional assistance.*
- 3. Resource-room teachers provide specialized instruction to disabled students in a classroom that is separate from the regular education room.*
- 4. Under the resource-room program, the student still receives the majority of instruction in the regular education classroom, but is removed from the regular class for short periods to supplement his or her educational experience.*
- 5. Students who require intensive and specialized educational services that cannot be offered through the regular education classroom work with a teacher in a self-contained special education classroom or in a special school.*

Fokus ke enam, sebagai tahapan dimulainya masa sekolah. Pada tahapan ini jika individu yang berada di sekolah regular dengan setting inklusif akan dipertemukan dengan persoalan guru konsultan, ruang sumber, kelas special; maupun berada di sekolah khusus. Untuk itu, fokus menjelaskan perbedaan antara konsep ke empat tersebut, yaitu guru konsultan, ruang sumber, kelas special, dan sekolah khusus. Adapun konsep tersebut dijelaskan sebagai berikut: 1) guru konsultan adalah bekerja secara langsung dengan guru regular menggunakan teknik asesmen dan strategi asesmen yang sesuai. 2). Siswa yang membutuhkan guru konsultan tidak dipindah dari program kelas regular, tetapi tinggal berada di kelas dengan teman sebaya yang tidak disabilitas, di samping itu juga menerima bantuan pengajaran tambahan. 3). Guru yang berada di ruang sumber menyediakan pengajaran khusus untuk siswa yang disabilitas di dalam ruangan kelas yang terpisah dari kelas pendidikan regular. 4). Program-program ruang sumber diperuntukkan siswa yang menerima mayoritas pengajaran di kelas regular, tetapi pada saat siswa membutuhkan pengajaran khusus dengan mengubah periode belajar sebagai suplemen pengalaman pendidikan. 5). Siswa yang membutuhkan layanan pendidikan khusus lebih intensive tidak dapat diatasi dengan pendidikan di kelas regular dengan menempatkan seorang guru berada di kelas dengan program yang berisi pendidikan khusus melainkan berada di sekolah khusus.

Focus 7 : What is the role of the regular classroom teacher as a member of the multidisciplinary team?

1. *Regular classroom teachers must be aware of each disabled student's ability to acquire academic skills or cope socially within the school setting.*
2. *Regular classroom teachers must be able and willing to recognize learning and behavior problems and work with the team to plan and implement an individualized program.*
3. *When working with students with moderate and severe disabilities, the regular classroom teacher should assist the special education teacher in creating opportunities for interaction between disabled and nondisabled students.*

Pada fokus ke tujuh, yaitu mempersoalkan apakah peranan guru sekolah reguler sebagai anggota biasa atau sebagai anggota tim yang berfungsi multidisiplin. Jawaban dari persoalan itu dijelaskan sebagai berikut: 1). Guru sekolah dasar harus merasa ikut bertanggung jawab atau mengetahui kemampuan akademik atau pencapaian kemampuan sosial dari masing-masing siswa disabilitas di setting sekolah. 2). Guru sekolah reguler harus mampu dan berkeinginan kuat untuk mengenal problem belajar dan masalah perilaku dan bekerja secara tim untuk membuat perencanaan dan mengimplementasikan program individual. 3). Guru sekolah reguler, jika bekerja dengan siswa yang disabilitas sedang dan berat, guru itu perlu ada asisten guru pendidikan khusus dalam menciptakan kesempatan untuk saling berinteraksi antara siswa yang disabilitas dan siswa yang nondisabilitas.

Focus 8 : Identify three curricular approaches that can be used in teaching students with learning and behavior disorders.

1. *The learning-of-basic-skills approach stresses that each student must learn a specified set of skills that are sequenced, each a prerequisite for the next step.*
2. *The remediation approach identifies gaps in a student's skill development and then focuses on correcting the problems through the use of appropriate materials and instructional strategies.*
3. *The functional life/compensatory approach teaches only those skills that would facilitate the student's succesful adaptation to the environment.*

Pada fokus delapan, mengidentifikasi tiga pendekatan kurikuler yang digunakan untuk pengajaran siswa dengan gangguan belajar dan perilaku. Pada fokus ini lebih dikemukakan problem belajar dan tingkah laku, karena kedua problem itu yang lebih mengemuka atau nampak di sekolah reguler yang membutuhkan pendidikan khusus. Adapun fokus itu meliputi: 1). Pembelajaran berbasis keterampilan yang menekankan bahwa masing-masing siswa harus belajar sebuah urutan yang spesifik yang bertahap secara berjenjang, dan masing-masing tahap dibutuhkan sebuah prasyarat untuk maju ke langkah berikutnya. 2). Pendekatan remediasi mengidentifikasi gap dalam perkembangan keterampilan siswa dan kemudian menfokuskan pada pengkoreksian problem-problem melalui penggunaan material dan strategi pengajaran yang sesuai. 3). Pendekatan kompensatoris atau kecakapan hidup yang fungsional diajarkan, hanya keterampilan tersebut untuk memfasilitasi keberhasilan siswa dalam adaptasi dengan lingkungan.

Focus 9 : Give four reasons why it is important to study the relationship between what is taught in school and the needs of an individual during the adult years.

- 1. Disabled students leaving the public schools are not adequately prepared for life as adults in their local communities.*
- 2. Adult-service systems do not have the resources to meet the needs of disabled student following the school years.*
- 3. We have underestimated the capabilities of disabled adults.*
- 4. Definitions of transition, adult, aging, and old need to be clarified.*

Pada fokus ke sembilan, mengemukakan empat alasan keutamaan untuk mengkaji antara hal-hal yang diajarkan sekolah dan kebutuhan individu menuju usia dewasa. Alasan itu meliputi: 1). Siswa yang disabilitas ketika meninggalkan sekolah umum tidak cukup memadai disiapkan bagi kehidupan masa dewasa dalam masyarakat lokal. 2). Sistem layanan masa dewasa tidak memiliki sumber-sumber yang mempertemukan dengan kebutuhan siswa disabilitas melalui tahun-tahun masa sekolah. 3). Banyak pihak yang menyangka rendah (*underestimated*) pada kemampuan disabilitas ketika dewasa. 4). Batasan dari transisi, dewasa, masa tua, dan kebutuhan masa tua diperlukan klarifikasi.

Focus 10 : Give three factors involved in the definition of transition.

- 1. Transition is a process that involves a series of choices about school experiences that will facilitate the disabled individual's adult life.*
- 2. Transition is the bridge between the security of the school and the reality of adult life in community.*
- 3. The components of a transition system include an effective high school program, an array of adult services geared to the needs of each individual, and cooperative efforts across agencies for transition planning.*

Pada fokus ke sepuluh, memberikan tiga faktor yang dilibatkan dalam definisi dari transisi, yaitu: 1). Transisi adalah sebuah proses yang meliputi sebuah urutan dari pemilihan-pemilihan tentang pengalaman sekolah yang memfasilitasi individu disabilitas menuju kehidupan dewasa. 2). Transisi sebagai sebuah jembatan antara jaminan dari di sekolah dan realitas dari kehidupan dewasa di masyarakat. 3). Komponen-komponen system transisi termasuk keefektifan program sekolah tingkat menengah, suatu rangkaian layanan masa dewasa sebagai perlengkapan mengoper kebutuhan individu, dan dibutuhkan kerja sama secara timbal balik dengan lembaga perencanaan transisi.

Focus 11 : What are five aspects of the school's role in preparing a student for life during the adult years?

- 1. High schools must attend to activities that facilitate success during the adult years.*
- 2. The needs of each high school student should be assessed across a variety of performance areas, including self-care, work, residential living, and recreation and leisure time.*
- 3. Schools must develop a formal transition-planning process that analyzes options during the adult years.*

4. *Adult-service agencies must become involved in the student's high school program in order to target needed services during the adult years.*
5. *Parents must be educated in the critical components of the adult-service systems.*

Pada fokus berikutnya, membahas tentang lima aspek dari peranan sekolah dalam menyiapkan siswa untuk memasuki kehidupan masa dewasa. 1). Sekolah menengah harus perhatian terhadap aktivitas yang memfasilitasi keberhasilan untuk kehidupan masa dewasa. 2). Kebutuhan siswa sekolah menengah harus diakses tentang saling terkait berbagai bidang keterampilan, termasuk merawat diri, bekerja, kehidupan asrama, pengisian waktu luang dan kegiatan rekreasi. 3). Sekolah harus mengembangkan proses perencanaan transisi secara formal yang dianalisis dari pilihan-pilihan tentang kehidupan masa dewasa. 4). Lembaga layanan masa dewasa harus menjadi bagian yang di dalamnya dari program siswa sekolah menengah dalam rangka memenuhi target layanan kehidupan masa dewasa. 5). Orang tua harus menjadi terdidik dalam komponen yang kritikal dari system pelayanan masa dewasa.

Jelaslah bahwa dari pendidikan sepanjang masa kehidupan menjelaskan bahwa garapan bidang pendidikan khusus memberikan kebutuhan individual untuk berkembang dan menuju kehidupan masa dewasa. Kebutuhan itu program-program khusus yang disediakan mulai usia dini, usia sekolah, sampai menjelang memasuki masa dewasa. Aspek-aspek garapan pada setiap masa sepanjang kehidupan adalah rangkaian program untuk membantu hambatan berkembang menuju kemampuan adaptif sesuai budaya. Rangkaian itu meliputi perkembangan aspek-aspek kemanusiaan, yaitu pada usia dini perkembangan bahasa, perkembangan kognitif, perkembangan motorik, serta perkembangan sosial dan emosional. Pada usia sekolah dengan kecakapan hidup untuk aktivitas sehari-hari dan akademik fungsional. Pada persiapan masa dewasa dengan program pengarahan diri, pengisian waktu luang, dan vokasional. Program itu dikemas dengan pendekatan spesifik yang berorientasi therapy, perlakuan rehabilitatif, dan manajemen perilaku.

3. Kajian dari area kecenderungan yang bermasalah dan terhambat

Aspek garapan pendidikan khusus jika dilihat dari area kecenderungan yang mengalami problem dan hambatan meliputi kebutuhan sebagai berikut:

Tabel 2: Kebutuhan Khusus yang menjadi garapan bidang pendidikan khusus ditinjau dari area yang mengalami hambatan.

Area kecenderungan pada hambatan belajar dan hambatan perkembangan	Kebutuhan khusus yang diprogramkan dan diimplementasikan dengan pendekatan khusus
(1) <i>interaction and communication</i>	1. Komunikasi total 2. Komunikasi Augmentatif

<i>impairment,</i>	3. Terapi bicara 4. Modifikasi perilaku 5. Keterampilan sosial 6. Akademik fungsional 7. Vokasional 8. Kurikulum dan pembelajaran berdifferensiasi
(2) <i>behavior and social-emotional impairment,</i>	1. Modifikasi perilaku 2. Keterampilan sosial 3. Psiko terapi 4. Akademik fungsional 5. Kurikulum dan pembelajaran berdifferensiasi
(3) <i>perceptual motor impairment.</i>	1. Terapi fisik 2. Terapi okupasi 3. Orientasi dan mobilitas 4. Terapi bahasa dan bicara 5. Latihan perceptual 6. Akademik fungsional 7. Kurikulum dan pembelajaran berdifferensiasi 8. Vokasional

Sumber Munawir Yusuf (2007: 7)

Pengkategorian di atas memberikan salah satu wawasan yang menjadi area di antara garapan bidang pendidikan khusus. Wawasan lainnya jika di lihat dari subyek yang membutuhkan pendidikan khusus meliputi kebutuhan program bagi masing-masing jenis subyek yang dipandang kategori berkebutuhan khusus. Subyek tersebut meliputi: retardasi mental/intelektual disabilitas/hambatan intelektual; permasalahan perilaku/hambatan emosi dan perilaku; disabilitas belajar/berkesulitan belajar; permasalahan hambatan bicara dan bahasa; hambatan pendengaran; hambatan penglihatan/visual; hambatan fisikal/kecacatan fisik; gangguan kesehatan; anak-anak yang dikategorikan gifted, kreatif, dan berbakat/talented; anak yang kategori Autis; serta anak-anak yang dipandang secara berkategori campuran/multiple disabilitas/crosscategorial. Selanjutnya, masing-masing dari subyek tersebut kebutuhan yang terkait bidang garapan pendidikan khusus yang utama akan distrukturkan secara masing-masing kategori.

4.Kajian kebutuhan program khusus berdasarkan kategori hambatan dan problem perkembangan maupun belajar.

a. Kategori retardasi mental/intelektual disabilitas/hambatan intelektual

- 1) **Karakteristik:** anak-anak yang masuk kategori retardasi mental/intelektual disabilitas/hambatan intelektual ditandai oleh hambatan pada domain konseptual, sosial, dan praktikal. Mereka dikategorikan termasuk hambatan intelektual ditandai tiga kriteria: (1) defisit pada fungsi intelektual, seperti berrasional, pemecahan masalah, perencanaan, berpikir abstrak, mempertimbangkan, belajar akademik, dan belajar dari

pengalaman; (2) defisit pada fungsi adaptif yang dikaitkan dengan standard perkembangan dan sosiokultural, defisit itu dalam satu atau dua hal seperti kemandirian dalam aktivitas sehari-hari, berkomunikasi, partisipasi sosial, kemandirian di ketiga lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat ; (3) kedua hal yang defisit itu terjadi pada masa periode perkembangan(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/DSM-5). Mereka dalam kondisi defisit dalam beberapa aspek itu bergradasi, sehingga terdiri kategori ringan, sedang, berat dan amat berat.

Deskripsi dari masing-masing kategori ringan sampai ke berat itu bersumber Hardman, dkk.(1990: 122) terdiri dari:

- a. *Mildly retarded children have learning difficulties that are usually school-related.*
- b. *Children with moderate to severe mental retardation have difficulties that transcend the classroom, and they may be impaired in nearly every facet of life.*
- c. *Severely retarded individuals are capable of developing skills that allow a degree of independence within their environment.*
- d. *Profoundly retarded individuals generally are dependent on others to maintain even their most basic life functions.*

Masing-masing kategori tersebut dimulai dengan kesulitan dengan tugas-tugas di sekolah, hambatan dalam melakukan tugas kehidupan yang terjadi sehari-hari, sampai bergantung penuh pada fungsi aktivitas kehidupan yang dasar. Kesulitan itu ditandai juga dengan beberapa karakteristik intelektual dalam Hardman, dkk.(1990: 122) sebagai berikut:”*learning and memory deficiencies, difficulties in establishing learning sets, inefficient rehearsal strategies, and incidental learning problems.*” Mereka memiliki kelemahan daya ingat dan kemampuan belajar, karena kesulitan menyusun rangkaian yang dipelajari, strategi pengulangan, dan permasalahan belajar yang secara kebetulan atau tiba-tiba.

Kesulitan-kesulitan yang terjadi pada hambatan intelektual, khususnya terkait masalah belajar di sekolah juga menimbulkan berbagai deficiency perilaku adaptif. Ada tujuh kemungkinan munculnya kekurangan perilaku adaptif yang bersumber dari Hardman, dkk.(1990: 122), antara lain: “(1) *lack of school coping behaviors, (2) poor social skills, (3) poor language skills, (4) poor emotional development, (5) poor self-care skills, (6) limited success in applying cognitive skills, and (7) delayed academic development*”. Problem itu meliputi: kesulitan dalam mengarahkan perilaku yang adaptif, miskin keterampilan sosial, miskin keterampilan berbahasa, perkembangan emosional yang jelek, keterampilan merawat diri yang jelek, keterbatasan untuk berhasil dalam mengaplikasikan keterampilan kognitif; dan perkembangan akademik yang tertinggal.

Hal-hal itu akan berakibat berkembangnya perilaku-perilaku nonadaptif, khususnya ketika mereka berada di sekolah. Problem-problem itu yang perlu diatasi dengan program-program spesifik yang dikategorikan sebagai aspek garapan pendidikan khusus.

- 2) **Problem atau persoalan yang menghambat potensi dalam perkembangan dan belajar:** siswa atau mereka yang dipandang hambatan intelektual juga memiliki *deficiency* bidang membaca dan menulis. Hal yang terkait defisit itu oleh Hardman, dkk. (1990:122) dikemukakan sebagai berikut:

- a. *Students with mental retardation exhibit significant deficits in the areas of reading and mathematics.*
- b. *School-age students with mild mental retardation have poor reading mechanics and comprehension compared to their age-mates.*
- c. *Children with moderate and severe mental retardation can be taught to read at least a protective or survival vocabulary.*

Jadi siswa yang hambatan intelektual atau retardasi mental secara signifikan kerugian dalam bidang membaca dan matematika; bagi yang kategori ringan miskin untuk membaca mekanistik dan membaca pemahaman dibandingkan dengan mereka yang seusia sama. Anak-anak yang retardasi mental sedang dan berat dapat diajarkan membaca yang berguna untuk melindungi diri dan kosa kata terkait menjaga diri agar survive hidup. Kondisi kekurangan itu juga diperparah oleh beberapa problem, khususnya problem bahasa. Pada problem bicara meliputi artikulasi, suara, dan problem gagap/suttering; problem bahasa secara umum diasosiasikan dengan ketertinggalan perkembangan bahasa dari pada penggunaan bahasa yang aneh.

Selanjutnya, Hardman, dkk (1990: 122) juga mengemukakan bahwa individu yang hambatan intelektual/retardasi mental yang berat dan amat berat juga memiliki problem kategori fisikal. Problem itu dijelaskan sebagai berikut:

- a. *Physical problems generally are not evident for individuals with mild mental retardation because the retardation is usually not associated with genetic factors.*
- b. *The more severe the mental retardation, the greater the probability of compounding physiological problems.*

Berbagai problem yang terjadi pada siswa atau peserta didik yang kategori hambatan intelektual/retardasi mental, seperti kerugian dalam adaptasi tingkah laku, kekurangan dalam pencapaian belajar akademik di sekolah dasar dibandingkan dengan pencapaian usia yang sama pada mereka, problem bicara dan bahasa, serta yang berat dan amat berat mengalami berbagai problem hambatan fisik berimplikasi membutuhkan berbagai program khusus. Program khusus itulah menjadi garapan dari bidang pendidikan khusus.

3) **Kebutuhan program khusus:** kebutuhan program khusus merupakan bidang garapan dari pendidikan khusus. Kebutuhan program itu untuk menjawab dalam mengatasi problem-problem yang terjadi pada hambatan intelektual/retardasi mental. Pengatasan terhadap problem tersebut dalam rangka mengembangkan potensi kemanusiaan mereka menuju kemandirian dan kedewasaan dalam masyarakat. Program itu meliputi peranan dari tim mengasesemen kebutuhan mereka, program intervensi dini, program pada usia sekolah dasar, serta program pada masa dewasa. Program tersebut secara terstruktur juga bersumber dari Hardman, dkk.(1990:123) sebagai berikut:

Focus 1: What is the role of the multidisciplinary team in regard to the educational assessment of the mentally retarded student? The multidisciplinary team joins together to assess each individual's need, and to plan for intervention based on identified problem areas.

Focus 2 : Why is there such a critical need for early-intervention services for children with mental retardation? (1) Early-intervention services are needed to provide the child with a stimulating environment to enhance growth and development.(2) Early-intervention programs focus on the development of communication skills, social interaction, and readiness for formal instruction.

Focus 3 : Identify five skill areas for elementary-age mentally retarded children. Programs for elementary-age mentally retarded children include instruction in the areas of motor development, self-care, social skills, communication, and functional academics.

Focus 4 : What are related services for students with mental retardation? Related services include transportation and such development, corrective, and other support services as may be required to assist a handicapped student to benefit from special education.

Focus 5 : Identify four educational goals for adolescents with mental retardation. Educational goals for adolescents are to (1) increase for individuals' personal independence, (2) enhance opportunities for participation in the local community, (3) prepare for employment, and (4) facilitate a successful transition to the adult years.

Focus 6 : Why is the integration of mentally retarded students with their nonhandicapped peers an important part of an appropriate educational experience? Regardless of the severity of the condition, students with mental retardation benefit from placement in regular education environments where opportunities for integration with nonhandicapped peers are systematically planned and implemented.

Focus 7 : What is the role of medicine in meeting the diverse need of people with mental retardation? Regardless of the severity of the condition, students with mental retardation benefit from placement in regular education environments where opportunities for integration with nonhandicapped peers are systematically planned and implemented.

Focus 8 : Identify five social services necessary for people with mental retardation. Appropriate social services include (1) community support services,(2) family support services,(3) alternative living arrangements, (4) vocational services, and(5) leisure-time services.

Berbagai program atau layanan yang telah terstruktur di atas adalah beberapa hal yang menjadi bidang garapan pendidikan khusus, khususnya bagi peserta didik yang mengalami hambatan intelektual/retardasi mental atau sekarang istilah yang digunakan di Indonesia dengan istilah tunagrahita. Program itu jika dirangkakan terdiri atas:

- a. Asesmen untuk mengases kebutuhan individu dan perencanaan intervensi berbasis area yang mengalami problem yang dilakukan dengan pendekatan multidisipliner.
- b. Layanan intervensi usia dini yang merupakan kebutuhan anak akan stimulasi lingkungan untuk meningkatkan pertumbuhan dan perkembangan.
- c. Program intervensi dini berfokus pada keterampilan perkembangan dan komunikasi, interaksi sosial, dan kesiapan untuk pengajaran formal.
- d. Program pendidikan di usia sekolah dasar termasuk pengajaran di area perkembangan motor, merawat diri sendiri, keterampilan sosial, komunikasi, dan akademik fungsional.
- e. Layanan yang terkait untuk mendukung dan membantu siswa yang cacat dalam rangka kelancaran pendidikan khusus.
- f. Pengembangan diri untuk kemandirian pribadi.
- g. Berperan serta dengan masyarakat lokal.
- h. Persiapan bekerja.
- i. Memfasilitasi keberhasilan transisi menuju ke masa dewasa.
- j. Berpartisipasi di lingkungan orang-orang yang tidak cacat.
- k. Layanan pendukung dari masyarakat.
- l. Layanan pendukung dari keluarga
- m. Rangkaian alternatif program tentang kehidupan.
- n. Layanan vokasional.
- o. Layanan pengisian waktu luang.

4) Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan

Pelayanan pendidikan khusus yang telah disebutkan di atas membutuhkan juga pendekatan khusus. Pendekatan yang dipergunakan antara lain, pendekatan individual, pendekatan perilaku berhubung mereka diarahkan untuk perilaku adaptif yang nampak dengan latihan berulang, walaupun dieklektifkan secara human untuk menghargai keunikan dan potensi mereka yang kategori hambatan intelektual.

b. Kategori permasalahan perilaku/hambatan emosi dan perilaku

1) Karakteristik: peserta didik berkebutuhan khusus yang kategori mengalami permasalahan perilaku dan emosi sebenarnya bervariasi dan sebagai akibat dari hambatan atau kelainan di bidang aspek kemanusiaan lainnya. Masalah perilaku dan emosi hampir terjadi pada semua individu berkebutuhan khusus yang mengalami permasalahan perkembangan dan hambatan belajar. Untuk itu, pengkategorian problem perilaku dan emosi juga menyangkut peserta didik yang mengalami *Attention Deficit Hyperaktivitas Disorders* (ADHD) maupun Autis. Kedua kategori kelainan itu ada yang dikaji sebagai bagian kelompok tersendiri, ada yang dikategorikan sebagai kelompok yang mengalami hambatan emosi dan perilaku. Demikian juga, peserta didik yang mengalami kesulitan belajar spesifik maupun yang hambatan intelektual juga disertai problem perilaku dan emosi.

Pengkajian yang termasuk kategori problem perilaku dan emosi dapat juga disebabkan oleh faktor-faktor pihak lain tentang memandang kategori perilaku masih dalam taraf adaptif atau sudah masuk kategori problem perilaku dan emosi. Mengapa kedua aspek itu disebutkan sebagai suatu rangkaian problem, jawabnya bahwa kemampuan mengendalikan perilaku ditentukan pada pengelolaan emosi. Bagaimana munculnya problem perilaku dan emosi dari sumber Hardman, dkk. (1990: 168-169) secara sistemik terjadi sebagai berikut:

Focus 1 : *What five factors influence the ways in which we view other's behaviors? a. Our personal beliefs, standards, and values influence our perceptions of others and their behaviors. b. Our tolerance for certain behaviors varies, again because of our standards, values, and level of emotional fitness at the time the behaviors are exhibited. c. Perceptions of normality are frequently in the "eye of the beholder" rather than some objective standard of normality as established by consensus or research. d. The context in which a behavior takes place has a profound effect on our view of its appropriateness or inappropriateness. e. The frequency with which the behavior occurs or its intensity strongly affects our interpretation of its suitability or appropriateness.*

Focus 2 : *What five variables influence the types of behaviors that are exhibited or suppressed by individuals with behavior disorders? The variables that influence types of behaviors that are exhibited by children and adolescents with behavior disorders include the parents' and/or teachers' management styles; the school or home environment; the social and the cultural values of the family; the social and economic climate of the community; the responses of peers and siblings; and the academic, intellectual, and social-emotional characteristics of the individuals with behavior disorders.*

Focus 3 : *What differentiates externalizing disorders from internalizing disorders? a. Externalizing disorders involve behaviors that are directed at others (fighting, assaulting, stealing, vandalizing, and so on). b. Internalizing disorders involve behaviors that are directed inwardly or at oneself more than at others (fears, phobias, depressions, and so on).*

Focus 4 : What are six essential features of definitions describing serious emotional disturbances or behavior disorders?

- a) *The behaviors in question must be exhibited to a marked extent*
- b) *Learning problems that are not attributable to intellectual, sensory, or health deficits are common.*
- c) *Satisfactory relationships with parents, teachers, siblings, and other are few.*
- d) *Behaviors exhibited by these children occur in many settings, and under normal circumstances are inappropriate.*
- e) *A pervasive mood of unhappiness or depression is frequently displayed by children with behavior disorders.*
- f) *Physical symptoms or fears associated with the demands of school are common in some children and adolescents.*

Dasar penjelasan tersebut mengindikasikan bahwa untuk menandai seseorang dikategorikan sebagai peserta didik berkebutuhan khusus problem perilaku dan emosi banyak faktor yang harus dipertimbangkan. Faktor yang berasal dari pandangan sekitarnya yang memberi judgment dikaitkan dengan keyakinan dan standard nilai dalam budaya; faktor-faktor kehidupan sosial, ekonomi, budaya di lingkungan keluarga dan sekolah juga berpengaruh terhadap pandangan munculnya perilaku yang bermasalah; serta maupun faktor internal dari individu itu terdorong bermasalah di emosi dan perilaku.

Berbagai persoalan tersebut yang perlu dipertimbangkan sebagai dasar untuk memberi judgment individu termasuk kategori bermasalah perilaku dan emosi. Selanjutnya, ciri-ciri yang esensial untuk batasan yang menunjukkan problem serius dari kekacauan emosional dan gangguan perilaku, meliputi:

- a) Perilaku harus ditanyakan secara terbuka ke pihak yang membutuhkan secara luas
- b) Problem belajar tidak beratribusi ke kecerdasan, indera, atau deficit kesehatan secara umum.
- c) Kepuasan hubungan dengan keluarga, guru, anggota keluarga, dan orang-orang di sekitarnya.
- d) Penampakan perilaku yang ditunjukkan oleh anak terjadi pada berbagai setting, dan dalam keadaan normal dipandang tidak sesuai/tidak layak.
- e) Suasana hati tidak bahagia atau depresi sebagai akibat seringnya gangguan perilaku dipertontonkan oleh anak-anak lainnya.
- f) Gejala fisik muncul dan ketakutan dikaitkan dengan tuntutan dari sekolah yang secara umum pada anak-anak dan orang dewasa.

Enam hal itu yang menentukan untuk memberikan batasan atau definisi bagi individu yang dikategorikan problem perilaku atau emosi. Hal itu juga perlu dilengkapi dengan beberapa karakteristik mereka yang dikemukakan Hardman, dkk. (1990: 169), yaitu

karakteristik umum (pada kecerdasan, adaptif, dan pencapaian prestasi) dari individu yang gangguan perilaku:

- a) *Disturbed children and adolescents tend to have average to lower-than-average IQ's compared to their normal peers.*
- b) *Children and youths with severe behavior disorders tend to have IQ's that fall within the retarded range of functioning.*
- c) *Disturbed children and adolescents have great difficulty relating socially and responsibly to peers, parents, teachers, and other authority figures.*
- d) *Disturbed students perform less well than their ability would predict, as measured by intellectual instruments.*
- e) *Seriously disturbed students, particularly those with IQ's in the retarded range, are substantially substandard in their academic achievement.*

Maksud dari pernyataan di atas bahwa: a) anak-anak dan remaja yang menyandang gangguan perilaku cenderung memiliki IQ yang rata-rata sampai di bawah rata-rata dibandingkan dengan kelompok sebaya yang normal; b) anak-anak dan remaja yang gangguan perilaku tingkat berat cenderung turun menjadi retarded secara fungsional; c) anak-anak dan remaja yang gangguan perilaku memiliki kesulitan yang berat dalam berhubungan secara sosial dan bertanggung jawab kepada kelompok sebaya, orang tua, guru, dan figure orang-orang yang memiliki otoritas; d) peserta didik yang mengalami gangguan perilaku tampilannya kurang baik dari pada kemampuannya yang diprediksi dan diukur dengan instrumen kecerdasan; e) peserta didik yang mengalami gangguan perilaku serius, khususnya yang IQnya retarded pencapaian akademik di bawah standar. Demikian beberapa karakteristik khusus yang terkait kecerdasan, kemampuan adaptasi, dan pencapaian akademik.

- 2) **Problem yang menghambat:** pada mereka kondisi problem itu akan berakibat menghambat semua aspek dari kemanusiaan yang digunakan untuk belajar, khususnya perilaku dan keterampilan sosial.
- 3) **Kebutuhan program khusus:** mereka membutuhkan manajemen perilaku dan modifikasi dalam belajar tentang persoalan kehidupan yang fungsional. Program-program dalam kesenian dan olah raga sering juga membantu dengan adaptasi untuk memberikan terapi atau perlakuan terhadap kondisi pengelolaan perilakunya. Garapan di bidang pendidikan khusus adalah modifikasi dari program pendidikan, khususnya vokasional, kesenian, dan olah raga yang diintegrasikan dengan manajemen perilaku.
- 4) **Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan:** enam hal yang pokok untuk pendekatan bagi penanganan gangguan perilaku yang berasal dari sumber Hardman, dkk.(1990: 169) adalah:

- a) *Major approaches to treating behavior disorders include insight-oriented therapies, play therapy of various toys, group psychotherapy, behavior therapy, marital and family therapy, and drug therapy.*
- b) *The therapies are used in conjunction with various types of service delivery systems, including home-based and center-based programs, school-based programs (consulting teacher, resource rooms, self-contained programs, specialized schools), residential programs, hospitals (outpatient and inpatient programs), and one-to-one or family therapy provided by a private practitioner.*

Penjelasan sumber tersebut di atas sebagai berikut:

- a) Pendekatan pokok untuk memberikan perlakuan kepada gangguan perilaku meliputi: terapi berorientasi pemahaman/pencerahan; terapi permainan dengan variasi terapi; terapi psikologis kelompok; terapi perilaku; terapi keluarga dan perkawinan; dan terapi obat.
- b) Terapi-terapi tersebut digunakan untuk menghubungkan dengan berbagai tipe-tipe pelayanan hantaran termasuk pelayanan berbasis keluarga dan berbasis pusat layanan; program yang berbasis sekolah (guru konsultan, ruang sumber, program untuk pembentukan diri, dan ahli khusus tentang persekolahan); program berasrama atau lembaga rumah sakit (termasuk pasien dalam atau pasien luar); dan secara individual untuk terapi keluarga yang disediakan para praktisi yang bersifat private.

Jadi, bagi penyandang permasalahan perilaku dan emosi dibutuhkan berbagai terapi baik dari penyandang itu sendiri, komunitas sekolah, dan bagi keluarga penyandang. Terapi dari berbagai sektor itu dimaksudkan beberapa pihak yang berhubungan dengan penyandang permasalahan perilaku dan emosi ikut serta mendorong kondisi yang nyaman atau kondusif bagi perkembangan emosi dan perilaku.

c. Kategori disabilitas belajar/berkesulitan belajar

- 1) **Karakteristik:** peserta didik berkebutuhan khusus yang kategori memiliki problem kesulitan belajar hampir terjadi pada semua kategori berkebutuhan khusus, hanya pada kategori berkesulitan belajar ini lebih spesifik pada problem modalitas untuk persepsi tentang simbol/kode. Kesulitan lebih dominan pada hambatan neurologis di pusat pengolahan tentang makna simbol secara tepat. Kesulitan lebih bersifat temporal di banding dengan problem yang permanen, sehingga banyak terjadi pada anak-anak yang mengalami kesulitan belajar di awal perkembangan mereka banyak bermasalah tetapi setelah pada masa perkembangan selanjutnya lebih menunjukkan prestasi yang bermakna di berbagai bidang. Adapun karakteristik mereka bersumber dalam Hardman, dkk.(1990: 210) sebagai berikut:

- a) *Typically, average or near-average intelligence.*
- b) *Uneven skill levels in various areas.*
- c) *Hyperactivity.*
- d) *Perceptual problems.*
- e) *Visual- and auditory-discrimination problems.*
- f) *Cognition deficits, such as memory.*
- g) *Attention problems.*
- h) *In other words, the group of individuals included under the umbrella term learning disabled is so varied that it defies simple characterization with a single concept or term.*

2) Problem yang menghambat: mereka umumnya mengalami problem pada kemampuan persepsi khususnya yang terkait persepsi visual dan auditory. Problem itu sebagai hal yang pokok, tetapi menghambat kemampuan dalam persepsi simbol dan menghambat pencapaian bidang-bidang akademik yang membutuhkan modalitas persepsi simbol. Problem ini berpengaruh pada aspek psikologis lainnya, khususnya ditambah dengan perlakuan pihak eksternal yang memandang kemampuan mereka dengan mengajudgmen sebagai anak bodoh. Mereka akan timbul perasaan rendah diri atau konsep diri (*self-concept*) negatif dan tumbuhnya harga diri atau kepercayaan diri yang negatif. Problem terhadap kondisi psikologis tersebut diaktualisasikan dengan respon dari pihak anak dengan pobleem perilaku, khususnya problem terhadap fokus stimulus yang datang berakibat anak menjadi hiper terhadap semua stimulus yang datang kepada mereka.

3) Kebutuhan program khusus: program yang dibutuhkan mereka yang kategori kesulitan belajar adalah pengajaran remedial terhadap kesulitan-kesulitan yang utama tentang persepsi simbol di bidang akademik. Khususnya pada kesulitan membaca (*disleksia*); kesulitan menulis (*disgrafia*); dan kesulitan berhitung (*diskalkulia*) membutuhkan latihan tentang persepsi bentuk, persepsi posisi sebuah benda, jarak, space, ukuran dan volume, lemah dan lembut bunyi, irama, ucapan-ucapan yang membutuhkan bunyi fonologi; serta fungsi-fungsi dari berbagai simbol.

4) Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan

Mereka membutuhkan pendekatan dari ketiga bidang ilmu secara multisipliner. Hal itu dikemukakan juga oleh Hardman, dkk.(1990: 211) yang berupa intervensi medis, akademik, dan perilaku. Jadi tiga tipe dari intervensi bagi anak yang didiagnosis *learning disabilities* berikut ini.

What are three types of intervention or treatment employed with those diagnosed as having learning disabilities?

- a) *Medical interventions, in some circumstances involving medication to control hyperactivity.*
- b) *Academic interventions in a wide variety of areas that are specifically aimed at building particular skill areas.*

- c) *Behavioral interventions aimed at improving social skills or remediating problem in this area. Behavioral procedures may also be a part of academic instruction.* Demikian dikemukakan Hardman, dkk. (1990: 210).

Maksudnya apa tiga tipe atau perlakuan bagi peserta didik yang ditentukan learning disabilities?

- a) Intervensi medis untuk mengontrol perilaku hiperaktivitasnya.
b) Intervensi akademik yang bertujuan membangun keterampilan khusus yang mengalami kesulitan belajar
c) Intervensi perilaku bertujuan menyempurnakan keterampilan sosial dan prosedurnya terintegrasi dengan pembelajaran akademik.

How are the interventions used for adolescents with learning disabilities different from those employed during childhood? Disampaikan Hardman, dkk. (1990: 210-211)

- a) *Interventions with younger children focus primarily on building the most basic skills.*
b) *Interventions during adolescence may include skill building but also involve assistance in compensatory skills that permit the circumvention of deficit areas.*
c) *Interventions during adolescence should include instruction and assistance in transition skills that will prepare students for adulthood, employment, and further education, based on their own goals.*

Selanjutnya, intervensi juga dijelaskan lebih spesifik untuk yang mereka menginjak masa dewasa. Pada saat kanak-kanak lebih muda yang utama berfokus pada membangun keterampilan yang mendasar. Pada masa remaja atau menjelang dewasa masih dilanjutkan untuk memperkuat keterampilan dasar, tetapi juga membantu keterampilan kompensatoris yang dipergunakan untuk berada di sekitar intervensi yang mengalami defisit. Saat masa dewasa adalah membantu masa transisi untuk memperoleh keterampilan untuk kehidupan di masa dewasa, di bidang pekerjaan, dan melanjutkan pendidikan, berbasis pada tujuan yang ditetapkan mereka sendiri.

d. Kategori permasalahan hambatan bicara dan bahasa

- 1) **Karakteristik:** permasalahan hambatan bicara dan bahasa juga dapat dikategorikan sebagai hambatan komunikasi. Hal itu juga didasari suatu alasan yang bersumber dari Hardman, dkk. (1990: 267) tentang hubungan antara komunikasi, bicara, dan bahasa. Sumber itu menyatakan;

What are four ways speech, language and communication are interrelated? a)Both speech and language are part, but not all, of communication. b)There are components of communication that involve language but not speech. c)There may be speech that does not involve language. d)In humans, the development of communication, language, and speech overlap to some degree.

Menurut pernyataan di atas bahwa apa saja empat aspek secara interrelasi menghubungkan bicara, bahasa, dan komunikasi. pertama, keduanya bicara dan bahasa, walau tidak seluruhnya, adalah bagian dari komunikasi. Kedua, komponen komunikasi melibatkan bahasa tetapi tidak melibatkan bicara. Ketiga, dapat juga berbicara tidak melibatkan bahasa. Keempat, pada manusia, perkembangan komunikasi, bicara, dan bahasa saling melengkapi tingkatannya.

- 2) **Problem yang menghambat**, mereka problem bicara dan bahasa dikarenakan memiliki problem di antaranya problem artikulasi. Problem tersebut terjadi pada anak-anak yang masih muda ketika akan berkembang untuk menyempurnakan bicaranya. Problem itu juga dikaitkan dengan kecacatan pada sistem sensori; kecacauan neurologis yang diakibatkan ada trauma fisiologis atau kecelakaan; dan defisit dalam kesempatan ketika perkembangan bahasa.
- 3) **Kebutuhan program khusus**: mereka yang mengalami permasalahan dalam komunikasi perlu diberikan latihan bicara dengan menggunakan mediasi atau perantara simbol selain bahasa verbal. Simbol itu yang termaktum dalam bentuk komunikasi total atau penggunaan komunikasi alternatif atau komunikasi tambahan/*Augmentatif*. Bagi mereka yang masih dapat dikoreksi artikulasinya dapat menggunakan latihan artikulasi.
- 4) **Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan**: mereka membutuhkan berbagai pendekatan dan metode yang diperuntukkan mengembangkan bahasa, termasuk belajar kembali atau memperoleh kembali bahasa.

e. Kategori hambatan pendengaran

- 1) **Karakteristik**: Seseorang dapat dikatakan memiliki hambatan pendengaran dikategorikan tuli atau kurang pendengaran. Hal itu dijelaskan melalui Hardman, dkk. (1990: 304) *A person who is deaf typically has profound or total loss of auditory sensitivity and very little, if any, auditory perception*. Selanjutnya, dibedakan antara tuli dan kurang pendengaran. Tuli dijelaskan Hardman, dkk. (1990: 304) *For the person who is deaf, the primary information input is through vision; speech is not received through the ear*. Bagi yang kategori tuli total cara memperoleh informasi melalui penglihatan dan tidak dapat menerima pembicaraan melalui yang didengar. Bagi yang kategori kurang pendengaran dijelaskan oleh Hardman, dkk. (1990: 304) *A person who is hard-of-hearing (partially hearing) generally has residual hearing through the use of a hearing aid, which is sufficient to process language through the ear successfully*. Mereka masih memiliki sisa pendengaran dan masih dapat dibantu dengan alat bantu dengar untuk proses kebahasaannya.

- 1) **Problem yang menghambat:** peserta didik hambatan pendengaran secara mendasar bermasalah pada pemerolehan bahasa verbal, namun masalah itu juga berakibat pada kognitif, emosi, dan perilaku. Hal itu dapat dipahami karena bahasa verbal merupakan kebutuhan dasar manusia untuk saling berhubungan antarmanusia, memperoleh pengetahuan, dan menyampaikan pemikiran dan keinginan kepada pihak lain secara lancar. Kurang lancarnya mediasi untuk kebutuhan tersebut menjadikan penyandang hambatan pendengaran kurang mampu menyesuaikan diri ketika terjadi peristiwa dengan mediasi bahasa verbal dan selanjutnya mengekspresikan pada emosi dan perilaku yang maladaptive.
- 2) **Kebutuhan program khusus:** mereka membutuhkan layanan kemampuan berbahasa dengan tidak hanya secara verbal, melainkan menggunakan isyarat dan simbol yang disepakati (menjadi konvensi) lainnya. Program pendidikan yang diindividualisasikan merupakan jalan untuk menyesuaikan dengan kebutuhan masing-masing peserta didik atau penyandang yang bersifat unik. Program itu dimulai pada usia dini sampai masa dewasa. Program yang termasuk dapat diindividualisasikan adalah pembinaan wicara dan bahasa; optimalisasi pendengaran dengan irama, olah raga adaptif untuk perbaikan gerak pada keseimbangan akibat kurang berfungsinya komponen organ telinga dalam (*semicircular canal*) yang mengatur keseimbangan tubuh.
- 3) **Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan:** Hardman, dkk. (1990: 305) mengemukakan sebagai berikut:
 - a) *The auditory approach to communication emphasizes the use of amplified sound and residual hearing to develop oral communication skills.*
 - b) *The oral approach to communication emphasizes the use of amplified sound and residual hearing, but also may employ speech-reading, reading and writing, and motokinesthetic speech training (feeling an individual's face and reproducing breath and voice patterns).*
 - c) *The manual approach stresses the use of signs in teaching deaf children to communicate.*
 - d) *Total communication employs the use of residual hearing, amplification, speech-reading, speech training, reading, and writing, in combination with manual systems, to teach communication skills to the child with a hearing disorder.*

Empat pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan bagi anak yang disabilitas pendengaran, yaitu pendekatan auditory, pendekatan oral, pendekatan manual, dan komunikasi total. Masing-masing pendekatan itu menggunakan dasar penekanannya, bagi pendekatan pendengaran mengoptimalkan sisa pendengaran; bagi pendekatan oral lebih menekankan membaca bibir lawan bicara; pendekatan manual

menekankan penggunaan simbol seperti isyarat; serta komunikasi total merupakan kombinasi dari ketiga pendekatan sebelumnya.

f. Kategori hambatan penglihatan

- 1) **Karakteristik:** peserta didik atau penyandang hambatan penglihatan memiliki ciri khas; yaitu terlambat dalam pengetahuan disebabkan kurangnya pengalaman yang terkait pengertian kata dengan obyek yang perlu dilihat sifat-sifatnya. Mereka juga terhambat untuk koordinasi motorik disebabkan terganggu kemampuan manipulasi obyek, sehingga kompensasi manipulasi obyek dengan mengisi gerakan-gerakan spesifik menggoyang-goyangkan tubuhnya (*blindism*). Gerakan tubuh mereka tampak kaku, dikarenakan sikap kesiapan untuk memposisikan pendengarannya dalam menangkap obyek. Sikap tubuh tampak tegak dengan posisi memasang pendengaran. Hallahan & Kauffman (2003: 346) mengemukakan bahwa *‘As one person who is blind described it, he’sees with his finger’*. Maksudnya bahwa seseorang yang buta dideskripsikan bahwa dia “melihat dengan jari-jarinya”. Pernyataan itu mengimplikasikan hilangnya fungsi penglihatan bagi penyandang disabilitas penglihatan mengandalkan perabaannya.
- 2) **Problem yang menghambat:** kemampuan pembedaan secara perseptual pada bidang jaringan, berat, dan suara. Mereka juga terhambat dalam menampilkan tugas-tugas kompleks yang diperlukan kemampuan persepsi, termasuk identifikasi bentuk, hubungan spasial, dan integrasi perseptual dan motorik. Berhubung penglihatan menyumbang peroleh pengalaman yang terbesar di antara indera lain, sehingga penyandang disabilitas penglihatan terbatas pada pengalaman termasuk kerugian pada pengalaman lingkungan rumah; serta hambatan fisik dan neurologis dikarenakan keterbatasan gerak.
- 3) **Kebutuhan program khusus:** mereka yang menyandang disabilitas penglihatan membutuhkan program untuk mengoptimalkan indera-indera selain penglihatan. Hambatan untuk membaca dan menulis informasi diganti dengan penggunaan huruf yang timbul yang dapat diraba, yaitu di antaranya belajar dan berlatih huruf Braille. Hambatan untuk memperoleh informasi dari lingkungan dan berpindah dari ke suatu tempat dibutuhkan program orientasi dan mobilitas. Ochaita & Huertas, 1993 via Hallahan & Kauffman (2003: 347) mengemukakan *“Orientasi & mobility (O&M) skills refer to ability to have a sense of where one is in relationto other people, objects, and landmarks(orientation) and to move through the environment(mobility). O&M skills depend to a great extend on spatial ability. Maksudnya O& M skills juga perlu dilatih dahulu kemampuan memahami spasial. Jadi kebutuhan program khusus dari disabilitas penglihatan yang utama membaca dan menulis Braille, O & M Skills bagi yang sudah*

dikategorikan buta total, sedang yang mereka kategori disabilitas penglihatan ringan perlu dioptimalkan penglihatannya dengan dibantu alat pembesar atau kaca penglihatan yang mengoreksi kemampuan melihat.

Demikian juga kebutuhan akan berbagai media dan alat bantu teknologi akan memfasilitasi optimalisasi penyandang disabilitas. Fasilitas itu media untuk komunikasi yang bersifat audio, *optical aid* yang menghubungkan dengan *audiotory*, stimulus rabaan/tactile, *raised-line Braille system* dan *the Optacon scanner*. Khususnya auditory media termasuk *the Kurzweil Reading Machine*, *talking calculators*, *talking-book machines*, *record players*, dan *audio tape recorders*. Di samping kurikulum yang inti sebagai program, mereka juga perlu mendapat keterampilan aktivitas sehari-hari sebagai dasar sukses di bidang kompetensi lainnya.

- 4) **Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan:** penyandang atau peserta didik disabilitas penglihatan dalam memperoleh pendidikan perlu dengan pendekatan individual. Hal ini untuk mengakomodasi kondisi mereka yang bervariasi. Variasi tentang usia terjadinya kebutaan, tingkat hambatan penglihatan, cara orang tua menerima kondisi anak dan memberi perlakuan atas kondisi hambatan penglihatan itu. Untuk itu, setiap penyandang atau peserta didik disabilitas penglihatan akan memiliki kebutuhan program yang berdiffrensiasi secara individual. Dalam program untuk memperoleh kemampuan memahami spasial saja, ada yang menggunakan *cognitive mapping* dan *sequential route*. Mapping dengan pengetahuan adalah nonskuensial untuk konseptualisasi tentang kondisi lingkungan. Hal ini sebaliknya dengan cara mengetahui lingkungan secara bertahap/skuen. Bergantung kemampuan individual untuk menggunakan metode tersebut, namun yang menggunakan metode *mapping* diduga lebih baik untuk mendasari orientasi & mobilitas.

g. Kategori disabilitas atau hambatan fisik

- 1) **Karakteristik:** mereka yang kategori disabilitas fisik jika terganggu atau kerugian dalam bidang aktivitas mobilitas, koordinasi gerak, belajar, dan penyesuaian (Hardman, dkk., 1990:375). Disabilitas fisik memiliki berbagai variasi tipe dan jenis, meliputi: cerebral palsy, poliomyelitis, spina bifida, amputasi sejak lahir atau tidak lengkap anggota badan, muscular dystrophy, multiple sclereosis, osteogenesis imperfecta, spinal cord injuries, lordosis, scoliosis, dan kyphosis. Di antara tipe atau jenis itu, kejadian yang terbanyak pada cerebral palsy. Jenis cerebral palsy itu selain terhambat mobilitas fisik dan koordinasi gerak, juga ada tambahan hambatan intelektual, hambatan komunikasi, dan hambatan indera.

Mereka yang mengalami disabilitas fisik juga memiliki karakteristik psikologis dan tingkah laku secara spesifik dan individual. Hal tersebut tergantung pada variasi jenis disabilitas maupun kondisi eksternal yang berasal dari perlakuan keluarga dan orang-orang di sekitarnya. Bigge et al, 2001; Heller, Alberto & Meagher, 1996 via Hallahan & Kauffman(2003: 432) faktor lingkungan dan psikologis akan menentukan pencapaian akademis dan juga variasinya amat ekstreme. Jadi yang mengalami hambatan fisik dalam pencapaian akademik bergantung pada variasi dan sifat kondisi mereka. Beberapa siswa ada yang tak menentu datang ke sekolah sebab harus menjalani perawatan di rumah sakit, memeriksakan ke dokter, dan memerlukan *bed-rest* di rumah atau harus operasi. Ada yang disertai retardasi mental dan gangguan indera, gangguan komunikasi seperti halnya penyandang cerebral palsy. Di sisi lain ada yang kecerdasannya normal dan memiliki motivasi tinggi, sehingga mampu untuk mencapai akademik sesuai usianya.

Karakteristik personal juga dipengaruhi oleh keterbatasan fisik yang berakibat kurang mampu bereksplorasi dengan lingkungan. Hal tersebut juga dipengaruhi situasi interpersonal dan sosial, serta tidak lepas akibat reaksi dari keluarga, guru, teman sebaya dan masyarakat umum terhadap kecacatan/disabilitas yang disandangnya.



Gambar 4: di antara penyandang hambatan fisik yang sedang belajar mobilitas. Sumber: gambar anak berkebutuhan khusus yang diakses dari Google.com

2) Problem yang menghambat: problem-problem perkembangan dan belajar bagi disabilitas fisik tergantung kondisi tipe disabilitas maupun berat-ringannya dari disabilitas yang disandangnya. Hal yang utama menjadi hambatan adalah koordinasi gerak dan mobilitas, namun bagi cerebral palsy akan disertai hambatan indera, kecerdasan, komunikasi, dan pencapaian akademik. Selanjutnya, Disabilitas fisik akan

memiliki problem dalam aktivitas kehidupan sehari-hari dikarenakan hambatan gerak untuk melakukan kegiatan-kegiatan yang dibutuhkan dalam kehidupan sehari-hari. Misalnya penggunaan toilet, mencuci, memasak, dan penggunaan fasilitas umum yang tidak aksesibel bagi penyandang disabilitas fisik.

3) Kebutuhan program khusus: Bagi disabilitas fisik program yang utama adalah untuk membina gerakan, mobilitas, dan aksesibilitas dalam aktivitas dengan lingkungan kehidupan. Untuk itu, penggunaan fisioterapi dan okupational terapi menduduki hal yang utama untuk memberi perlakuan/*treatment* terhadap disabilitas fisik. Di samping itu, penggunaan Prosthetics, Orthotics, dan peralatan adaptive bagi aktivitas sehari-hari(*daily living*). Prosthesis adalah peralatan yang dirancang untuk mengganti sebagian atau secara sempurna dari bagian tubuh; Orthosis peralatan untuk menjaga dari kehilangan fungsi, sedangkan peralatan adaptive untuk menjadikan kelengkapan diri dalam aktivitas sehari-hari, bekerja atau rekreasi. Prinsip-prinsip untuk menjaga fungsi *residual*, kesederhanaan (*simplicity*), dan keberlangsungan(*reliability*) amat dipertimbangkan dalam penggunaan fungsi dari peralatan tersebut.

4) Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan: tujuan pendidikan dan kurikulum yang diperuntukkan bagi disabilitas fisik berorientasi pada hasil asesmen secara individual, sehingga pendekatan Program Pendidikan yang Diindividualisasikan/*Individualized Educational Program* (IEP) sangat dianjurkan. Hallahan & Kauffman (2003: 442) mengemukakan bahwa tujuan pendidikan bagi yang berat harus dihubungkan dengan fungsi lingkungan hidup sehari-hari di masyarakat. Hal itu juga sebagai kompensasi terhadap keterbatasan mereka yang terbatas mobilitas dan harus mengalami perawatan dalam waktu panjang di rumah sakit atau di rumah. Bigge et al, 2001; Hanson, 1996; Heller, Alberto, Forney, & Schwartzman, 1996 via Hallahan & Kauffman(2003: 442) mengatakan *for children with other disabilities in addition to physical limitations; curricula will need to be further adapted*. Jadi adaptasi terhadap kurikulum dikarenakan keterbatasan fisik menjadi hal yang dibutuhkan bagi penyandang dan peserta didik disabilitas fisik.

Selanjutnya, fungsi dari physical terapi dan okupational terapi perlu diintegrasikan dengan kegiatan belajar di sekolah. Physical terapi untuk menambah kekuatan otot dan gerakan motorik kasar, sedangkan okupasional terapi berfungsi untuk persiapan aktivitas kehidupan sehari-hari yang membutuhkan gerak dari motorik halus. Fungsi untuk kehidupan di keluarga dan masyarakat menjadi prioritas dalam memberikan treatment serta program belajar bagi penyandang atau peserta didik disabilitas fisik.

h. Kategori gifted, kreatif, dan berbakat/talented

1) **Karakteristik:** peserta didik dapat dikategorikan gifted di antaranya ditandai oleh pensifatan via Hardman, dkk. (1993: 452) sebagai berikut:

- a) *Gifted youngsters may demonstrate their extraordinary abilities in a variety of domains—general intellectual abilities, specific academic aptitude, creative or productive thinking, leadership abilities, visual or performing arts, or psychomotor ability.*
- b) *Gifted children may be identified during the preschool, elementary- or secondary-school periods.*
- c) *Gifted children exhibit high levels of task commitment and high levels of creativity.*
- d) *Gifted children combine their high levels of intelligence, task commitment and creativity to eventually make lasting contributions in their fields of endeavor.*
- e) *Gifted children need special educational opportunities in order to realize their full intellectual and creative potential.*

Penjelasan dari sifat-sifat itu adalah:

- a) Anak-anak muda yang tergolong Gifted menunjukkan kemampuan yang ekstra dari hal yang biasa dalam area kemampuan kecerdasan umum, sikap akademik yang spesifik, berpikir kreatif dan produktif, kemampuan kepemimpinan, dan berlebih dalam bidang tampilan visual seni atau kemampuan psikomotor.
- b) Anak-anak yang tergolong Gifted sudah teridentifikasi sejak pra-sekolah maupun di sekolah dasar sampai periode sekolah menengah.
- c) Anak-anak yang Gifted menunjukkan komitmen kan tugas yang berlevel tinggi dan level tinggi dalam kreativitas.
- d) Anak-anak yang Gifted memiliki kombinasi kemampuan kecerdasan, komitmen akan tugas, dan kreativitas yang akhirnya berkontribusi dalam bidang-bidang yang memerlukan usaha keras.
- e) Anak-anak Gifted membutuhkan pendidikan khusus dalam merealisasikan potensi kecerdasan dan kreativitas secara optimal atau penuh.

Khusus untuk anak-anak Gifted ini termasuk anak yang ekstra dari biasa dan membutuhkan pendidikan khusus, namun tidak dibutuhkan sekolah khusus.

2) **Problem yang menghambat:** termasuk peserta didik yang membutuhkan pendidikan khusus, karena kecerdasan yang lebih menonjol tidak seiring dengan perkembangan emosi dan sosialnya. Ketidakseimbangan itu memberikan problema pada perilaku mereka. Untuk itu, mereka perlu bidang dalam pendampingan untuk mendorong perkembangan yang seimbang antara aspek kecerdasan, emosi, dan sosial.

3) **Kebutuhan program khusus:** fungsi pendidikan khusus untuk merealisasikan potensi yang ekstra secara penuh dibutuhkan percepatan studi (*acceleration*) atau pengayaan bidang studi (*enrichment*) ketika mereka belajar di sekolah.

4) **Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan**

Khusus untuk anak-anak Gifted ini termasuk anak yang ekstra dari biasa dan membutuhkan pendidikan khusus, namun tidak dibutuhkan sekolah khusus. Hardman, dkk (1990: 453) menyatakan bahwa program pendidikan yang berguna bagi anak-anak Gifted adalah:

Interventions include environmental stimulation provided by parents from infancy through adolescence, and differentiated education and specialized service-delivery systems that provide enrichment activities and/or possibilities for acceleration (grade skipping, early entrance to college, honors programs on the high-school and college levels, specialized schools in the performing and visual arts, mentor programs with university professors and other talented individuals, and specialized counseling facilities).

Pernyataan di atas bahwa untuk anak-anak yang Gifted jika dimungkinkan melompat untuk sejak awal sudah masuk Perguruan Tinggi, atau saat masih di sekolah sudah mendapatkan mentor dari seorang Profesor dari sebuah universitas. Namun mereka tetap harus difasilitasi dengan konseling untuk mendampingi keseimbangan perkembangan afeksi atau emosi dan sosialnya.

Peserta didik Gifted membutuhkan pendidikan khusus, akan tetapi tidak seperti peserta didik berkebutuhan khusus yang lainnya yang berkategori '*low-incidence*'. Mereka tergolong '*high-incidence*' yang kebutuhannya khusus sebagai support untuk potensi yang *ekstraordinary*, sehingga tinjauan tentang kontribusi akademik fungsional diperuntukkan yang kategori berkebutuhan khusus '*low-incidence*'. Untuk itu, tinjauan Gifted hanya pelengkap di antara kategori peserta didik berkebutuhan khusus.

i. Kategori Autis

1) **Karakteristik:** Karakteristik dari peserta didik atau penyandang Autis lebih dikategorikan mereka yang mengalami hambatan komunikasi dan interaksi sosial. Demikian kriteria yang telah disepakati dan dipublikasikan pada DSM-5 melalui **kriteria diagnostik** yang menggunakan 5(lima) kriteria. Dari lima kriteria tersebut menunjukkan bahwa mereka yang kategori Autis akan mengalami kerugian dalam berkomunikasi secara timbal-balik dengan pihak lain, sehingga ketika sedang diajak untuk berkomunikasi jarang terus berlangsung sebagai komunikasi saling timbal-balik. Demikian juga, kerugian dalam komunikasi nonverbal ketika digunakan untuk

berinteraksi secara sosial, sehingga tidak mampu untuk mengembangkan dan menjalin hubungan sosial dengan teman sebaya atau orang-orang di sekitarnya.

Demikian juga, memiliki pola-pola perilaku yang diulang-ulang. Misalnya ketika penyandang Autistik menyukai sebuah permainan untuk membuka dan menutup pintu, perilaku itu akan diulang-ulang tanpa sedikitpun untuk beralih ke kegiatan lainnya. Sering ditemukan mengeluarkan ucapan-ucapan yang tanpa bertujuan dan selalu diulang-ulang, gerakan motoriknya berulang-ulang dan meniru-niru (*stereotyped*). Sumber kriteria yang berasal dari DSM-V disebutkan sebagai berikut:

Autis Spectrum Disorder DSM-5: (APA: 213)page 50-52

Diagnostic Criteria

- A. Persistent deficits in social communication and social interaction across multiple contexts, as manifested by the following, currently or by history (examples are illustrative, not exhaustive; see text):
- B. Restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities, as manifested by at least two of the following, currently or by history (examples are illustrative, not exhaustive; see text):
- C. Symptoms must be present in the early developmental period(but may not become fully manifest until social demands exceed limited capacities, or may be masked by learned strategies in later life)
- D. Symptoms cause clinically significant impairment in social, occupational, or other important areas of current functioning.
- E. These disturbances are not better explained by intellectual disability(intellectual developmental disorder) or global developmental delay. Intellectual disability and autism spectrum disorder frequently co-occur; to make comorbid diagnoses of autism spectrum disorder and intellectual disability, social communication should be below that expected for general developmental level.

- 2) **Problem yang menghambat:** Hambatan yang utama adalah pada ketidakmampuan berinteraksi secara sosial dan melakukan komunikasi timbal balik. Hambatan ini akan memberikan problem atau permasalahan pada belajar berbagai bidang baik yang bersifat akademik maupun nonakademik. Perilaku adaptif juga dengan sendirinya terhambat dan penilaian secara budaya mereka sudah merupakan penyimpangan. Selanjutnya, kemandirian pada saat dewasa akan juga terhambat, karena mereka terpaku kepada kekakuan (*rigidity*) yang terus menerus dan kesulitan untuk membentuk kegiatan kabaharuan atau sesuatu yang berlainan dengan sebelumnya. Beberapa penyandang Autis

yang tanpa disabilitas kecerdasanpun jelek dalam hal kemampuan psikososial yang fungsional, sehingga mereka di waktu dewasa kesulitan mencapai kemandirian dan bekerja secara menguntungkan di bidang penghasilan.

- 3) **Kebutuhan program khusus:** Berdasarkan problem-problem yang menghambat mereka tersebut di atas dibutuhkan beberapa program yang berfungsi untuk mengurangi problem tersebut dan diharapkan mencapai optimalisasi kemandirian. Program khusus itu meliputi:
- a) Pembinaan perilaku adatif melalui modifikasi perilaku
 - b) Pembinaan komunikasi verbal dan nonverbal
 - c) Terapi okupasi(*Okupational therapy*)
 - d) Akademik fungsional.
 - e) Latihan aktivitas kehidupan sehari-hari dan menolong diri sendiri.

4) **Pendekatan yang dibutuhkan untuk pelayanan pendidikan:**

Peserta didik yang tergolong Autis membutuhkan pendidikan harus sejak sedini mungkin dengan intensif dan berlangsung terus menerus. Mereka membutuhkan perhatian yang intensif untuk keterampilan komunikasi, karena keterampilan komunikasi merupakan hal yang essential untuk menegakkan dan memelihara hubungan relasi sosial. Mereka juga efektif jika dalam intervensi mengajar dilakukan secara *one-on-one*, lebih efektif lagi jika ada keterlibatan orang tua sebagai *co-therapist*. Problem perilaku pada penyandang Autis membutuhkan pendekatan modifikasi perilaku yang dirancang dengan pendekatan program pendidikan yang diindividualisasikan/*Individualized Educational Program*(IEP). Mereka juga memerlukan intensive dalam program aktivitas kehidupan sehari-hari.

National Research Council Amerika Serikat(Hallahan & Kauffman, 2003: 382) merekomendasikan 6(enam) bidang sebagai prioritas pendidikan bagi anak Autis, yaitu:

- (1)*Functional, spontaneous communication*
- (2)*Sosial 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.*

Ke enam bidang tersebut harus diprogramkan dengan target dan pendekatan individual, demikian juga dalam penggunaan analisis tugas pada penahapan dari program yang diajarkan disesuaikan dengan kondisi masing-masing secara individual. Selanjutnya, keterampilan akademik fungsional juga dapat diintegrasikan dalam saat pembelajaran

dengan keterampilan komunikasi dan pembinaan perilaku yang sesuai dengan budaya atau adaptif(*appropriate*).