

# BAB I PENDAHULUAN

## 1.1 Latar Belakang Masalah

Sekolah inklusi adalah sekolah yang sangat direkomendasikan dunia internasional untuk diselenggarakan dalam pemenuhan pendidikan untuk seluruh peserta didik (Mara Sapon-Shevin, 2007). Di sisi lain para pengkritik pendidikan dari kalangan pakar pendidikan khusus, sekolah inklusi dikhawatirkan tidak mampu memenuhi kebutuhan pendidikan khusus bagi para peserta didik dengan disabilitas (Kauffman et al., 2015). Namun kekhawatiran para pakar pendidikan khusus ini terjawab dengan banyaknya hasil penelitian tentang keberhasilan penyelenggaraan sekolah inklusi dan memiliki daya guna (Capp, 2017; Gargiulo et al., 2017).

Sekolah inklusi yang baik bukan berarti tidak ada masalah dalam proses penyelenggaraannya terkait dengan pelayanan pendidikan untuk peserta didik dengan disabilitas, namun sekolah inklusi yang ideal adalah sekolah tersebut mampu menemukan masalah dan memformulasikan solusi terhadap masalah tersebut (Alison L. et al., 2017). Di Indonesia penyelenggaraan sekolah inklusi, walaupun telah didukung sejumlah regulasi (PERMENDIKNAS RI 70 Tahun 2009) namun penyelenggaraannya masih menemui banyak permasalahan, seperti: persepsi dan kompetensi pendidik yang berimplikasi langsung pada proses belajar dan mengajar, regulasi sekolah, sistem dan daya dukung (Achyar, 2018). Apabila dikaji lebih dalam mengenai proses belajar mengajar (PBM) dalam kelas inklusi, ada dua faktor yang paling utama selain faktor-faktor pendukung yang lainnya untuk diperhatikan, yaitu belum terwujudnya *engagement* seluruh peserta didik dalam proses belajar mengajar (Sarah A. et al., 2018) dan pembelajaran yang dilakukan oleh guru tidak sesuai dengan diversitas peserta didik dengan disabilitas (Westwood, 2018). Dalam konteks pendidikan di Indonesia, pada prinsipnya telah berupaya mewujudkan *engagement* dalam kelas inklusi (David Evans, et al., 2018) namun hal ini tidaklah bisa dijadikan patokan, karena kajian penelitian ini hanya dilakukan di daerah bagian kecil dari Jawa Tengah. Sementara itu di Indonesia, menurut Direktur Pembina PKLK data anak dengan disabilitas pada tahun 2017

adalah 6 juta jiwa, usia sekolah terdiri dari 1,5 juta jiwa, sementara yang baru 300.000 jiwa yang tercatat sebagai peserta didik, 128.192 jiwa bersekolah di sekolah inklusi dan 171.808 bersekolah di pendidikan khusus, maka masih terdapat 1,2 juta jiwa yang belum terlayani pendidikannya (Admin PKLK, 2018).

Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas Pasal 5 Ayat 1 dimana hak dari penyandang disabilitas adalah mendapatkan pendidikan, tentunya pendidikan yang diberikan harus didasarkan pada kebutuhan individu, diversitas, dan memiliki kualitas yang sama untuk anak-anak tipikal (Theeb, et al., 2014; Ángel De-Juanas Oliva, et al., 2016). Sejauh ini undang-undang tersebut belum mengawal secara tepat dan menyeluruh proses pendidikan di sekolah terutama dalam pelayanan pendidikan anak dengan disabilitas di sekolah-sekolah inklusi, beberapa daerah memiliki Peraturan Gubernur (Pergub) akan tetapi hanya dalam bentuk Pergub PPDB, seperti misalnya DKI Jakarta, Jawa Barat, dan beberapa daerah di Indonesia.

Implementasi Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 ada dua hal secara fundamental yang harus diperbaiki, yang pertama; masih banyak sekolah umum yang menolak kehadiran peserta didik dengan disabilitas dengan dalil khawatir tidak bisa menyelenggarakan pendidikan untuk mereka dengan baik, kedua; ada juga sekolah umum/inklusi yang menerima kehadiran peserta didik dengan disabilitas, namun pembelajaran sangat tidak berbasis kebutuhan, diversitas, dan tentu saja kualitas (Admin PKLK, 2018), dalam tautan ini seluruh unsur yang membuat sekolah inklusi menjadi baik harus diterapkan secara optimal (Ainscow, et al., 2006)

Berdasarkan Undang-Undang No 8 Thn 2016 dan Pergub di atas telah menjamin bahwa anak dengan disabilitas diterima di sekolah umum, di sisi lain sekolah umum memiliki pengelolaan dan penyelenggaraan pendidikan inklusi yang sangat kompleks terlebih belum adanya regulasi yang mengatur teknis pelaksanaan sekolah dan kelas inklusi, sehingga walaupun peserta didik dengan disabilitas diterima, namun belum ada jaminan anak tersebut mendapatkan pelayanan pendidikan inklusi, pendidikan yang berorientasi kualitas untuk semua anak, sebagaimana yang telah dijelaskan. Selain belum terperinci undang-undang

tentang melalui peraturan-peraturan tentang pendidikan inklusi dan khusus, sehingga memunculkan tafsir dan debat di kalangan akademisi dan praktisi serta belum adanya regulasi yang bersifat petunjuk pelaksanaan dan teknis untuk proses KBM yang menjamin peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) mendapatkan layanan pendidikan inklusi di sekolah, banyak faktor yang membuat *barrier* untuk anak dengan disabilitas mendapatkan pelayanan pendidikan inklusi di sekolah umum.

Faktor kompetensi (Kunter, M. et al., 2013), persepsi, dan keyakinan pendidik dalam mendidik anak dengan disabilitas memegang peranan yang sangat penting dalam mengawal dan menciptakan kelas inklusi untuk semua anak, hal ini disebut sebagai *epistemological beliefs* (Faiza Abbas, et al., 2016) para pendidik, sementara dalam hasil penelitian, tingkat *epistemological beliefs* pendidik di Indonesia masih tergolong rendah, padahal menurut para peneliti ini, faktor epistemological beliefs bisa dijadikan alat memprediksi keberhasilan belajar seluruh peserta didik termasuk peserta didik dengan disabilitas (Kieron Sheehy et al., 2017). Berbicara tentang kompetensi pendidik di sekolah inklusi, tentunya tidak hanya sebatas pedagogis saja, namun harus ada di dalamnya keterampilan yang dilengkapi ketangguhan dalam menghadapi situasi kelas yang sangat beragam (Theeb, R. S. et al., 2014).

Faktor penyelenggaraan proses pembelajaran di kelas termasuk faktor yang dapat mempengaruhi progresivitas belajar peserta didik dengan disabilitas. Di banyak hasil laporan penelitian di Indonesia, pendidik di sekolah inklusi masih berkeyakinan bahwa sistem *pull-out* sangat efektif dalam meningkatkan prestasi peserta didik dengan disabilitas (Mardini, 2015; Fitriana, 2018; Sari, 2018; Fajrillah, F., et al., 2018), sistem *pull-out* adalah, peserta didik dengan disabilitas dipisahkan dari teman sebayanya di kelas reguler untuk dididik sesuai dengan kebutuhan peserta didik dengan disabilitas tersebut. Penelitian tersebut dilakukan di jenjang sekolah dasar menggunakan kurikulum 2013 dengan proses belajar mengajar dilaksanakan secara tematik dengan pendekatan saintifik (Daryanto, 2014) dan kurikulum belum cukup mampu untuk menjadikan sekolah inklusi, sekolah yang berkualitas untuk semua anak, dalam pengamatan peneliti, beberapa

sekolah inklusi di kecamatan Gunungputri, kabupaten Bogor, Jawa Barat, masih selalu menerapkan sistem *pull-out* untuk peserta didik dengan disabilitas. Persepsi selalu *pull-out* ini bisa sangat bersebrangan dengan filosofi bahkan dengan praktik pendidikan inklusi (Kern, 2018) apabila dilakukan tanpa mempertimbangkan banyak aspek dan tahapan. Mengenai aspek dan tahapan dalam mempertimbangkan penyelenggaraan pembelajaran untuk peserta didik dengan disabilitas di kelas atau *pull-out* disebut sebagai *multi-tiers* (Batsche, 2014). Selain itu sistem *pull-out* berdampak tidak adanya *engagement* peserta didik disabilitas dengan teman sebayanya dalam proses belajar, karena mereka hanya diberikan pembelajaran secara individual atau dengan peserta didik yang memiliki kebutuhan yang sama, dengan tidak terjadinya *engagement* tersebut menyebabkan tujuan pendidikan inklusi tidak tercapai, lebih dari itu sistem *pull-out* memberikan dampak negatif pada persepsi peserta didik tipikal dan peserta didik dengan disabilitas itu sendiri (K.K. Rose, J. Barahona, & J. Muro, 2017).

Kurikulum merupakan faktor berikutnya yang juga sangat penting untuk dipertimbangkan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi untuk peserta didik dengan disabilitas. Kurikulum mampu mengubah wajah pendidikan untuk semua anak, sebagaimana negara Finlandia mengubah wajah pendidikannya melalui kurikulum (Sahlberg, 2014). Dalam konteks Indonesia, kurikulum resmi yang digunakan adalah kurikulum 2013 (K.13), di jenjang sekolah dasar, kurikulum ini adalah kurikulum tematik, dengan pendekatan saintifik, dengan pola penilaian autentik (Hosnan, 2014). Walaupun penerapannya masih belum secara keseluruhan, artinya masih ada daerah yang menggunakan Kurikulum Tingkat Satuan Pelajaran (KTSP), namun terdapat sejumlah persoalan dalam konsep, buku panduan, sampai sistem evaluasi dan penilaian (Ain, 2017).

Kurikulum 2013 belum ada evaluasi untuk kesesuaiannya diaplikasikan ke dalam kelas yang terdapat peserta didik berkebutuhan khusus. Kurikulum 2013 yang dilaksanakan di sekolah dasar berbasis tematik. Pembelajaran dengan pendekatan tematik didefinisikan sebagai usaha mengintegrasikan perkembangan dan pertumbuhan peserta didik dengan kemampuan perkembangannya (Binns, 1993). Dalam hal ini dilakukan penggabungan sejumlah disiplin ilmu melalui

pemaduan isi, keterampilan, dan sikap sehingga memberikan pengalaman bermakna bagi peserta didik (Wolfinger, 1994). Bermakna yang dimaksud yaitu peserta didik dapat memahami konsep-konsep yang mereka pelajari melalui pengalaman langsung dan menghubungkannya dengan konsep lain yang sudah mereka pahami. Pendekatan ini berorientasi pada praktik pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan perkembangan anak. Mengintegrasikan perkembangan dan pertumbuhan peserta didik dengan kemampuan perkembangannya merupakan konsen dari pembelajaran bagi semua anak, namun memilih dan memilih tema pembelajaran yang sesuai dengan perkembangan anak dengan disabilitas tentu memiliki tingkat kompleksitas yang tinggi.

Seiring dengan kemajuan neurosains dan wawasan baru tentang perbedaan gaya belajar, pendekatan universal untuk merancang 4 (empat) komponen kurikulum yaitu tujuan pengajaran (*goals*), metode (*methods*), bahan (*materials*), dan penilaian (*asesment*) - yang fleksibel untuk mengakomodasi perbedaan peserta didik di dalam kelas inklusi (Rose, D. H., & Meyer, A. , 2002) Dalam menyelenggarakan pembelajaran di kelas inklusi poin fundamental yang harus ada adalah *engagement* sebagaimana dalam hasil penelitian, bahwa *engagement* merupakan hal yang fundamental harus terjadi dalam proses pembelajaran terutama di kelas inklusi (Harris, 2008; Richard M. Gargiulo & Debbie Metcalf, 2017) karena dengan terjadinya *engagement* maka performance belajar seluruh peserta didik akan meningkat (Lee, 2014), untuk mewujudkan *engagement* di dalam kelas inklusi, perlu adanya peran dan hubungan timbal balik yang kompleks, bukan hanya antara guru dan peserta didik saja, tetapi juga media, materi ajar, perencana, assessment, dan teknologi (M. Shevlin & R. Rose, 2010) pada tahun 1980 Alexander Astin memaknai *engagement* adalah sebuah hubungan timbal balik antara fisik dan psikis yang terjadi dalam proses belajar, mengapa hubungan ini menjadi sangat sulit terjadi di kelas inklusi, logika yang mungkin dibangun adalah sebagai berikut: bagaimana peserta didik dengan tipe x, y, z dapat berinteraksi secara kognitif, behavior, dan emosional di satu kelas? Begitupun jika dikaitkan dengan kolaborasi, pendekatan, konten, media dan teknologi (R.D Axelson & A. Flick, 2010), sebaliknya kelas yang di dalamnya terjadi *disengagement* maka

berimplikasi pada proses pembelajaran peserta didik mulai dari *pull-out* hingga *drop-out*.

Berdasarkan penjelasan di atas, maka agar kurikulum tematik mampu diterapkan di kelas inklusi, kurikulum membutuhkan penerapan prinsip-prinsip desain universal sebagai kerangka tambahan agar dapat diimplementasikan di kelas inklusif. Prinsip-prinsip desain universal ini akan menjadi pilar utama ketika pembelajaran tematik akan diimplementasikan ke dalam kelas inklusif. Hal ini dilakukan karena hambatan belajar terjadi pada anak dengan disabilitas saat berinteraksi dengan kurikulum dan pembelajaran (Rose & Meyer, 2002). Demikian pula, ketika kurikulum dirancang dengan menerapkan prinsip-prinsip desain universal memungkinkan semua jenis peserta didik melakukan akses dan kemajuan dalam kurikulum, semua peserta didik -termasuk mereka yang tidak memiliki kebutuhan khusus akan mendapatkan keuntungan dari lingkungan belajar yang lebih fleksibel.

Komponen pembelajaran yang mampu mendukung keberhasilan pembelajaran di kelas inklusif memiliki cakupan: (1) pendefinisian tujuan yang memberikan tantangan yang sesuai bagi semua peserta didik, (2) menggunakan metode yang fleksibel dan beragam untuk mendukung semua peserta didik, (3) menggunakan bahan yang fleksibel dan bervariasi serta memanfaatkan media digital, seperti teks digital, perangkat lunak multimedia, perekam video, tape recorder, dan Internet, (4) menggunakan teknik penilaian yang cukup fleksibel untuk mengetahui apa yang diketahui dan dipahami peserta didik, dan juga sebagai umpan balik memperbaiki pembelajaran (Rose, D. H., & Meyer, A. , 2002).

Penerapan 4 (empat) komponen kurikulum yang sudah menerapkan prinsip-prinsip desain universal ini akan dapat mendorong *engagement* peserta didik di kelas inklusi yang sangat dibutuhkan oleh peserta didik berkebutuhan khusus dalam mencapai tujuan kurikulumnya. Peserta didik perlu melihat makna dalam tujuan belajar dan memiliki bagian dalam penetapan tujuan. Peserta didik juga harus mampu belajar mengatur diri, gigih, dan bertahan sebagai langkah maju, terutama bila menghadapi tugas belajar yang sulit. Dukungan yang tepat dapat membantu semua peserta didik menjadi pembelajar yang percaya diri, bertanggung jawab, dan

reflektif. Selain itu, ketika para peserta didik menemukan lebih banyak tentang diri mereka dan bagaimana mereka belajar, mereka dapat menggunakan pengetahuan ini untuk menilai diri mereka sendiri dan mendukung apa yang mereka butuhkan untuk menjadi sukses dan menjadi lebih mandiri.

*Engagement* memiliki berbagai cara untuk dipilih dan dipertimbangkan, pilihan dapat diberikan untuk peserta didik dengan beragam kebutuhan dalam lingkungan belajar. Beberapa peserta didik, Autism Spectrum Disorder (ASD) misalnya, lebih memilih rutinitas sehari-hari yang konsisten dengan sedikit atau tanpa perubahan (Gabriels, R. L. et al., (Eds.), 2010), sedangkan yang lain menikmati kebaruan dan spontanitas. Beberapa peserta didik belajar lebih baik ketika mereka berdiri atau bergerak. Peserta didik lain perlu memiliki area yang tenang untuk fokus dan belajar. Beberapa peserta didik akan lebih memilih berinteraksi secara visual, sedangkan yang lain mungkin lebih menyukai stimulasi sensorik. Kebutuhan dasar peserta didik juga harus dipenuhi dan kebutuhan untuk merasa aman agar mereka dapat belajar. Pengaruh budaya, latar belakang pengetahuan, dan neurologi adalah semua faktor yang dapat mempengaruhi kebutuhan berbagai pilihan keterlibatan (*engagement*) dalam lingkungan belajar (Rose, D. H., & Meyer, A. , 2002)

Sebagian besar peserta didik ingin dan perlu bekerjasama dengan orang lain, khususnya dengan rekan-rekan mereka. Mereka membutuhkan interaksi tersebut untuk membuat pembelajaran bermakna (Vygotsky, 1979). Hal ini bisa menantang sekaligus memotivasi karena peserta didik belajar banyak dari satu sama lain. Terkadang, interaksi interpersonal lebih sulit untuk beberapa peserta didik daripada yang lain. Prinsip-prinsip desain universal akan menawarkan banyak cara yang berbeda agar antar peserta didik dapat bekerjasama ketika berada di kelas inklusif (Gargiulo et al., 2017).

Pada saat peneliti melakukan observasi di kelas inklusif, peserta didik ASD di *pull-out* dari kelasnya atau dipisahkan dari teman sebayanya. *Pull-out* menjadi fenomena di kelas inklusif pada peserta didik ASD karena dua alasan, yaitu: pertama, pembelajaran di kelas dinilai tidak efektif dan tidak menghasilkan benefit pendidikan bagi peserta didik ASD. Kedua, perilaku-perilaku ASD seperti *flapping*

dan *stimming* dari peserta didik ASD dinilai mengganggu konsentrasi teman-temannya yang lain. *Flapping* dan *stimming* juga merupakan barrier dalam pembentukan *engagement* pada peserta didik ASD di kelas. Selain itu sekolah belum memberikan perhatian penuh pentingnya manfaat *engagement*, bila diterapkan di kelas inklusif, terutama *engagement* kognitif yang terbentuk dalam konteks kelas. Guru belum memiliki persepsi, pedoman, dan fokus untuk mempertimbangkan dan mengelola *engagement* peserta didik ASD di kelasnya.

Riset yang dilakukan di sekolah-sekolah inklusi di negara maju (Capp, 2017; Richard M. Gargiulo et al., 2017) yang mengadopsi prinsip-prinsip desain universal seperti *Universal Design for Learning (UDL)*, *Universal Design for Instruction (UDI)*, dan *Universal Instructional Design (UID)* menghilangkan barrier bagi peserta didik berkebutuhan khusus dan meningkatkan *engagement* bagi mereka. Sebagaimana dalam hasil penelitian bahwa terwujudnya *engagement* pada peserta didik mampu meningkatkan achievement, mencegah drop-out, dan mencegah sikap anti-sosial pada peserta didik (Rangvid, 2018), maka ketidak-terwujudnya *engagement* akan memunculkan hal-hal yang negatif dalam pembelajaran. Untuk mewujudkan *engagement* dalam kelas inklusi perlu adanya model pembelajaran yang bisa diakses oleh seluruh peserta didik termasuk peserta didik dengan ASD, model pembelajaran yang menghilangkan barrier yang ada pada peserta didik dengan ASD.

Berdasarkan permasalahan-permasalahan di atas, maka peneliti memfokuskan penelitian pada subyek peserta didik ASD pada jenjang sekolah dasar di kelas 1, maka penelitian ini akan mengkaji pembelajaran tematik yang bisa di akses oleh peserta didik dengan ASD dan mengembangkan model pembelajaran. Model pengembangan pembelajaran ini ditujukan untuk meningkatkan *engagement* seluruh peserta didik yang sangat dibutuhkan dalam kelas inklusif.

## **1.2 Rumusan Masalah**

Dari latar belakang masalah di atas, maka dirumuskan peneliti sebuah desain pembelajaran tematik universal di kelas inklusi untuk meningkatkan *engagement* seluruh peserta didik. Hal ini akan dirumuskan dalam beberapa pertanyaan dalam penelitian yaitu:



1. Bagaimana kondisi objektif *engagement* kognitif peserta didik ASD di kelas inklusif;
2. Bagaimana pengembangan model tematik dalam meningkatkan *engagement* kognitif peserta didik ASD di kelas inklusif?
3. Bagaimana pengembangan model tematik diimplementasikan di kelas inklusif?
4. Bagaimana efektivitas pengembangan model tematik dalam meningkatkan *engagement* kognitif peserta didik ASD di kelas inklusif?

### **1.3 Tujuan Penelitian**

Tujuan penelitian adalah sebagai berikut:

1. Menemu kenali kondisi obyektif *engagement* kognitif model tematik peserta didik ASD dan pendekatan pembelajaran guru di kelas inklusif untuk meningkatkan *engagement* kognitif untuk peserta didik ASD
2. Merancang pengembangan model tematik yang dapat meningkatkan *engagement* kognitif peserta didik ASD di kelas inklusif
3. Mengimplementasikan pengembangan model tematik terhadap peningkatan *engagement* kognitif peserta didik ASD di kelas inklusif
4. Menilai efektivitas peningkatan *engagement* kognitif terhadap peserta didik ASD di kelas inklusif

### **1.4 Manfaat Penelitian**

#### **1.4.1 Aspek Teoritis**

Membangun kerangka dasar dalam peningkatan *engagement* kognitif peserta didik ASD melalui model tematik universal. Pengembangan teori ini sangat penting mendukung aspek sosial peserta didik ASD di kelas inklusif.

#### **1.4.2 Aspek Praktis**

Menyediakan model tematik universal yang dapat membantu guru dan guru pembimbing khusus (GPK) untuk meningkatkan *engagement* kognitif peserta didik ASD di kelas inklusif, sehingga berdampak pada praktik mengajar dan pengalaman belajar peserta didik ASD di kelas inklusif.

### **1.5 Struktur Organisasi Disertasi**

Disertasi ini terdiri dari lima bab yaitu;

1. Bab I memaparkan latar belakang penelitian ini dilakukan. Pada bab ini dipaparkan alasan mengapa penelitian ini dilakukan. Masalah, tujuan dan manfaat penelitian juga dijelaskan.
2. Bab II mengkaji teori yang terkait dengan penelitian ini.
3. Bab III mencakup paradigma penelitian, metode dan langkah-langkah penelitian yang dilakukan, partisipan penelitian yang terlibat, serta langkah-langkah dalam menganalisis data.
4. Bab IV mendeskripsikan temuan dan pembahasan dari hasil penelitian ini.
5. Bab V memberikan simpulan, implikasi dan rekomendasi yang diajukan berdasarkan hasil penelitian