

Pembelajaran Akademik Fungsional Dalam Konteks Pendidikan Khusus Orientasi Budaya

Dr. Mumpuniarti, M.Pd.
Pujaningsih, M.Pd.



Dr. Mumpuniarti, M.Pd., &
Pujaningsih, M.Pd.

PEMBELAJARAN
AKADEMIK FUNGSIONAL
DALAM KONTEKS
PENDIDIKAN KHUSUS
ORIENTASI BUDAYA

Undang-undang Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2002
tentang Hak Cipta

Lingkup Hak Cipta

Pasal 2:

1. Hak Cipta merupakan hak eksklusif bagi Pencipta atau Pemegang Hak Cipta untuk mengumumkan atau memperbanyak ciptaannya, yang timbul secara otomatis setelah suatu ciptaan dilahirkan tanpa mengurangi pembatasan menurut peraturan perundang-undangan yang berlaku.

Ketentuan Pidana

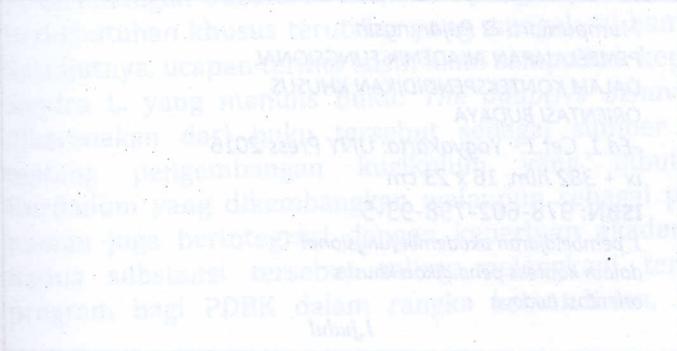
Pasal 72:

1. Barangsiapa dengan sengaja atau tanpa hak melakukan perbuatan sebagaimana dimaksudkan dalam Pasal 2 ayat (1) atau pasal 49 ayat (1) dan (2) dipidanakan dengan pidana penjara masing-masing paling singkat 1 (satu) bulan dan/atau denda paling sedikit Rp1.000.000,00 (satu juta rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun dan/atau denda paling banyak Rp 5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah).
2. Barangsiapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan, atau menjual kepada umum suatu ciptaan atau barang hasil Pelanggaran Hak Cipta atau Hak Terkait sebagaimana dimaksudkan dalam ayat (1) dipidanakan dengan pidana penjara paling lama 5 (lima) tahun dan/atau denda paling banyak Rp 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

PEMBELAJARAN
AKADEMIK FUNGSIONAL
DALAM KONTEKS

PEMBELAJARAN AKADEMIK FUNGSIONAL DALAM KONTEKS PENDIDIKAN KHUSUS ORIENTASI BUDAYA

Oleh : Dr. Mumpuniarti, M.Pd., &
Pujaningsih, M.Pd.



 **PRESS**

2016

**PEMBELAJARAN
AKADEMIK FUNGSIONAL
DALAM KONTEKS
PENDIDIKAN KHUSUS
ORIENTASI BUDAYA**

Oleh:

Dr. Mumpuniarti, M.Pd.,

Pujaningsih, M.Pd.

ISBN: 978-602-7981-93-5

© 2016 Mumpuniarti, Pujaningsih

Edisi Pertama

Diterbitkan dan dicetak oleh:

UNY Press

Jl. Gejayan, Gg. Alamanda, Komplek Fakultas Teknik UNY

Kampus UNY Karangmalang Yogyakarta 55281

Telp: 0274 – 589346

Mail: unypress.yogyakarta@gmail.com

Penyunting Bahasa: Teguh Setiawan

Desain sampul: Deni Satria Hidayat.

Tata Letak: Yudiati Rahman

Isi di luar tanggung jawab percetakan

Mumpuniarti & Pujaningsih

PEMBELAJARAN AKADEMIK FUNGSIONAL

DALAM KONTEKSPENDIDIKAN KHUSUS

ORIENTASI BUDAYA

-Ed.1, Cet.1.- Yogyakarta: UNY Press 2016

ix + 382 hlm; 16 x 23 cm

ISBN: 978-602-7981-93-5

1. pembelajaran akademik fungsional

dalam konteks pendidikan khusus

orientasi budaya

1.judul

Kata Pengantar

Puji Syukur, Alhamdulillah hirrobbil'alamin puja dan puji saya panjatkan kepada Allah swt atas selesainya penulisan buku ini. Semuanya atas karunia dan kekuatan yang diridhoi oleh Allah swt semata, saya dapat mewujudkan suatu cita-cita dan impian untuk mewujudkan suatu buku yang dapat digunakan sumber teks di Perguruan Tinggi dalam kajian bidang Pendidikan khusus. Buku ini ditulis atas dasar kesepakatan bersama dari kolega saya Sdr. Pujaningsih, M.Pd. dan juga dosen muda di kalangan Jurusan PLB-FIP-UNY. Saat awal Pujaningsih mengemukakan ingin mewujudkan sebuah buku tentang akademik fungsional. Namun, perwujudan buku ini perlu diperluas bahwa akademik fungsional adalah substansi yang krusial dalam rangka memandirikan peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK). Untuk itu, disepakati bahwa bagian dari akademik fungsional merupakan kajian yang juga berkontribusi dalam pendidikan khusus bagi PDBK. Fungsional dalam akademik tersebut jika dalam proses pembelajaran berbasis budaya, jadi fungsional untuk melangsungkan kehidupan budaya, sehingga terwujudlah judul buku ini "***Pembelajaran akademik fungsional dalam konteks pendidikan khusus orientasi budaya.***

Ucapan terima kasih terutama kepada Vijayalaksmi & Jayanthi Narayan yang menulis buku: *Functional academic for students with mental retardation*, karena dari sumber buku yang ditulis kedua penulis tersebut kajian akademik fungsional diambil dan sudah seijin penulis untuk sebagian dari isi buku kami ambil dan dituliskan dalam Bahasa Indonesia. Hal itu untuk juga keperluan sumber pengembangan substansi keilmuan yang diperlukan peserta didik berkebutuhan khusus terutama yang mengalami hambatan kognitif. Selanjutnya, ucapan terima kasih kami sampaikan kepada Dorothy & Sandra L. yang menulis buku: *The adaptive behavior curriculum*, dikarenakan dari buku tersebut sebagai sumber contoh-contoh tentang pengembangan kurikulum yang dibutuhkan PDBK. Kurikulum yang dikembangkan walaupun sebagai perilaku adaptif namun juga berintegrasi dengan keperluan akademik fungsional. Kedua substansi tersebut saling melengkapi tentang berbagai program bagi PDBK dalam rangka kemandirian. Demikian juga,

beberapa penulis yang bukunya saya gunakan sebagai sumber rujukan selain dari kedua buku tersebut. Kami ucapkan terima kasih, karena atas dasar tulisan berbagai penulis memberikan suatu inspirasi dalam mewujudkan buku teks Perguruan Tinggi yang urgen di program pendidikan khusus.

Ucapan terima kasih juga kami ucapkan kepada Dekan dan Wakil Dekan yang saat buku ini ditulis sedang menjabat, karena fasilitas yang diberikan kepada kami berdua buku ini dapat terwujud. Demikian juga, kami ucapkan terima kasih kepada mantan mahasiswa kami yang telah lulus, yaitu sdr. Septi Dwi Rahayu, S.Pd. dan Elwis Latifah, S.Pd. yang membantu teknis pengetikan maupun layout gambar-gambar yang memperjelas keterangan dalam buku ini. Selanjutnya, Prof. Dr. Suparno, M.Pd. yang telah mereview saat buku ini masih dalam wujud draf, saya ucapkan terima kasih. Kami ucapkan terima kasih juga kepada pihak yang membantu agar penulisan buku ini terwujud, khususnya keluarga kami yang dengan waktu berlebih direlakan kepada saya saat di rumah harus duduk untuk dalam waktu lama di hadapan labtop agar supaya buku ini terwujud. Mohon maaf banyak peran-peran saya yang saya abaikan, karena menulis buku ternyata membutuhkan waktu dan energy yang tidak sedikit. Terima kasih semuanya.

Terwujudnya buku ini pasti masih banyak hal kekurangannya, untuk itu, di waktu yang akan datang kami masih berniat untuk menyempurnakan lagi. Semoga dengan sedikit pemikiran dan goresan yang terwujud dalam buku ini bermanfaat sebagai sumber teks di kalangan Perguruan Tinggi. Amiin

Hormat kami,
Penulis

Daftar Isi

HALAMAN JUDUL	i
KATA PENGANTAR	v
DAFTAR ISI	vii
BAB I PENDAHULUAN	1
A. Pendidikan dan Kebudayaan	1
B. Pendidikan	5
C. Kebudayaan	11
D. Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) dalam Konteks Pendidikan dan Kebudayaan	18
E. Rangkuman	19
BAB II PENDIDIKAN KHUSUS	21
A. Filosofi Pendidikan Khusus	21
B. Refleksi Perjalanan Pendidikan Khusus	29
C. Sejarah Perkembangan Pendidikan Khusus	32
D. Teori-teori Pendidikan Khusus	45
E. Aspek-aspek Bidang Garapan Pendidikan Khusus ...	57
F. Rangkuman	93
BAB III PENDIDIKAN KHUSUS BERBASIS BUDAYA	96
A. Aspek Dasar Kebutuhan Program Khusus	96
B. Kontribusi Akademik Fungsional	98
C. Aspek Budaya sebagai Makna Keberlangsungan Kehidupan	104
D. Program Pendidikan Khusus yang Berorientasi Budaya	108
E. Orientasi Budaya dalam Keluarga dan Masyarakat	115
F. Rangkuman	119

BAB IV MEMBACA FUNGSIONAL	122
A. Konsep Membaca dan Menulis Fungsional	122
B. Pembelajaran Membaca	125
C. Perkembangan Kognitif dan Psikomotor sebagai Dasar Penentuan Tahap Pembelajaran	133
D. Proses Pembelajaran Membaca Fungsional bagi Disabilitas Kategori Low-Funtion/Memiliki Hambatan Kecerdasan dan Komunikasi	136
E. Rangkuman	148
 BAB V MENULIS FUNGSIONAL	 149
A. Konsep Menulis	149
B. Kegiatan Pra-menulis	152
C. Menulis Tangan	153
D. Pengajaran Menulis	154
E. Pengajaran Ejaan	157
F. Studi Kasus	164
G. Pendekatan Fernald, 1943 (Visual, Auditif, Kinestetik, dan Taktil/VAKT)	166
H. Aktivitas sebagai Strategi yang Belum Mampu Membaca dan Menulis	167
I. Pembelajaran untuk Anak Intelektual Disability yang Tidak Mampu Membaca dan Menulis	174
J. Strategi dapat Dianjurkan agar Siswa Berkesempatan Menulis	177
K. Computer Assisted Instruction	180
L. Rangkuman	181
 BAB VI MATEMATIKA FUNGSIONAL	 183
A. Fungsi matematika bagi Kehidupan	183
B. Pengajaran Matematika Fungsional	186
C. Pengajaran Angka dari 11-20	197
D. Angka Kardinal (Pokok) dan Ordinal (Urut)	200
E. Keterampilan Berhitung	201
F. Rangkuman	217

BAB VII APLIKASI MATEMATIKA	218
A. Penggunaan Uang	218
B. Perhitungan Waktu	223
C. Perhitungan Volume, Berat, Massa, Panjang dan Jarak	230
D. Perhitungan Berat dan Massa	232
E. Perhitungan Panjang dan Jarak	235
F. Jarak	236
G. Pengukuran dan Penghitungan	237
H. Rangkuman	241
 BAB VIII PEMBELAJARAN BERBASIS BUDAYA	 240
A. Belajar dan pembelajaran	240
B. Pengembangan kurikulum	244
C. Rancangan Pembelajaran Berbasis Budaya	338
D. Rangkuman	346
 BAB IX KEMANDIRIAN PESERTA DIDIK BERKEBUTUHAN KHUSUS	 348
A. Tujuan Pendidikan	348
B. Tujuan Pendidikan Khusus	349
C. Sumber Kecakapan Hidup dalam Mengembangkan Kemandirian	353
D. Akademik Fungsional bagi Kemandirian Peserta Didik Berkebutuhan Khusus	354
E. Rangkuman	357
 DAFTAR PUSTAKA	 359
Lampiran satu TABEL ISIAN NIMH AKTIVITAS AKADEMIK	365

BAB I

PENDAHULUAN

A. Pendidikan dan Kebudayaan

Munculnya pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus juga dikarenakan ada kebudayaan. Kebudayaan sebagai produk manusia berkembang nilai-nilai secara etik maupun etis dalam kehidupan sebagai standar acuan memberi *judgmen* bagi individu yang mengikuti norma dan dianggap tidak mengikuti norma. Demikian juga, kebudayaan sebagai proses manusia dalam pencapaian tujuan hidup yang ideal digunakan untuk memandangi seseorang individu anggota masyarakat mampu atau tidak mampu berperan serta melangsungkan kebudayaan. Acuan norma dengan standar nilai dan pandangan ketidakmampuan berperan serta tersebut menimbulkan deviasi dalam kebudayaan. Deviasi itu sebagai dasar bahwa individu yang termasuk di dalamnya harus mendapatkan perlakuan khusus sebagai peserta didik berkebutuhan khusus.

Pendidikan merupakan tindakan, usaha, atau tradisi yang terus-menerus dan berlanjut sepanjang kehidupan manusia. Manusia untuk melangsungkan kehidupan dan tradisi harus melakukan pendidikan sehingga keberlangsungan dari kehidupan itu sendiri adanya pendidikan. Pendidikan sebagai bentuk atau kajian yang berfungsi untuk keberlangsungan manusia secara langsung sebagai agen keberlangsungan dari kebudayaan.

Pendidikan adalah refleksi kebudayaan. Untuk itu, sumber-sumber pendidikan terdapat dalam kebudayaan. Hal itu sesuai dengan pemikiran Mochtar Buchori (1996:6) bahwa perkembangan ilmu pendidikan basisnya kepada kesadaran kultural. Nilai sebagai unsur kebudayaan karena perkembangan ilmu pendidikan basisnya kultural, maka pengkajian pendidikan bersentuhan dengan nilai. Kebudayaan dapat dikategorikan sebagai sumber aktivitas

pendidikan, jika sumber tersebut merefleksikan nilai sebagai unsur kebudayaan. Mengapa dan bagaimana nilai dalam kebudayaan dipertahankan, diulang, disempurnakan untuk kebaikan kepada umat manusia sambil berserah diri atas kehendak Tuhan Maha Esa. Maksudnya aktivitas pendidikan juga melangsungkan berbagai hal yang terdapat pada kebudayaan.

Masyarakat pembentuk kebudayaan, mempertahankan, serta menyempurnakan untuk kehidupan masyarakat. Kebudayaan masyarakat yang beragam menentukan juga usaha pendidikan yang dilakukan beragam. Untuk itu, secara mendasar bagi pendidikan khusus juga berkaitan dengan kebudayaan suatu masyarakat. Refleksi terhadap pendidikan khusus akan bersentuhan dengan kebudayaan masyarakat, serta pandangan masyarakat yang diaktualisasikan melalui kebudayaan, beserta cara-cara spesifik yang digunakan untuk menginternalisasi kebudayaan kepada peserta didik berkebutuhan khusus yang dilakukan oleh manusia dari masa ke masa.

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.

Aturan kultural dan proses kultural yang teraktualisasi dalam kehidupan di masyarakat sebagai bentuk atau substansi yang menjadi bahan dari muara tindakan pendidikan. Dalam kehidupan dengan segala hasil dan proses kebudayaan manusia tersebut terdapat bahan-bahan yang harus dipelajari oleh peserta didik. Untuk itu, kajian kebudayaan adalah melihat manusia bukan sebagai kodrat fisik atau kodrat metafisika melainkan mengkaji tentang karyanya (Ernst Cassier, 1990: 104). Karya itu yang sebagai bahan dasar dari produk dan proses. Manusia dapat berkarya karena mendapat pendidikan, sehingga dapat juga dimaknai bahwa

pendidikan sebagai tindakan untuk melanggengkan tradisi sebagai proses dari karya manusia.

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 mengidentifikasi peserta didik perlu diarahkan melalui pendidikan.

Clyde Kluckhohn, 1968 (Tilaar, 2005: 196) memberikan suatu deskripsi yang tepat mengenai kebudayaan itu. Menurut dia kebudayaan adalah seperti 'suatu peta'. Peta tersebut merupakan suatu deskripsi abstrak mengenai trend ke arah uniformitas dalam penggunaan kata-kata, tingkah laku, artefak dari suatu kelompok manusia. Apabila peta tersebut jelas akan dapat dibaca tentang tata cara hidup suatu masyarakat. Peta tata cara hidup suatu masyarakat atau komunitas direfleksikan dalam bentuk simbol, tingkah laku, maupun bahasa. Untuk itu, dalam perspektif sosio-kultural merupakan pandangan yang memetakan tata cara hidup suatu komunitas melalui simbol, tingkah laku, bahasa, artefak, maupun keyakinan nilai yang dibangun.

Peta yang direfleksikan oleh komunitas yang membangun budaya tersebut sebagai identitas dari komunitas. Identitas itu dengan kata lain sebagai "*ethnic component of social identity*" yang didefinisikan oleh Tajfel via Jean S. Phinney (Noel, Jana, 2000: 129-130): "*that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (groups) together with the value and emotional significance attached to that membership*". Implikasi dari definisi itu pada pembentukan konsep diri individu perlu mengidentifikasi nilai dan kelekatan emosional yang ada pada setiap etnis. Identifikasi sebagai dasar untuk pemahaman terhadap pola-pola perilaku yang ditunjukkan oleh mereka, selanjutnya

pemahaman itu sebagai dasar toleransi terhadap alasan-alasan yang diaktualisasikan pada tingkah laku setiap etnis.

Peta inilah sebagai hasil karya dari manusia dan juga sebagai rujukan aturan kultural pada setiap komunitas dalam masyarakat sebagai etnis. Hasil karya yang telah dipetakan oleh manusia. Peta itu juga menjadi arah atau petunjuk bagi komunitas untuk menandai adanya diversitas kultural (*cultural diversity*) dikarenakan kebutuhan khusus dalam proses pendidikan untuk mencapai ke arah kehidupan sesuai peta. Peta 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 menjadi unsur yang perlu dikaji bahwa setiap individu yang penyandang diversitas kultural dilihat dari unsur-unsur tersebut. Unsur-unsur itu dapat dipetakan lagi bahwa diversitas kultural dikarenakan ada kekhususan di bidang komunikasi dan bahasa; diversitas aktivitas kehidupan sehari-hari yang merupakan gaya hidup; diversitas perilaku adaptif dikarenakan tidak mengikuti aturan yang didasari oleh nilai komunitas, dan serta diversitas dalam dinamika masyarakat karena kekhususan di bidang keterbatasan kognitif dan indera. Peserta didik berkebutuhan khusus merupakan sekelompok diversitas dari kultural yang sudah menjadi peta kebudayaan suatu komunitas.

Kajian selanjutnya, sumber-sumber peta kebudayaan itu perlu dicapai oleh peserta didik berkebutuhan khusus melalui pendidikan khusus. Pendidikan khusus yang berkembang akibat dari pandangan diversitas dalam peta kebudayaan yang harus dicapai oleh peserta didik. Pendidikan yang telah digariskan untuk mencapai peta kebudayaan memiliki prinsip-prinsip yang normatif. Prinsip itu merupakan problema tersendiri bagi peserta didik berkebutuhan khusus, sehingga perlu dicapai dengan cara-cara yang spesifik dan pencapaian standar budaya yang juga perlu dimodifikasi dengan tidak menghilangkan prinsip-prinsip yang esensial. Demikian, wacana pendidikan khusus berbasis budaya sebagai suatu argumen dalam pengembangan pendidikan khusus. Semakin berkembang suatu kebudayaan juga perlu dikembangkan pendidikan khusus yang dapat menjawab persoalan-persoalan tentang mengoptimalkan peserta didik berkebutuhan sesuai standar budaya yang adaptif. Prinsip adaptif dalam nilai sesuai standar budaya inilah yang merupakan paradigma penulis dalam mengajukan pemikiran tentang

pendidikan khusus berbasis budaya. Pemecahan persoalan adaptif itu membutuhkan suatu kompetensi dari peserta didik untuk menfungsikan aspek-aspek pengetahuan akademik dengan paradigam akademik fungsional dalam kontribusi menunjang kemandirian peserta didik berkebutuhan khusus secara adaptif.

B. Pendidikan

Pendidikan sebagai sebuah praksis dari ilmu pendidikan memiliki prinsip-prinsip yang bersumber dari ilmu pendidikan juga. Ilmu pendidikan sebagai sebuah sistem konsep, terbentuk dari unsur-unsur yang berupa konsep-konsep tentang variabel-variabel pendidikan, dan bagian-bagian yang berupa skema-skema konseptual tentang komponen-komponen pendidikan (Redja Mudyahardja, 2008: 9). Rumusan ilmu pendidikan tersebut mengandung makna bahwa yang dikaji ilmu pendidikan adalah sebuah konsep yang tersusun atas variabel. Variabel sebagai komponen sebuah konsep adalah peristiwa tentang pendidikan. Untuk itu, konsep ilmu pendidikan sebuah pengkajian tentang konsep pendidikan. Pendidikan menurut Tilaar (2005: 110) adalah:

“Proses-menjadi-manusia terjadi di dalam habitus kemanusiaan, yaitu alam sekitarnya, keanggotaanya di dalam keluarga yang melahirkannya, di lingkungan masyarakat lokal yang berbudaya, habitus sukunya yang mempunyai adat-istiadat dan tata kehidupan sendiri, dan akhirnya sebagai anggota masyarakat yang lebih luas yaitu masyarakat negaranya dan masyarakat umat manusia”.

Menurut definisi tersebut variabel yang menjadi pengkajian ilmu pendidikan adalah tentang konsep proses-menjadi-manusia di dalam habitus kemanusiaan. Konsep proses-menjadi-manusia menggunakan tujuan, metode, alat, interaksi antara pendidik dan peserta didik yang bertujuan, serta berbagai hal yang terkait dengan manusia di dalam habitus kemanusiaan. Habitus kemanusiaan merupakan lingkungan dan budaya masyarakat. Dalam habitus kemanusiaan terdapat fenomena pendidikan.

Ilmu Pendidikan selanjutnya dikemukakan oleh Mochtar Buchori (1994:5) sebagai berikut:

“Ilmu Pendidikan” dianggap sebagai padanan dari konsep “Pedagogik”, yaitu ilmu yang mempelajari cara-cara mengasuh anak

sekarang maupun masa yang akan datang, serta sosio-budaya memberi kontribusi tentang nilai yang perlu dipedomani dalam kehidupan bermasyarakat. Dengan demikian, ilmu pendidikan teoritis memberikan landasan bagi pendidik dalam mengembangkan peserta didik menuju kedewasaan.

Ilmu pendidikan teoritis dan praktis menurut Imam Barnadib (2002:41) ibaratnya mata uang, yaitu teori sebagai satu sisi dan praktek sebagai satu sisi. Keduanya dapat dibedakan, tetapi tidak dapat dipisahkan. Kedua sisi itu juga bermakna ibarat manusia melakukan proses pendidikan. Manusia secara timbal balik sebagai pribadi yang menyesuaikan dengan habitat kemanusiaannya, sebaliknya habitat manusia mempengaruhi perkembangan manusia dalam mencapai tujuan pada kehidupan yang lebih transendental. Hal itu juga menguatkan makna pendidikan yang dikemukakan oleh Brubacher (1969: 371) sebagai berikut:

"Education should be thought of as the process of man's reciprocal adjustment to nature, to his fellows, and to the ultimates nature of the cosmos.

Education is the organized development and equipment of all the powers of a human being, moral, intellectual, and physical, by and for their individual and social uses, directed toward the union of these activities with their creator as their final end. Education is the process in which these powers (abilities, capacities) of men which are susceptible to habituation are perfected by good habits, by means artiscally contrived, and employed by a men to help another or himself achieve the end in view (i.e., good habits)."

Maknanya pengertian di atas bahwa sebagai proses timbal balik dari tiap pribadi manusia dalam penyesuaian dirinya dengan alam, dengan teman, serta alam semesta sebagai tujuan akhir. Pendidikan juga merupakan perkembangan yang terorganisasi dan kelengkapan dari semua potensi manusia; moral, intelektual dan jasmani, oleh dan untuk kepribadiannya dalam kegunaan sosial, yang diarahkan untuk menghimpun aktivitas tersebut sebagai tujuan akhir. Demikian juga, pendidikan merupakan proses di dalam potensinya (kemampuan, kapasitas) yang mudah dipengaruhi oleh kebiasaan-kebiasaan perlu disempurnakan dengan kebiasaan baik, menggunakan media yang disusun sedemikian rupa, dan dikelola

oleh manusia untuk membantu orang lain dan dirinya sendiri mencapai tujuan akhir menurut pandangannya.

Pengertian pendidikan yang dikemukakan Brubacher mengimplikasikan tentang tujuan akhir semua manusia. Tujuan akhir perlu dicapai dengan penyesuaian diri, dengan mengorganisasikan semua potensi manusia, serta penyempurnaan dengan kebiasaan baik. Tujuan akhir sebagai arah pencapaian manusia dirumuskan dengan berbagai pandangan. Pandangan itu bersumber dari nilai atau bangunan nilai tentang seharusnya yang dilakukan oleh manusia, cara mengembangkan nilai dalam diri manusia, dan kegunaan nilai bagi dirinya maupun orang lain dalam lingkungan habitat manusia. Manusia berinteraksi dengan nilai secara timbal balik. Dengan demikian, pendidikan dapat dikaji pula dari proses manusia berinteraksi dengan nilai sampai pembentukan pribadinya yang bermanfaat bagi habitat kemanusiaannya.

Orientasi baru ilmu pendidikan merupakan pemikiran ke depan tentang ilmu pendidikan perlu diimplementasikan. Ilmu pendidikan yang padanannya "Pedagogik" yang baru lebih bertitik-tolak pada peserta-didik. Peserta-didik di dalam perkembangannya untuk mewujudkan kemerdekaan. Perkembangan yang dimulai di lingkungan keluarga dengan kebudayaan lokal, kemudian meluas ke sekolah sampai ke masyarakat yang luas dengan budaya global. Perkembangan itu saat masih dalam keluarga dipengaruhi oleh budaya yang dianut keluarga sebagai kekuatan pertama, semakin lama berkenalan dengan berbagai budaya di kawasan global. Perkenalan dengan berbagai budaya inilah peserta didik ditantang untuk memutuskan arah kehidupan dalam perubahan-perubahan global yang serba cepat.

Hal itu terjadi saat memasuki abad 21 yang ditandai dengan perubahan yang serba cepat. Menurut Tilaar (2005: 90-91) bahwa terjadi pergeseran kehidupan kebudayaan. Pergeseran yang semula berorientasi pusat beralih ke pinggiran atau *disentrining*. Pergeseran ini mempengaruhi semua aspek dalam kehidupan. Kemampuan terhadap kehidupan budaya yang dimiliki oleh masing-masing kelompok masyarakat ditunjang oleh prinsip hak asasi manusia yang sama sehingga mempunyai hak yang sama untuk membina bersama suatu kehidupan maupun untuk berbeda. Kondisi tersebut berimplikasi tentang perlunya peserta-didik mendapatkan kemerdekaan untuk keputusannya sendiri dengan ciri: hak

kebutuhan untuk diakui (*the need of recognition*) disertai dengan hak untuk berbeda (*the need of being different*). Ciri tersebut dipengaruhi oleh pandangan postmo dan studi kultural dalam ilmu sosial termasuk pengaruhnya ke ilmu pendidikan.

Menghadapi pandangan yang lebih berorientasi postmo dan studi kultural bercirikan pada relativisme dan nihilisme, diperlukan arah peserta-didik untuk menentukan pilihan hidup yang cerdas. Pilihan tidak kepada terbawa hanyut di dalam arus global, melainkan dengan tindakan reflektif yang terus-menerus mentransformasikan habitus kebudayaan yang dimiliki sejak lahir kepada kehidupan yang lebih baik atas dasar pertimbangan moral. Hal itulah yang dikemukakan oleh Tilaar (2005: 92) bahwa arah ke depan untuk mengarahkan peserta didik diperlukan orientasi baru dalam ilmu pendidikan dengan "Pedagogik transformatif". Pedagogik transformatif merupakan suatu proses yang mentransformasikan kehidupan ke arah yang lebih baik. Dalam orientasi tersebut bahwa proses belajar tidak terbatas pada hasil akhir, melainkan lebih utama pada proses mencapai hasil akhir. Peserta-didik dalam habitus budayanya "terus-menerus menjadi", dalam proses reflektif terhadap masa lalu yang dibawa dari budaya keluarga untuk ditransformasikan saat sekarang yang dihadapi dalam rangka perubahan dan mencapai masa depan yang lebih baik.

Lembaga-lembaga pendidikan yang berorientasi baru dalam ilmu pendidikan yang berdasarkan pedagogik transformatif perlu adaptif terus-menerus untuk mengadakan reflektif dalam menghadapi perubahan-perubahan. Lembaga pendidikan harus adaptif terhadap perubahan, dan mengarahkan anggotanya untuk progressif demi meningkatkan taraf hidup masyarakatnya. Demikian juga, lembaga sekolah haruslah membuka diri terhadap perubahan dan menjadi pelopor perubahan itu sendiri. Peserta-didik di sekolah perlu diarahkan untuk menentukan pilihannya sendiri atas dasar refleksi masa lalu yang dibawa dari budaya keluarga untuk ditransformasikan dalam menghadapi perubahan. Konteks masa lalu, kekinian, dan masa akan datang adalah sebuah refleksi yang diperlukan peserta didik dalam menentukan pilihan arah hidupnya. Rangkaian tiga dimensi waktu tersebut mendasari perlunya peserta-didik menyadari akan masa lalu hidupnya untuk membina dirinya saat kini ke arah ke depan yang lebih baik.

C. Kebudayaan

Mengkaji tentang kebudayaan dapat dikemukakan dalam berbagai perspektif baik dalam perspektif sempit maupun persepektif arti luas. Perspektif sempit akan memandang tentang kegiatan yang pada bidang tradisi dan kesenian yang dilakukan di suatu suku tertentu atau kebiasaan yang didasari oleh sikap tertentu; sedangkan dalam arti luas meliputi seluruh aspek kehidupan yang dilakukan manusia adalah kebudayaan. Pengkajian selanjutnya dibutuhkan beberapa rujukan, sehingga untuk dasar pemahaman yang dimaksud kebudayaan. Kebudayaan yang dirumuskan dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia (1996: 149) berasal dari kata budaya dengan arti:

1. Hasil pikiran dan akal budi;
2. Adat istiadat termasuk tradisi dan Bahasa;
3. Sesuatu mengenai kebudayaan yang sudah berkembang (beradab, maju; jiwa yang maju);
4. Makna ragam cakap tentang sesuatu yang sudah menjadi kebiasaan yang sukar diubah. Misalnya sikap malu;
5. Makna ragam cakap tentang sikap bawahan yang kurang berani menyatakan keadaan yang sebenarnya terhadap atasan;
6. Sikap pegawai atau karyawan yang merasa malu jika berbuat tidak terpuji atau tidak senonoh. Misalnya mumpung atau ada kesempatan;
7. Ragam cakap makna tentang sikap yang membesarkan berbuat sewenang-wenang (tidak jujur menggunakan fasilitas) menyempang memegang jabatan/kekuasaan;
8. Makna pemilikan: kecenderungan manusia mencari, memperoleh, menggunakan, dan menyimpan barang;
9. Makna politik: pola, sikap, keyakinan, dan perasaan tertentu yang mendasari, mengarahkan, dan memberi arti kepada tingkah laku dan proses politik dalam suatu sistem politik. Mencakup cita-cita politik ataupun norma-norma yang sedang berlaku di masyarakat politik;
10. Makna wilayah: kecenderungan manusia mendapat ruang hidup yang sepadan, baik yang berbentuk fisik, psikologis, maupun keorganisasian.

Kesimpulan dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia tersebut bahwa kebudayaan adalah hasil kegiatan dan penciptaan batin (akal

budi) manusia seperti kepercayaan, kesenian, dan adat istiadat. Dalam makna Antropologis merupakan keseluruhan pengetahuan manusia sebagai makhluk sosial yang digunakan untuk memahami lingkungan serta pengalamannya dan yang menjadi pedoman tingkah lakunya. Hal itu juga dikuatkan oleh Ernst Cassirer (1990: 104) hasil karya manusia yang memberi ikatan fungsional dalam kesatuan organis berupa mitos, religi, bahasa, dan kesenian.

Sumber rujukan lainnya yang mengkaji kebudayaan dalam perspektif pola tingkah laku pada suatu etnis dikemukakan oleh Marvin Harris, 1968 (Spradley, 1997: 5) bahwa "konsep kebudayaan ditampakkan dalam berbagai pola tingkah laku yang dikaitkan dengan kelompok-kelompok masyarakat tertentu, seperti 'adat' (custom) atau 'cara hidup' masyarakat". Selanjutnya, pola tingkah laku tersebut muncul dikarenakan berasal dari sudut pandang penduduk asli, demikian untuk tujuan penelitian etnografi yang dikemukakan oleh Malinowski, 1992 (Spradley, 1997: 5). Pola tingkah laku tersebut diacu dari pengetahuan yang diperoleh, yang digunakan untuk menginterpretasikan pengalaman dan tingkah laku social.

Perspektif kebudayaan yang dikemukakan sebagai pola tingkah laku suatu kelompok masyarakat tertentu atau etnis tersebut dijelaskan dengan ilustrasi kejadian antara beda perlakuan terhadap pertolongan dari anggota polisi yang menolong seorang wanita yang pingsan. Ada dua pandangan bagi polisi dengan melakukan menghembuskan nafas buatan secara mendekatkan mulutnya ke mulut wanita yang pingsan itu untuk menolong, tetapi pada sudut pandang lain ada kerumunan penduduk yang memandangi perbuatan polisi itu adalah melakukan sebuah kekerasan. Pandangan yang berbeda itu melahirkan tingkah laku yang berbeda. Perbedaan tersebut karena interpretasi yang berbeda dikarenakan juga pengetahuan dan pengalaman yang diperoleh berbeda. Hal ini dikarenakan aturan budaya yang berbeda.

Pandangan tentang kebudayaan tersebut dibatasi pada penekanan tingkah laku yang itu dipengaruhi oleh adat, obyek, emosi. Hal tersebut lebih lanjut dapat diartikan pemberian makna terhadap suatu fenomena. Seorang peneliti di bidang etnografi harus mampu mengambil makna di balik tingkah laku sosial yang diekspresikan suatu kelompok masyarakat tertentu. Dalam hal ini konsep kebudayaan didefinisikan sebagai suatu sistem simbol yang

mempunyai makna atau interaksi simbolik demikian dikemukakan Cooley, Mead, dan Thomas (Spradley, 1997: 7). Selanjutnya oleh Blumer, 1969 (Spradley, 1997: 7) interaksi simbolik didasari oleh tiga premis;

1. Premis pertama, "manusia melakukan berbagai hal atas dasar makna yang diberikan oleh berbagai hal itu kepada mereka". Perilaku yang diaktualisasikan kepada kelompoknya merupakan simbol yang mempunyai makna khusus.
2. Premis kedua, yang mendasari interaksionisme simbolik adalah bahwa "makna berbagai hal itu berasal dari, atau muncul dari interaksi sosial seseorang dengan orang lain. Kebudayaan sebagai suatu sistem makna yang dimiliki bersama, dipelajari, diperbaiki, dipertahankan, dan didefinisikan dalam konteks orang yang berinteraksi.
3. Premis ketiga, interaksi simbolik adalah bahwa "makna ditangani atau dimodifikasi melalui suatu proses penafsiran yang digunakan oleh orang dalam kaitannya dengan berbagai hal yang mereka hadapi".

Ketiga premis tersebut di atas dapat disimpulkan bahwa 'kebudayaan sebagai suatu peta berulang-ulang dalam kehidupan sehari-hari. Peta kognitif yang diperoleh melalui pengetahuan dan pengalaman berperan sebagai pedoman untuk bertindak dan mengintepretasikan perilaku yang diaktualisasikan dalam kehidupan sehari-hari. Pengetahuan dan pengalaman yang berperan sebagai pedoman tersebut telah tersusun sebagai makna atau sistem simbol, tersusunnya sistem itu dikarenakan adanya interaksi simbolik yang terjadi di antara mereka dan mereka hadapi. Fungsi kepentingan untuk penelitian di etnografi dibutuhkan tiga sumber untuk membuat kesimpulan peta yang berulang-ulang dalam kehidupan sehari-hari. Sumber itu berasal dari: 1) yang dikatakan orang; 2) cara orang bertindak; serta 3) artefak yang digunakan.

Penafsiran melalui tiga sumber itu tidak lepas dari penggunaan bahasa, karena etnografer menggunakan hal yang dikatakan orang dalam upaya mendeskripsikan kebudayaan yang sedang diselidiki. Bahasa merupakan alat utama untuk menafsirkan secara implisit dan eksplisit tentang hal yang dikatakan orang tentang makna perilaku yang diaktualisasikan dalam kehidupan sehari-hari. Bahasa juga sebagai alat utama untuk menyebarkan kebudayaan dari generasi ke generasi berikutnya, sehingga bahasa itu sendiri sebagai hasil dari

karya sekelompok manusia untuk simbol saling berinteraksi. Hal itu diperkuat oleh pendapat Clyde Kluckhohn, 1968 (Tilaar, 2005: 196) bahwa peta tata cara hidup suatu masyarakat atau komunitas direfleksikan dalam bentuk simbol, tingkah laku, maupun bahasa. Bahasa sebagai instrumen utama untuk memperoleh makna yang dimaksud tentang peta suatu komunitas atau etnis.

Analisis di atas menjelaskan bahwa kebudayaan dalam berbagai perspektif atau pandangan sebenarnya merupakan hasil karya dari manusia untuk melangsungkan kehidupan mereka sebagai suatu komunitas. Jadi identitas suatu komunitas jika mereka memiliki suatu kebudayaan yang khas, tanpa memiliki sesuatu yang khas akan hilang identitasnya. Untuk itu, pendidikan juga berfungsi untuk mempertahankan identitas suatu komunitas dan mengembangkan untuk kehidupan yang lebih baik. Pendidikan berbasis budaya adalah tindakan untuk mengangkat tema pembelajaran yang perlu dianalisis, disintesis, dispekulasikan untuk perbaikan ke depan sebagai penghayatan peserta didik dalam memecahkan persoalan kehidupan secara langsung. Budaya berperan memberikan inspirasi tentang hal-hal kehidupan sehari-hari yang harus dipelajari oleh peserta didik melalui interaksi simbol dengan instrumen bahasa. Gambar berikut menjelaskan bahwa budaya memberikan inspirasi kehidupan sehari-hari yang perlu dipelajari oleh siswa.



GAMBAR 1: bagan bagi wahana kehidupan yang perlu dipelajari peserta didik dalam rangka mempertahankan dan mengembangkan kehidupan.

Bagan tersebut menjelaskan bahwa aktivitas kehidupan sehari-hari merupakan persoalan yang terjadi di dalam lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Persoalan itu menumbuhkan atau mengembangkan berbagai aktivitas yang dimaknai sebagai budaya yang juga terintegrasi dengan sifat kehidupan alam dan sosial. Kehidupan tersebut harus dipelajari oleh peserta didik untuk kehidupan itu sendiri. Peserta didik untuk belajar menggunakan kemampuan membaca, menulis, berhitung utamanya serta vokasional dan bantu diri. Kemampuan itu dipelajari dengan sistem simbol yang telah terpola atau terpeta dalam kehidupan budaya yang berasal dari persoalan di keluarga, sekolah, dan masyarakat. Tiga persoalan lingkungan budaya itu sebagai wahana perkembangan peserta didik untuk menuju kedewasaan dan tempat kehidupan yang harus dijalani dengan budaya. Lingkungan itu secara ekologis juga merupakan sosialisasi peserta didik agar berkembang dalam kehidupan.

Pijakan kehidupan sebagai konteks terdapatnya substansi kemandirian peserta didik adalah ekologi tempat berkembangnya peserta didik. Ekologi tersebut sebagai tempat peserta didik melaksanakan sosialisasi, karena proses dialog tentang substansi nilai kehidupan itu sendiri melalui sosialisasi. Urie Bronfenbrenner (Berns, 2005: 14) *"believes that the social context of individual interaction and experiences determines the degree to which individuals can develop their abilities and realize their potentials"*. Pendapat tersebut menganalogikan bahwa konteks tempat peserta didik bersosialisasi menentukan perkembangan kemampuan dan merealisasikan potensinya. Konteks kehidupan sesuai teori Bronfenbrenner tersusun menjadi lima struktur, yaitu: *microsystem*, *mesosystem*, *exosystem*, *macrosystem*, dan *chronosystem*. Lima struktur itu sebagai pola-pola interaksi dan hubungan peserta didik yang berpengaruh pada perkembangannya. Sistem-sistem itu terbangun dikarenakan pola-pola interaksi perkembangan anak dalam lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat.

Pada struktur sistem mikro merupakan penunjuk tentang aktivitas dan hubungan dengan lainnya secara signifikan dialami oleh anak dalam seting keluarga, sekolah, kelompok sebaya, dan masyarakat. Pada seting keluarga tersedia bimbingan, kasih sayang, dan bermacam-macam kesempatan. Hal itu yang utama sebagai agen sosialisasi dari anak-anak yang lebih berarti bagi perkembangan

anak. Sekolah sebagai sistem mikro adalah tempat anak pertama kali belajar formal tentang masyarakat mereka. Tempat diajarkan membaca, menulis, menghitung, sejarah, pengetahuan alam, serta guru mendorong perkembangan berbagai macam keterampilan yang mendorong anak sukses belajar. Pada setting teman sebaya adalah sebagai wahana untuk memperoleh kemandirian. Setting teman sebaya sebagai area mendapatkan pengalaman belajar kerja sama dan menerima peranannya. Selanjutnya, masyarakat atau tetangga terdekat juga bermakna sistem mikro karena anak-anak belajar tentang cara menggunakan fasilitas di masyarakat. Cara-cara untuk secara nyata menggunakan perpustakaan, toko tempat belanja, dan tempat yang terdekat dengan anak dan dapat mengobservasi ketika orang bekerja, berhubungan dengan bermacam-macam sifat orang.

Pada sistem meso, ialah hubungan dan interrelasi antara dua atau lebih pada setting micro, yaitu antara keluarga dan sekolah, dan antara keluarga dan kelompok sebaya. Misalnya anak pergi ke sekolah sendirian di suatu hari. Hal ini maknanya anak tidak hanya hubungan tunggal antara rumah dan sekolah, melainkan sosialisasi nilai, harapan, pengalaman, dan juga kecenderungan pencapaian akademik dari anak. Sistem meso ini menyediakan dukungan untuk sistem mikro berkembang.

Pada sistem exo merupakan setting yang menunjukkan anak-anak tidak sebagai partisipan aktif, tetapi berpengaruh pada system mikro. Contoh pekerjaan orang tua, ini memberi pengaruh pada pola hidup orang tua dan cara-cara untuk mengarahkan anaknya. Jika orang tua bekerja pada setting yang mendukung *self-direction*, mereka memiliki model untuk mengarahkan anaknya secara demokratis. System exo ini sifatnya secara tidak langsung sebagai agen sosialisasi bagi perkembangan anak. Anak tidak aktif belajar dari kehidupan itu secara nyata, tetapi mendapatkan sosialisasi dari orang sekitarnya dikarenakan orang tersebut juga akibat pengaruh di setting mereka beraktivitas. Selanjutnya, pada sistem makro adalah system secara luas dari masyarakat dan sub-sub budayanya. Sub-sub itu meliputi: keyakinan dan system nilai, gaya hidup, serta perubahan teknologi. Sistem ini secara tidak langsung juga berpengaruh pada perkembangan anak.

Selanjutnya, kronosistem merupakan rangkaian perkembangan yang menurut Bronfenbrenner (Santrock, 2002: 52-53) meliputi pemolaan peristiwa-peristiwa lingkungan dan transisi sepanjang

rangkaian kehidupan dan keadaan-keadaan sosiohistoris. Pengalaman-pengalaman dan pengetahuan sepanjang kehidupan menjadikan perkembangan peserta didik secara historis melakukan tindakan atau keputusan untuk mengarahkan kehidupannya. Misalnya, pengalaman terhadap suatu peristiwa historis tentang sulitnya pengasuhan terhadap putera dan puterinya bagi ibu yang bekerja berakibat tumbuhnya tempat-tempat penitipan dan pengasuhan bayi dan anak-anak sebelum memasuki usia sekolah. Secara historis ini adalah perkembangan yang dapat dimaknai terhadap simbol pengasuhan yang perlu diamankan bagi anak-anak yang masih perlu perawatan.

Struktur system ekologi yang telah tersebut sebagai lapis-lapis perkembangan sosialisasi peserta didik. Sosialisasi memegang peranan penting dalam perkembangan anak, karena Berns (2005: 34) mengemukakan:

"Socialization enables children to learn what they need to know in order to be integrated into the society in which they live. It also enables them to develop their potentialities and form satisfying relationships. Through socialization, children develop a self-concept, learn self-regulation, empower achievement, acquire appropriate social roles, and developmental skills".

Peran penting sosialisasi untuk mendorong perkembangan anak ini menunjukkan bahwa menuju kemandirian diharuskan peserta didik melalui sosialisasi. Proses itu dilaksanakan dalam ekologi peserta didik. Ekologi peserta didik adalah agen-agen sosialisasi peserta didik, yaitu keluarga, sekolah, kelompok sebaya, dan masyarakat. Keluarga adalah mengantarkan anak ke masyarakat, dan selanjutnya, merupakan pertanggungjawaban pokok yang mensosialisasikan anak. Selanjutnya, sekolah ialah agen masyarakat dan diorganisasikan untuk melangsungkan pengetahuan, keterampilan adat-istiadat, dan kepercayaan. Sosialisasi anak melalui sekolah untuk perubahan bagi masyarakat, dan itu sebagai tantangan yang berkelanjutan. Untuk itu, sekolah sebagai agen sosialisasi menjamin generasi penerus yang selalu belajar menghadapi perubahan. Agen sosialisasi berikutnya meliputi teman sebaya, media masa, serta masyarakat. Walaupun masing-masing agen sosialisasi tersebut memiliki fungsi masing-masing, mereka harus selalu kerja sama secara berkesinambungan dan kolaboratif membina

perkembangan anak. Hal itu dibutuhkan agar supaya perkembangan anak dapat saling mendukung ke arah tujuan, khususnya tujuan mandiri dalam konteks sistem ekologi kehidupan.

Kebudayaan dan kaitannya dengan ekologi perkembangan individu adalah peta-peta kehidupan yang berupa sistem simbol melalui hasil akal atau budi manusia diwujudkan dalam tradisi, kepercayaan, bahasa, dan nilai. Semuanya berlangsung sepanjang kehidupan mulai dari lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Oleh karena itu, aspek-aspek kebudayaan yang perlu dipelajari dari peserta didik berupa pola tingkah laku dalam tradisi, simbol kepercayaan, simbol bahasa, dan simbol nilai yang dimulai dengan sosialisasi secara micro, meso, exo, makro, dan berpola secara kronosistem yang memiliki makna historis.

D. Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) dalam Konteks Pendidikan dan Kebudayaan

PDBK sebagai individu yang juga perlu memperoleh pendidikan dan kebudayaan. Pendidikan sebagai usaha mengoptimalkan menuju kemandirian sesuai dengan kebudayaan PDBK berada atau bertempat tinggal. PDBK sebagai individu yang ikut berperan juga melangsungkan kebudayaan, agar supaya PDBK memiliki daya untuk melangsungkan kebudayaan perlu memperoleh pendidikan. Namun, pendidikan yang dibutuhkan adalah pendidikan khusus. Kebutuhan itu dikarenakan PDBK memiliki potensi dan hambatan dalam daya upaya yang sesuai dengan tuntutan kebudayaan.

PDBK yang memerlukan pendidikan khusus secara garis besar dikategorikan menjadi dua kategori, yaitu kategori yang memiliki hambatan kognitif dan kategori tidak memiliki hambatan kognitif. PDBK yang tidak mengalami hambatan kognitif berkembang dengan belajar program kebutuhan khusus yang bersifat mengatasi hambatan yang terjadi pada mereka. Namun, PDBK kategori hambatan kognitif lebih cenderung diorientasikan program yang fungsional. PDBK kategori hambatan kognitif tersebut lebih dikenal dengan istilah retardasi mental, tunagrahita, dan istilah pada akhir ini dengan disabilitas kecerdasan.

Disabilitas kecerdasan tergolong individu yang juga memiliki keterbatasan keterampilan sosial dan keterampilan adaptif.

Demikian itu disampaikan asosiasi pengkajian tentang individu yang termasuk hambatan kognitif mengemukakan istilah *Intellectual Disabilities* (ID) yang sebelumnya menyebut dengan *Mental Retardation* (MR). Hal itu dikemukakan oleh American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) melalui Schalock et al., 2010 (Kauffman & Hallahan, 2011: 176) "*characterized by significant limitation both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills.*" Definisi akhir itu hampir sama substansinya dengan definisi-definisi sebelumnya tentang hambatan yang dialami oleh hambatan intelektual, hanya lebih menekankan kenampakkan hambatan pada keterampilan konseptual, sosial, dan adaptif.

Keberadaan disabilitas kecerdasan dalam konteks pendidikan khusus sebagai dasar keperluan akademik fungsional. Keperluan bidang itu sebagai solusi mengarahkan mereka dalam pendidikan dengan optimalisasi potensinya langsung pada kemandirian fungsional di masyarakat. Keterbatasan kognitif yang menghambat keterampilan konseptual, sosial, dan adaptif sebagai implikasi untuk pemecahan masalah dalam kehidupan sehari-hari di masa dewasa melalui pembelajaran akademik fungsional. Bidang kajian yang diperlukan dalam kehidupan budaya modern yang berfungsi pemecahan masalah melalui proses simbolik. Keterbatasan konseptual perlu dijumpai proses simbolik tersebut berkaitan langsung/kontekstual fungsinya dalam kehidupan praktis.

E. Rangkuman

Rangkuman pada bab pendahuluan merupakan intisari untuk mengambil point-point kunci yang perlu dikaji kepada pembaca untuk mengantarkan perlunya pendidikan khusus berbasis budaya. Point itu meliputi:

1. Pendidikan khusus berkembang dikarenakan untuk mengantarkan peserta didik yang mengalami diversity dalam standar budaya, sehingga perlu dengan cara khusus agar mencapai kompetensi adaptif secara budaya.
2. Pendidikan merupakan tindakan, usaha, atau tradisi yang terus-menerus dan berlanjut sepanjang kehidupan manusia. Kehidupan itu berlangsung karena budaya yang diciptakan, sehingga untuk mempertahankan dan mengembangkan budaya perlu melalui usaha pendidikan.

3. Ilmu pendidikan harus mampu berkembang terus untuk menjawab tantangan-tantangan perubahan budaya.
4. Ilmu pendidikan dengan praksis pendidikan mengantarkan peserta didik menjadi manusia dalam habitus kebudayaan di keluarga, sekolah, dan masyarakat.
5. Kebudayaan adalah wahana kehidupan manusia dengan isi sistem makna atau simbol yang berpola atau berpeta melalui ekspresi perilaku sosial yang dinyatakan dengan bahasa dan tradisi.
6. Peserta didik perlu belajar dari budayanya di lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat menggunakan kemampuan simbol membaca, menulis, berhitung fungsional serta vokasi dan bantu diri agar supaya belajar untuk kehidupan.
7. Kehidupan dalam konteks dengan budaya manusia perlu dijalankan secara sosialisasi dengan ekologi mikro, meso, exo, makro, dan sepanjang kronosistem.
8. Keberadaan PDBK kategori hambatan kognitif memerlukan proses simbolik dalam kehidupan budaya kontekstual dengan fungsi kehidupan praktis.

BAB 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 meet by standard school curriculum*. Maksudnya pendidikan khusus adalah pengajaran yang dirancang untuk anak-anak yang berkarakteristik unik di mana kebutuhannya tidak diketemukan 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

pengubahan dari kurikulum yang terstandar yang meliputi pengubahan 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 diketemukan 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. Pandangan-pandangan itu dijelaskan berikut ini.

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 konsekuensi 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 diversiti 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 di sekolah 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 pengurangan 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).

Pembelajaran Akademik Fungsional Dalam Konteks Pendidikan Khusus Orientasi Budaya

Dr. Mumpuniarti, M.Pd.
Pujaningsih, M.Pd.

Kajian tentang pendidikan bagi peserta didik merupakan suatu substansi yang dibutuhkan oleh mahasiswa calon guru dan peneliti di bidang pendidikan khusus. Pendidikan khusus berorientasi budaya adalah mengarahkan peserta didik berkebutuhan khusus memasuki kehidupan sesuai dengan kehidupan di lingkungan habitat kemanusiaannya. Hal itu membutuhkan suatu pemecahan persoalan dengan pembelajaran akademik fungsional. Hal itu diperlukan karena pemecahan persoalan kehidupan dan menjalani kehidupan sesuai standar budaya harus memiliki kompetensi akademik fungsional.

Akademik fungsional dibutuhkan peserta didik berkebutuhan khusus dalam memasuki kehidupan yang berorientasi budaya tempat tinggal pada masyarakat mereka hidup, karena kehidupan berorientasi budaya menggunakan sistem simbol. Sistem simbol itu dimediasi lewat pembelajaran akademik fungsional. Oleh karena itu, konteks pendidikan khusus sebagai kajian mengotimalkan potensi peserta didik berkebutuhan khusus, prosesnya membutuhkan pembelajaran akademik fungsional.

ISBN 602-7981-93-8



9 786027 198193

 **UNY
PRESS**

Jl. H. Affandi (Jl. Gejayan), Gg. Alamanda,
Kompleks FT/UNY, Kampus Karangmalang, Yogyakarta,
Kode Pos: 55281, Telp. (0274) 589346,
unypress.yogyakarta@gmail.com