



**MODEL LAYANAN PEMBELAJARAN ANAK  
BERKEBUTUHAN KHUSUS LAMBAN BELAJAR  
(*SLOW LEARNER*)  
DI SMP INKLUSI KOTA SEMARANG**

**TESIS**

**diajukan sebagai salah satu syarat untuk memperoleh  
gelar Magister Pendidikan**

**Oleh  
FAJRIAH  
0104517012**

**PROGRAM STUDI PENGEMBANGAN KURIKULUM  
PASCASARJANA  
UNIVERSITAS NEGERI SEMARANG  
TAHUN 2021**





**MODEL LAYANAN PEMBELAJARAN ANAK  
BERKEBUTUHAN KHUSUS LAMBAN BELAJAR  
(*SLOW LEARNER*)  
DI SMP INKLUSI KOTA SEMARANG**

**TESIS**

**diajukan sebagai salah satu syarat untuk memperoleh  
gelar Magister Pendidikan**

**Oleh  
FAJRIAH  
0104517012**

**PROGRAM STUDI PENGEMBANGAN KURIKULUM  
PASCASARJANA  
UNIVERSITAS NEGERI SEMARANG  
TAHUN 2021**

## PERSETUJUAN PEMBIMBING

### PERSETUJUAN PEMBIMBING

Tesis dengan judul "MODEL LAYANAN PEMBELAJARAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (*SLOW LEARNER*) DI SMP INKLUSI KOTA SEMARANG" karya,

Nama : Fajriah

NIM : 0104517012

Program Studi : Pengembangan Kurikulum

tesis ini telah disetujui oleh pembimbing untuk diajukan ke sidang panitia ujian tesis.

Semarang,

Pembimbing I



Prof. Dr. SAMSUDI, M.Pd  
NIP 19600808 198702 1 001

Pembimbing II



Prof. Dr. HARYONO, M.Psi  
NIP. 19620222 198601 1 001

# PENGESAHAN UJIAN TESIS

## PENGESAHAN UJIAN TESIS

Tesis dengan judul "MODEL LAYANAN PEMBELAJARAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS LAMBAN BELAJAR (*SLOW LEARNER*) DI SMP INKLUSI KOTA SEMARANG" karya,

Nama : Fajriah

NIM 0104517012

Program Studi : Pengembangan Kurikulum S2

telah dipertahankan dalam Sidang Panitia Ujian Tesis Program Pascasarjana, Universitas Negeri Semarang pada hari Rabu, tanggal 11 Agustus 2021

Semarang, 11 Agustus 2021



(Eko Handoyo, M.Si.)  
NIP. 196406081988031001

### Panitia Ujian

Sekretaris

(Dr. Tri Suminar, M.Pd.)  
NIP. 196705261995122001

Penguji I

(Dr. Yuli Utanto, S.Pd., M.Si.)  
NIP. 197907272006041002

Penguji II

(Prof. Dr. Haryono, M.Psi)  
NIP. 196202221986011001

Penguji III

(Prof. Dr. Samsudi, M.Pd.)  
NIP. 196008081987021001

## PERNYATAAN KEASLIAN

### PERNYATAAN KEASLIAN

Dengan ini saya

nama : Fajriah

nim : 0104517012

program studi : Program Studi Pengembangan Kurikulum

menyatakan bahwa yang tertulis dalam tesis yang berjudul "Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (*Slow Learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang" ini benar-benar karya saya sendiri, bukan jiplakan dari karya orang lain atau pengutipan dengan cara-cara yang tidak sesuai dengan etika keilmuan yang berlaku, baik sebagian atau seluruhnya. Pendapat atau temuan orang lain yang terdapat dalam tesis ini dikutip atau dirujuk berdasarkan kode etik ilmiah. Atas pernyataan ini saya secara pribadi siap menanggung resiko/sanksi hukum yang dijatuhkan apabila ditemukan adanya pelanggaran terhadap etika keilmuan dalam karya ini.

Semarang, 28 Juli 2021

Yang membuat pernyataan,



METERAI  
TEMPEL  
1000  
0451DAJK109057004

Fajriah, S.Pd

**SURAT PERNYATAAN  
PENGUNAAN REFERENSI DAN SITASI  
DALAM PENYUSUNAN TESIS**

**SURAT PERNYATAAN  
PENGUNAAN REFERENSI DAN SITASI  
DALAM PENYUSUNAN TESIS**

Dengan ini saya

Nama : Fajriah

NIM : 0104517012

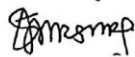
Program studi : Pengembangan Kurikulum

menyatakan bahwa tesis yang berjudul "Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (*Slow Learner*) di Smp Inklusi Kota Semarang".

Telah memenuhi pasal 5 Peraturan Rektor Nomor 40 Tahun 2018 tentang jurnal ilmiah minimal yaitu 10 artikel dari jurnal internasional, 20 artikel dari jurnal terakreditasi nasional, 30 artikel dari jurnal nasional.

Atas pernyataan ini saya secara pribadi siap menanggung resiko/sanksi hukum yang dijatuhkan apabila ditemukan adanya pelanggaran terhadap ketentuan Peraturan Rektor Nomor 40 Tahun 2018 tentang Referensi dan Sitasi dalam Penyusunan Tugas Akhir, Skripsi/Proyek Akhir, Tesis dan Disertasi Universitas Negeri Semarang.

Mengetahui  
Pengelola Program Studi  
Magister Pengembangan Kurikulum,



Dr Tri Suminar M.Pd

Semarang, 5 Juli 2021  
Yang membuat pernyataan,



Fajriah  
NIM 0104517012

## MOTTO DAN PERSEMBAHAN

Kualitas hidup manusia tidak dilihat dari fisik dan tingginya pendidikan seseorang, namun dilihat dari akhlak dan karakter yang dimiliki dalam dirinya dalam kehidupan sehari-hari,

Pendidikan hendaknya disesuaikan dengan keadaan dan kondisi seseorang dengan melihat segala kelebihan dan kekurangan yang ada pada dirinya.

Tiada manusia yang sempurna, disatu sisi ada kelebihan disisi lain ada kekurangan, dan tiada manusia bisa lepas dari ujian, tetapi manusia tidak untuk lari dari ujian namun harus menghadapi semua ujian, sejauh manusia mau berusaha

Allah/ Tuhan yang maha kuasa akan memberika jalan,

Kegagalan siswa dari proses pembelajaran belum tentu karena ketidakmampuan siswa tersebut, bisa jadi karena guru kurang tepat dalam pembelajaran dan bimbingan.

Kupersembahkan karya ini untuk orang-orang istimewa dan luar biasa dalam hidupku:

Suamiku,

Kamu adalah sosok terbaik, yang tidak bisa tetap acuh pada saat istrimu membutuhkan bantuan

Betapa beruntungnya aku bertemu denganmu di jalan hidupku

Saya ingin mengucapkan terima kasih yang tak terhingga atas motivasi, dukungan dan pendampingan yang begitu baik, sayang dan simpatik.

Saya berhasil mengatasi semua tantangan ini juga karenamu.

Dan sekarang saya memiliki harapan untuk masa depan yang lebih baik

Anak-anakku,

Ada beberapa perasaan yang menghangatkan hati dan hidup saya: cinta, inspirasi dan syukur. Dan sungguh menakjubkan bagaimana kalian memberi saya semua hal di atas dan pada akhirnya saya merasa sangat berterima kasih kepada kalian

## ABSTRAK

Fajriah. 2021. “Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*Slow Learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang”. Tesis. Program Studi Pengembangan Kurikulum. Program Pascasarjana. Universitas Negeri Semarang. Pembimbing I Prof. Dr. Samsudi, M.Pd., Pembimbing II Prof. Dr. Haryono, M.Psi

**Kata Kunci:** Adaptasi model layanan pembelajaran; anak berkebutuhan khusus; lamban belajar; sekolah menengah pertama.

Anak berkebutuhan khusus harus mendapatkan layanan pendidikan sesuai dengan keinklusiannya. Di sisi lain, belum ada petunjuk atau arahan khusus untuk mengimplementasikan hal ini. Sehingga perlu disusun model pembelajaran yang adaptif dan implementatif. Salah satu jenis keinklusi yang saat ini bisa diakomodasi dalam sekolah reguler adalah inklusi lamban belajar (*slow learner*). Oleh karenanya, penelitian ini bertujuan untuk menyusun model layanan pembelajaran agar siswa lamban belajar dapat diakomodasi dengan lebih baik di sekolah reguler. Model layanan adaptasi kurikulum yang digunakan adalah modifikasi. Hal ini dilakukan dengan menggunakan kata dan kalimat sederhana dan mudah dipahami, pengulangan materi/remedial, pendekatan individual, bersifat konkrit, serta pembelajaran menyenangkan dan penuh kasih sayang. Pembelajaran yang didahului dengan assemen tenaga ahli ini diharapkan membuat siswa lamban belajar dapat menyesuaikan dengan teman-teman dikelas tanpa harus merasa minder dan tidak percaya diri. Penelitian ini menggunakan metode penelitian dan pengembangan, yang dilakukan dengan analisis kualitatif untuk penyusunan modelnya serta analisis kuantitatif untuk menganalisis efektivitas model. Hasil uji coba model layanan yang dilakukan pada sekolah inklusi jenjang sekolah menengah pertama di Kota Semarang menunjukkan ada perbedaan rata-rata yang signifikan sebelum dan sesudah pembelajaran menggunakan model layanan pada taraf signifikansi 5%. Pemberian layanan pembelajaran dengan model ini dapat dapat menjadikan anak lebih baik dalam merespon percakapan dan bekerja sama dengan orang lain, lebih percaya diri dalam bergaul, dapat melakukan kegiatan mandiri, lebih bisa mengontrol konsentrasi dalam belajar. Hasil yang cukup baik ini perlu dukungan kebijakan yang lebih operasional sehingga dapat implementasikan dengan mudah oleh semua satuan pendidikan.

## **ABSTRACT**

*Fajriah. 2021. "Model of learning services for children with special needs slow learner in junior high inclusive school of Semarang City". Magister Thesis. Curriculum Development Study Program. Postgraduate Program. Universitas Negeri Semarang. Supervisor I Prof. Dr. Samsudi, M.Pd., Supervisor II Prof. Dr. Haryono, M.Psi*

**Kata Kunci:** *Learning service model; adaptation; children with special needs; slow learner; junior high school; inclusive school.*

*Children with special needs must get educational services in accordance with their inclusiveness. On the other hand, there have been no specific instructions or directives to implement this. Prepare an adaptive and implementative learning model becomes undeniably important. One type of inclusiveness that can currently be able to be accommodated in regular schools is slow learner. Therefore, this study aims to develop a model of learning services for slow learners. The curriculum adaptation service model used is substitution. This is done by using simple and easy-to-understand words and sentences, material/remedial repetition, individual approaches, concrete, fun, and affectionate learning. This learning service model which preceded by expert assessment is expected to make slow learner students can adjust to their classmates without having to feel insecure and not confident. This research uses research and development methods, which are conducted with qualitative analysis for the preparation of the model as well as quantitative analysis to analyze the effectiveness of the model. The results of the service model trial conducted at the junior high school inclusion school in Semarang city showed there was a significant average difference before and after learning using the service model at a rate of 5% significance. Providing learning services with this model can make children better at responding to conversations and working with others, more confident in getting along, able to do independent activities, more able to control concentration in learning. This result needs more operational policy support so that it can be implemented easily by all education units.*

## PRAKATA

Untaian puji dan syukur kehadiran Allah Tuhan Yang Maha Kuasa atas rahmat dan hidayahnya sehingga peneliti dapat menyelesaikan tesis yang berjudul Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (*Slow Learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang. Tesis ini disusun sebagai salah satu persyaratan meraih gelar Magister Pendidikan pada Program Studi Pengembangan Kurikulum Program Pasca Sarjana Universitas Negeri Semarang.

Penelitian ini telah dapat diselesaikan berkat bantuan dari berbagai pihak yang telah membantu selama proses penyelesaian studi ini, di antaranya:

1. Prof. Dr. Fathur Rokhman, M.Hum., Rektor Universitas Negeri Semarang, yang telah memberikan kesempatan penulis untuk menyelesaikan studi di Unnes.
2. Prof. Dr. Agus Nuryatin M.Hum., Direktur Pasca Sarjana yang telah memberikan izin dan rekomendasi untuk penelitian tentang pendidikan inklusi di SMP Kota Semarang.
3. Dr. Tri Suminar, M.Si., Koordinator Program Studi Pengembangan Kurikulum yang telah memberikan arahan, bimbingan sehingga terlaksananya penelitian ini
4. Prof. Dr. Samsudi, M.Pd., Dosen Pembimbing 1 yang dengan sabar dan profesional dalam membimbing dan memberikan arahan sehingga penelitian ini dapat terlaksana dan dapat terselesaikan dengan baik
5. Prof. Dr. Haryono, M.Psi., Dosen Pembimbing 2 yang dengan sabar dan profesional dalam membimbing dan memberikan arahan sehingga penelitian ini dapat terlaksana dan dapat terselesaikan dengan baik
6. Dr. Drs. Bunyamin, M.Pd., Kepala Bappeda Kota Semarang yang telah memberikan izin, doa restu, motivasi, dan dukungan agar tesis ini segera terselesaikan dan bermanfaat untuk pendidikan inklusi di Kota Semarang.

7. Gunawan Sapto Giri, S.H., M.M. selaku Kepala Dinas Pendidikan Kota Semarang yang telah memberikan izin, arahan dan bimbingan terhadap pelaksanaan penelitian ini.
8. Drs. Hari Waluyo, M.M. Sekertaris sekaligus Plt. Kepala Bidang Pembinaan SMP Dinas Pendidikan Kota Semarang yang telah dengan sabar memberikan arahan, bimbingan, motivasi sampai dengan terselesaikannya penelitian ini.
9. Bapak dan Ibu Pengawas SMP yang telah memberikan motifasi, dukungan, bimbingan dan arahan terhadap implementasi pendidikan inklusi *slow learner* di SMP Kota Semarang.
10. Kepala Sekolah beserta guru di SMP Inklusi Kota Semarang yang telah mengijinkan dan mendukung terselesaikannya penelitian ini untuk memenuhi pendidikan magister pendidikan pasca sarjana UNES dan untuk implementasi layanan pendidikan inklusi di SMP Kota Semarang khususnya keinklusion *slow learner*.
11. Drs. Akhmad Fathurohman, M.Kom. Suami tersayang dan tercinta sekaligus guru besar dalam penyusunan tesis ini sekaligus sebagai pembimbing, pendamping dalam kehidupanku dunia akhirat.
12. Rizkiana Sidqiyatul Hamdani, S.PWK, Anak sulungku yang selalu membantu dan memotivasi dalam penyelesaian tesis ini
13. Alimatul Husna, Muhamad Habiburahman dan Nuril Lailatul Fitriah anak-anaku yang selalu memotivasi dan mendoakan agar uminya bisa segera menyelesaikan Studi S2 nya.
14. Siti Sholihat, ST, M.Hum. adik tersayang yang telah membantu, memotifasi dan doa untuk penyelesaian tesis ini.
15. Sayoko, S.Pd, Panji Prasetyo, S.Sos, Yudhiana Hesti Nuraini, S.Pd, M.M., Aini Farida, S.Ag., Digdoyo Ganang Samudra, S.Pd., dan Prasetyo, Seksi Kurikulum dan Penilaian SMP Kota Semarang yang selalu memberikan dukungan dan motivasi agar saya bisa menyelesaikan tesis ini.

16. Dyah Indah Noviayani, S.Psi., M.Psi Psikolog saudara dan sahabatku tersayang yang telah dengan sabar memberikan masukan, motifasi bahkan memberikan pinjaman buku-buku yang dapat kami jadikan referensi dalam penelitian ini.

Peneliti sadar sesadar-sadarnya bahwa dalam tesis ini masih banyak kurang dan perlu ada penelitian lebih lanjut baik secara isi maupun tata tulis. Oleh karena itu, kritik dan saran yang bersifat membangun dari semua pihak sangat peneliti harapkan. Semoga hasil penelitian ini bermanfaat dan dapat memberikan kontribusi bagi para insan pejuang pendidikan inklusi di SMP Kota Semarang

Semarang, .....

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Fajriah', with a stylized flourish extending to the right.

Fajriah  
NIM. 0104517012

## DAFTAR ISI

PERSETUJUAN PEMBIMBING.....	i
PENGESAHAN UJIAN TESIS.....	ii
PERNYATAAN KEASLIAN.....	iii
SURAT PERNYATAAN PENGGUNAAN REFERENSI DAN SITASI	
DALAM PENYUSUNAN TESIS .....	iv
MOTTO DAN PERSEMBAHAN .....	v
ABSTRAK.....	vi
<i>ABSTRACT</i> .....	vii
PRAKATA.....	viii
DAFTAR ISI.....	xi
DAFTAR TABEL.....	xvi
DAFTAR GAMBAR .....	xix
DAFTAR LAMPIRAN.....	xxi
BAB I PENDAHULUAN.....	1
1.1 Latar Belakang Masalah .....	1
1.2 Identifikasi Masalah .....	7
1.3 Cakupan Masalah .....	8
1.4 Rumusan Masalah .....	8
1.5 Tujuan Penelitian.....	9
1.6 Manfaat Penelitian.....	9
1.6.1 Manfaat Teoritis (Akademis) .....	9
1.6.2 Manfaat Praktis.....	9
1.7 Spesifikasi Produk yang Dikembangkan.....	10
1.8 Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan.....	12
BAB II KAJIAN PUSTAKA, KERANGKA TEORETIS, KERANGKA BERPIKIR, DAN HIPOTESIS .....	14
2.1 Kajian Pustaka .....	15
2.2 Anak Berkebutuhan Khusus .....	17
2.2.1 Pengertian Anak Berkebutuhan Khusus.....	17
2.2.2 Klasifikasi Anak Berkebutuhan Khusus.....	18

2.2.3	Potret Kondisi Layanan Pendidikan dan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Indonesia .....	19
2.2.4	Tantangan Pendidikan dan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Indonesia .....	20
2.3	Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ).....	21
2.3.1	Pengertian Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ).....	21
2.3.2	Faktor-faktor Penyebab Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ).....	24
2.3.3	Karakteristik Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ) .....	27
2.3.4	Hambatan Intelektual Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ) .....	31
2.4	Pendidikan dan Pembelajaran Khusus/Inklusi bagi Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ).....	33
2.4.1	Pengertian Pendidikan Khusus Inklusif .....	33
2.4.2	Tantangan dalam Mendidik Anak <i>Slow Learner</i> .....	34
2.4.3	Prinsip Pendidikan Khusus Inklusi Bagi Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learners</i> ).....	35
2.4.4	Prinsip Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus <i>Slow Learner</i> .....	37
2.4.5	Model Layanan Pembelajaran Bagi Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learners</i> ).....	39
2.4.6	Identifikasi, Asesmen, dan Penyusunan Program Pengajaran Anak Lamban Belajar ( <i>Slow Learners</i> ) .....	46
2.5	Pendidikan dan Pembelajaran di Indonesia .....	47
2.5.1	Pengertian Pembelajaran .....	47
2.5.2	Pengertian Kurikulum .....	49
2.5.3	Perkembangan Pendidikan dan Pembelajaran di Indonesia .....	49
2.5.4	Prinsip Pembelajaran Kurikulum 2013 .....	54
2.5.5	Model Layanan Pembelajaran .....	54

2.6	Pendidikan dan Pembelajaran Khusus/Inklusi bagi Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ) di Indonesia.....	55
2.6.1	Tata Peraturan Pelaksanaan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar ( <i>Slow Learner</i> ).....	55
2.6.2	Prinsip Pendidikan Khusus Inklusif di Indonesia.....	57
2.6.3	Urgensi Penyusunan Model Layanan Pembelajaran bagi Pelaksanaan Pembelajaran di Sekolah Inklusi .....	59
2.7	Kerangka Berpikir .....	60
2.8	Hipotesis Penelitian .....	67
<b>BAB III METODE PENELITIAN.....</b>		<b>68</b>
3.1	Desain Penelitian .....	69
3.2	Prosedur Penelitian .....	71
3.3	Data dan Sumber Data.....	72
3.4	Subjek Penelitian .....	73
3.5	Teknik dan Instrumen Pengumpulan Data .....	75
3.5.1	Teknik Pengumpulan Data .....	75
3.5.2	Kriteria Penilaian Model Layanan Pembelajaran.....	76
3.6	Uji Keabsahan Data, Uji Validitas, dan Reliabilitas .....	76
3.6.1	Uji Keabsahan Data.....	76
3.6.2	Uji Validitas dan Reliabilitas Instrumen .....	76
3.7	Teknik Analisis Data .....	77
<b>BAB IV HASIL DAN PEMBAHASAN .....</b>		<b>78</b>
4.1	Deskripsi Responden Penelitian .....	79
4.2	Gambaran Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi di Kota Semarang .....	79
4.3	Kondisi Awal Pendidikan Inklusi (Hasil <i>Pre Test</i> ) .....	80
4.3.1	Guru dan Tenaga Kependidikan.....	80
4.3.2	Kurikulum .....	82
4.3.3	Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi .....	84
4.3.4	Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial .....	86

4.4	Strategi Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Kota Semarang .....	97
4.4.1	Penerimaan Peserta Didik Baru <i>Slow Learner</i> .....	98
4.4.2	Penyiapan Guru .....	100
4.4.3	Pembagian Kelas .....	103
4.4.4	Kebijakan Adaptasi Kurikulum.....	105
4.4.5	Kebijakan Adaptasi Pembelajaran.....	108
4.4.6	Pelaksanaan Penilaian Hasil Pembelajaran .....	116
4.4.7	Kriteria Hasil Penilaian .....	122
4.5	Kondisi Akhir Pendidikan Inklusi (Hasil <i>Post Test</i> ) .....	124
4.5.1	Guru dan Tenaga Kependidikan (GTK) .....	124
4.5.2	Kurikulum .....	126
4.5.3	Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi .....	128
4.5.4	Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial .....	130
4.5.5	Kontrol Diri .....	132
4.5.6	Hubungan Dengan Orang Lain.....	134
4.6	Uji Beda Data Sebelum Pembelajaran dan Setelah Pembelajaran .....	141
4.6.1	Uji Normalitas Data.....	141
4.6.2	Uji Perbedaan Data Sebelum dan Sesudah Pembelajaran (Uji T).....	143
4.7	Pembahasan .....	144
4.7.1	Guru dan Tenaga Kependidikan.....	144
4.7.2	Kurikulum .....	146
4.7.3	Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi .....	147
4.7.4	Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial .....	148
4.7.5	Kontrol Diri .....	149
4.7.6	Hubungan dengan Orang Lain .....	150
BAB V SIMPULAN DAN SARAN .....		153
5.1	Kesimpulan.....	154
5.2	Saran .....	154
DAFTAR PUSTAKA .....		156
LAMPIRAN-LAMPIRAN.....		165

Lampiran 1 Jadwal Penelitian .....	166
Lampiran 2 Instrumen Assesmen Anak Berkebutuhan Khusus <i>Slow Learner</i> Di Smp Inklusi Kota Semarang .....	168
Lampiran 3 Program Pembelajaran Individual Anak Berkebutuhan Khusus <i>Slow Learner</i> Di Smp Inklusi Kota Semarang.....	172
Lampiran 4 Program Pembelajaran Individual Anak Berkebutuhan Khusus <i>Slow Learner</i> Di Smp Inklusi Kota Semarang .....	174
CURRICULUM VITAE .....	175

## DAFTAR TABEL

Tabel 1.1. Perbandingan Spesifikasi Kurikulum 2013 dan adaptasi Kurikulum Inklusi <i>Slow Learner</i> .....	10
Tabel 3.1. Desain Penelitian Eksperimen Kuasi ( <i>Non Randomized</i> ).....	71
Tabel 3.2. Data dan Sumber Data .....	72
Tabel 3.3. Rincian Subjek Penelitian .....	74
Tabel 4.1. Banyaknya Responden Terjangkau pada Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi di Kota Semarang Responden Penelitian .....	79
Tabel 4.2. Persentase jawaban responden terkait GTK dalam pendidikan inklusi <i>slow learner</i> di sekolah.....	81
Tabel 4.3. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal kurikulum dalam pendidikan inklusi <i>slow learner</i> di sekolah.....	83
Tabel 4.4. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek bahasa dan komunikasi peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah .....	85
Tabel 4.5. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek emosional dan social peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah .....	87
Tabel 4.6. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek kontrol diri peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah .....	89
Tabel 4.7. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek hubungan dengan teman peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	91
Tabel 4.8. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek hubungan dengan orang dewasa peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	92
Tabel 4.9. Hubungan dengan guru pengajar peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	93
Tabel 4.10. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek hubungan dengan guru yang tidak mengajar peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	94
Tabel 4.11. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek respon bicara peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah .....	96
Tabel 4.12. Persentase jawaban responden terkait GTK dalam pendidikan inklusi <i>slow learner</i> di sekolah.....	125

Tabel 4.13. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal kurikulum dalam pedidikan inklusi <i>slow learner</i> di sekolah .....	127
Tabel 4.14. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek bahasa dan komunikasi peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah .....	129
Tabel 4.15. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek emosional dan sosial peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah .....	131
Tabel 4.16. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek kontrok diri peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	133
Tabel 4.17. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan teman peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	135
Tabel 4.18. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan orang dewasa peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	136
Tabel 4.19. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan guru pengajar peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah ....	137
Tabel 4.20. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan guru yang tidak mengajar peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah.....	138
Tabel 4.21. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek respon bicara peserta didik <i>slow learner</i> di sekolah .....	140
Tabel 4.22. Data awal dan data Akhir setiap Indikator .....	141
Tabel 4.23. Hasil Uji Kolmogorov-Smirnov .....	142
Tabel 4.24. Hasil T-Test.....	143
Tabel 4.25. Perbandingan Rerata Skor GTK Sebelum dan Sesudah Pembelajaran .....	144
Tabel 4.26. Perbandingan Rerata Skor Kurikulum Sebelum dan Sesudah Pembelajaran .....	146
Tabel 4.27. Perbandingan Rerata Skor Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi Sebelum dan Sesudah Pembelajaran. ....	147
Tabel 4.28. Perbandingan Rerata Skor Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial Sebelum dan Sesudah Pembelajaran. ....	148
Tabel 4.29. Perbandingan Rerata Skor Kontrol Diri Sebelum dan Sesudah Pembelajaran. ....	149

Tabel 4.30. Perbandingan Rerata Skor hubungan dengan teman Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.....	150
Tabel 4.31. Perbandingan Rerata Skor hubungan dengan teman Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.....	150
Tabel 4.32. Perbandingan Rerata Skor hubungan sosial dengan guru pengajar Sebelum dan Sesudah Pembelajaran .....	151
Tabel 4.33. Perbandingan Rerata Skor hubungan sosial dengan guru pengajar yang tidak mengajar Sebelum dan Sesudah Pembelajaran. ....	151
Tabel 4.34. Perbandingan Rerata Skor respon bicara yang tidak mengajar Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.....	152

## DAFTAR GAMBAR

Gambar 2.1. Kerangka Berpikir .....	66
Gambar 3.1. Prosedur Pengembangan Model Layanan Pembelajaran .....	71
Gambar 4.1. Persentasi layanan pendidikan inklusi slowlearner pada setiap SMP Negeri di Kota Semarang Tahun Pelajaran 2019/2020.....	80
Gambar 4.2. Data Awal, Persentasi Baik dan Sangat Baik GTK pada setiap indikator .....	82
Gambar 4.3. Data Awal Persentasi Baik dan Sangat Baik tentang Kurikulum pada setiap indikator .....	84
Gambar 4.4. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Bahasa dan Komunikasi.....	86
Gambar 4.5. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Emosional dan sosial.....	88
Gambar 4.6. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Kontrol Diri.....	90
Gambar 4.7. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan teman.....	91
Gambar 4.8. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan orang dewasa.....	93
Gambar 4.9. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang mengajar .....	94
Gambar 4.10. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang tidak mengajar.....	95
Gambar 4.11. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang respon bicara.....	96
Gambar 4.12. Standar Operasional Prosedur (SOP) Strategi Layanan pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus ( <i>Slow Learner</i> ) di SMP Kota Semarang Tahun 2019.....	97
Gambar 4.13. Data Akhir, Persentasi Baik dan Sangat Baik GTK pada setiap indikator .....	126
Gambar 4.14. Data Awal, Persentasi Baik dan Sangat Baik tentang Kurikulum pada setiap indikator .....	128

Gambar 4.15. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Bahasa dan Komunikasi.....	130
Gambar 4.16. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik Baik dan sangat Baik tentang Aspek Emosional dan sosial.....	132
Gambar 4.17. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang Aspek Kontrol Diri.....	134
Gambar 4.18. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan teman.....	135
Gambar 4.19. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan orang dewasa.....	136
Gambar 4.20. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang mengajar .....	138
Gambar 4.21. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang tidak mengajar.....	139
Gambar 4.22. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang respon bicara.....	140
Gambar 4.23. Distribusi data dan kurva normal A_Total .....	142

## DAFTAR LAMPIRAN

LAMPIRAN 1 JADWAL PENELITIAN .....	166
LAMPIRAN 2 INSTRUMEN ASSESMENT ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS <i>SLOW LEARNER</i> DI SMP INKLUSI KOTA SEMARANG ..	168
LAMPIRAN 3 PROGRAM PEMBELAJARAN INDIVIDUAL ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS <i>SLOW LEARNER</i> DI SMP INKLUSI KOTA SEMARANG .....	172
LAMPIRAN 4 PROGRAM PEMBELAJARAN INDIVIDUAL ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS <i>SLOW LEARNER</i> DI SMP INKLUSI KOTA SEMARANG .....	174



## **BAB I**

### **PENDAHULUAN**

Bab satu pada tesis ini adalah berisi pendahuluan penelitian yang secara garis besar berisi latar belakang masalah, identifikasi masalah, cakupan masalah, pertanyaan penelitian, tujuan penelitian, manfaat penelitian. Berikut ini uraian dari masing-masing sub bab tersebut:

#### 1.1 Latar Belakang Masalah

Pendidikan di Kota Semarang di sekolah reguler selama ini ternyata banyak yang melayani anak berkebutuhan khusus (Inklusi). Namun pada kenyataannya sekolah belum biasa melayani anak berkebutuhan khusus tersebut secara maksimal, bahkan ada juga sekolah yang tidak menyadari keberadaan siswa inklusi.

Walaupun secara umum sudah diatur didalam Peraturan Menetri Pendidikan Nasional No. 70 tahun 2009 tentang Tentang Pendidikan Inklusif Bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa dan terkait dengan pengelolaan kurikulum siswa inklusi diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 154 tahun 2014 tentang Tentang Kurikulum Bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Secara spesifik Dinas Pendidikan Kota Semarang telah mengeluarkan Peraturan Kepala Dinas Pendidikan Kota Semarang Nomor 800/2319 3 April tahun 2018 Tentang Petunjuk Teknis Penyelenggaraan Sekolah Inklusi di lingkungan Dinas Pendidikan Kota Semarang.

Berdasarkan UU Nomor 23 tahun 2014, kewenangan pendidikan kabupaten/kota adalah pada pendidikan dasar dan pendidikan anak usia dini serta pendidikan non formal. Berdasar pada Undang-undang tersebut setiap anak wajib menikmati pendidikan dasar termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Pendidikan merupakan salah satu hak asasi manusia yang paling fundamental yang dilindungi dan dijamin oleh berbagai instrumen

hukum internasional maupun nasional. UUD RI Tahun 1945 secara jelas dan tegas menjamin bahwa setiap warga Negara Indonesia berhak memperoleh pendidikan yang layak, yang dipertegas dalam UU RI No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Disamping itu juga adanya jaminan dari berbagai instrumen hukum internasional yang telah diratifikasi Indonesia, seperti Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia (1948), Deklarasi Dunia tentang Pendidikan untuk Semua (1990). Semua instrumen hukum tersebut ingin memastikan bahwa semua anak, tanpa kecuali, memperoleh pendidikan.

Pendidikan inklusif merupakan suatu pendekatan pendidikan yang inovatif dan strategis untuk memperluas akses pendidikan bagi semua anak berkebutuhan khusus termasuk anak penyandang cacat. Dalam konteks yang lebih luas, pendidikan inklusi juga dapat dimaknai sebagai satu bentuk reformasi pendidikan yang menekankan sikap anti diskriminasi, perjuanganpersamaan hak dan kesempatan, keadilan, dan perluasan akses pendidikan bagi semua, peningkatan mutu pendidikan, upaya strategis dalam menuntaskan wajib belajar 9 tahun, serta upaya merubah sikap masyarakat terhadap anak berkebutuhan khusus.

Sekolah inklusi adalah sekolah yang memberikan pelayanan pendidikan untuk semua anak tanpa membeda-bedakan kondisinya. Bagi anak berkebutuhan khusus di tingkat pendidikan dasar merupakan program untuk menemukan kelebihan dan keterampilan dasar yang menjadi minatnya. Pendidikan dasar bagi anak berkebutuhan khusus akan diamati, diberi rangsangan sehingga semua potensinya akan berkembang. Di akhir sekolah, guru dan tutor yang telah mengamati perkembangannya akan menemukan kelebihan dan bakatnya. Dengan penemuan bakat ini, diharapkan di sekolah lanjutan nanti, anak bisa menemukan kelebihan diri dan menjadikan kelebihan itu sebagai bekal untuk masa depannya. Sehingga anak-anak ABK memiliki kemandirian dalam hidupnya. Sehingga, diharapkan pada masa mendatang sang anak sudah memiliki minat khusus yang membantunya menggapai masa depannya.

Pendidikan inklusi ini sudah dilaksanakan di berbagai wilayah seperti Kabupaten Sidoarjo, yang mana pendidikan inklusi ini sudah dilaksanakan pada jenjang SD, SMP, dan SMA dengan total 105 sekolah. Meskipun demikian, tantangan yang dialami juga sama yakni dimana tenaga pendidik belum sepenuhnya menggunakan prinsip adaptasi kurikulum dalam mengembangkan model layanan pendidikan (Anjarsari *et al.*, 2018). Permasalahan lain juga ditemukan di Kabupaten Lumajang, dimana Guru Pendamping Khusus (GPK) di sekolah inklusi, ternyata belum berasal dari Pendidikan Luar Biasa (PLB) dan mayoritas masih berasal dari jurusan pendidikan non-luar biasa hal ini yang menyebabkan model kekhususan pelayanan di sekolah-sekolah inklusi menjadi belum maksimal menyesuaikan kebutuhan ABK (Wardah, 2019). Potret permasalahan yang sama juga ditemukan pada 519 sekolah yang mendaku sebagai sekolah inklusi, namun belum sepenuhnya memahami bagaimana sebenarnya pendidikan inklusi itu dilaksanakan (Haryono *et al.*, 2015).

Praktik baik pelaksanaan sekolah inklusi masih jarang ditemukan. Di Kota Yogyakarta, penelitian yang menunjukkan bahwa sekolah inklusi ini dilaksanakan dengan baik ini terbatas hanya pada penerapan nilai-nilai Pancasila (Indriani and Satrianawati, 2018). Namun, pada konteks yang lebih luas, ditemukan bahwa praktik pendidikan inklusi di kota pendidikan ini masih jauh dari ideal, karena sekolah masih belum ramah ABK, dan kebijakan kota yang masih belum mengacu pada kebutuhan individu (Hanjarwati and Aminah, 2014). Bahkan, rumitnya prasyarat yang ditentukan bagi ABK sebelum bisa mengakses pendidikan inklusi juga menyebabkan banyak kasus ABK yang dikembalikan ke orang tua atau sekolah asal karena tidak memenuhi syarat (Indriyany, 2015). Permasalahan yang sama juga ditemukan di Kabupaten Pekalongan, dimana sekolah masih membatasi jenis keinklusan yang dapat masuk ke sekolah inklusi, yang dalam hal ini dianggap oleh Sulthon (2019) masih jauh dari ideal. Praktik baik dalam pendidikan inklusi juga terdapat di Kota Bontang, dan ditemukan bahwa secara keseluruhan prosedur pelaksanaan pendidikan

sudah sesuai dengan peraturan yang berlaku. Meskipun demikian, masih terdapat kekurangan yakni dalam hal keterbatasan ketunaan siswa yang bisa diterima dalam sekolah inklusi (Herviani *et al.*, 2018).

Berbagai permasalahan sosial juga menjadi tantangan dalam pelaksanaan sekolah inklusi. Kurangnya penerimaan sosial, seperti adanya berbagai cibiran dan pengucilan sosial terbukti berdampak buruk bagi ABK. Hal ini, menjadi salah satu faktor yang menyebabkan banyaknya siswa ABK yang putus sekolah di Kota Jember (Miftakhuddin, 2018). Pandangan masyarakat yang masih memandang siswa berkebutuhan khusus atau kaum disabilitas dengan sebelah mata juga menjadi tantangan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi (Muhibbin, 2021).

Dewasa ini anak berkebutuhan khusus di Kota Semarang semakin banyak. Untuk itu sekolah model inklusi menjadi sebuah keharusan untuk mewadahi pendidikan mereka. Sehingga anak-anak berkebutuhan khusus mendapatkan pendidikan di sekolah bersama anak-anak lainnya. Setiap peserta didik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial atau memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa berhak mengikuti pendidikan secara inklusif pada satuan pendidikan tertentu sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya.

Komitmen sekolah regular SD dan SMP yang menerima Anak Berkebutuhan Khusus sudah cukup banyak, tetapi peneliti fokus melakukan penelitian di jenjang SMP Kota Semarang dengan alasan : 1) Lebih focus pembahasan dalam satu jenjang, 2) Guru di SMP terdiri dari guru mata Pelajaran yang terdiri dari 11 mata pelajaran, dengan keterlibatan semua guru mata pelajaran dalam layanan Anaka Berkebutuhan Khusus diharapkan lebih mengakomodir pendapat dan obyektifitas penelitian.

Saat ini Kota Semarang memiliki 10 SMP *piloting* (2018) yang telah melakukan pendidikan inklusi di Kota Semarang adalah SMP Negeri 5, 12, 17, 23, 28, 29, 31, 29 dan 42 dan ada 14 SMP Swasta yang mengadakan pendidikan inklusi secara mandiri dengan total siswa inklusi di SMP Kota Semarang sebanyak 81 siswa, dan untuk Anak Berkebutuhan Khusus Slow

Leaner sebanyak 55 siswa yang tersebar di 16 SMP Negeri dan Swasta. Berbekal beberapa sekolah yang telah menjalankan pendidikan inklusi yang dimiliki Kota Semarang, pemerintah Kota Semarang bertekad menjadi Kota Inklusi yaitu kota yang ramah terhadap penyandang difabel baik untuk pendidikan maupun sarana dan prasarana pendukungnya.

Pada kenyataannya belum semua guru dapat memberikan layanan pembelajaran pada anak berkubutuhan khusus/Inklusi *slow learner* untuk bersosialisasi dengan anak reguler, guru belum menemukan cara yang dapat memudahkan guru dalam memberikan layanan pembelajaran pada anak berkebutuhan khusus/Inklusi *slow learner*, guru relative belum sempurna dalam memberikan layanan pada membuat Anak Berkebutuhan Khusus *slow learner* untuk bisa bersosialisasi dengan siswa reguler, layanan guru dalam membuat Anak Berkebutuhan Khusus *slow learner* untuk bisa bersosialisasi dengan siswa reguler dengan baik, diperlukan cara penyelenggaraan pendidikan menghargai keanekaragaman dan tidak diskriminatif bagi semua peserta didik terhadap siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus, Anak Berkebutuhan Khusus *slow learner* di Sekolah Inklusi belum mendapatkan pelayanan dengan baik sesuai dengan kebutuhan dan keinklusiannya, dibutuhkan assesmen menjadi dasar pengembangan pembelajaran untuk Anak Berkebutuhan Khusus *slow learner* di sekolah Inklusi khususnya di SMP Kota Semarang

Dari data siswa inklusi di Kota Semarang menunjukkan bahwa siswa yang masuk kategori *slow learner* jumlahnya cukup banyak yaitu dari 81 siswa inklusi di SMP Kota Semarang dan 55 orang adalah *slow learner* yang tersebar di 16 SMP Inklusi dari 23 SMP Inklusi, maka penulis bermaksud menyusun SOP Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus *Slow Learner* di SMP Inklusi Kota Semarang untuk dapat meningkatkan kemampuan siswa inklusi *slow learner* bersosialisasi dengan siswa reguler. Salah satu kondisi yang ada pada siswa *slow learner* adalah keterbatasan kemampuan bersosialisasi dengan siswa reguler. Gagasan penelitian ini bertujuan memudahkan guru dalam mengelola pembelajaran siswa inklusi

khususnya *slow learner* agar mereka mampu bersosialisasi dengan siswa reguler sesuai dengan kebutuhannya.

Adapun tujuan penelitian ini dapat penulis jabarkan sebagai berikut : menyusun model layanan pembelajaran yang dapat memudahkan guru dalam memberikan layanan pembelajaran pada Anak Berkubutuhan Khusus/Inklusi *slow learner* dan sekaligus Menguji kelayakan model layanan pembelajaran untuk Anak Berkebutuhan Khusus/Inklusi *slow learner* di SMP Inklusi Kota Semarang. Alasan penulis adalah dengan adanya model layanan pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus *slow learner* dengan menyusun SOP layanan pembelajaran dapat memudahkan guru dalam meberikan layanan terhadap siswa inklusi *slow learner* dan SOP ini diuji kelayakannya dalam pembelajaran di kelas inklusi *slow learner* mampu meningkatkan kemampuan bersosialisasi dengan siswa reguler.

Diawali dengan kegiatan asesmen (emosi sosial dan kognitif/IQ) untuk menentukan jenis keinklusan Anak Berkebutuhan Khusus di sekolah reguler. Bagi anak berkebutuhan khusus *slow learner* sekolah perlu menetapkan kebijakan kurikulum yang akan diberlakukan pada siswa inklusi *slow learner* tersebut, dilanjutkan dengan : 1) Menentukan usia mental; 2) Perencanaan penanganan aspek emosi sosial sesuai usia mental; 3) Pemantauan kemampuan dasar akademik; 4) Kepala Sekolah, guru mapel dan GPK menentukan materi dan KKM mulai dari dokumen 1 (KTSP), Silabus, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) khusus / Program Pembelajaran Individual (PPI) yang didalamnya termasuk aspek emosi sosial; 5) Pelajaran harus bersifat konkrit; 6) Metode mengajar dengan pendekatan individual; 7) Reviu (ulangan) hendaknya dilakukan secara kontinu; 8) Jangan terlalu menuntut syarat-syarat akademik yang tinggi; 9) Kata-kata yang digunakan sederhana dan cepat dipahamai; 10) Jangan memperlihatkan sikap yang menakutkan; 11) Isi pengajaran menarik minat anak; 12) Isi Kurikulum

(kuantitatif) sama dengan anak normal namun kualitatifnya sedikit lebih rendah; 13) Dapat menambah berbagai latihan ketrampilan.

## 1.2 Identifikasi Masalah

- a. Belum semua guru dapat memberikan layanan pembelajaran pada anak berkubutuhan khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*) untuk bersosialisasi dengan anak reguler.
- b. Guru belum menemukan cara yang dapat memudahkan guru dalam memberikan layanan pembelajaran pada anak berkebutuhan khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*).
- c. Guru relative belum sempurna dalam memberikan layanan pada membuat Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*slow learner*) untuk bisa bersosialisasi dengan siswa reguler.
- d. Layanan guru dalam membuat Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*slow learner*) untuk bisa bersosialisasi dengan siswa reguler dengan baik.
- e. Diperlukan cara penyelenggaraan pendidikan menghargai keanekaragaman dan tidak diskriminatif bagi semua peserta didik terhadap siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus.
- f. Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*slow learner*) di Sekolah Inklusi belum mendapatkan pelayanan dengan baik sesuai dengan kebutuhan dan keinklusiannya.
- g. Dibutuhkan asesmen menjadi dasar pengembangan pembelajaran untuk Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*slow learner*) di sekolah Inklusi khususnya di SMP Kota Semarang.
- h. Semua SMP di Kota Semarang komitmen untuk berani menerima siswa Anak Berkebutuhan Khusus dengan segala keterbatasan yang ada

### 1.3 Cakupan Masalah

Permasalahan-permasalahan yang dibahas pada penelitian ini dibatasi pada konteks pemberian layanan pembelajaran bagi ABK. Belum optimalnya pelayanan untuk ABK di sekolah inklusi disebabkan salah satunya oleh belum jelasnya kurikulum dan tata aturan/tata ajar atau bahkan strategi yang harus dilakukan guru pada saat memberikan layanan pembelajaran. Hal ini menunjukkan kebutuhan akan model layanan pembelajaran yang rigid dan terbarukan serta bisa mengakomodasi peningkatan optimalitas layanan pembelajaran. Hal ini berujung pada peningkatan kualitas guru dalam mengajar, hingga meningkatkan kepercayaan diri dan dorongan untuk bersosialisasi bagi anak-anak berkebutuhan khusus. Selain itu, dalam konteks lokus/lokasi penelitian dibatasi pada tingkat Sekolah Menengah Pertama di Kota Semarang yang sudah melaksanakan pendidikan inklusi.

### 1.4 Rumusan Masalah

Permasalahan yang akan diteliti pada penelitian ini adalah sebagai berikut:

- a. Bagaimanakah model layanan pembelajaran pada Anak Berkebutuhan Khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang yang ditegakkan saat ini?
- b. Bagaimanakah pelaksanaan model layanan pembelajaran untuk Anak Berkebutuhan Khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang?
- c. Bagaimana efektivitas implementasi Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*Slow Learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang dalam meningkatkan kemampuan siswa inklusi lamban belajar (*slow learner*) bersosialisasi dengan siswa reguler?

## 1.5 Tujuan Penelitian

Adapun tujuan penelitian ini dapat penulis jabarkan sebagai berikut:

- a. Menyusun model layanan pembelajaran yang dapat memudahkan guru dalam memberikan layanan pembelajaran pada Anak Berkubutuhan Khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*).
- b. Mengetahui pelaksanaan model layanan pembelajaran untuk Anak Berkebutuhan Khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang.
- c. Menganalisis efektivitas implementasi Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (Slow Learner) di SMP Inklusi Kota Semarang dalam meningkatkan kemampuan siswa inklusi lamban belajar (*slow learner*) bersosialisasi dengan siswa reguler.

## 1.6 Manfaat Penelitian

Manfaat dari penelitian ini dibagi menjadi manfaat teoritis dan manfaat akademis. Secara umum, penelitian ini memberikan dampak kepada pengembangan instrumen ajar bagi sekolah inklusi, serta memberikan pengembangan pada bidang keilmuan pendidikan inklusi.

### 1.6.1 Manfaat Teoritis (Akademis)

Panduan model layanan pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*slow learner*) yang berbentuk SOP di Sekolah Inklusi sebagai luaran dari penelitian ini dapat menambah keilmuan bagi semua pihak yang terkait dalam pengelolaan sekolah inklusi mulai dari penataan kurikulum terutama pada dokumen Rencana Proses Pembelajaran (RPP) yang dilaksanakan dan diimplementasikan di sekolah inklusi tersebut.

### 1.6.2 Manfaat Praktis

SOP Layanan Pembelajaran ini dapat dijadikan referensi sekaligus Panduan model layanan pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus *slow learner* di Sekolah Inklusi sebagai luaran dari penelitian ini dapat

menambah pemahaman bagi semua pihak yang terkait dalam pengelolaan sekolah inklusi pada Rencana Proses Pembelajaran (RPP) yang dilaksanakan di sekolah inklusi tersebut.

### 1.7 Spesifikasi Produk yang Dikembangkan

Penelitian ini mengembangkan kurikulum adaptasi untuk jenis keinklusi *slow learner*. Sebagaimana terlihat pada Tabel 1.1., bahwa adaptasi kurikulum ini memiliki beberapa perbedaan dengan kurikulum terbaru yakni Kurikulum 2013. Hal utama yang paling menonjol adalah penekanan pembuatan kurikulum yang didasarkan pada kapasitas dan kebutuhan siswa inklusi. Pada kurikulum 2013, SKL ditentukan secara umum untuk seluruh siswa yang didasarkan pada hasil musyawarah sekolah. Sedangkan untuk pada adaptasi kurikulum inklusi, tidak hanya pada musyawarah sekolah tapi juga didasarkan pada kapasitas intelektual siswa inklusi. Selain itu, bahan ajar pada kurikulum adaptasi juga disesuaikan dengan kebutuhan keinklusi siswa. Pada akhirnya, pertimbangan keinklusi siswa ini seluruhnya penting untuk dituangkan pada Silabus dan RPP.

Tabel 1.1. Perbandingan Spesifikasi Kurikulum 2013 dan adaptasi Kurikulum Inklusi **Lamban Belajar** (*Slow Learner*)

Aspek	Kurikulum 2013	Adaptasi Kurikulum Inklusi Slow Learner
<b>Tujuan Pembelajaran</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsep SKL, KI, KD, Indikator dan Tujuan</li> <li>• Standar Kompetensi Lulusan (SKL) berdasarkan hasil musyawarah sekolah</li> <li>• KD pada aspek sikap, aspek pengetahuan dan aspek ketrampilan disajikan secara koheren (sudah dipasangkan)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsep SKL, KI, KD, Indikator dan Tujuan</li> <li>• Standar Kompetensi Lulusan (SKL) berdasarkan hasil musyawarah sekolah dengan memperhatikan intelek siswa inklusi</li> <li>• KD pada aspek sikap, aspek pengetahuan dan aspek ketrampilan disajikan secara koheren (sudah dipasangkan), disesuaikan dengan keinklusi siswa</li> </ul>
<b>Isi dan bahan pelajaran</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pengetahuan, sikap dan ketrampilan</li> <li>• Integratif</li> <li>• Sikap bersifat pembinaan dan sebagai fasilitator</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pengetahuan, sikap dan ketrampilan</li> <li>• Integratif/pembelajaran terpadu</li> <li>• Sikap bersifat pembinaan. sebagai fasilitator dan</li> </ul>

Aspek	Kurikulum 2013	Adaptasi Kurikulum Inklusi Slow Learner
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bahan pelajaran dalam buku siswa dan buku guru</li> <li>• Buku siswa dan buku guru hanya salah satu sumber bahan pelajaran</li> <li>• Ada kelulusan dalam pemahaman materi pelajaran</li> <li>• Tidak ada pembatasan jenis pengetahuan yang dibelajarkan pada peserta didik, hanya disesuaikan dengan perkembangan peserta didik</li> </ul>	<p>pendampingan terhadap anak inklusi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bahan pelajaran dalam buku siswa dan buku guru, disesuaikan dengan tingkat keinklusan slow leaner berdasar IQ dan atau usia mental</li> <li>• Buku siswa dan buku guru bukan hanya satu-satunya sumber bahan pelajaran</li> <li>• Ada kelulusan dalam pemahaman materi pelajaran, sesuai dengan kebijakan adaptasi kurikulum</li> <li>• Tidak ada pembatasan jenis pengetahuan yang dibelajarkan pada peserta didik, hanya disesuaikan dengan perkembangan peserta didik dan keinklusan slow leaner</li> </ul>
<b>Kegiatan pembelajaran</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menggunakan pendekatan saintifik</li> <li>• Proses belajar untuk mendapatkan pengetahuan, sikap dan ketrampilan dilakukan melalui pendekatan saintifik dan atau model pembelajaran lain</li> <li>• Setiap pelajaran membelajarkan sikap, pengetahuan dan ketrampilan</li> <li>• Dari diberi tahu menjadi mencari tahu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menggunakan pendekatan saintifik sama dengan siswa regular dan pendekatan individual</li> <li>• Proses belajar untuk mendapatkan pengetahuan, sikap dan ketrampilan dilakukan melalui pendekatan saintifik dan atau model pembelajaran lain dan pendekatan individual</li> <li>• Setiap pelajaran membelajarkan sikap, pengetahuan dan ketrampilan</li> <li>• Dari diberi tahu menjadi mencari tahu dengan bimbingan</li> </ul>
<b>Penilaian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mengacu pada permendikbud no 43 tahun 2019</li> <li>• Semua mata pelajaran memberikan penilaian pada aspek sikap, pengetahuan dan ketrampilan</li> <li>• Penilaian sikap bersifat pembinaan bukan justifikasi</li> <li>• Penilaian dalam bentuk angka, predikat dan deskripsi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mengacu pada permendikbud no 43 tahun 2019</li> <li>• Semua mata pelajaran memberikan penilaian pada aspek sikap, pengetahuan dan ketrampilan, dengan menyesuaikan/menurunkan standar untuk inklusi slow leaner</li> <li>• Penilaian sikap bersifat pembinaan bukan justifikasi</li> <li>• Penilaian dalam bentuk angka, predikat dan deskripsi</li> </ul>

Aspek	Kurikulum 2013	Adaptasi Kurikulum Inklusi Slow Learner
<b>Silabus dan RPP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silabus dikembangkan oleh kementerian pendidikan dan kebudayaan, sekolah tinggal menggunakannya</li> <li>• RPP dikembangkan oleh guru</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silabus dikembangkan oleh kementerian pendidikan dan kebudayaan, sekolah tinggal menggunakannya</li> <li>• RPP dikembangkan oleh guru dengan menurunkan standar menyesuaikan IQ dan atau usia mental inklusi slow learner</li> </ul>

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

### 1.8 Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan

Pendidikan dengan sistem eksklusi yang terjadi saat ini, dengan adanya sekolah khusus disabilitas dan proses seleksi, adalah sebuah bentuk diskriminasi dan marjinalisasi kaum difabel dari Pendidikan secara khusus, dan dari sosial masyarakat secara umum (Wibowo and Muin, 2018). Oleh karenanya, pendidikan inklusi yang sudah diperjuangkan sejak 20 tahun yang lalu oleh berbagai organisasi dan pemerintahan di level internasional, diyakini sebagai solusi untuk mengurangi atau bahkan menghilangkan diskriminasi tersebut (Engelbrecht *et al.*, 2016; Gordon, 2013; Mulyadi, 2017; Wibowo and Muin, 2018).

Sejalan dengan gerakan global tersebut, Pemerintah Republik Indonesia juga sudah mengembangkan instrumen peraturan perundangan untuk mengarahkan pendidikan ke sistem yang lebih inklusif. Sebagai salah satu negara yang turut meratifikasi Salamanca Charter<sup>1</sup> (Wibowo and Muin, 2018), Indonesia pada akhirnya menurunkan kebijakan internasional tersebut ke dalam peraturan perundangan. Disahkannya Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 adalah titik tolak awal perkembangan pendidikan inklusi di Indonesia. Namun, hal ini terkendala dalam implementasi dikarenakan tantangan fasilitas, infrastruktur, dan sumber daya manusia (Wibowo and Muin, 2018).

<sup>1</sup> Deklarasi yang menyatakan bahwa pendidikan inklusif adalah solusi untuk menekan diskriminasi yang terjadi di masyarakat, terutama pada akses terhadap pendidikan bagi anak-anak.

Di sisi lain, Vasudevan (2017) serta Triani dan Amir (2016) mengembangkan kriteria, prinsip, dan arahan teknis untuk pendidikan anak lamban belajar. Hal ini sangat dapat diterapkan ke dalam sistem pendidikan di Indonesia untuk mewujudkan pendidikan yang inklusif.

Hal ini kemudian menjadi dasar dibentuknya kurikulum pendidikan inklusif di Kota Semarang. Bagaimana agar pendidikan yang dijalankan di Ibukota Jawa Tengah ini bisa mengurangi diskriminasi, namun di sisi lain juga reliabel dan dapat diterapkan di sekolah-sekolah.

Keterbatasan pengembangan ini didasarkan pada jenis kebutuhan khusus yang diakomodasi dalam sekolah inklusi. Berdasarkan model pendidikan disabilitas yang disampaikan oleh Gordon (2013), pendidikan yang mengakomodasi jenis keinklusan terbatas ini belum sepenuhnya mengejawantahkan prinsip inklusi. Keterbatasan ini diakui dan diakomodasi dengan dua hal yakni; sarana prasarana sekolah reguler yang terbatas, serta tersedianya sarana prasarana pendidikan khusus yang sudah memadai untuk mengakomodasi pendidikan bagi anak dengan berbagai jenis keinklusan selain lamban belajar.



## **BAB II**

### **KAJIAN PUSTAKA, KERANGKA TEORETIS, KERANGKA BERPIKIR, DAN HIPOTESIS**

#### 2.1 Kajian Pustaka

Dalam penelitian sebelumnya tentang aksesibilitas bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Karesidenan Surakarta (Khakim *et al.*, 2017) fokus pada bahasan tentang sekolah inklusi yang belum menyediakan sarana aksesibilitas yang memadai dan memudahkan anak berkebutuhan khusus untuk mendapatkan persamaan kesempatan untuk lebih mempermudah mereka dalam segala kegiatan pembelajaran di sekolahnya. Penelitian ini belum membahas tentang bagaimana semestinya kurikulum atau bahkan model pembelajaran yang dipakai di sekolah inklusi.

Penelitian yang membahas kurikulum di sekolah inklusi dilakukan di Kota Yogyakarta (Mukarromah, 2016). Penelitian ini dilakukan di Sekolah Dasar Negeri Giwangan, Yogyakarta. Pada fokus bahasannya, penelitian ini membahas mengenai proses dan hasil pelaksanaan kurikulum adaptif. Kurikulum memang menjadi kunci penting dalam pelaksanaan pembelajaran sekolah, namun untuk bahasan teknis bagaimana model layanan pembelajaran yang baik/tepat untuk sekolah inklusi, belum dibahas.

Penelitian yang membahas mengenai teknis pembelajaran adaptif bagi Anak Berkebutuhan Khusus dilakukan oleh (Pambudi, 2017). Penelitiannya yang dilakukan pada Sekolah Khusus Autis Bina Anggit Yogyakarta tersebut melakukan evaluasi dari pelaksanaan proses pembelajaran pendidikan adaptif. Penelitian ini membatasi pada pelajaran Pendidikan Jasmani, dengan Anak Berkebutuhan Khusus yang terfokus pada anak autis.

Penelitian mengenai penyusunan panduan model pembelajaran bagi guru secara menyeluruh (baik guru kelas, mapel, maupun guru damping) tergolong asli dan belum dilakukan pada penelitian manapun.

(Prihastanto *et al.*, 2016) meneliti di Kabupaten Pemalang tentang pentingnya pendidikan karakter untuk sekolah menengah atas. Hal tersebut

ternyata belum ditemukan di kurikulum konvensional. Dibuktikan dengan alihnya urusan pendidikan karakter dalam kurikulum di sekolah-sekolah lokus penelitian. Hal ini ditunjukkan dengan aspek afektif siswa yang masih dinomorduakan dibandingkan dengan aspek kognitif.

Kealpaan tersebut juga ditemukan dalam kurikulum perguruan tinggi. (Haryati *et al.*, 2015) menemukan bahwa baik dalam dokumen RPP, silabus, kontrak perkuliahan dan pelaksanaan pembelajaran di Prodi PPKn FPIPSKR UPGRIS Semarang belum ditampakkan nilai-nilai pendidikan karakter. Meskipun demikian, secara ide/konsep, semangat memasukkan pendidikan karakter tersebut sudah muncul.

Pernyataan bahwa pendidikan karakter adalah hal yang penting pada sekolah konvensional, selaras dengan pentingnya hal tersebut pada pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus. Isu alihnya aspek pendidikan karakter pada kurikulum konvensional pun menjadi dasar pada urgensi memasukkan aspek tersebut pada model layanan pembelajaran ABK.

Urgensi inovasi pembentukan model layanan pembelajaran untuk ABK diperkuat dengan bukti bahwa faktor pendampingan dan pola asuh merupakan salah satu faktor penyebab perilaku seksual menyimpang pada remaja tunagrahita. Hal ini disebutkan pada penelitian (Farisa *et al.*, 2013) yang meneliti remaja tunagrahita pelaku seksual menyimpang yang ditelitinya (SLBN Semarang).

Pentingnya pendampingan untuk mengurangi potensi hal-hal yang tidak diinginkan dilakukan oleh siswa juga terbukti pada penelitian *moral judgement* yang dilakukan oleh (Patrikasari and Deliana, 2016). Tidak hanya dilakukan oleh para orang tua, namun juga para guru yang menghadapi siswa di dalam kelas. Implikasi dari pendampingan ini ke depannya adalah pada optimalisasi perkembangan remaja.

Pentingnya pendampingan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus dituangkan dalam urgensi pembentukan model layanan pembelajaran yang komprehensif. Menurut penelitian (Haryono *et al.*, 2015), Provinsi Jawa Tengah mendapatkan skor C (dari skala A-E) untuk pendidikan inklusif.

Tidak adanya model layanan pembelajaran ini menjadi salah satu *concern* yang membuat skor di provinsi ini hanya mencapai kategori “cukup”. Oleh karena itu, Kota Semarang sebagai ibukota provinsi dijadikan lokasi penelitian dengan harapan nantinya seluruh sekolah di provinsi ini dapat turut menerapkan model layanan pembelajaran bagi ABK, demi terciptanya pendidikan inklusi yang dapat mengoptimalkan potensi siswa.

## 2.2 Anak Berkebutuhan Khusus

### 2.2.1 Pengertian Anak Berkebutuhan Khusus

Seseorang dikatakan anak berkebutuhan khusus apabila anak tersebut memiliki kesulitan belajar atau disabilitas yang secara signifikan jauh lebih sulit dalam belajar dibandingkan dengan rekan-rekan seumurannya atau memiliki disabilitas yang menghalangi atau mempersulit mereka dalam menggunakan fasilitas yang biasanya diberikan pada rekan-rekan seumurannya pada sekolah umum dan membutuhkan bantuan pendidikan secara khusus (Glazzard, 2018).

Anak berkebutuhan khusus merupakan populasi kecil yang mengalami gangguan fungsi salah satu dari gerak, indra, mental, dan perilaku atau kombinasi dari fungsi-fungsi tersebut. Intensitas gangguan juga ditentukan oleh ketidak berfungsinya keempat komponen tersebut. Dari satu komponen saja menentukan variasi intensitasnya cukup banyak.

Anak berkebutuhan khusus disebut juga *heward*. Dalam Wikipedia anak berkebutuhan khusus (*heward*) adalah anak dengan kepemilikan karakteristik khusus yang berbeda dengan anak lain tanpa selalu menunjukkan pada ketidakmampuan mental, emosi, atau fisik. Ada pengakuan bahwa anak berkebutuhan khusus bukanlah sosok yang lemah dan serba kekurangan, baik secara mental, emosi, maupun fisik meskipun mereka tetap harus mendapatkan perlakuan dan layanan pembelajaran yang khusus dari orang lain. Misalnya saja, bisa jadi ada anak berkebutuhan khusus yang secara fisik mengalami kelainan, tetapi ia tetap dapat menjadi

sosok yang berprestasi karena kecerdasan emosionalnya (Adry Wiyani, 2015).

Salah satu bentuk keinklusion anak berkebutuhan khusus adalah kesulitan belajar. yang merupakan suatu gangguan dalam satu atau lebih dari proses psikologis dasar yang mencakup pemahaman dan penggunaan bahasa ujaran atau tulisan. Gangguan tersebut mungkin menampakkan diri dalam bentuk kesulitan mendengarkan, berpikir, berbicara, membaca, menulis, mengeja, atau berhitung. Batasan tersebut mencakup kondisi-kondisi seperti gangguan perseptual, luka pada otak, disleksia, dan afasia perkembangan. Batasan tersebut tidak mencakup anak-anak yang memiliki problema belajar yang penyebab utamanya berasal dari adanya hambatan dalam penglihatan, pendengaran, atau motorik, hambatan karena tunagrahita, karena gangguan emosional, atau karena kemiskinan lingkungan, budaya, atau ekonomi (Mulyono, 2012).

Anak berkebutuhan khusus atau penyandang disabilitas perlu mendapat perhatian dan perlindungan oleh pemerintah, masyarakat, dan keluarga. Upaya perlindungan bagi anak dengan disabilitas sama halnya dengan anak lainnya, yaitu upaya pemenuhan kebutuhan dasar anak agar mereka dapat hidup, tumbuh, dan berkembang secara optimal, serta berpartisipasi sesuai dengan kemampuan yang dimiliki. Kebutuhan dasar anak tersebut meliputi asah, asih dan asuh yang dapat diperoleh melalui upaya di bidang kesehatan maupun pendidikan dan sosial.

### 2.2.2 Klasifikasi Anak Berkebutuhan Khusus

Penyandang tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, tunalaras, kesulitan belajar, gangguan perilaku, anak berbakat, dan anak dengan gangguan kesehatan masuk dalam kategori anak berkebutuhan khusus/inklusi. Mereka dapat diklasifikasikan dari dua sudut pandang, yaitu dari sudut label dan sudut tujuan pendidikan.

Dari sudut label lebih bertujuan untuk mempermudah memberikan layanan, tetapi efek psikologis menjadi terabaikan. Sedangkan dari sudut

tujuan pendidikan tampaknya lebih mempunyai nilai positif untuk mendorong anak berkembang. Masing-masing klasifikasi sebenarnya mempunyai tujuan yang sama, yaitu memberikan layanan perlakuan yang optimal bagi perkembangan anak.

Menurut Undang-Undang Nomor 4 tahun 1997 pasal 1 ayat 1 Tentang Penyandang Cacat, klasifikasi anak berkebutuhan terdiri dari: a) penyandang cacat fisik, seperti tunanetra, tunarungu, tunadaksa; b) penyandang cacat mental, seperti tunagrahita, tunalaras, autisme; c) penyandang cacat fisik dan mental, seperti tunaganda (Suryani and Budi'ah, 2017)

### 2.2.3 Potret Kondisi Layanan Pendidikan dan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Indonesia

Di Indonesia khususnya di Kota Semarang guru di sekolah belum bisa memberikan layanan pembelajaran terhadap Anak Berkebutuhan Khusus secara baik dan benar sesuai dengan inklusi siswa. Maka pada tahun 2018 Dinas Pendidikan Kota Semarang mengeluarkan Peraturan yang dijadikan pedoman sekolah dan guru melaksanakan pendidikan Inklusi. Di dukung Kurikulum 2013 mendukung penerapan pendidikan inklusi dengan menempatkan posisi setiap guru adalah pengembang kurikulum, maka kebijakan pendidikan dan pembelajaran siswa inklusi tergantung bagaimana hasil asesmen guru terhadap kebutuhan siswanya. Barang tentu seorang guru dalam melakukan pembelajaran dikelas dituangkan terlebih dahulu dalam Rencana Proses Pembelajaran di kelas inklusi yang tentunya terdiri dari siswa reguler dan siswa inklusi yang didasarkan pada hasil asesmen ABK dari tenaga ahli.

Dukungan Pemerintah Kota Semarang melalui Dinas Pendidikan Kota Semarang mendukung adanya pendidikan inklusi dengan dikeluarkannya Peraturan Kepala Dinas pendidikan Kota Semarang pendidikan No 800/319 tanggal 3 April 2018 Tentang Petunjuk Teknis Penyelenggaraan sekolah

Inklusi di lingkungan Dinas Pendidikan Kota dan Peraturan Kepala Dinas Pendidikan Kota Semarang Nomor 420/58 tanggal 5 Januari 2017 tentang Sekolah Ramah Anak.

#### 2.2.4 Tantangan Pendidikan dan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Indonesia

Pendidik dalam melaksanakan kegiatan pembelajaran di sekolah harus menggunakan model pembelajaran yang sesuai dengan materi, tema, ataupun karakteristik siswa di kelas terutama di kelas inklusi dimana kelas tersebut terdapat siswa berkebutuhan khusus *slow learner* yang sudah barang tentu membutuhkan metode dan model pembelajaran yang sesuai agar dapat memberikan layanan yang tepat pada siswa inklusi di kelas tersebut.

Layanan terhadap anak berkebutuhan khusus sangat tergantung pada kepribadian masing-masing anak, Allport mendefinisikan kepribadian sebagai “organisasi dinamik dalam diri individu yang tersusun dari sistem psikofisis yang menentukan penyesuaiannya yang unik terhadap lingkungan”. Dalam definisi tersebut tersirat pengertian penting, yaitu: 1) dinamik, berarti kepribadian itu pada hakekatnya selalu berubah dan terungkap dalam bentuk kualitas tingkah laku; 2) organisasi, berarti bahwa kepribadian bukan hanya sekadar kumpulan sifat-sifat (trait) tetapi merupakan sifat-sifat yang mempunyai hubungan timbal balik. Bila hubungan timbal balik itu berubah, maka beberapa sifat menjadi dominan dan beberapa sifat menjadi lemah, dalam hal ini berhubungan dengan perubahan pada diri anak dan perubahan pada lingkungan; 3) sistem psikofisis dapat diartikan sebagai kebiasaan, sikap keyakinan, keadaan emosional, perasaan, motif yang bersifat psikologis tetapi mempunyai dasar neural dan glandular (syaraf dan kelenjar), maupun keadaan fisik secara keseluruhan. Sistem ini berdasarkan pada faktor keturunan yang berkembang melalui proses belajar anak melalui pengalaman-pengalamannya. Sistem psikofisis ini merupakan daya penggerak yang

menentukan penyesuaian diri anak. Karena pengalaman yang dialami anak berbeda-beda, penyesuaian yang dilakukan itu bersifat unik (Somantri, 2012).

## 2.3 Anak Lamban Belajar (*Slow Learner*)

### 2.3.1 Pengertian Anak Lamban Belajar (*Slow Learner*)

Anak lamban belajar dikenal dengan istilah *slow learners*, *backward*, *dull*, atau *borderline*. Menurut *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, istilah *slow learner* berasal dari dua kata yaitu “*slow*” dan “*learner*”. Istilah *slow* mengandung arti *not clever: not quick to learn: finding things hard to understand*. Sedangkan *learner* sendiri mengandung arti *a person who is finding out about the subject or how to do something: a slow quick learner*. Dengan demikian istilah *slow learner* adalah pembelajar yang lambat, tidak pandai dan kurang cepat dalam memahami pelajaran. Beberapa ahli mengidentifikasi anak lamban belajar berdasarkan tingkat kecerdasan atau hasil tes IQ.

(Reddy *et al.*, 2006) mengemukakan bahwa anak lamban belajar berbeda dari anak yang mengalami *under achiever*, ataupun anak berkesulitan belajar (*learning disabled*). Demikian pula Kirk dalam (Bala and Rao, 2004: 119) sangat tidak setuju apabila *slow learner* disamakan dengan mental retardasi (tunagrahita) karena bagaimanapun siswa *slow learner* masih mampu mencapai keberhasilan dalam belajarnya meskipun dengan kemampuan belajar yang lambat dan tidak secepat siswa rata-rata normal.

Anak lamban belajar ini termasuk anak berkebutuhan khusus yang sering terjadi di sekolah, namun sulit untuk teridentifikasi. Demikian itu juga dikemukakan oleh (Shaw *et al.*, 2005) “*Slow learners are children who are doing poorly in school, yet are not eligible for special education*”. Tidak iligible yang dimaksud berhubung problem kekhususan yang ditampakkan tidak begitu jelas. Skore tes kecerdasan mereka termasuk tinggi jika dikategorikan sebagai anak retardasi mental. Skore sedikit lebih tinggi jika

dibandingkan dengan retardasi mental, tetapi sedikit di bawah rata-rata anak-anak yang usia sebaya pada umumnya.

Mereka membutuhkan pendidikan khusus, tetapi tidak sesuai untuk dimasukkan di sekolah khusus. Anak lamban belajar biasanya dilabel sebagai anak bodoh (*borderline mentally retarded*), (Malik, 2009) menyebut “*they are generally slower to ‘catch 3 on’ to whatever is being taught if it involves symbolic, abstract or conceptual subject matter*”. Malik mengemukakan bahwa mereka juga memiliki karakteristik kurang konsentrasi, kurang bertahan dalam berpikir abstrak. Hal itu berakibat kesulitan untuk mencapai hasil belajar sesuai dengan capaian kelompok usia sebaya.

Anak lamban belajar atau *Slow Learner* adalah anak yang memiliki prestasi belajar rendah atau sedikit di bawah rata-rata dari anak pada umumnya, pada salah satu atau seluruh area akademik dan mempunyai skor tes IQ antara 70 sampai 90 (Cooter, Cooter Jr., 2004; Wiley, 2007) dalam (Triani and Amir, 2016).

Mumpuniarti (2017: 14) menyatakan anak lamban belajar sebagai anak yang mempunyai IQ di antara 70 sampai 89. Berdasarkan skala inteligensi Wechsler, anak dengan IQ 70 sampai 89 termasuk *borderline* (70-79) dan *low average* atau *dull* (80-89) (Sugihartono *et al.*, 2007).

Burt dalam Reddy dkk (2006: 2) menjelaskan bahwa istilah *backward* atau *slow learners* diberikan untuk anak yang tidak dapat mengerjakan tugas yang seharusnya dapat dikerjakan oleh anak seusianya. Jenson dalam Reddy dkk (2006: 2-3) menambahkan, anak lamban belajar dengan IQ 80 sampai 90 lebih lambat dalam menangkap materi pelajaran yang berhubungan dengan simbol, abstrak, atau materi konseptual. Kebanyakan anak lamban belajar mengalami masalah dalam pelajaran membaca dan berhitung.

Tingkat kecerdasan atau hasil tes IQ anak lamban belajar berhubungan erat dengan perkembangan intelektual anak. Ditinjau dari perkembangan intelektualnya, Pichla dkk (2006: 39) mengemukakan bahwa anak lamban belajar termasuk anak yang mengalami kelemahan kognitif (*cognitive*

*impairment*). Anak dengan kelemahan kognitif membutuhkan pengulangan tambahan untuk mempelajari keterampilan atau ilmu baru, tetapi masih dapat belajar dan berpartisipasi di sekolah umum dengan bantuan dan modifikasi tertentu. Anak dengan kelemahan kognitif dapat mengalami gangguan pemusatan perhatian dan berbicara.

Hal ini senada dengan pendapat (Dapa et al., 2007: 49-50) yang mengemukakan bahwa anak lamban belajar diklasifikasikan sebagai anak dengan keterbatasan keterampilan kognitif karena mempunyai skor IQ sedikit di bawah anak normal. Skor IQ anak lamban belajar adalah antara 70-89. Anak lamban belajar dapat mengikuti program pembelajaran di sekolah reguler pada jenjang pendidikan dasar dengan bantuan yang intensif.

Lisdiana (2012) menambahkan bahwa anak lamban belajar mengalami hambatan atau keterlambatan perkembangan mental. Fungsi intelektual anak lamban belajar di bawah anak normal seusianya, disertai kekurangan atau ketidakmampuan belajar dan menyesuaikan diri, sehingga membutuhkan layanan pendidikan khusus. Anak lamban belajar membutuhkan waktu yang lebih lama dan berulang-ulang untuk menyelesaikan tugas-tugas akademik dan nonakademik. Anak lamban belajar sulit diidentifikasi karena penampilan luarnya sama seperti anak normal dan dapat berfungsi normal pada sebagian besar situasi.

Dari uraian tersebut dapat disimpulkan bahwa anak lamban belajar atau *slow learners* adalah anak yang mengalami keterlambatan perkembangan mental, serta memiliki keterbatasan kemampuan belajar dan penyesuaian diri karena mempunyai IQ sedikit di bawah normal, yaitu antara 70 sampai 89, sehingga membutuhkan waktu yang lebih lama dan berulang-ulang untuk menyelesaikan tugas-tugas akademik dan nonakademik.

### 2.3.2 Faktor-faktor Penyebab Anak Lamban Belajar (*Slow Learner*)

Faktor yang mempengaruhi anak lamban belajar (*slow learner*) memiliki hubungan yang sangat erat dengan IQ, maka terdapat dua faktor yang mempengaruhinya:

#### *Faktor internal/genetik/hereditas*

Inteligensi merupakan sesuatu yang diturunkan. Berdasarkan 111 penelitian yang diidentifikasi dalam suatu survey pustaka dunia tentang persamaan inteligensi dalam keluarga (Atkinson *et al.*, 1983), terdapat korelasi antara IQ orangtua dan anaknya. Semakin tinggi proporsi gen yang serupa pada dua anggota keluarga, semakin tinggi korelasi rata-rata IQ mereka. Hasil dari berbagai penelitian dirangkum sebagai berikut: hubungan korelasi kembar satu zigot diasuh bersama= 0,82; diasuh terpisah= 0,72; kembar dua zigot diasuh bersama= 0,60; saudara kandung diasuh bersama= 0,47; diasuh terpisah= 0,24; antara orangtua dan anak= 0,40; antara orangtua angkat dan anak= 0,31; diantara saudara sepupu= 0,15.

#### *Faktor eksternal/lingkungan*

Meskipun faktor genetik memiliki pengaruh yang kuat, namun lingkungan juga merupakan faktor penting. Lingkungan benar-benar menimbulkan perbedaan inteligensi. Gen dapat dianggap sebagai penentu batas atas dan bawah inteligensi atau menentu rentang kemampuan intelektual, tetapi pengaruh lingkungan akan menentukan dimana letak IQ anak dalam rentang tersebut (Atkinson *et al.*, 1983). Kondisi lingkungan ini meliputi nutrisi, kesehatan, kualitas, stimulasi, iklim emosional keluarga, dan tipe umpan balik yang diperoleh melalui perilaku. Nutrisi meliputi nutrisi selama anak dalam kandungan, pemberian ASI setelah kelahiran, dan pemenuhan gizi lewat makanan pada usia di mana anak mengalami pertumbuhan dan perkembangan yang pesat. Nutrisi penting sekali bagi perkembangan otak anak. Nutrisi erat kaitannya dengan kesehatan anak. Anak yang sehat perkembangannya akan lebih optimal.

Kualitas stimulasi dapat dilakukan dengan memperkaya lingkungan anak, sehingga dapat meningkatkan inteligensi anak. Berdasarkan penelitian

Ramey, dkk dalam (Santrock, 2007), masa pendidikan awal yang berkualitas tinggi (sampai usia lima tahun) secara signifikan akan meningkatkan inteligensi anak dari keluarga miskin.

Beberapa ahli menambahkan lebih rinci faktor yang dapat menyebabkan anak lamban belajar. Reddy dkk (2006: 11-15) mengungkapkan bahwa faktor kemiskinan, faktor kecerdasan orang tua dan jumlah anggota keluarga, faktor emosi, dan faktor pribadi merupakan empat faktor penyebab anak lamban belajar. Berikut penjelasan lebih lanjut dari keempat faktor tersebut.

*a. Kemiskinan*

Kemiskinan menciptakan kondisi dan kerentanan yang dapat menyebabkan anak lamban belajar. Misalnya, kemiskinan dapat mengganggu kesehatan dan mengurangi kemampuan belajar anak (Reddy et al., 2006: 11-12)

*b. Kecerdasan Orang Tua dan Jumlah Anggota Keluarga*

Orang tua yang tidak berkesempatan mendapatkan pendidikan yang layak dan jumlah anggota keluarga yang besar dapat menyebabkan anak lamban belajar karena orang tua cenderung kurang memperhatikan perkembangan intelektual anak, tidak memiliki waktu belajar bersama anak, dan memiliki keterbatasan dalam memberikan fasilitas belajar anak, sehingga kesempatan anak untuk meningkatkan kecepatan belajarnya hampir tidak ada (Reddy et al., 2006: 12-13).

*c. Faktor Emosi*

Anak lamban belajar mengalami masalah emosi berat dan berkepanjangan yang menghambat proses pembelajaran. Masalah emosi ini menyebabkan anak lamban belajar memiliki prestasi belajar rendah, hubungan interpersonal yang buruk, dan konsep diri yang rendah (Reddy et al., 2006: 13-14)

*d. Faktor Pribadi*

Faktor-faktor pribadi yang dapat menyebabkan anak lamban belajar meliputi: 1) kelainan fisik; 2) kondisi tubuh yang terserang penyakit; 3)

mengalami gangguan penglihatan, pendengaran, dan berbicara; 4) ketidakhadiran di sekolah; dan 5) kurang percaya diri (Reddy et al., 2006: 14-15).

Sedangkan Triani dan Amir (2016) menjelaskan faktor-faktor penyebab anak lamban belajar adalah sebagai berikut.

*a. Faktor Prenatal (Sebelum Lahir) dan Genetik*

Faktor prenatal dan genetik yang dapat menyebabkan anak lamban belajar meliputi: 1) kelainan kromosom yang menyebabkan kelainan fisik dan fungsi kecerdasan; 2) gangguan biokimia dalam tubuh, seperti *galactosemia* dan *phenylketonuria*; dan 3) kelahiran prematur, di mana organ tubuh bayi belum siap berfungsi maksimal, sehingga terjadi keterlambatan proses perkembangan (Triani dan Amir, 2016: 4-5)

*b. Faktor Biologis Nonketurunan*

Faktor biologis nonketurunan yang dapat menyebabkan anak lamban belajar meliputi: 1) ibu hamil mengonsumsi obat-obatan yang merugikan janin atau ibu alkoholis, pengguna narkotika dan zat aditif dengan dosis berlebih yang dapat mempengaruhi memori jangka pendek anak; 2) keadaan gizi ibu yang buruk saat hamil; 3) radiasi sinar X; dan 3) faktor Rhesus (Triani dan Amir, 2016: 6-8)

*c. Faktor Natal (Saat Proses Kelahiran)*

Faktor natal yang dapat menyebabkan anak lamban belajar adalah kondisi kekurangan oksigen saat proses kelahiran karena proses persalinan yang lama atau bermasalah, sehingga menyebabkan transfer oksigen ke otak bayi terhambat (Triani dan Amir, 2016: 9).

*d. Faktor Postnatal (Sesudah Lahir) dan Lingkungan*

Faktor postnatal yang dapat menyebabkan anak lamban belajar meliputi: 1) malnutrisi; 2) trauma fisik akibat jatuh atau kecelakaan; dan 3) beberapa penyakit seperti *meningitis* dan *encephalitis*. Faktor lingkungan yang dapat menyebabkan anak lamban belajar adalah stimulasi yang salah, sehingga anak tidak dapat berkembang optimal, baik lingkungan rumah maupun lingkungan sekolah (Triani dan Amir, 2016: 9).

Selanjutnya, (Hopkins, 2008: 1) menyebutkan beberapa penyebab anak lamban belajar, meliputi: 1) faktor keturunan; 2) perkembangan otak terbatas karena kurangnya rangsangan; 3) motivasi yang rendah; 4) masalah perhatian; 5) perbedaan latar belakang kebudayaan anak dengan sekolah; dan 6) kekacauan masalah pribadi.

### 2.3.3 Karakteristik Anak Lamban Belajar (*Slow Learner*)

Karakteristik *slow learners* menurut (Mohammad dan M.Mahmoud, 2014: 102) yaitu; (1) Memiliki angka rendah pada hasil tes atau evaluasi, (2) Kemampuan mereka di bawah rata-rata siswa lainnya, (3) Kemampuan di bawah tingkat usia mereka, (4) lebih suka bermain dengan anak kecil, (5) Menghadapi kesulitan dalam mengikuti petunjuk yang kompleks, (6) Seringkali koordinasi motorik halus terganggu seperti kurang mampu untuk mengikat tali sepatu, (8) Kemampuan rendah dalam keterampilan mengorganisasi, mentransfer / menggeneralisasi informasi, (9) Lebih mudah menangkap materi yang disampaikan "langsung" (misal teks, gambar, praktek kegiatan), (10) Memiliki citra diri yang buruk dan kurang percaya diri, (11) Mengerjakan tugas dengan lambat, (12) Keterampilan penguasaan materi lambat atau tidak menguasai sama sekali.

Reddy dkk (2006: 6-18) menjelaskan secara lebih terperinci empat karakteristik anak lamban belajar, ditinjau dari faktor-faktor penyebabnya, yaitu sebagai berikut.

#### *Keterbatasan Kapasitas Kognitif*

Keterbatasan kapasitas kognitif membuat anak lamban belajar mengalami hambatan dalam proses pembelajaran, meliputi: 1) tidak berhasil mengatasi situasi belajar dan berpikir abstrak; 2) mengalami kesulitan dalam operasi berpikir kompleks; 3) proses pengembangan konsep atau generalisasi ide yang mendasari tugas sekolah, khususnya bahasa dan matematika, rendah; dan 4) tidak dapat menggunakan dengan baik strategi kognitif yang penting untuk proses retensi (Reddy dkk, 2006: 6-7).

### *Memori atau Daya Ingat Rendah*

Kurangnya perhatian terhadap informasi yang disampaikan adalah salah satu faktor penyebab anak lamban belajar mempunyai daya ingat yang rendah. Anak lamban belajar tidak dapat menyimpan informasi dalam jangka panjang dan memanggil kembali ketika dibutuhkan (Reddy dkk, 2006: 7-10).

### *Gangguan dan Kurang Konsentrasi*

Jangkauan perhatian anak lamban belajar relatif pendek dan daya konsentrasinya rendah. Anak lamban belajar tidak dapat berkonsentrasi dalam pembelajaran yang disampaikan secara verbal lebih dari tiga puluh menit (Reddy dkk, 2006: 10).

### *Ketidakmampuan Mengungkapkan Ide*

Kesulitan dalam menemukan dan mengombinasikan kata, ketidakdewasaan emosi, dan sifat pemalu membuat anak lamban belajar tidak mampu berekspresi atau mengungkapkan ide. Anak lamban belajar lebih sering menggunakan bahasa tubuh daripada bahasa lisan. Selain itu, kemampuan anak lamban belajar dalam mengingat pesan dan mendengarkan instruksi rendah (Reddy dkk, 2006: 10-11).

Sementara itu Triani dan Amir (2013: 4-12) menjelaskan karakteristik anak lamban belajar ditinjau dari aspek; (i) inteligensi, (ii) bahasa, (iii) emosi, (d) sosial, dan (e) moral.

Ditinjau dari aspek inteligensinya, karakteristik anak lamban belajar meliputi: 1) mengalami kesulitan hampir pada semua mata pelajaran yang berhubungan dengan hafalan dan pemahaman; 2) mengalami kesulitan dalam memahami hal-hal abstrak; dan 3) mempunyai hasil belajar yang lebih rendah dibandingkan teman-teman sekelasnya (Triani dan Amir, 2013: 10-11).

Karakteristik bahasa atau komunikasi anak lamban belajar adalah adanya masalah komunikasi, baik dalam menyampaikan ide atau gagasan (bahasa ekspresif) maupun memahami penjelasan orang lain (bahasa reseptif). Oleh karena itu, bahasa yang sederhana, singkat, dan jelas

sebaiknya digunakan dalam komunikasi dengan anak lamban belajar (Triani dan Amir, 2013: 11).

Karakteristik emosi anak lamban belajar adalah memiliki emosi yang kurang stabil. Hal ini ditunjukkan dengan anak lamban belajar yang cepat marah, sensitif, dan mudah menyerah ketika mengalami tekanan atau melakukan kesalahan (Triani dan Amir, 2013: 11).

Karakteristik anak lamban belajar ditinjau dari aspek sosial adalah biasanya kurang baik dalam bersosialisasi. Anak lamban belajar lebih sering menarik diri saat bermain. Selain itu, anak lamban belajar lebih senang bermain dengan anak-anak yang berusia di bawahnya. Anak merasa lebih aman karena saat berkomunikasi dapat menggunakan bahasa yang sederhana (Triani dan Amir, 2013: 12).

Seperti pada umumnya, moral anak lamban belajar berkembang seiring kematangan kognitif. Karakteristik moral anak lamban belajar adalah mengetahui aturan yang berlaku, tetapi tidak memahami aturan tersebut. Terkadang anak lamban belajar melanggar aturan karena kemampuan memori mereka yang terbatas, sehingga sering lupa. Oleh karena itu, sebaiknya anak lamban belajar sering diingatkan (Triani dan Amir, 2013: 12).

Dengan demikian, anak lamban belajar mempunyai karakteristik inteligensi, bahasa atau komunikasi, emosi, sosial, dan moral yang berbeda dari anak normal. Namun, anak lamban belajar mempunyai karakteristik fisik yang sama seperti anak normal.

Lowenstein (Malik et al., 2012: 136) mengemukakan bahwa secara fisik anak lamban belajar mempunyai penampilan yang sama seperti anak normal, sehingga karakteristik anak lamban belajar baru akan tampak dalam proses pembelajaran, terutama ketika menghadapi tugas-tugas yang menuntut konsep abstrak, simbol-simbol, dan keterampilan konseptual. Seperti yang telah disebutkan sebelumnya, karakteristik anak lamban belajar akan terlihat dalam proses pembelajaran.

Shaw (2010) mengidentifikasi beberapa karakteristik anak lamban belajar yang dapat diidentifikasi dalam proses pembelajaran, di antaranya: (1) anak memiliki kecerdasan dan prestasi akademik yang rendah, tetapi berbeda dari anak dengan masalah kognisi atau berkesulitan belajar; (2) anak dapat menunjukkan prestasi yang lebih tinggi ketika informasi disampaikan dalam bentuk konkret, tetapi akan mengalami kesulitan mempelajari konsep dan pelajaran yang bersifat abstrak; (3) anak mengalami kesulitan dalam transfer dan generalisasi keterampilan, ilmu, dan strategi; (4) anak mengalami kesulitan kognitif dalam mengorganisir materi baru dan mengasimilasi informasi baru ke dalam informasi sebelumnya; (5) anak mengalami kesulitan dalam tujuan jangka panjang dan manajemen waktu; (6) anak membutuhkan tambahan waktu untuk belajar dan mengerjakan tugas, serta latihan tambahan untuk mengembangkan keterampilan akademik yang setingkat dengan teman sebayanya; (7) motivasi belajar siswa hampir selalu berkurang; (8) siswa mempunyai konsep diri yang rendah dan dapat menyebabkan permasalahan emosi dan tingkah laku; dan (9) siswa berisiko tinggi *drop out*.

Senada dengan pendapat tersebut, (Yusuf *et al.*, 2005) mengidentifikasi beberapa gejala atau karakteristik anak lamban belajar, meliputi: a) rata-rata prestasi belajar rendah, biasanya kurang dari enam; b) sering terlambat dalam menyelesaikan tugas-tugas akademik, jika dibandingkan teman sekelasnya; c) daya tangkap terhadap pelajaran lambat; dan d) pernah tinggal kelas.

Secara lebih rinci, (Hamalik, 2008) menguraikan karakteristik anak lamban belajar yang berimplikasi terhadap proses pembelajaran, meliputi: (1) anak belajar dalam unit-unit yang lebih singkat; (2) anak membutuhkan pemeriksaan kemajuan yang lebih intensif dan membutuhkan banyak perbaikan; (3) anak mempunyai perbendaharaan bahasa yang lebih terbatas; (4) anak memerlukan banyak kosa kata baru untuk lebih memperjelas pengertian; (5) anak tidak melihat adanya kesimpulan atau pengertian sesudahnya; (6) anak kurang memiliki kemampuan kreatif dan

merencanakan; (7) anak lebih lambat memperoleh keterampilan mekanis dan metadis; (8) anak lebih mudah mengerjakan tugas-tugas rutin, tetapi mengalami kesulitan dalam membaca dan melakukan abstraksi; (9) anak cepat dalam mengambil kesimpulan, tetapi kurang kritis dan mudah puas dengan jawaban yang dangkal; (10) anak kurang senang dengan kemajuan orang lain; (11) anak mempunyai pengalaman yang tidak menyenangkan saat masuk sekolah, sehingga anak menjadi mudah marah, kurang percaya diri, dan lebih berminat pada kehidupan di luar sekolah; (12) anak mudah terpengaruh oleh saran-saran orang lain; (13) kesulitan belajar anak bertumpuk-tumpuk; (14) anak mempunyai ruang minat yang sempit; (15) anak cenderung pada kegiatan over konvensasi; (16) anak mempunyai waktu yang lamban; (17) anak kurang mampu dalam melihat hasil akhir perbuatannya; (18) anak tidak dapat melihat unsur-unsur yang bersamaan dalam beberapa situasi yang berbeda; (19) anak mempunyai daerah perhatian yang terbatas; dan (20) anak secara khusus membutuhkan bukti atas kemajuannya.

#### 2.3.4 Hambatan Intelektual Anak Lamban Belajar (Slow Learner)

Beberapa penelitian menunjukkan bahwa anak lamban belajar mengalami masalah belajar dan tingkah laku karena mempunyai keterbatasan kemampuan intelektual dan keterampilan psikologis.

Triani dan Amir (2016:13) mengurai beberapa masalah yang dihadapi anak lamban belajar atau *slow learners* yaitu; (a) mengalami perasaan minder terhadap teman-temannya karena kemampuan belajar yang lamban, (b) cenderung bersikap pemalu, menarik diri dari lingkungan sosialnya, (c) lamban menerima informasi karena keterbatasan bahasa reseptif, atau ekspresi dan mengungkapkan, (d) anak menjadi stress karena ketidakmampuan dalam mencapai apa yang diharapkan, (e) anak menjadi tinggal kelas, (f) mendapat label yang kurang baik dari teman-temannya.

Sedangkan Karande, dkk. dalam (Arjmandnia and Kakabarae, 2011) menjelaskan masalah umum anak lamban belajar yang ditemukan guru kelas

di antaranya: a) memiliki prestasi rendah di semua mata pelajaran; b) mengalami kesulitan membaca, menulis, atau matematika; c) mempunyai daya ingat rendah; dan d) hiperaktif atau kurang memperhatikan.

Masalah belajar pada anak lamban belajar disebabkan oleh penyebab yang tidak dapat diamati segera (*unobservable*) (Mumpuniarti, 2007: 1). Penyebab tersebut berhubungan dengan kekuatan berpikir dan kemampuan belajar (Chauhan, 2011) Malik, Rehman, dan Hanif (2012: 136) dalam penelitiannya menguraikan beberapa masalah belajar anak lamban belajar dari berbagai sumber, meliputi: a) mempunyai kecepatan belajar yang lebih lambat dibandingkan anak normal seusianya; b) membutuhkan rangsangan yang lebih banyak untuk mengerjakan tugas sederhana; dan c) mengalami masalah adaptasi di kelas karena mempunyai kemampuan mengerjakan tugas yang lebih rendah dari teman sekelasnya.

Selain masalah belajar, anak lamban belajar juga menghadapi masalah tingkah laku. Masalah tingkah laku anak lamban belajar disebabkan oleh keterbatasan keterampilan psikologis, meliputi: a) keterampilan mekanis yang terbatas; b) konsep diri yang rendah; c) hubungan interpersonal yang belum matang; d) permasalahan komunikasi; dan e) pemahaman terhadap peran sosial yang tidak tepat (Malik et al., 2012: 136).

Menurut (Vasudevan, 2017: 309) untuk mengidentifikasi *slow learners* dapat menggunakan berbagai teknik dan alat yaitu ; 1) pengamatan setiap hari tingkah laku anak di dalam kelas oleh guru, 2) penilaian kinerja anak dalam matapelajaran khusus berdasarkan kartu catatan kumulatif dan nilai sekolah. 3) opini dari orangtua tentang kesulitan dan kemajuan dalam belajar tentang berbagai jenis mata pelajaran, mengerjakan PR, kesulitan bahasa, masalah-masalah emosional, penyakit, permasalahan-permasalahan serta luka dan cacat fisik. 4) ukuran kemampuan intelektual atau nilai IQ. 5) Tes berbasis kompetensi dan tes diagnostic dalam berbagai mata pelajaran.

## 2.4 Pendidikan dan Pembelajaran Khusus/Inklusi bagi Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (Slow Learner)

### 2.4.1 Pengertian Pendidikan Khusus Inklusif

Pendidikan inklusi lahir sebagai bentuk ketidakpuasan penyelenggaraan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus dengan menggunakan sistem segregasi. Sistem segregasi adalah sistem penyelenggaraan sekolah yang diperuntukkan bagi anak-anak yang memiliki kelainan atau anak-anak berkebutuhan khusus. Sementara tujuan pendidikan anak berkebutuhan khusus adalah mempersiapkan mereka untuk dapat berinteraksi dengan lingkungan masyarakat. Namun dengan sistem segregasi justru memisahkan anak berkebutuhan khusus dengan masyarakatnya (Garnida, 2015). Hal ini yang kemudian memunculkan diskriminasi dan marginalisasi terhadap kaum difabel (Wibowo and Muin, 2018).

Secara umum, pendidikan inklusif merupakan upaya untuk mengakomodasi berbagai kebutuhan siswa yang beranekaragam, serta upaya untuk memberikan akses terhadap hak atas pendidikan layak bagi anak-anak. Di sisi lain, pendidikan inklusi juga dilihat sebagai sebuah metode pembelajaran, sekaligus sebagai tujuan dari pendidikan itu sendiri (Slee, 2018).

Definisi pendidikan inklusi menurut Tirocchi dan Reese (2002) dalam (Garnida, 2015: 48) bahwa inklusi bisa diartikan sebagai tindakan pada kelas pendidikan regular dengan dukungan dan layanan yang dibutuhkan untuk mencapai tujuan-tujuan pendidikan. Inklusi di dalam lingkungan yang ilmiah memberi manfaat kepada siswa yang berkebutuhan khusus dan yang tidak berkebutuhan khusus untuk mendapatkan skill kehidupan yang lebih baik dengan melibatkan semua siswa sebanyak mungkin di dalam kelas pendidikan regular atau umum, semua siswa dapat belajar secara kooperatif, dengan berbagai jenis orang yang berbeda dan belajar bagaimana bekerjasama.

Pernyataan Tirochi tersebut menunjukkan bahwa keberadaan anak berkebutuhan khusus di sekolah reguler merupakan sesuatu yang penting untuk mencapai tujuan pembelajaran kelas. Keberadaan anak berkebutuhan khusus di kelas inklusif bermanfaat bagi semua anak, khususnya bagi pengembangan kompetensi sosial dan peningkatan kecakapan hidup. Hal ini dapat terwujud manakala anak berkebutuhan khusus bekerjasama secara sinergis dengan anak-anak lainnya dalam menyelesaikan tugas-tugas akademik di sekolah (Garnida, 2015: 49).

#### 2.4.2 Tantangan dalam Mendidik Anak Slow Learner

Dengan amanah pendidikan nasional dalam mencerdaskan kehidupan bangsa dan mewujudkan sekolah ramah anak maka salah satu bentuk komitmen sekolah di lingkungan Dinas Pendidikan Kota Semarang bertekad untuk dapat melaksanakan pendidikan inklusi dengan layanan anak berkebutuhan khusus sebagaimana mestinya sesuai dengan tingkat keinklusion anak tersebut.

Pada kenyataannya pengelola sekolah inklusi adalah sekolah reguler yang didalamnya terdapat siswa berkebutuhan khusus. Guru di SMP reguler semua berlatar belakang guru mata pelajaran sesuai dengan disiplin ilmunya dan mereka tidak dipersiapkan mengajar siswa yang memiliki kelainan sehingga sering kali guru mengalami kesulitan dan kewalahan untuk dapat memberikan layanan terhadap anak berkebutuhan khusus slow learner dengan optimal. Guru dituntut untuk bisa mengajar dan memberikan layanan terhadap Anak berkebutuhan khusus yang mestinya pengajarnya berasal dari disiplin ilmu pendidikan luar biasa. Dengan keberagaman siswa inklusi di sekolah reguler guru harus mempelajari tentang layanan pembelajaran terhadap anak berkebutuhan khusus slow learner. Sekolah harus dapat menyusun mulai dari penataan kurikulum sebagai dasar pelaksanaan pembelajaran yang dituangkan dalam rencana pembelajaran.

### 2.4.3 Prinsip Pendidikan Khusus Inklusi Bagi Anak Lamban Belajar (*Slow Learners*)

Berdasarkan kajian literatur dapat disimpulkan bahwa anak lamban belajar merupakan salah satu anak berkebutuhan khusus yang mempunyai penampilan fisik sama seperti anak normal, tetapi mempunyai perbedaan dalam perkembangan intelektualnya jika dibandingkan dengan anak normal seusianya.

Mereka membutuhkan pendidikan khusus, tetapi tidak sesuai untuk dimasukkan di sekolah khusus. Anak lamban belajar biasanya dilabeli sebagai anak bodoh (*borderline mentally retarded*) dan (Malik, 2009: 61) menyebut “*they are generally slower to ‘catch 3 on’ to whatever is being taught if it involves symbolic, abstract or conceptual subject matter*”. Selanjutnya, Malik mengemukakan bahwa mereka juga memiliki karakteristik kurang konsentrasi, kurang bertahan dalam berpikir abstrak. Hal itu berakibat kesulitan untuk mencapai hasil belajar sesuai dengan capaian kelompok usia sebaya.

Para pakar pendidikan berpandangan bahwa anak lamban belajar lebih baik menempuh pendidikan di sekolah reguler. Hal ini dapat dipahami karena anak lamban belajar hanya mempunyai sedikit perbedaan dari anak normal dalam perkembangan intelektualnya. Penempatan anak lamban belajar di sekolah reguler dapat membawa pengaruh positif, baik untuk anak lamban belajar itu sendiri maupun untuk anak normal di sekolah reguler yang bersangkutan.

Anak lamban belajar dapat berinteraksi dengan anak normal, meningkatkan partisipasi dalam kelompok, dan belajar menyesuaikan diri dengan kehidupan sosial. Selain itu, siswa normal dapat mengubah pandangan dan menghilangkan pandangan negatif terhadap anak *disabled* (Arjmandnia dan Kakabaraee, 2011: 89).

Penempatan anak lamban belajar di sekolah reguler merujuk pada pendidikan inklusif. Hasil penelitian Arjmandnia dan Kakabaraee (2011: 93) menunjukkan bahwa anak lamban belajar dapat dididik dan sebaiknya

mendapat pendidikan di sekolah inklusi. Stainback (Marentek, dkk., 2007: 144) berpendapat bahwa sekolah inklusi adalah sekolah yang mengakomodasi semua anak di kelas yang sama dengan layanan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan anak.

Pembelajaran di sekolah inklusi dilaksanakan secara fleksibel, sesuai dengan kebutuhan masing-masing siswa (Marentek, dkk., 2007: 150). Dengan demikian, pembelajaran di sekolah inklusi dilaksanakan sesuai dengan kebutuhan anak lamban belajar. Karakteristik pendidikan inklusif tercermin dalam perencanaan dan pelaksanaan proses pembelajaran. Marentek, dkk. (2007: 152) mengemukakan karakteristik pendidikan inklusif, meliputi: (1) meningkatkan hubungan antara guru dan siswa, antara guru dan orangtua siswa dan antara orangtua dan siswa; (2) metode pembelajaran bervariasi untuk meningkatkan motivasi belajar; (3) materi pelajaran disampaikan lebih menarik dan menyenangkan untuk memudahkan siswa memahami materi pelajaran; dan (4) evaluasi dilaksanakan berdasarkan penilaian yang disesuaikan dengan perkembangan kemampuan setiap anak sebagai siswa.

Salah satu ciri khas pelayanan pendidikan di sekolah inklusi adalah pengembangan Program Pendidikan Individual (PPI) untuk anak berkebutuhan khusus. PPI adalah salah satu model yang dikembangkan untuk membantu anak lamban belajar menyelesaikan masalah belajar dan mengembangkan potensinya. Penelitian Krishnakumar, dkk. (2006: 135) menunjukkan bahwa penerapan PPI dapat meningkatkan fungsi akademik dan konsep diri anak lamban belajar. Guru reguler dan Guru Pembimbing Khusus (GPK) dapat bekerja sama dalam menyusun PPI untuk anak lamban belajar.

Hasil penelitian penempatan anak lamban belajar di sekolah inklusi yang telah diuraikan sebelumnya didukung oleh (Chauhdary and Hussain, 2012) yang menyatakan bahwa penyatuan anak lamban belajar dengan anak normal di kelas reguler adalah strategi yang efektif. Kesempatan belajar di kelas reguler akan meningkatkan perkembangan akademik anak lamban

belajar. Hal ini juga bermanfaat untuk seluruh kelas. Namun, anak lamban belajar sebaiknya mendapatkan bantuan khusus di luar kelas.

Arjmandnia dan Kakabarae (2011: 93) mengemukakan bahwa penempatan anak lamban belajar di sekolah inklusi membutuhkan perencanaan fasilitas dan dukungan orangtua guru dan teman sekelas. Hal ini berkaitan dengan strategi pembelajaran anak lamban belajar yang melibatkan banyak komponen dalam pembelajaran.

#### 2.4.4 Prinsip Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus *Slow Learner*

Dalam rangka memberikan layanan optimal ini sering muncul problema yang harus segera diatasi agar perlakuan terhadap anak mempunyai hasil yang optimal. Problema tersebut dapat tampak dalam perilaku anak. Problema yang tampak dalam perilaku lebih cepat diamati melalui assesmen yang teliti. Assesmen terhadap anak berkebutuhan khusus berkaitan dengan perilaku dapat ditempuh melalui observasi terhadap frekuensi kemunculan perilaku, lamanya perilaku muncul, dan intensitas kemunculannya. Selain melalui pengamatan juga diperlukan instrumen pembantu untuk mengamati perilaku yang tampak. Ketepatan dalam menentukan assesmen akan mempermudah dalam membantu menangani perilaku yang diharapkan (Purwanta, 2015).

Prinsip pembelajaran yang diterapkan pada *tunagrahita* menurut (Marthan, 2007: 182-182) antara lain; 1) Prinsip kasih sayang, Mengajar peserta didik tunagrahita pendidik perlu ekstra sabar dan penuh kasih sayang, serta jangan memaksakan materi pelajaran pada peserta didik, karena peserta didik mudah frustrasi pada hal-hal yang dianggapnya sulit dilakukan; 2) prinsip keperagaan, kesulitan peserta didik tunagrahita dalam bidang akademik, pada khususnya disebabkan oleh kesulitan dalam berpikir abstrak. Dalam pembelajaran hendaknya peserta didik mengalami pengalaman langsung, dengan berada di situasi atau lingkungan yang dimaksud atau dengan penggunaan alat peraga; 3) prinsip habilitasi dan rehabilitasi, mengembangkan potensi peserta didik, meski kemampuan

tersebut terbatas dan usaha untuk mengembalikan kemampuan yang hilang atau belum berfungsi secara optimal, meskipun mengalami hambatan dalam hal akademik, guru hendaknya mencari potensi lain dari peserta didik tunagrahita. Apabila potensi itu ditemukan guru dapat mengembangkannya seoptimal mungkin.

Mumpuniarti (2007: 53-56) mengemukakan prinsip pembelajaran tunagrahita sebagai berikut: 1) prinsip pendidikan berbasis kebutuhan individu, direncanakan bersama orang tua peserta didik, sehingga pembelajaran dilaksanakan sesuai dengan kebutuhan yang dirasa menjadi masalah; 2) prinsip penerapan tingkah laku, dalam memberikan bimbingan diberikan per-step, dilakukan dengan menggunakan target. Apabila peserta didik tidak mencapai target yang diharapkan, maka waktu pelaksanaan diperpanjang, target dianalisis kembali, bila perlu diuraikan menjadi bagian yang lebih sederhana; 3) prinsip relevan dengan kehidupan sehari-hari dan keterampilan yang fungsional di keluarga dan masyarakat, prinsip pembelajaran yang dilakukan disekolah berdasarkan pada kebutuhan yang ada dalam keluarga atau masyarakat. Keterampilan yang diajarkan berupa optimalisasi kemampuan, sehingga paling tidak peserta didik tunagrahita dapat merawat dirinya sendiri secara mandiri; 4) prinsip berinteraksi maknawi secara terus menerus dengan keluarga, interaksi perlu ada antara guru dengan orang tua siswa dalam perkembangan yang dicapai oleh peserta didik tunagrahita, sehingga perkembangan peserta didik disekolah dapat terus dilanjutkan oleh orang tua dan keluarga dirumah. Dukungan orang tuadan keluarga dalam perkembangan keterampilan peserta didik sangat diperlukan dalam rangka terlaksananya pembelajaran yang bermakna; 5) prinsip *Decelerating Behavior*, *Decelerating Behavior* diartikan sebagai pengurangan tingkah laku yang negatif. Banyak cara yang dapat dilakukan agar prinsip ini dapat berjalan lancar misalnya dengan memberikan reward kepada peserta didik bila mampu menahan sikap negative, pemberian hukuman bila peserta didik melakukan perbuatan negative. Mencegah situasi atau hal-hal yang dapat memicu sikap negative itu muncul; 6) prinsip

*Accelerating Behavior*, prinsip ini dilakukan dengan tujuan menciptakan kebiasaan dan mengoptimalkan kemampuan. Pengoptimalan kemampuan dilakukan dengan cara penjelasan sederhana maupun dengan pemberian tugas.

Salah satu jenis anak berkebutuhan khusus kesulitan belajar adalah tunagrahita. Menurut Astuti prinsip pembelajaran untuk tunagrahita sebagai berikut: 1) skala perkembangan mental, maksudnya bahan, metode, dan lain-lain disesuaikan dengan usia kecerdasan; 2) kecekatan motorik, maksudnya pembelajaran sebaiknya dengan “melakukan”; 3) keperagaan, maksudnya pembelajaran dengan menggunakan alat peraga agar terjadi tanggapan; 4) pengulangan, maksudnya bahan ajar berhubungan dengan bahan yang lain; 5) korelasi, maksudnya bahan ajar berhubungan dengan bahan yang lain; 6) individualisasi, belajar bersama tetapi kedalaman dan keluasan materi berbeda sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan anak.

#### 2.4.5 Model Layanan Pembelajaran Bagi Anak Lamban Belajar (Slow Learners)

##### 2.4.5.1 Adaptasi Kurikulum bagi Slow Learners

Karakteristik belajar yang lambat sebagai ciri khusus dari siswa lamban belajar, khususnya lambat belajar untuk bidang yang membutuhkan simbol dan daya abstraksi. Untuk itu, siswa lamban belajar sering lebih berprestasi di bidang-bidang nonakademis dari mata pelajaran di sekolah.

Pada dasarnya, pelaksanaan pembelajaran untuk ABK perlu untuk dibuat sedemikian rupa sehingga benar-benar sesuai dengan kebutuhan individu siswa (Diana *et al.*, 2018). Dalam mengajar anak slow learners, usia mental sering dipakai sebagai panduan untuk tingkat pencapaian siswa yang di harapkan. Dengan demikian jika seorang siswa usia mentalnya 10 tahun, kita beranggapan bahwa pencapaiannya usianya seharusnya ada pada tingkatan 10 tahun. Sebaliknya jika usia pencapaiannya jatuh di bawah usia mentalnya maka ia dianggap sebagi lambat belajar (Chauhan, 2011: 279).

Hal tersebut berimplikasi bahwa mereka membutuhkan model pembelajaran dengan mediasi sumber belajar yang lebih konkrit. Hal itu juga telah terdukung oleh penelitian sebelumnya, salah satunya yang ditulis oleh (Sugapriya dan Ramachandran, 2011: 949) bahwa model animasi dengan komputer sebagai strategi yang tepat untuk pembelajaran bagi siswa lamban belajar.

Para pakar mengemukakan hasil penelitian bahwa peningkatan akademik bagi siswa lamban belajar dapat ditingkatkan, jika dalam pembelajaran dengan cara mengembangkan seluruh keterampilan indera (Malik et al., 2012: 147). Karakteristik anak lamban belajar adalah fokus pada kemampuan belajar yang harus dilakukan secara praktek melibatkan seluruh indera, dan terstruktur dengan pengalaman sebagai mediasi konkrit hal-hal yang bersifat simbolik.

Hal tersebut menjadi dasar kebutuhan belajar mereka perlu disesuaikan dengan kondisi siswa lamban belajar yang membutuhkan multi-presentasi di dalam proses pembelajaran di sekolah dasar umum. Pendidikan bagi mereka sebaiknya dilaksanakan di sekolah umum dengan penyesuaian-penyediaan cara pembelajaran.

Siswa lamban belajar mengikuti pembelajaran di sekolah umum, karena mereka masih memungkinkan untuk belajar dengan menggunakan kurikulum yang diberlakukan di sekolah umum. Penggunaan kurikulum di sekolah umum untuk siswa lamban belajar membutuhkan beberapa penyesuaian atau adaptasi beberapa aspek program pembelajaran. Adaptasi itu dikemukakan oleh Wehmeyer, Hughes, et. al. (Kaufman et al., 2003: 415-428) *“have suggested too levels of curriculum modification as important in the education of students with significant cognitive disabilities: adapting the curriculum and augmentatif the curriculum”*.

Adaptasi kurikulum dengan memodifikasi cara penyajian, cara respon siswa dan keterlibatannya dalam belajar. Adaptasi itu merupakan inti dari salah satu aspek pelaksanaan inklusi. Selanjutnya, kurikulum *augmentative* merupakan tindakan dengan tidak mengubah kurikulum tetapi menambah

strategi pembelajarannya. Tambahan strategi itu antara lain pada cara siswa mengatur, mengarahkan, dan siswa diijinkan juga merencanakan sendiri pelajarannya. Hal inilah yang menjadi pilihan-pilihan guru di sekolah umum untuk mengakomodasi kebutuhan belajar siswa lamban belajar (*slow learner*).

Kurikulum yang digunakan pada anak *slow learners* adalah kurikulum yang sama yang digunakan siswa pada umumnya sesuai jenjang masing-masing. Namun dilakukan modifikasi pada materi-materi tertentu. Dapat dilakukan modifikasi pada materi-materi tertentu seperti pengurangan atau penurunan tingkat kesulitan yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan anak. Kurikulum untuk *slow learners* dapat membuang sebaian pokok bahasan yang dianggap kurang penting bagi kehidupan mereka (Triani & Amir, 2013:50).

Pembelajaran siswa lamban belajar di sekolah umum juga dikuatkan oleh pernyataan Haskvitz, 2007 dalam (Malik *et al.*, 2012) bahwa para peneliti mengakui keterbatasan kognitif dari lamban belajar akan sangat kesulitan jika diberi berbagai informasi dalam bentuk paper-pencil, mereka perlu dihubungkan dan diinternalisasi melalui kreativitas aktivitas untuk memenuhi kebutuhan mereka yang unik agar mencapai keberhasilan belajar.

Keberhasilan itu perlu juga didukung oleh peningkatan konsep diri (*self-esteem*) dan kecakapan untuk belajar (*aptitude for learning*), dan peningkatan itu terdukung oleh pemberian program pendidikan yang diindividualisasikan (*individualized education*), demikian itu dikemukakan oleh (Krishnakumar *et al.*, 2006). Kreativitas, peningkatan konsep diri, serta ketangkasan belajar bagi lamban belajar tersebut perlu dilaksanakan dengan pembelajaran multi saji/presentation.

Hal itu tersebut dinyatakan oleh Knezewich, 1975 (Sugapriya & Ramachandran, 2011: 948) menekankan fasilitas pembelajaran fisik yang memadai (*adequate*). Selanjutnya, Balo, 1971 (Sugapriya & Ramachandran, 2011: 948) mengomentari “*Audio-visual materials, as integral part of*

*teaching-learning situations help to bring about permanent and meaningful experience.*

Dikatakan juga, bahwa pengalaman pertama belajar memungkinkan atau pengalaman sendiri satunya yang mudah dikerjakan (*of vicarious one where only that is feasible*). Malik dkk (2012: 147) menjelaskan bahwa mayoritas siswa lamban belajar diuntungkan intervensi akademik yang diimplementasikan dengan berbagai cara: seperti melalui drama, bermain peran membaca puisi, dan pembacaan ceritera. Berbagai pernyataan yang dikemukakan atas dasar hasil penelitian tersebut mengimplikasikan bahwa pembelajaran siswa lamban belajar di sekolah reguler terlaksana dengan cara multi saji/presentation.

Hal itu juga telah dikemukakan bahwa dalam pelaksanaan kurikulum di sekolah inklusi dibutuhkan berbagai cara penyajian belajar. Hal itu untuk mengkompensasi kelemahan kognitif siswa lamban belajar, sehingga mereka perlu diinternalisasikan konsep-konsep yang abstrak melalui berbagai cara mediasi yang diimplementasikan dalam pembelajaran multi saji.

Beberapa argumentasi tentang pembelajaran bagi lamban belajar yang telah tersebut sebagai dasar merekomendasikan tentang program pendidikan bagi lamban belajar di sekolah dengan sistem mainstream. Hal itu dikemukakan oleh Chauhan (2011: 282-286) meliputi: *motivation, individual attention, restoration and development of selfconfidence, elastic curriculum, remedial instruction, healthy environment, periodical medical check-up, dan special methods of teaching.*

Diantara tindakan tersebut yang utama dalam pembelajaran siswa lamban belajar pada langkah pengajaran remedial (*remedial instruction*) yang oleh Rastogi, 1978 dan Narayana Rao, 1987 dalam Mumpuniarti (2007: 5) dianjurkan untuk secara sistematis sebagai berikut: (1) Isi pengajaran harus sangat hati-hati ditahap-tahapkan sesuai dengan kapasitas pikiran siswa, keperluan, level pengalaman dan pendidikan siswa. (2) Frekuensi pelajaran pendek yang mengantarkan pengganti dari pelajaran

panjang setiap minggu. (3) Siswa lamban belajar mampu menangkap ide-ide konkrit dari pada ide-ide abstrak. Selanjutnya, kemampuan itu dengan bantuan audio visual di dalam proses pembelajaran dapat menyediakan pengalaman unik bagi lamban belajar di dalam penyajian isi pelajaran. (4) Guru menyadari bahwa fakta sebagai pendekatan yang bersahabat di dalam remedial teaching yang kondusif tingkat tinggi. (5) Menggeneralisasikan minat keterampilan sosial dan kepercayaan diri siswa lamban belajar, menekankan pada keefektifan penggunaan seni, musik, dan drama. (6). Guru berjanji dengan siswa lamban belajar memberi hal yang utama untuk dipraktikkan, diulang dan direview dengan secara keseluruhan memfasilitasi pemahaman dan daya tahan ingatan bagi siswa lamban belajar. (7). Ada suatu jaminan yang optimal dari sumber daya manusia kelas remedial khusus yang disusun bagi siswa lamban belajar. Langkah-langkah sistematis dari program pengajaran remedial ini merupakan rangkaian kegiatan yang menjadi bentuk model layanan belajar yang dapat dilakukan guru untuk mengakomodasi kebutuhan belajar anak lamban belajar (*slow learner*).

Vasudevan (2017: 309) turut menegaskan bahwa *slow learner* mampu meraih kesuksesan akademik pada level menengah atau rata-rata dengan tambahan waktu dan bantuan. Mereka mampu untuk dididik dalam kelas reguler dalam beberapa adaptasi sebagai seorang yang dewasa mereka bisa mensupport secara mandiri, independen dan bisa beradaptasi dengan lingkungan sosial jika kebutuhan anak-anak tersebut tidak didapatkan mereka akan mengalami kegagalan dan akan drop out dari sekolah.

Kesulitannya bahwa sebagaimana besar anak ini tidak didiagnosa sebagai *slow learner* hingga masuk sekolah dan mulai mengalami kegagalan. Hal ini menuntut untuk adanya identifikasi awal, diagnosa kesulitan belajar mereka dan instruksi yang sesuai bagi mereka.

Para psikolog dan pendidik merekomendasikan berbagai program pendidikan untuk mengatasi masalah *slow learners*. Sebagian besar langkah-langkah berada dalam lingkup guru. Efektivitas tindakan tertentu telah ditetapkan oleh para peneliti. Persepsi yang jelas tentang program

pendidikan yang dimaksudkan untuk siswa yang lambat akan memungkinkan guru untuk menangani slow learners secara efektif. Berikut ini adalah langkah-langkah perbaikan yang merupakan program pendidikan untuk pelajar lambat menurut (Chauhan, 2011:283) yaitu : motivasi, perhatian individual, pemulihan dan pembangunan kepercayaan diri, kurikulum yang elastis, pengulangan perintah (remedial), lingkungan yang sehat, pemeriksaan kesehatan secara rutin, dan metode pengajaran khusus.

#### 2.4.5.2 Program Pengajaran Bagi Slow Learners

Beberapa penelitian menunjukkan metode khusus dalam pengajaran sangat efektif bagi slow learners, seperti : perintah berbentuk audio dan visual, strategi penguasaan materi dengan strategi korektif ekstra, instruksi dari modul, instruksi dibantu perangkat computer (pembelajaran berbasis IT).

Berikut ini beberapa rekomendasi yang disampaikan Vasudevan (2017: 309) untuk para guru dalam menangani anak slow learner : 1) Guru perlu menekankan pada hal yang konkret dan khusus yang berkenaan dengan permasalahan dan materi pelajaran. 2) instruksi sebaiknya diarahkan kepada pemuasan kebutuhan-kebutuhan yang lebih segera dan lebih mudah untuk diketahui dan diidentifikasi. 3) Slow learners seharusnya diberikan lebih banyak waktu, perhatian dan bimbingan oleh guru hingga mereka meraih standar rata-rata yang diharapkan. 4) instruksi seharusnya tidak bergantung pada material yang dicetak secara konvensional. 5) aktivitas pembelajaran diluar sekolah seperti kunjungan lapangan seharusnya digunakan lebih sering dilakukan. 6) perlunya penggunaan peralatan audio visual. 7) unit pembelajaran seharusnya dikelola yang berkaitan dengan problem kehidupan lebih dari pelajaran akademis. 8) para guru harus menghindari beragam kompetisi atau perbandingan antara siswa normal dan slow learner. 9) segala jenis pelabelan kepada siswa slow learner, seperti bodoh, ideot, lambat belajar, harus dihindari oleh guru karena hal ini akan merendahkan konsep diri dan harga diri siswa dan akan mengarah kepada

frustasi, kecemasan, penarikan diri dan kecenderungan kenakalan yang lebih besar. 10) Para guru seharusnya menemukan kemampuan khusus yang barangkali dimiliki oleh slow learners. Jika memungkinkan biarkan mereka mendemonstrasikan kemampuan mereka kepada yang lain. 11) Para guru seharusnya berhati-hati terhadap sejumlah hal yang diajarkan dan keabstrakan dari materi pembelajaran. Angka angka hanya dapat membuat siapapun kewalahan terutama slow learners. Semakin abstrak suatu materi pembelajaran, semakin besar kesulitan yang didapati oleh slow learners.

Menurut Triani dan Amir (2016 : 28) beberapa strategi pengajaran dapat dilakukan dalam membantu anak slow learners dibanding dengan teman-teman sekelasnya antara lain;

- a) Selalu dimulai dengan review atau mengulang materi sebelumnya untuk mengaitkan materi pelajaran yang akan disampaikan
- b) Gunakan bahasa yang sederhana namun jelas secara perlahan
- c) Lakukan task analysis atau analisa tugas jika akan memberikan tugas atau pekerjaan rumah
- d) Beri tugas yang lebih sederhana atau lebih sedikit dibanding teman-temannya untuk menghindari frustrasi
- e) Lakukan pengulangan materi jika akan menyampaikan materi pelajaran, akan mendapatkan hasil yang lebih optimal jika disampaikan individual
- f) Pembelajaran dilakukan secara kooperatif karena anak slow learners tidak menyukai kompetitif
- g) Berikan pemahaman konsep dibandingkan dengan menghafal konsep. Hal ini lebih efektif sekalipun waktu yang dibutuhkan cukup lama
- h) Gunakan multi pendekatan dan motivasi belajar
- i) Ajak orangtua sebagai mitra kerja guru dalam membantu anak slow learner seperti melakukan bimbingan di rumah, case conference atau pertemuan-pertemuan lainnya

- j) Desain pembelajaran yang menempatkan siswa dalam konteks pembelajaran “tidak pernah gagal” untuk menghindari perasaan tidak berdaya

#### 2.4.6 Identifikasi, Asesmen, dan Penyusunan Program Pengajaran Anak Lamban Belajar (*Slow Learners*)

##### 2.4.6.1 Identifikasi

Identifikasi anak berkebutuhan khusus diperlukan agar keberadaan mereka dapat diketahui sedini mungkin, selanjutnya model layanan yang sesuai dengan apa yang dibutuhkan oleh mereka dapat diberikan. Layanan tersebut dapat berupa penanganan medis, terapi dan layanan pendidikan dengan tujuan mengembangkan potensi peserta didik.

Triani dan Amir (2016:38) menjelaskan langkah-langkah identifikasi anak slow learners sebagai berikut : 1) menghimpun data anak, dalam hal ini guru menghimpun data kondisi seluruh siswa menggunakan Alat Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus. 2) menganalisis data dan mengklasifikasikan anak. 3) menginformasikan hasil analisis dan klasifikasi, 4) menyelenggarakan pembahasan kasus (*case conference*). N 5) menyusun laporan hasil pembahasan kasus.

##### 2.4.6.2 Asesmen

Asesmen dapat diartikan sebagai proses untuk mendapatkan informasi dalam bentuk apapun yang dapat digunakan sebagai dasar untuk pengambilan keputusan tentang peserta didik. Asesmen anak slow learners mencakup asesmen medis, asesmen sosiokultural, asesmen psikologi dan asesmen pendidikan atau pengajaran. Mengenai asesmen pendidikan atau pengajaran mencakup kurikulum, program pembelajaran, iklim sekolah atau kebijakan sekolah. Berikutnya adalah keputusan tentang bagaimana guru mengelola pembelajaran di kelas, bagaimana guru menempatkan siswa pada program-program pembelajaran yang berbeda, tingkatan tugas-tugas peserta

didik yang sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan masing-masing serta Bimbingan Konseling. (Triani dan Amir, 2013:40-41).

#### 2.4.6.3 Penyusunan Program Pengajaran Individual

Siswa slow learner membutuhkan layanan program pengajaran individual (PPI). Menurut (Roehyandi dan Alimin, 2005: 13) prosedur ideal dalam program pengajaran individual meliputi lima aspek yaitu: pembentukan tim PPI, menilai kebutuhan khusus anak, menentukan tujuan jangka panjang dan jangka pendek, merancang metode dan prosedur pembelajaran, dan menentukan evaluasi kemajuan anak.

### 2.5 Pendidikan dan Pembelajaran di Indonesia

#### 2.5.1 Pengertian Pembelajaran

Pembelajaran merupakan suatu proses pengembangan potensi dan pembangunan karakter setiap peserta didik sebagai hasil dari sinergi antara pendidikan yang berlangsung di sekolah, keluarga, dan masyarakat. Proses tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengembangkan potensi mereka.

Proses pembelajaran mengembangkan kemampuan yang semakin lama semakin meningkat dalam sikap (spiritual dan sosial), pengetahuan, dan keterampilan yang diperlukan dirinya untuk hidup dan untuk bermasyarakat, berbangsa, serta berkontribusi pada kesejahteraan hidup umat manusia.

Keluarga merupakan tempat pertama bersemainya bibit sikap (spiritual dan sosial), pengetahuan, dan keterampilan peserta didik. Oleh karena itu, peran keluarga tidak dapat sepenuhnya digantikan oleh sekolah.

Sekolah merupakan tempat kedua pendidikan peserta didik yang dilakukan melalui program intrakurikuler, kokurikuler, dan ekstrakurikuler. Kegiatan intrakurikuler dilaksanakan melalui mata pelajaran. Kegiatan kokurikuler dilaksanakan melalui kegiatan-kegiatan di luar sekolah yang terkait langsung dengan mata pelajaran, misalnya tugas individu, tugas

kelompok, dan pekerjaan rumah berbentuk proyek atau bentuk lainnya. Sedangkan kegiatan ekstrakurikuler dilaksanakan melalui berbagai kegiatan yang bersifat umum dan tidak terkait langsung dengan mata pelajaran, misalnya kepramukaan, palang merah remaja, festival seni, bazar, dan olah raga.

Masyarakat merupakan tempat pendidikan yang jenisnya beragam dan pada umumnya sulit diselaraskan antara satu sama lain, misalnya media massa, bisnis dan industri, organisasi kemasyarakatan dan lembaga keagamaan. Untuk itu para tokoh masyarakat tersebut semestinya saling koordinasi dan sinkronisasi dalam memainkan perannya untuk mendukung proses pembelajaran.

Singkatnya, keterjalinan, keterpaduan, dan konsistensi antara keluarga, sekolah, dan masyarakat harus diupayakan dan diperjuangkan secara terus-menerus karena tripusat pendidikan tersebut sekaligus menjadi sumber belajar yang saling menunjang. Sekolah merupakan bagian dari masyarakat yang memberikan pengalaman belajar terencana dimana peserta didik menerapkan apa yang dipelajari di sekolah ke masyarakat dan memanfaatkan masyarakat sebagai sumber belajar.

Peserta didik mengembangkan sikap, pengetahuan, dan keterampilan serta menerapkannya dalam berbagai situasi, disekolah, keluarga dan masyarakat. Proses tersebut berlangsung melalui kegiatan tatap muka di kelas, kegiatan terstruktur, dan kegiatan mandiri.

Terkait dengan hal tersebut maka pembelajaran ditujukan untuk mengembangkan potensi peserta didik agar memiliki kemampuan hidup sebagai pribadi dan warga negara yang beriman, produktif, kreatif, inovatif, dan afektif, serta mampu berkontribusi pada kehidupan masyarakat, berbangsa, bernegara, dan berperadaban dunia. Peserta didik adalah subjek yang memiliki kemampuan untuk secara aktif mencari, mengolah, mengkonstruksi, dan menggunakan pengetahuan.

Untuk itu, pembelajaran harus berkenaan dengan kesempatan yang diberikan kepada peserta didik untuk mengkonstruksi pengetahuan dalam

proses kognitifnya. Agar benar-benar memahami dan dapat menerapkan pengetahuan, peserta didik perlu didorong untuk bekerja memecahkan masalah, menemukan segala sesuatu untuk dirinya, dan berupaya keras mewujudkan ide-idenya.

### 2.5.2 Pengertian Kurikulum

Berdasarkan Undang-undang nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pasal 1 ayat 19 kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, bahan pelajaran, teknik penilaian, serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu. Perangkat kurikulum itu sendiri terdiri dari silabus, Rencana Program Pembelajaran (RPP), bahan ajar dan alat evaluasi (Garnida, 2015).

### 2.5.3 Perkembangan Pendidikan dan Pembelajaran di Indonesia

Perkembangan pendidikan dan pembelajaran di Indonesia dicirikan pada perkembangan kurikulum yang dimulai dari : 1) kurikulum 1947 yang biasa disebut Rentjana Pelajaran, kurikulum ini lebih bersifat politis dari orientasi pendidikan Belanda ke kepentingan nasional, pendidikan yang diajarkan adalah pada pembentukan karakter sebagai bangsa yang merdeka, berdaulat dan sejajar dengan bangsa lain; 2) kurikulum 1952, Rentjana Pelajaran Terurai 1952 dalam kurikulum ini sudah mengarah pada system pendidikan nasional dengan setiap pelajaran dihubungkan dengan kehidupan sehari-hari; 3) kurikulum 1964, Rentjana Pendidikan 1964, kurikulum ini bercirikan bahwa pemerintah telah mempunyai keinginan agar rakyat Indonesia mendapat pengetahuan akademik jenjang SD; 4) kurikulum 1968, kurikulum ini mempunyai tujuan membentuk manusia Pancasila sejati; 5) kurikulum 1975, didalam kurikulum ini pengajarannya dirinci dalam Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI); 6) kurikulum 1984, pada kurikulum ini mengusung pendekatan proses keahlian; 7) kurikulum 1994, kurikulum ini merupakan perpaduan antara kurikulum 1975 dan 1984

yang mencakup materi pelajaran muatan nasional sampai dengan muatan local; 8) kurikulum 2004, Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) yang mengadung tiga unsur yaitu pemilihan kompetensi yang sesuai, spesifikasi indicator evaluasi dan pengembangan pembelajaran; 9) kurikulum 2006, Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), dalam kurikulum ini guru dituntut mengembangkan sendiri silabus dan penilaian sesuai kondisi sekolah dan daerahnya; 10) kurikulum 2013, kurikulum ini memiliki 3 (tiga) aspek penilaian yaitu aspek pengetahuan, aspek ketrampilan dan aspek sikap perilaku.

Peraturan Pemerintah Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar nasional Pendidikan sebagaimana telah diubah beberapa kali, sebagaimana telah diubah dengan peraturann Pemerintah Nomor 13 tahun 2015 tentang perubahan kedua standar nasional pendidikan merupakan landasan operasional peningkatan mutu sekolah dan kinerja Kepala Sekolah. SNP merupakan landasan dasar untuk menentukan perencanaan, pelaksanaan dan pengawasan pendidikan dalam mewujudkan pendidikan nasional yang bermutu. SNP tersebut mencakup: standar isi, standar proses, standar kompetensi lulusan, standar guru dan tenaga kependidikan, standar sarana prasarana, standar pengelolaan, standar pembiayaan dan standar penilaian pendidikan. Penerapan SNP merupakan serangkaian proses untuk memenuhi tuntutan pendidikan nasional yang bermutu tinggi dan berdaya saing global dan dilakukan secara bertahap, terencana, terarah dan berkelanjutan sesuai dengan tuntutan perubahan kehidupan lokal, nasional, dan tuntutan global (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2017).

Pada tahun 2013, Pemerintah Republik Indonesia menerapkan kurikulum yang cukup revolusioner, yakni kurikulum 2013. Namun, setelah implementasi di tahun-tahun awal tersebut, ditemukan beberapa kekurangan yang menjadikannya harus melalui proses penyempurnaan lebih lanjut. Maka dari itu, pada tahun 2014 dilakukan revisi besar-besaran hingga akhirnya pada akhir tahun tersebut Kurikulum 2013 versi terbaru

dikeluarkan dan diimplementasikan kembali. Kurikulum ini yang akhirnya menjadi kurikulum baku sampai hari ini.

Pembelajaran pada Kurikulum 2013 menggunakan pendekatan saintifik atau pendekatan berbasis proses keilmuan. Pendekatan ini dapat menggunakan beberapa strategi seperti pembelajaran kontekstual. Kurikulum 2013 menggunakan model pembelajaran langsung (*direct instructional*) dan tidak langsung (*indirect instructional*). Pembelajaran langsung adalah pembelajaran yang mengembangkan pengetahuan, kemampuan berpikir, dan keterampilan menggunakan pengetahuan peserta didik melalui interaksi langsung dengan sumber belajar yang dirancang dalam silabus dan RPP. Proses pembelajaran tersebut menghasilkan pengetahuan dan keterampilan langsung yang disebut juga dengan dampak pembelajaran (*instructional effect*).

Pembelajaran tidak langsung adalah pembelajaran yang dikondisikan menghasilkan dampak pengiring (*nurturant effect*). Pembelajaran tidak langsung berkenaan dengan pengembangan nilai dan sikap yang terkandung dalam KI-1 dan KI-2. Hal ini berbeda dengan pengembangan nilai dan sikap yang dilakukan dalam proses pembelajaran langsung oleh mata pelajaran Pendidikan Agama dan Budi Pekerti serta Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan.

Pengembangan nilai dan sikap sebagai proses pengembangan moral dan perilaku, dilakukan oleh seluruh mata pelajaran dan dalam setiap kegiatan yang terjadi di kelas, sekolah, dan masyarakat. Oleh karena itu, dalam proses pembelajaran Kurikulum 2013, semua kegiatan (intrakurikuler, kokurikuler, dan ekstrakurikuler) baik yang terjadi di kelas, sekolah, dan masyarakat (luar sekolah) dalam rangka mengembangkan moral dan perilaku yang terkait dengan nilai dan sikap.

Kurikulum 2013 mengamanatkan esensi pendekatan saintifik dalam pembelajaran. Pendekatan ini diyakini sebagai titian emas perkembangan dan pengembangan sikap, keterampilan, dan pengetahuan peserta didik. Dalam pendekatan atau proses kerja yang memenuhi kriteria ilmiah, para

ilmuan lebih mengedepankan penalaran induktif (*inductive reasoning*) dibandingkan dengan penalaran deduktif (*deductive reasoning*).

Penalaran deduktif melihat fenomena umum untuk kemudian menarik kesimpulan yang spesifik. Sebaliknya, penalaran induktif memandang fenomena atau situasi spesifik untuk kemudian menarik simpulan secara keseluruhan. Sesungguhnya, penalaran induktif menempatkan bukti-bukti spesifik ke dalam relasi ide yang lebih luas. Metode ilmiah umumnya menempatkan fenomena unik dengan kajian spesifik dan detail untuk kemudian merumuskan simpulan umum.

Pembelajaran dengan pendekatan saintifik menekankan pembelajaran berbasis fakta atau fenomena yang dapat dijelaskan dengan logika atau penalaran tertentu; bukan sebatas kira-kira, khayalan, legenda, atau dongeng semata. Penjelasan guru, respon siswa, dan interaksi edukatif guru-siswa terbebas dari prasangka yang serta-merta, pemikiran subjektif, atau penalaran yang menyimpang dari alur berpikir logis.

Pendekatan ini mendorong dan menginspirasi siswa agar dapat berpikir secara kritis, analitis, dan tepat dalam mengidentifikasi, memahami, memecahkan masalah, dan mengaplikasikan materi pembelajaran. Selain itu, juga mendorong dan menginspirasi siswa mampu berpikir hipotetik dalam melihat perbedaan, kesamaan, dan tautan satu sama lain dari materi pembelajaran; sekaligus mampu memahami, menerapkan dan mengembangkan pola berpikir yang rasional dan objektif dalam merespon materi pembelajaran dirumuskan secara sederhana dan jelas, namun menarik system penyajiannya. Oleh sebab itu ketika melaksanakan pembelajaran dengan pendekatan saintifik, guru harus berangkat dari fenomena, konsep teori atau fakta empiris yang dapat dipertanggungjawabkan.

Pendekatan saintifik meliputi lima ciri dalam pembelajaran yaitu: mengamati, menanya, mencoba, menalar dan mengomunikasikan.

Berikut adalah contoh kegiatan pembelajaran yang menerapkan pendekatan saintifik. Kegiatan diawali dengan pemberian kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan pengamatan terhadap suatu objek

(melihat, meraba, merasakan, mencium aroma, menyimak, mendengar, membaca). Selanjutnya peserta didik diberi kesempatan untuk bertanya atau mempertanyakan hal-hal yang sudah dilihat atau didengar atau diamati tadi sehingga terkumpul sejumlah pertanyaan tentang objek yang diamati. Kegiatan ini dimaksudkan untuk mengembangkan rasa ingin tahu peserta didik sekaligus mencari informasi lebih lanjut dan beragam, baik dari sumber yang ditentukan oleh guru maupun yang ditentukan oleh peserta didik dari sumber tunggal maupun dari sumber yang beragam. Selanjutnya, peserta didik mengumpulkan informasi atau melakukan percobaan untuk menjawab pertanyaan yang mereka ajukan. Peserta didik kemudian mengasosiasikan atau menalar tentang fakta-fakta yang terkumpul. Akhirnya, siswa menyimpulkan atau mengomunikasikan, atau membuat laporan tentang hasil kerjanya.

Pendekatan saintifik ini penting bagi siswa karena dapat melatih mereka untuk berpikir ilmiah. Hasil akhirnya adalah peningkatan dan keseimbangan antara kemampuan untuk menjadi manusia yang baik (*soft skills*) dan manusia yang memiliki kecakapan pengetahuan untuk hidup secara layak (*hard skills*) dari peserta didik yang meliputi aspek kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan.

Pendekatan saintifik penting bagi kehidupan peserta didik di kelas. Pendekatan ini melatih peserta didik untuk berpikir kritis dan analitis, sekaligus kreatif untuk menemukan solusi atas masalah yang dihadapi. Apabila hal ini biasa dilakukan, maka ke depan, para peserta didik akan menjadi orang yang mengambil keputusan berdasarkan fakta, bukan sekedar kira-kira atau khayalan belaka.

Dalam revisi Kurikulum 2013, pendekatan saintifik bukan satu-satunya pendekatan yang dapat dipergunakan oleh guru. Guru dapat memilih pendekatan yang lain. Begitu pula dalam proses pembelajaran bagi peserta didik *slow learner*, guru dapat memilih pendekatan, metode, dan model pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik *slow learner*.

#### 2.5.4 Prinsip Pembelajaran Kurikulum 2013

Prinsip pembelajaran yang digunakan Kurikulum 2013 yaitu: 1) dari peserta didik diberitahu menuju peserta didik mencari tahu; 2) dari guru sebagai satu-satunya sumber belajar menjadi belajar berbasis aneka sumber belajar; 3) dari pendekatan tekstual menuju proses sebagai penguatan penggunaan pendekatan ilmiah; 4) dari pembelajaran berbasis konten menuju pembelajaran berbasis kompetensi; 5) dari pembelajaran parsial menuju pembelajaran terpadu; 6) dari pembelajaran yang menekankan jawaban tunggal menuju pembelajaran dengan jawaban yang kebenarannya multi dimensi; 7) dari pembelajaran verbalisme menuju keterampilan aplikatif; 8) peningkatan dan keseimbangan antara keterampilan fisikal (*hardskills*) dan keterampilan mental (*softskills*); 9) pembelajaran yang mengutamakan pembudayaan dan pemberdayaan peserta didik sebagai pembelajar sepanjang hayat; 10) pembelajaran yang menerapkan nilai-nilai dengan memberi keteladanan (*ing ngarso sung tulodo*), membangun kemauan (*ing madyo mangun karso*), dan mengembangkan kreativitas peserta didik dalam proses pembelajaran (*tut wuri handayani*); 11) pembelajaran yang berlangsung di rumah, di sekolah, dan di masyarakat; 12) pembelajaran yang menerapkan prinsip bahwa siapa saja adalah guru, siapa saja adalah peserta didik, dan di mana saja adalah kelas; 13) pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi untuk meningkatkan efisiensi dan efektivitas pembelajaran; 14) pengakuan atas perbedaan individual dan latar belakang budaya peserta didik. Prinsip-prinsip tersebut di atas adalah prinsip-prinsip pembelajaran bagi peserta didik pada umumnya.

#### 2.5.5 Model Layanan Pembelajaran

Model pembelajaran merupakan suatu bentuk pembelajaran yang memiliki nama, ciri, sintak, pengaturan, dan budaya misalnya *discovery*

*learning, project-based learning, problem-based learning, inquiry learning.* Model pembelajaran adalah kerangka konseptual yang digunakan sebagai pedoman dalam melakukan pembelajaran yang disusun secara sistematis untuk mencapai tujuan belajar yang menyangkut sintaksis, sistem sosial, prinsip reaksi dan sistem pendukung (Joyce and Well., 2009).

Model pembelajaran mempunyai empat ciri khusus yaitu: 1) Rasional teoritis logis yang disusun oleh para pencipta atau para pengembangnya. Model pembelajaran ini mempunyai teori berpikir yang masuk akal. 2) landasan pemikiran tentang apa dan bagaimana siswa belajar. Model pembelajaran ini mempunyai tujuan yang jelas tentang apa yang akan dicapai. 3) Tingkah laku mengajar yang diperlukan agar model tersebut dapat dilakukan dengan berhasil. Model pembelajaran ini mempunyai tingkah laku mengajar yang diperlukan sehingga apa yang menjadi cita cita mengajar dapat tercapai. 4) Lingkungan belajar yang diperlukan agar tujuan pembelajaran dapat tercapai (Muhammad, 2017).

## 2.6 Pendidikan dan Pembelajaran Khusus/Inklusi bagi Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*Slow Learner*) di Indonesia

### 2.6.1 Tata Peraturan Pelaksanaan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (*Slow Learner*)

- Undang-undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak sebagaimana telah diubah dengan Undang-undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perubahan atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak;
- Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78, Tambahan Lembaran Negara Republik Indonesia Nomor 4301)
- Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2005 nomor 41, Tambahan Lembaran Negara Republik Indonesia Nomor 4496);

sebagaimana telah beberap kali terakhir diubah dengan Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2015 tentang Perubahan Kedua Atas Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2013 Nomor 45, Tambahan Lembaran Negara Republik Indonesia Nomor 5670)

- Peraturan Pemerintah Nomor 47 Tahun 2008 tentang Wajib Belajar
- Peraturan Pemerintah Nomor 17 Tahun 2010 tentang Pengelolaan dan Penyelenggaraan Pendidikan (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2010 Nomor 23, Tambahan Lembaran Negara Republik Indonesia Nomor 5105), sebagaimana telah diubah dengan Peraturan Pemerintah Nomor 66 Tahun 2010 tentang Perubahan atas peraturan Pemerintah Nomor 17 Tahun 2010 tentang pengelolaan dan penyelenggaraan pendidikan (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2010 Nomor 112, Tambahan Lembaran Negara Republik Indonesia Nomor 5157);
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2007 tentang Standar Pengelolaan Pendidikan oleh Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusi Bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia nomor 157 tahun 2014 tentang Kurikulum Pendidikan Khusus
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 53 Tahun 2015 tentang Penilaian Hasil Belajar oleh Pendidik dan Satuan Pendidikan pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah;
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 23 Tahun 2016 tentang Standar Penilaian Pendidikan

- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 24 Tahun 2016 tentang Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar Pelajaran Kurikulum 2013 pada Pendidikan Dasar dan Menengah
- Peraturan Kepala Dinas Pendidikan Kota Semarang nomor 420/58 tanggal 5 Januari 2017 tentang Sekolah Ramah Anak
- Peraturan Kepala Dinas Pendidikan Kota Semarang nomor 800/3199 tanggal 3 April 2018 tentang Petunjuk Teknis Penyelenggaraan Sekolah Inklusi di Lingkungan Dinas Pendidikan Kota Semarang
- Surat dari Direktur Jenderal Direktorat Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan tanggal 2 Mei 2017 nomor 295/D.D6/HK/2017 perihal Ijazah bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus di Satuan Pendidikan Umum

#### 2.6.2 Prinsip Pendidikan Khusus Inklusif di Indonesia

Secara mendasar konsep dan praktek penyelenggaraan pendidikan inklusi bagi ABK di berbagai belahan dunia saat ini mengacu kepada dokumen internasional Pernyataan Salamanca dan Kerangka Aksi pada Pendidikan Kebutuhan Khusus (1994). Dalam dokumen tersebut dinyatakan bahwa:

- a. Prinsip dasar dari sekolah inklusif adalah bahwa, selama memungkinkan, semua anak seyogyanya belajar bersama-sama, tanpa memandang kesulitan ataupun perbedaan yang mungkin ada pada diri mereka. Sekolah inklusif harus mengenal dan merespon terhadap kebutuhan yang berbeda-beda dari para siswanya, mengakomodasi berbagai macam gaya dan kecepatan belajarnya, dan menjamin diberikannya pendidikan yang berkualitas kepada semua siswa melalui penyusunan kurikulum yang tepat, pengorganisasian yang baik, pemilihan strategi pengajaran yang tepat, pemanfaatan sumber dengan sebaik-baiknya, dan penggalangan kemitraan dengan masyarakat sekitarnya. Seyogyanya terdapat dukungan dan pelayanan

yang berkesinambungan sesuai dengan sinambungnya kebutuhan khusus yang dijumpai di tiap sekolah.

- b. Di dalam sekolah inklusif, anak yang menyandang kebutuhan pendidikan khusus seyogyanya menerima segala dukungan tambahan yang mereka perlukan untuk menjamin efektifnya pendidikan mereka. Pendidikan inklusif merupakan alat yang paling efektif untuk membangun solidaritas antara anak penyandang kebutuhan khusus dengan teman-teman sebayanya. Pengiriman anak secara permanen ke sekolah luar biasa atau kelas khusus atau bagian khusus di sebuah sekolah reguler seyogyanya merupakan suatu kekecualian, yang direkomendasikan hanya pada kasus-kasus tertentu di mana terdapat bukti yang jelas bahwa pendidikan di kelas reguler tidak dapat memenuhi kebutuhan pendidikan atau sosial anak, atau bila hal tersebut diperlukan demi kesejahteraan anak yang bersangkutan atau kesejahteraan anak-anak lain di sekolah itu.

Setiap pendidik di sekolah inklusi harus bisa melakukan perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran dan penilaian pembelajaran untuk meningkatkan efisiensi dan efektifitas ketercapain kompetensi lulusan. Di sekolah inklusi pendidik mempunyai peran utama dalam pelaksanaan pembelajaran maka pendidik sangat dibutuhkan pemahaman, kesadaran, kemampuan, kreatifitas, kesabaran dan keuletan dalam melaksanakan pembelajaran yang mengacu pada implementasi Kurikulum 2013 bagi anak berkebutuhan khusus.

Satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusi khususnya anak berkebutuhan khusus *slow learner* seyogyanya menggunakan dan melaksanakan proses pembelajaran diselenggarakan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotifasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar mengajar, serta dapat memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreatifitas dan kemandirian anak berkebutuhan khusus dalam bersosialisasi sesuai dengan bakat, minat

dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik. Dengan demikian setiap satuan pendidikan penyelenggaraan inklusi dapat melakukan perencanaan pembelajaran, pelaksanaan proses pembelajaran serta penilaian proses pembelajaran untuk meningkatkan efektifitas dan efisiensi ketercapaian kompetensi lulusan.

### 2.6.3 Urgensi Penyusunan Model Layanan Pembelajaran bagi Pelaksanaan Pembelajaran di Sekolah Inklusi

Undang-undang Dasar Negara Republik Indonesia mengamanatkan bahwa setiap anak berhak atas pendidikan yang layak, tidak terkecuali anak berkebutuhan khusus (Ratu, 2018). Setiap peserta didik pada dasarnya memiliki kebutuhan dan preferensi tersendiri dalam pola pembelajaran. Terlebih pada siswa berkebutuhan khusus *slow learner*. Mereka memiliki perbedaan dalam hambatan belajar, kebutuhan belajar, dan kompleksitas masalah yang dihadapi, baik antar mereka maupun antara mereka dengan siswa reguler. Hal ini yang mendasari secara umum, kenapa pendidikan inklusi bagi siswa berkebutuhan khusus ini membutuhkan penanganan khusus baik dari segi pembelajaran, kurikulum, bahkan hingga infrastruktur (Ratu, 2018).

Pendidikan inklusi itu sendiri, yang secara prinsipnya adalah pengikutsertaan peserta didik berkebutuhan khusus dengan peserta didik umum, ternyata memberikan dampak positif bagi ABK karena membuat mereka merasa diterima di lingkungan sosial. Meskipun dampak baik tersebut sudah terasa, namun bukan berarti pembelajarannya optimal (Wantah, 2008). Hasil yang diperoleh dari pembelajaran inklusi saat ini masih belum maksimal dikarenakan penerapan kurikulum yang juga sama rata.

*Slow Learner* termasuk salah satu jenis ketunaan yang cukup sulit untuk dideteksi secara kasat mata. Potensi ketidaktahuan pendidik akan kondisi tersebut dapat berakibat fatal bagi masa depan siswa dan masa depan proses pendidikan di Indonesia secara umum.

Ketidaktahuan tersebut akan berakibat pada rendahnya *awareness* guru dengan kondisi/kebutuhan siswa inklusinya. Apabila hal tersebut dibiarkan berlarut, maka tidak ada perbedaan antara metode pembelajaran bagi siswa reguler dan siswa inklusi. Hal ini dapat mengakibatkan kegagalan dalam mengakomodir kebutuhan yang justru akan menghambat proses pembelajaran peserta didik. Oleh karena, penyusunan model pembelajaran dalam layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus *slow learner* menjadi penting.

Selain itu, arah pembangunan berkelanjutan, Sustainable Development Goals (SDGs) juga mengamanatkan inklusivitas yang apabila diejawantahkan dalam proses pendidikan berarti terwujudnya pendidikan inklusi yang mampu mengakomodir kebutuhan siswanya, utamanya siswa berkebutuhan khusus. Kota Semarang pun sudah menjadi salah satu kota di Indonesia yang mengedepankan hal tersebut, maka terwujudnya keberhasilan pendidikan di sekolah inklusi menjadi keniscayaan yang harus diupayakan, salah satunya dengan membentuk model layanan pembelajaran yang fleksibel dan dapat mengakomodasi kebutuhan seluruh siswa di sekolah inklusi.

## 2.7 Kerangka Berpikir

Proses pembelajaran pada peserta didik berkebutuhan khusus *slow learner* sangat membutuhkan metode, model, pendekatan, media, serta penilaian pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan anak berkebutuhan khusus tersebut. Dengan demikian, sangat dibutuhkan pedoman pembelajaran peserta didik dari anak berkebutuhan khusus lamban belajar pada satuan pendidikan penyelenggaraan pendidikan inklusi lamban belajar.

Model layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus *slow learner* adalah suatu layanan yang digunakan pendidik dalam merencanakan, proses pembelajaran dikelas dimana kelas tersebut terdapat 2 (dua) kategori siswa yaitu siswa reguler dan siswa yang berasal dari anak berkebutuhan khusus *slow learner*.

Peserta didik lamban belajar memerlukan rancangan pembelajaran yang spesifik, diantaranya adalah: 1) perencanaan pembelajaran berdasarkan hasil assesmen dari lembaga yang telah ditentukan; 2) adaptasi strategi, model, metode, dan peralatan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan anak berkebutuhan khusus lamban belajar tersebut; 3) adaptasi penilaian pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik reguler dan karakteristik anak berkebutuhan khusus lamban belajar.

Panduan model layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus lamban belajar diharapkan dapat memandu para pendidik dalam melaksanakan pembelajaran bagi peserta didik anak berkebutuhan khusus lamban belajar di sekolah inklusi, baik secara individu maupun secara kelompok melalui pembelajarn tematik dan/atau mata pelajaran dengan berbagai modus, strategi, dan model pembelajaran untuk muatan dan/atau mata pelajaran yang diampunya, dan dapat memandu kepala sekolah dan pengawas sekolah dalam memberikan bimbingan dan pembinaan kepada para pendidik dalam melaksanakan pembelajaran disekolah reguler yang menyelenggarakan pembelajaran inklusi.

Pembelajaran individual menjadi sangat penting keberadaannya karena hal tersebut merupakan satu pendekatan yang senantiasa berupaya mengakomodasi kebutuhan dari masalah yang dihadapi masing-masing peserta didik tunagrahita.

Pembelajaran individual menjadi esensi sekaligus ciri khas dalam layanan pendidikan peserta didik *slow leaner* yang senantiasa berorientasi pada kebutuhan individu peserta didik. Dalam upaya memahami masalah dan kebutuhan peserta didik *slow leaner*, seorang guru selalu membutuhkan data/informasi yang akurat. Menggali data/informasi yang akurat tersebut, guru dapat melakukannya melalui kegiatan yang disebut dengan asesmen.

Asesmen dapat dipandang sebagai upaya yang sistematis untuk mengetahui kemampuan, kesulitan dan kebutuhan peserta didik sehubungan dengan pembelajarannya. Data hasil asesmen dapat dijadikan sebagai bahan dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI). Hal tersebut

membawa konsekuensi kepada kompetensi guru dalam memilih pendekatan, metode, dan model pembelajaran yang mengakomodasi kebutuhan peserta didik slow learner.

Penanganan Anak Berkebutuhan khusus di sekolah reguler adalah berdasarkan identifikasi dan hasil asesmen yang dijadikan dasar seorang pendidik atau guru untuk dapat memahami anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi sebagai upaya pengembangan diri sesuai dengan potensi yang dimiliki. Sebagaimana yang dikemukakan (McLoughlin and R.B., 1986) mengatakan bahwa identifikasi merupakan kegiatan awal yang mendahului assesmen. Identifikasi sering disebut penjaringan sedangkan asesmen disebut penyaringan. Identifikasi dapat dilakukan oleh guru atau pihak lain yang dekat dengan anak misalnya orang tua/keluarga, sedangkan asesmen dilakukan oleh tenaga profesional yang ahli dalam bidangnya seperti psikolog.

Dalam Permendikbud nomor 23 tahun 2016 tentang penilaian, Penilaian adalah proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk mengukur pencapaian hasil belajar peserta didik, sedangkan kisi-kisi adalah suatu format yang dapat berupa matriks yang memuat informasi yang dijadikan pedoman untuk menyusun soal. Penilaian seorang guru dapat dilakukan dengan cara tes dan non tes. Tes meliputi tes lisan, tertulis (bentuk uraian, pilihan ganda, jawaban singkat, isian, menjodohkan dan benar salah) dan tes perbuatan meliputi kinerja (performa), penugasan (projek) dan hasil karya (produk). Penilaian non tes berupa penilain sikap, minat, motifasi, penilain diri, portofolio, life skill dan observasi (Kemdibud 2017).

Untuk bisa memberikan layanan terhadap anak berkebutuhan khusus lamban belajar, pendidik harus memahami psikologi perkembangan, Desmita (2012) mengatakan bahwa yang dimaksud psikologi perkembangan adalah cabang dari psikologi yang mempelajari secara sistematis perkembangan perilaku manusia secara ontogenetik, yaitu mempelajari proses-proses yang mendasari perubahan –perubahan yang terjadi di dalam diri baik perubahan dalam struktur jasmani, perilaku, maupun fungsi mental

manusia sepanjang rentang hidupnya (*life span*) yang biasanya dimulai sejak konsepsi hingga menjelang mati (Desmita, 2012).

Pemerintah Republik Indonesia mewajibkan seluruh sekolah reguler untuk dapat mengakomodasi pembelajaran siswa dalam kondisi berkebutuhan khusus sekalipun. Oleh karena itu dibutuhkan berbagai penyesuaian dalam penyelenggaraan sekolah reguler untuk dapat mengakomodasi baik siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Beberapa penyesuaian yang dibutuhkan antara lain adalah penyesuaian kurikulum, penyediaan sarana prasarana, dan penyesuaian pembelajaran.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia berkomitmen untuk terus meningkatkan mutu pendidikan anatar lain melalui penyempurnaan kurikulum pada jenjang pendidikan dasar dan menengah termasuk pendidikan anak berkebutuhan khusus. Didalam kurikulum 2013 pendidikan khusus merupakan penyempurnaan dari kurikulum pendidikan khusus sebelumnya untuk merespon berbagai tantangan berbagai tantangan internal maupun eksternal dalam pelaksanaan pembelajaran anak berkebutuhan khusus. Bahkan penyempurnaan kurikulum pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus mulai dari pola pikir, penguatan tata kelola kurikulum, pendalaman dan perluasan materi, penguatan proses pembelajaran dan penyesuaian beban belajar dengan berdasarkan karakteristik peserta didik yang berdasar pada hasil assessment terhadap anak berkebutuhan khusus oleh lembaga yang telah ditetapkan oleh pemerintah, dalam hal ini Dinas Pendidikan Kota Semarang.

Dengan terbitnya Peraturan Direktur Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah nomor 10/D/KR/2017 tentang struktur kurikulum, kompetensi inti, kompetensi dasar dan pedoman implementasi kurikulum 2013 bagi anak berkebutuhan khusus, diharapkan sekolah dapat melaksanakannya dengan sebaik-baiknya, namun pada kenyataannya masih perlu memberikan bimbingan baik secara langsung maupun tidak langsung pada guru pengajar anak berkebutuhan khusus *slow learner* agar bisa meberikan pelayanan maksimal sesuai dengan kebutuhan dan keinklusion anak berkebutuhan

khusus tersebut yang didasarkan pada hasil asesmen. Pemerintah diharapkan bisa memberikan pedoman dan panduan secara tertulis untuk menjadi pedoman guru dalam mengajar anak berkebutuhan khusus/ inklusi *slow learner* sehingga perlu dilakukan penelitian dan eksperimen yang diperuntukan bagi guru/pendidik saat pembelajaran anak berkebutuhan khusus tersebut. Dalam hal ini lebih difokuskan pada anak berkebutuhan khusus lambat belajar dengan alasan sebagian besar anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi adalah lambat belajar.

Pada tataran teknis, sarana prasarana sebagai unsur pendukung kegiatan pembelajaran amat penting untuk dilaksanakan. Namun, aspek kurikulum menjadi lebih fundamental untuk dilakukan penyesuaian. Hal ini mengingat aspek yang terpenting dalam pendidikan adalah materi/hal-hal yang diajarkan. Oleh karena itu, Kota Semarang sudah menerbitkan Peraturan Kepala Dinas Pendidikan nomor 800/1399 Tentang Petunjuk Teknis Penyelenggaraan Sekolah Inklusi di Lingkungan Dinas Pendidikan Kota Semarang. Salah satu upaya yang tercantum pada peraturan tersebut dan sudah diterapkan di sekolah-sekolah inklusi adalah upaya-upaya dalam adaptasi kurikulum.

Seiring berjalannya waktu, penyesuaian kurikulum/materi pembelajaran tersebut masih kurang optimal. Meskipun materi sudah disesuaikan, ketidakmampuan guru dalam menyampaikan materi tersebut juga menjadi salah satu kendala dalam mewujudkan pendidikan inklusi yang menyeluruh. Oleh karena itu, penelitian ini berfokus pada penyusunan model layanan pembelajaran pada sekolah inklusi.

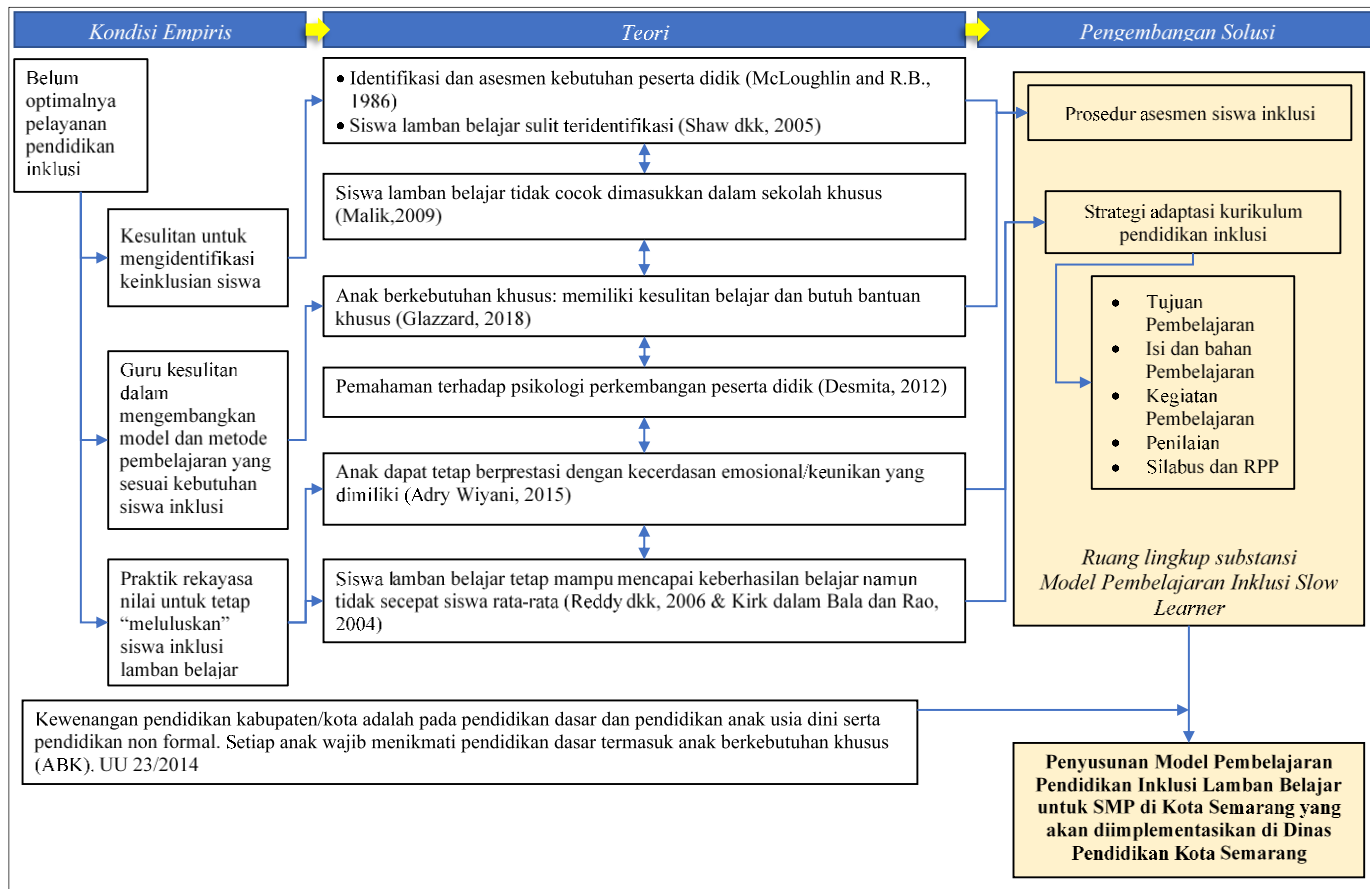
Penyusunan model tersebut dilakukan melalui tahap penyusunan, validasi, dan finalisasi. Hasil dari penyusunan model tersebut menjadi masukan bagi penyelenggaraan sekolah reguler untuk dapat mengembangkan inklusivitas pada pelaksanaan pembelajaran.

Untuk dapat mengatakan anak tersebut adalah anak berkebutuhan khusus harus berdasarkan hasil asesmen oleh tenaga ahli psikolog maupun dokter. Melihat kenyataan dilapangan masih banyak Anak Berkebutuhan

Khusus yang bersekolah di sekolah reguler ini belum terlayani dengan baik, maka diperlukan suatu layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di sekolah reguler dengan menyusun SOP layanan pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di SMP Inklusi. Draft SOP layanan telah disusun oleh peneliti dan diujicobakan ke sekolah inklusi, selanjutnya dilakukan FGD yang diikuti oleh bapak ibu pengawas SMP dan bapak ibu guru Tim Pengembang Kurikulum SMP, yang selanjutnya dilakukan validasi draft SOP layanan pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar (Slow Learner) kepada tenaga ahli yaitu psikolog pendidikan dan dosen pembimbing tesis, yang kemudian dilaksanakan di sekolah inklusi yang menjadi kelompok eksperimen.

Keberhasilan suatu proses pembelajaran akan dapat dilihat dari penyusunan dokumen kurikulum sebagai perencanaan pembelajaran yang kemudian dilaksanakan sesuai rencana, dan dievaluasi sesuai rencana. Dengan penerapan SOP layanan pembelajaran ini yang didalamnya terdapat adaptasi kurikulum substitusi dan strategi pembelajaran: menggunakan pendekatan individual, kata-kata sederhana dan mudah dipahami, penyampaian materi dengan hal yang kongkrit, menciptakan proses pembelajaran yang menyenangkan dan penuh kasih sayang, ternyata hal ini dapat membuat anak berkebutuhan khusus lebih bisa mengontrol diri dan lebih dapat mengemudikan emosi social mereka.

Kerangka Berpikir penelitian ini dapat dilihat pada Gambar 2.1 di bawah ini. Dimana keseluruhan proses diawali dari tinjauan kondisi empiris di Kota Semarang yakni belum optimalnya pelayanan pendidikan inklusi hingga adanya praktik-praktik yang tidak semestinya dilakukan oleh pendidik. Pasca ditelusuri melalui tinjauan teori dan kajian pustaka, diperoleh bahwa terdapat beberapa substansi yang harus disusun dalam model pembelajaran pendidikan inklusi, utamanya berkaitan dengan asesmen, strategi adaptasi pembelajaran, serta penyesuaian strategi penilaian.



Gambar 2.1. Kerangka Berpikir  
Sumber: Analisis Peneliti (2019)

## 2.8 Hipotesis Penelitian

Hipotesis penelitian ini adalah dengan diimplementasikannya model layanan pembelajaran bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi, maka:

- a. Penyusunan model layanan pembelajaran yang dapat memudahkan guru dalam memberikan layanan pembelajaran pada Anak Berkebutuhan Khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*), dapat meningkatkan kepercayaan diri siswa inklusi untuk dapat bersosialisasi dengan siswa reguler dan guru-guru di sekolah tersebut
- b. Telah teruji kelayakan model layanan pembelajaran untuk Anak Berkebutuhan Khusus/Inklusi Lamban Belajar (*slow learner*) di SMP Inklusi Kota Semarang. Hal ini diharapkan bisa diterapkan di semua SMP inklusi di Kota Semarang

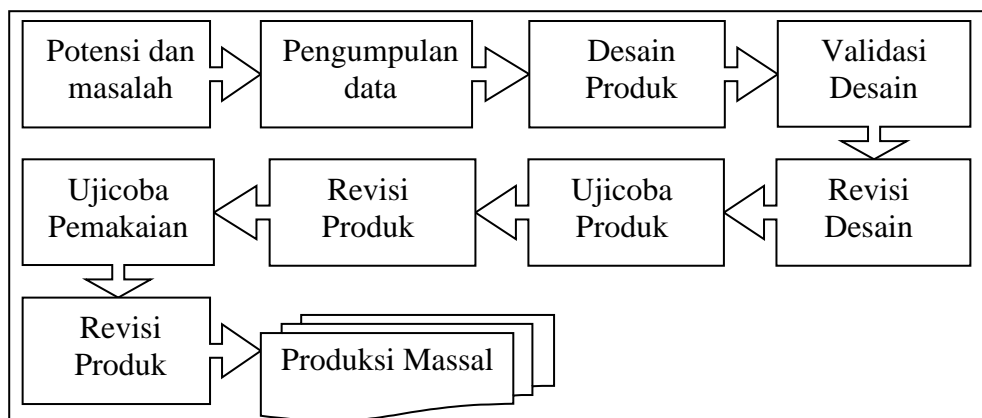


### BAB III

#### METODE PENELITIAN

##### 3.1 Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode *research and development* atau penelitian dan pengembangan. (Borg and Gall, 1983) menyebutkan bahwa metode tersebut merupakan proses yang digunakan untuk mengembangkan sekaligus memvalidasi produk-produk kebijakan/alat untuk kegiatan pendidikan. Menurut Sugiyono (2009), terdapat 10 langkah yang merupakan bagian dari *research and development* tersebut yakni: (1) *identifikasi potensi dan masalah*; (2) *pengumpulan informasi potensi perencanaan produk*; (3) *perancangan produk*; (4) *validasi rancangan produk*; (5) *perbaikan rancangan produk berdasarkan hasil validasi produk*; (6) *uji coba produk uji coba produk*; (7) *revisi produk*; (8) *uji coba pemakaian produk*; (9) *revisi produk*; dan (10) *pembuatan produk massal*.



Gambar 3.1. Langkah-langkah penggunaan metode penelitian dan pengembangan (*research and development*)

Sumber: (Sugiyono, 2009)

Samsudi (2009) menjelaskan bahwa salah satu teknik pada penelitian *research and development* adalah eksperimen. Metode penelitian ini memungkinkan peneliti untuk melakukan eksperimen terhadap objek penelitian, untuk kemudian menganalisis kejadian setelah perlakuan tersebut. Hasil analisis tersebutlah yang dapat mendasari peneliti untuk

menyampaikan strategi perubahan/pengembangan akan kondisi semula sebagai output/luaran dari metode penelitian *research and development*.

Dalam proses pengembangan model kurikulum yang disusun, penelitian ini menguji hasil uji coba produk menggunakan metode eksperimen semu yang situasional atau disebut sebagai eksperimen kuasi (*quasi-experimental*). Samsudi (2009) menjelaskan bahwa metode kuasi ini merupakan metode yang banyak digunakan dalam penelitian bidang pendidikan. Hal ini dikarenakan metode ini menawarkan eksperimen yang mendasarkan subjek penelitian pada kondisi dan situasi yang ada. Hal tersebut pula-lah yang paling realistis dan sesuai pada kondisi empiris pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. Perbedaan keinklusion masing-masing siswa pada masing-masing sekolah sangat berbeda dan cenderung sulit untuk menemukan subjek penelitian yang benar-benar sama.

Desain eksperimen semu yang digunakan pada penelitian ini adalah desain pra tes-pasca tes kelompok kontrol tanpa acak atau disebut juga sebagai *non-randomized control group pre test-post test design*). Pada desain ini, subjek di dalam suatu kelompok (baik eksperimen maupun kontrol) tidak ditentukan secara acak melainkan menyesuaikan dengan kondisi yang ada. Proses *randomized* hanya dilakukan pada penentuan kelompok eksperimen dan kelompok kontrol (Samsudi, 2009).

Dua kelompok pada desain ini (Kelompok Eksperimen dan Kelompok Kontrol) akan diberikan perlakuan yang berbeda. Dimana pada kelompok kontrol hanya akan dilakuka pra tes dan pasca tes (Y1 dan Y2), sedangkan pada kelompok eksperimen akan dilakukan pra tes, pasca tes, dan perlakuan (Y1, Y2, dan X). Perlakuan yang dimaksud dengan huruf X adalah implementasi/praktek pelaksanaan model layanan pembelajaran. Sedangkan variabel terikat yang akan diuji baik dalam pra tes maupun pasca tes adalah kepercayaan diri siswa inklusi yang mempengaruhi dorongan dari dalam diri mereka untuk mau dan mampu bersosialisasi.

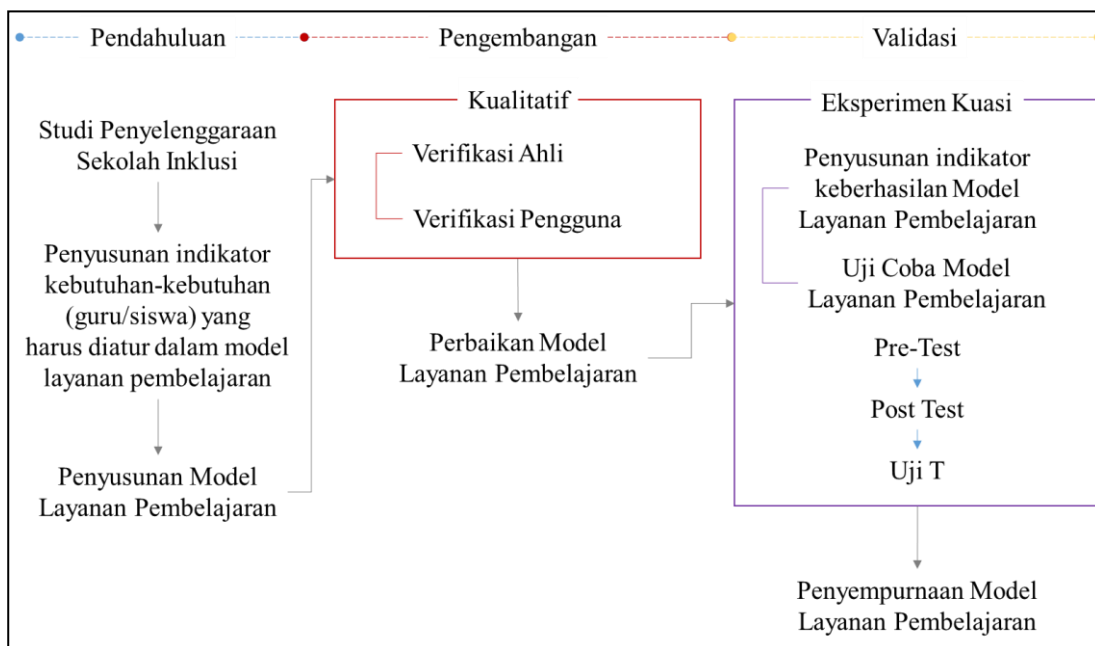
Tabel 3.1. Desain Penelitian Eksperimen Kuasi (*Non Randomized*)

<i>Kelompok</i>	<i>Pra tes</i>	<i>Perlakuan</i> <i>(Variabel Bebas)</i>	<i>Pasca tes</i> <i>(Variabel Terikat)</i>
Eksperimen (KE)	Y1	X	Y2
Kontrol (KC)	Y1	-	Y2

Sumber: Samsudi (2009)

### 3.2 Prosedur Penelitian

Prosedur pembuatan panduan model layanan pembelajaran ABK dibagi ke dalam 3 tahapan analisis, yakni: (i) tahap penyusunan; (ii) tahap pengembangan; dan (iii) tahap uji coba (Sugiyono, 2012).



Gambar 3.2. Prosedur Pengembangan Model Layanan Pembelajaran  
Sumber: Analisis Peneliti (2019)

Tahap pertama atau tahap studi pendahuluan merupakan tahap pengumpulan/analisis potensi dan masalah melalui analisis dan interpretasi data serta informasi yang didapatkan. Dalam hal ini termasuk studi literatur, survey data primer dan sekunder, hasil wawancara, dan lain sebagainya.

Tahap kedua atau tahap pengembangan merupakan tahap perancangan, revisi, dan penyempurnaan produk: dalam penelitian ini berarti tahap

penyusunan/pengembangan kurikulum. Perancangan yang dimaksud berarti adalah pengembangan model layanan pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus, kemudian revisi merupakan tahap perbaikan dan pengembangan lebih lanjut berdasarkan hasil konsultasi dengan ahli Pendidikan anak berkebutuhan khusus, serta terakhir penyempurnaan produk berarti revisi-revisi pengembangan produk berdasarkan hasil masukan.

Tahap terakhir yakni tahap validasi model merupakan uji coba pemakaian, perbaikan produk, dan penyempurnaan produk. Dalam hal ini berarti uji coba model layanan pembelajaran kepada beberapa kelas di sekolah inklusi dengan eksperimen kuasi. Keluaran dari hasil uji coba tersebut berupa rekomendasi untuk kemudian diperbaiki disempurnakan lebih lanjut.

### 3.3 Data dan Sumber Data

Data-data yang digunakan pada tahap ini akan mengambil data sekolah inklusi dan profil anak berkebutuhan khusus dari Dinas Pendidikan Kota Semarang. Lebih lanjut, digunakan hasil asesmen anak berkebutuhan khusus untuk meninjau lebih lanjut kebutuhan-kebutuhan spesifik yang harus diakomodasi oleh kurikulum pengembangan. Kemudian untuk memahami kurikulum yang telah digunakan, peneliti akan melakukan survey langsung ke lapangan/ke sekolah inklusi terkait.

Tabel 3.2. Data dan Sumber Data

<b>Variabel</b>	<b>Data</b>	<b>Jenis Data</b>	<b>Sumber Data</b>
GTK	Primer	Kuantitatif	Guru
Kurikulum	Primer	Kuantitatif	Guru
Pengembangan aspek bahasa dan komunikasi	Primer	Kuantitatif	Guru
Perkembangan aspek bahasa dan komunikasi	Primer	Kuantitatif	Guru
Perkembangan aspek emosi dan sosial	Primer	Kuantitatif	Guru

<b>Variabel</b>	<b>Data</b>	<b>Jenis Data</b>	<b>Sumber Data</b>
Kontrol diri	Primer	Kuantitatif	Guru
Hubungan dengan orang lain	Primer	Kuantitatif	Guru
Peraturan kurikulum	Sekunder	Kualitatif	Dinas Pendidikan Kota
Buku pelajaran, modul dan referensi lain	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan
Pendekatan dan atau model pembelajaran	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan
permendikbud no 43 tahun 2019	Sekunder	Kualitatif	Kemedikbud
KTSP, Silabus dan RPP	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan
Pengambil kebijakan KTSP	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan
Perencana, pelaksana, dan evaluasi pembelajaran	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan
Penyusun PPI, pembimbingan terhadap siswa slow leaner	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan
Siswa di sekolah formal	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan
ABK yang bersekolah di sekolah reguler	Sekunder	Kualitatif	Satuan Pendidikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

### 3.4 Subjek Penelitian

Populasi subjek penelitian dalam penelitian ini adalah seluruh siswa inklusi di SMP Kota Semarang. Rincian subjek penelitian kemudian dirinci berdasarkan tahapan-tahapan penelitian yakni: (i) subjek penelitian pada tahap studi pendahuluan; (ii) subjek penelitian pada tahap pengembangan model pembelajaran; dan (iii) subjek penelitian pada tahap validasi model pembelajaran.

Pada tahap pendahuluan, penelitian akan dilakukan di SMP Negeri 5, 12, 15, 39, 31, SMP Muhammadiyah 8, SMP IT Harapan Bunda dan SMP Alam Ar Ridho. Hal ini didasari pada fakta bahwa sekolah tersebut merupakan sekolah dengan siswa inklusi terbanyak di Kota Semarang. Selain pada jumlah/kuantitas, sekolah tersebut juga memiliki heterogenitas yang cukup tinggi pada jenis inklusivitas siswa. Oleh karena itu, studi

pendahuluan pada sekolah ini diharapkan dapat mewakili kondisi penyelenggaraan pendidikan inklusi di Kota Semarang. Subjek pada tahap pendahuluan adalah kepala sekolah, guru mata pelajaran, guru pendamping, siswa reguler, dan, siswa inklusi.

Keseluruhan rincian subjek penelitian dicantumkan pada Tabel 1 di bawah ini.

Tabel 3.3. Rincian Subjek Penelitian

<b>Tahap Penelitian</b>	<b>Nama Sekolah</b>	<b>Jumlah jenis Inklusi</b>	<b>Jumlah Siswa Inklusi</b>
Studi Pendahuluan	SMP Negeri 5,	2	2
	SMP Negeri 12	3	3
	SMP Negeri 15	2	2
	SMP Negeri 39	3	5
	SMP 31	3	4
	SMP 43	1	3
	SMP Negeri 5	2	4
	SMP Negeri 17	1	1
	SMP Muhammadiyah 8	2	7
	SMP Harapan Bunda	2	11
	SMP Alam Aridho	2	17
Pengembangan Model	SMP Negeri 39	3	5
Validasi Model	SMP Negeri 12	3	3

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Pada tahap pengembangan model, dilakukan uji coba model pembelajaran beserta instrumen evaluasinya. Hal tersebut akan dilaksanakan di SMP Negeri 39 dengan jumlah siswa inklusi sebanyak 5 orang. Dasar pemilihan sekolah tersebut sebagai lokasi uji coba terbatas model pembelajaran adalah kooperatif guru dan lokasi sekolah yang memungkinkan peneliti untuk melakukan survey dalam tenggat waktu yang singkat namun memperoleh informasi yang padat. Subjek pada tahap pengembangan model ini adalah guru mata pelajaran, guru pendamping, dan, siswa inklusi.

Pada tahap terakhir yakni tahap validasi model, penelitian akan dilakukan SMP Negeri 12 dengan jumlah siswa inklusi sebanyak 3 orang. Pemilihan sekolah-sekolah tersebut didasarkan pada pertimbangan utama

bahwa sekolah tersebut memiliki reputasi pembelajaran yang baik di skala Kota Semarang, maupun nasional. Selain itu, sekolah-sekolah tersebut memiliki jumlah siswa inklusi yang banyak dan cukup heterogen. Subjek pada tahap pengembangan model ini adalah guru mata pelajaran, guru pendamping, dan, siswa inklusi.

### 3.5 Teknik dan Instrumen Pengumpulan Data

#### 3.5.1 Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data yang digunakan pada penelitian ini adalah teknik wawancara, teknik angket, studi dokumen, dan teknik observasi. Wawancara dilakukan dengan para ahli pendidikan anak berkebutuhan khusus pada tahap pengembangan dan validasi model, serta dilakukan dengan pemangku kepentingan pelaksana pendidikan anak berkebutuhan khusus (kepala sekolah, guru, dsb) pada tahap studi pendahuluan. Instrumen yang digunakan pada saat wawancara adalah panduan wawancara yang berbentuk daftar pertanyaan terbuka untuk masing-masing guru/narasumber.

Teknik selanjutnya yang digunakan dalam penelitian ini adalah teknik angket. Teknik ini dilakukan dengan menyusun serangkaian pertanyaan tertutup dan terbuka yang akan dibagikan kepada masing-masing subjek penelitian. Pertanyaan yang terdapat pada instrument dapat berupa pertanyaan skala, ya-tidak, maupun pertanyaan dengan jawaban Panjang. Teknik ini dilakukan untuk memperoleh data evaluasi model layanan pembelajaran secara objektif dalam waktu yang efektif.

Untuk mendukung khazanah keilmuan dan fakta empiris dalam penelitian ini, maka digunakan pula teknik studi dokumen. Hal ini dilakukan untuk menganalisis dasar-dasar pelaksanaan pendidikan anak berkebutuhan khusus. Dokumen-dokumen yang dipelajari dengan teknik ini adalah dokumen RPP, Peraturan Perundangan, dan beragam teori mengenai pendidikan anak berkebutuhan khusus.

Teknik selanjutnya adalah teknik observasi. Teknik ini dilakukan pada tahap studi pendahuluan, yakni dengan mempelajari kondisi empiris

pelayanan pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus. Pedoman yang digunakan pada teknik ini adalah daftar kegiatan/aspek yang harus diteliti.

### 3.5.2 Kriteria Penilaian Model Layanan Pembelajaran

Model layanan anak berkebutuhan khusus slow learner yang berbentuk SOP Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus slow learner dapat diukur dengan keberhasilan seorang guru dalam melaksanakan pembelajaran sesuai SOP dari mulai dari assesmen, penentuan kebijakan kurikulum di sekolah terutama dalam rapat dewan guru untuk menentukan tingkatan KKM dan materi yang akan diberlakukan pada anak berkebutuhan khusus slow learner dan dilanjutkan bagaimana guru menyusun RPP untuk siswa reguler dan anak berkebutuhan khusus slow learner. Siswa slow learner mempunyai kemampuan untuk berkomunikasi, bergaul dan bersosialisasi yang kurang. Maka salah satu indicator penilaian layanan anak berkebutuhan khusus slow learner ini adalah kemampuan siswa untuk bersosialisasi dengan teman lain yang berasal dari siswa reguler.

## 3.6 Uji Keabsahan Data, Uji Validitas, dan Reliabilitas

### 3.6.1 Uji Keabsahan Data

Uji keabsahan data yang digunakan pada penelitian ini adalah teknik triangulasi. Teknik ini merupakan konfirmasi kesinkronan antara sumber data, metode yang digunakan, serta hubungan/koherensi antara satu teori dengan teori-teori lainnya. Mathison dalam Sugiyono (2012) menjelaskan bahwa hasil yang diperoleh dari triangulasi ini adalah data-data yang tidak konsisten atau saling kontradiksi satu sama lain. Triangulasi yang digunakan pada penelitian ini adalah triangulasi sumber dikarenakan perbedaan sumber data dan instrument pengambilan data yang digunakan pada penelitian ini.

### 3.6.2 Uji Validitas dan Reliabilitas Instrumen

Instrumen angket yang digunakan pada penelitian ini memiliki tujuan untuk menilai/meninjau seberapa besar perubahan yang terjadi dengan dan tanpa penggunaan model layanan pembelajaran yang diberikan kepada anak

berkebutuhan khusus. Hal ini berperan dalam menentukan validitas suatu model pembelajaran. Oleh karena itu, dibutuhkan instrument penelitian yang reliabel dan valid.

Uji validitas instrument pada penelitian ini menggunakan rumus koefisien korelasi. Dimana angka  $r$  yang semakin mendekati 1 menunjukkan bahwa model tersebut semakin valid. Untuk uji realibilitas, akan digunakan uji realibilitas alpha.

### 3.7 Teknik Analisis Data

Analisis validasi rancangan kurikulum sekolah inklusi dilakukan dengan metode kualitatif dan kuantitatif. Metode kualitatif dilakukan dengan *crosscheck* kesesuaian rancangan kurikulum dengan: peraturan perundangan tentang Anak Berkebutuhan Khusus, Kurikulum Anak Berkebutuhan Khusus, dan Peraturan Kepala Dinas Kota Semarang tentang Pendidikan Inklusi; dan teori pengembangan kurikulum untuk Anak Berkebutuhan Khusus di SMP Inklusi. Analisis akhir untuk validasi rancangan kurikulum yang dilakukan pada penelitian ini adalah dengan diskusi bersama Ahli Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus. Selain itu, pada tahap analisis ini juga akan banyak dilakukan revisi-revisi/perbaikan-perbaikan pada rancangan kurikulum, mengingat perubahan rancangan ini akan dinamis menyesuaikan kondisi empiris yang secara dinamis akan terus berubah.

Metode kuantitatif yang dilakukan pada proses validasi ini adalah uji perbandingan perbedaan antara sebelum dan sesudah penggunaan model layanan pembelajaran yang sudah disusun. Uji  $t$  akan dilakukan untuk validasi kuantitatif.



## BAB IV

### HASIL DAN PEMBAHASAN

#### 4.1 Deskripsi Responden Penelitian

Penelitian ini dilakukan kepada seluruh sekolah yang menyelenggarakan yaitu sebanyak 6 (enam) sekolah dengan rincian seperti pada Tabel 4.1.

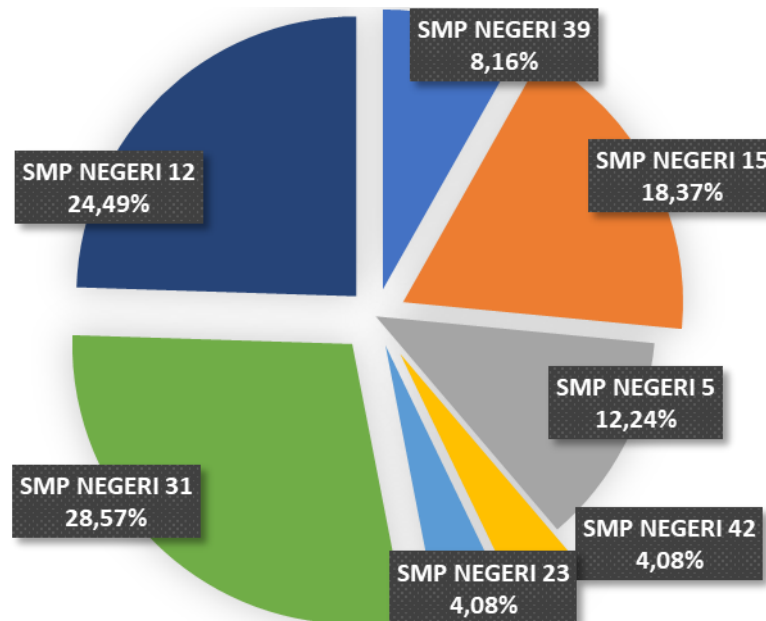
Tabel 4.1. Banyaknya Responden Terjangkau pada Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi di Kota Semarang Responden Penelitian

No	Nama Sekolah	Banyak Responden		
		Peserta Didik Inklusi	Guru	Tenaga Kependidikan
1	SMP NEGERI 39	4	45	16
2	SMP NEGERI 15	9	48	15
3	SMP NEGERI 5	6	43	12
4	SMP NEGERI 42	2	31	14
5	SMP NEGERI 23	2	39	15
6	SMP NEGERI 31	14	37	16
7	SMP NEGERI 12	12	41	16
	Jumlah	49	284	104

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.2 Gambaran Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi di Kota Semarang

Penyelenggaraan pendidikan inklusi di Kota Semarang, dalam penelitian ada sebanyak 49 anak dengan kondisi *slowlearner* dengan sebaran di 7 (tujuh) Sekolah Menengah Pertama dan yang terbanyak di SMP Negeri 31 Semarang 14 (empat belas) peserta didik (24,48%), sedangkan yang paling sedikit di SMP 42 Semarang dan SMP Negeri 23 masing-masing sebanyak 2 (dua) peserta didik (4,08%).



Gambar 4.1. Persentasi layanan pendidikan inklusi slowlearner pada setiap SMP Negeri di Kota Semarang Tahun Pelajaran 2019/2020  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3 Kondisi Awal Pendidikan Inklusi (Hasil *Pre Test*)

Kondisi awal penelitian yang meliputi indikator-indikator bagi guru dan tenaga kependidikan, kurikulum, perkembangan aspek bahasa dan komunikasi, perkembangan aspek emosional dan sosial, kontrol diri dan hubungan dengan orang lain.

##### 4.3.1 Guru dan Tenaga Kependidikan

Indikator penelitian bagi guru dan tenaga kependidikan tentang pelaksanaan pendidikan inklusi bagi *slow learner* yang diselenggarakan di sekolah masing-masing meliputi pemahaman kepala sekolah tentang aturan inklusi, pemahaman guru tentang pelayanan tentang anak inklusi *slow learner*, dan keberadaan guru pembimbing khusus (GPK), pemahaman GPK tentang layanan anak inklusi *slow learner*, keberadaan guru damping / *sidow teacher*, dan pemahaman dari tenaga administrasi tentang keberadaan siswa inklusi. Adapun hasil penelitian disajikan pada Tabel 4.2.

Tabel 4.2. Persentase jawaban responden terkait GTK dalam pendidikan inklusi *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)						
		SB	B	CB	KB	TB		
		5	4	3	2	1		
1	Pemahaman Kepala Sekolah tentang aturan inklusi	<b>12.62</b>	<b>33.23</b>	48.92	4.31	0.92	100	
2	Pemahaman Guru tentang pelayanan tentang anak inklusi <i>slow learner</i>	0.31	12.00	<b>74.15</b>	12.00	1.54	100	
3	Keberadaan Guru Pembimbing Khusus (GPK)	3.69	17.85	68.92	6.77	2.77	100	
4	Pemahaman GPK tentang layanan anak inklusi <i>slow learner</i>	7.08	24.92	60.31	5.54	2.15	100	
5	Keberadaan guru damping / <i>sidow teacher</i>	3.38	12.31	62.77	8.62	12.92	100	
6	Pemahaman dari tenaga administrasi tentang keberadaan siswa inklusi	0.62	10.46	64.31	22.15	2.46	100	
	Rerata Persentase (%)	4.62	18.46	63.23	9.90	3.79	100.00	

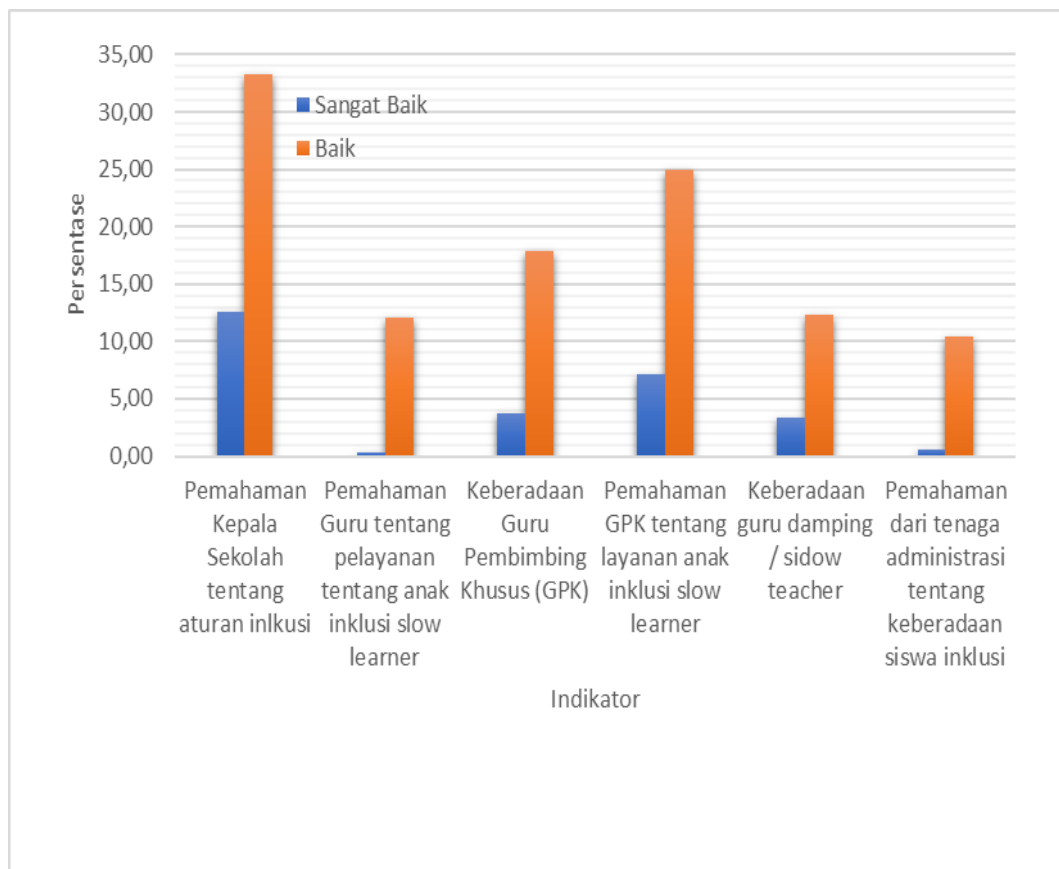
Keterangan

SB= Sangat Baik, B= Baik, CB=Cukup Baik, KB, KurangBaik, dan TB= Tidak Baik

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari data di atas dapat dilihat bahwa kondisi awal guru dan tenaga kependidikan dalam pendidikan inklusi *slow learner* cukup baik dengan persentase 63.23%, bahkan ada yang kurang baik dan tidak baik 9,90% dan 3,79%. Persentase yang baik dan sangat baik masih relatif kecil hanya 18,46% dan 4,62%.

Persentasi yang nampak agak tinggi adalah pemahaman kepala sekolah tentang aturan inklusi, dengan persentase baik dan sangat baiknya 33,23% dan 12,62%. Indikator lainnya yang baik masih di bawah 25%.



Gambar 4.2. Data Awal, Persentasi Baik dan Sangat Baik GTK pada setiap indikator

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.2 Kurikulum

Terkait dengan kurikulum, hasil jawaban responden data awal, dari indikator-indikator: menggunakan kurikulum, penerapan kurikulum reguler, penerapan modifikasi kurikulum inklusi, masuk pada visi dan misi sekolah, masuk pada dokumen kurikulum tingkat satuan pendidikan, Penyesuaian adaptasi kurikulum sesuai keinklusion Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), dan implementasi adaptasi kurikulum dalam proses pembelajaran, serta implementasi adaptasi kurikulum dalam proses penilaian, menunjukkan bahwa secara umum masih cukup baik (63,19%), persentase baik dan sangat baiknya masih relatif sedikit hanya 15,69% dan 3,42%.

Tabel 4.3. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal kurikulum dalam pendidikan inklusi slow learner di sekolah

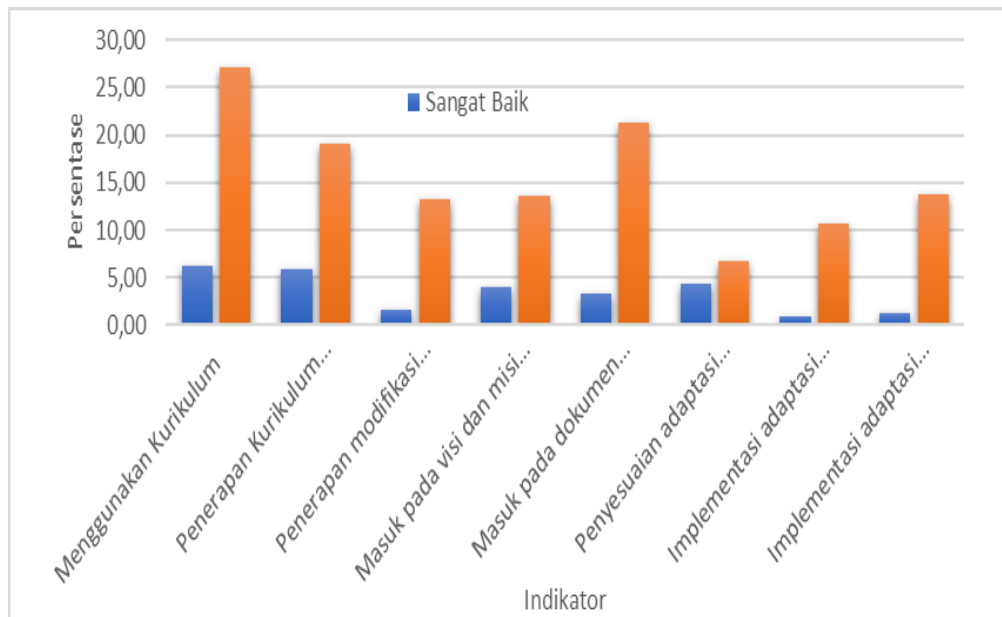
No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Menggunakan Kurikulum	<b>6.15</b>	<b>27.08</b>	52.00	11.69	3.08	100
2	Penerapan Kurikulum Reguler	5.85	19.08	60.00	11.69	3.38	100
3	Penerapan modifikasi kurikulum inklusi	1.54	13.23	59.69	20.31	5.23	100
4	Masuk pada visi dan misi sekolah	4.00	13.54	66.77	12.31	3.38	100
5	Masuk pada dokumen kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan	3.38	21.23	62.46	9.54	3.38	100
6	Penyesuaian adaptasi kurikulum sesuai keinklusion Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)	4.31	6.77	68.92	15.08	4.92	100
7	Implementasi adaptasi kurikulum dalam proses pembelajaran	0.92	10.77	69.23	13.85	5.23	100
8	Implementasi adaptasi kurikulum dalam proses penilaian	1.23	13.85	66.46	14.46	4.00	100
		3.42	15.69	<b>63.19</b>	13.62	4.08	100.00

Keterangan

SB= Sangat Baik, B= Baik, CB=Cukup Baik, KB, KurangBaik, dan TB= Tidak Baik

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari Tabel 4.3. dapat dilihat bahwa persentase baik yang di atas 25% hanya pada penggunaan kurikulum yaitu 27,08% dan sangat baiknya 6,15%. Jika digambarkan dengan grafik persentasi baik dan sangat baik pada setiap indikator seperti pada Gambar 4.3 di bawah ini.



Gambar 4.3. Data Awal Persentasi Baik dan Sangat Baik tentang Kurikuklum pada setiap indikator

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.3 Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi

Aspek basa dan komunikasi meliputi mendengarkan dalam diskusi dan percakapan, merespon dalam diskusi dan percakapan, bereaksi secara tepat pada apa yang didengarkan, memperagakan perhatian, bahasa tubuh, kontak mata dan peran serta aktif dalam mendengarkan, mempresentasikan informasi atau pengetahuan yang didengar, mengikuti instruksi yang melibatkan serangkaian tindakan, menggunakan kalimat penuh dan lebih kompleks dengan susunan kalimat subjek predikat objek keterangan (SPOK), bertanya "bagaimana" dan "kenapa" dalam bentuk kalimat, menggunakan kosa kata yang bertambah luas dan bahasa untuk bermacam tujuan, dan mendengarkan mendengar dan menceritakan kembali urutan dari kejadian kejadian. Dari hasil jawaban responden pada spek ini secara umum pada kondisi awal masih relatif rendah cukup baik dan kurangbaik pada rerata persentase 90% dan 42%, dan bahkan ada yang sangat kurang sebanyak 5,93%. Hal ini dapat dilihat pada Tabel 4.4.

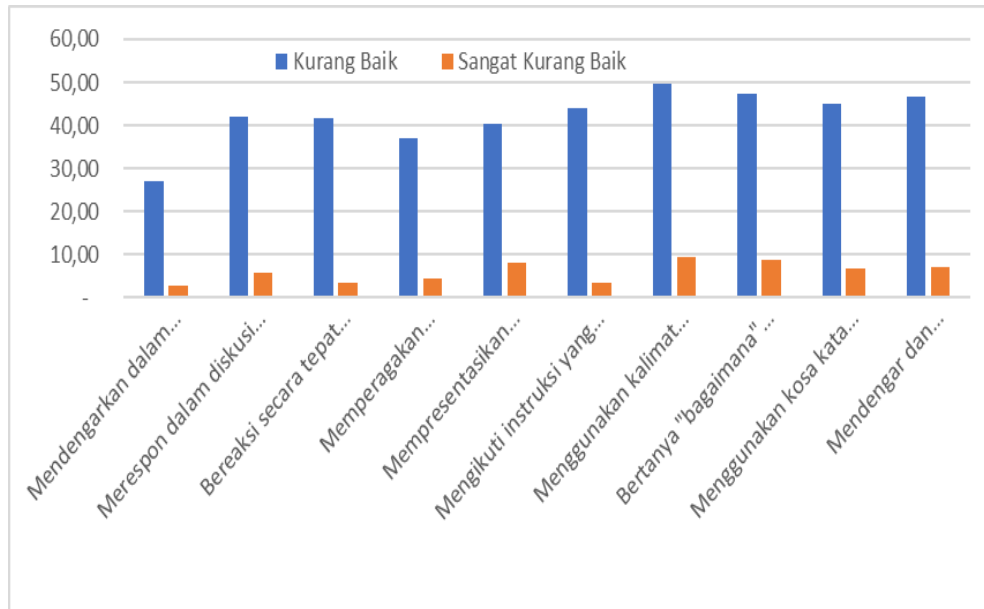
Tabel 4.4. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek bahasa dan komunikasi peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Mendengarkan dalam diskusi dan percakapan	0.33	5.25	64.92	26.89	2.62	100
2	Merespon dalam diskusi dan percakapan	-	2.95	49.51	41.97	5.57	100
3	Bereaksi secara tepat pada apa yang didengarkan	0.33	3.28	51.48	41.64	3.28	100
4	Memperagakan perhatian, bahasa tubuh, kontak matadan peran serta aktif dalam mendengarkan	-	1.97	56.72	37.05	4.26	100
5	Mempresentasikan informasi atau pengetahuan yang didengar	-	2.30	49.18	40.33	8.20	100
6	Mengikuti instruksi yang melibatkan serangkaian tindakan	-	3.61	49.18	43.93	3.28	100
7	Menggunakan kalimat penuh dan lebih kompleks dengan susunan kalimat subjek predikat objek keterangan (SPOK)	-	0.66	40.33	<b>49.51</b>	9.51	100
8	Bertanya "bagaimana" dan "kenapa" dalam bentuk kalimat	-	1.64	42.30	<b>47.21</b>	8.85	100
9	Menggunakan kosa kata yang bertambah luas dan bahasa untuk bermacam tujuan	-	0.98	47.54	44.92	6.56	100
10	Mendengar dan menceritakan kembali urutan dari kejadian kejadian	0.33	1.64	44.26	<b>46.56</b>	7.21	100
Rerata Persentase		0.10	2.43	49.54	42.00	5.93	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas terlihat bahwa secara umum cukup baik dan kurangbaik, yang kurang baik tertinggi di atas 45% adalah pada aspek menggunakan kalimat penuh dan lebih kompleks dengan susunan kalimat subjek predikat objek keterangan (SPOK) 49,5%, aspek bertanya "bagaimana" dan "kenapa" dalam bentuk kalimat sebesar 47,21%, dan mendengar dan menceritakan kembali urutan dari kejadian kejadian sebesar 46,56%.

Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas tentang kondisi awal aspek kebahasaan dan komunikasi dapat dilihat pada gambar 4.3.



Gambar 4.4. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Bahasa dan Komunikasi  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.4 Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial

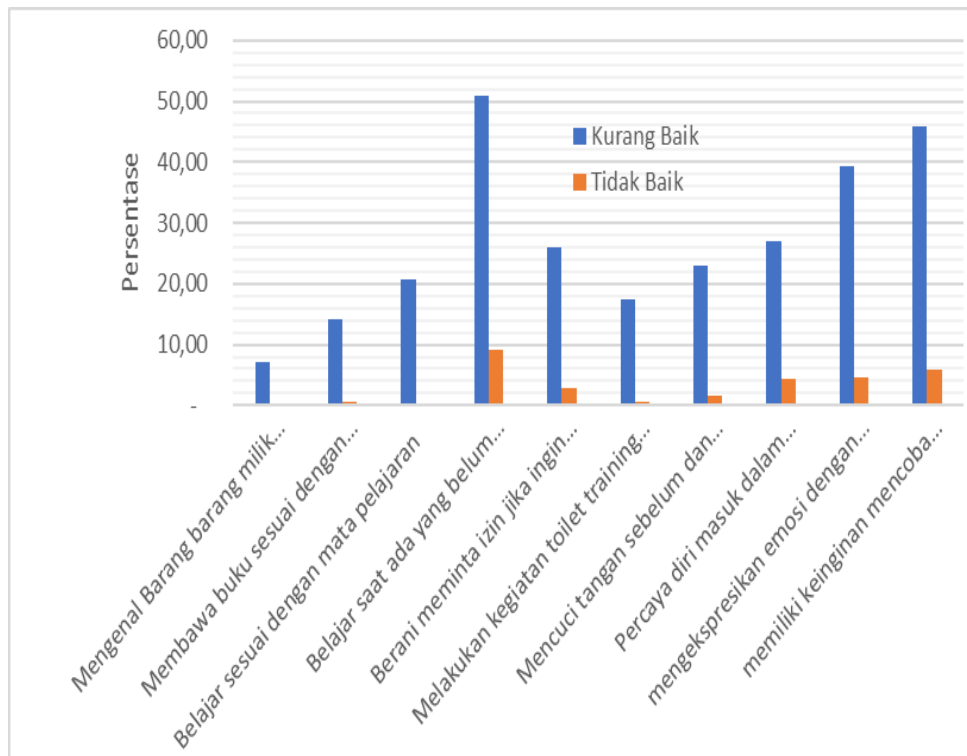
Indikator aspek emosional dan sosial meliputi mengenal Barang barang milik pribadinya, tas, sepatu, pakaian, botol minum, membawa buku sesuai dengan jadwal pelajaran, belajar sesuai dengan mata pelajaran, belajar saat ada yang belum dipahami, berani meminta izin jika ingin kebelakang, melakukan kegiatan toilet training sesuai dengan kebutuhan dengan mandiri, mencuci tangan sebelum dan sesudah makan snack, makan siang, kegiatan cooking, dan toilet training, percaya diri masuk dalam kelompok kecil, mengekspresikan emosi dengan tepat dan bersikap, dan memiliki keinginan mencoba kegiatan baru. Secara umum dalam kondisi awal masih cukup baik dan bahkan kurang baik dengan rata-rata cukup baik 59,7%, dan yang kurang baik mencapai 27,11%. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat di tabel 4.5.

Tabel 4.5. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek emosional dan social peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Mengenal Barang barang milik pribadinya, tas, sepatu, pakaian, botol minum	4.59	18.69	69.51	7.21	-	100
2	Membawa buku sesuai dengan jadwal pelajaran	2.62	11.80	70.82	14.10	0.66	100
3	Belajar sesuai dengan mata pelajaran	0.66	10.49	67.87	20.66	0.33	100
4	Belajar saat ada yang belum dipahami	-	1.31	<b>38.69</b>	<b>50.82</b>	9.18	100
5	Berani meminta izin jika ingin kebelakang	1.64	16.07	53.44	25.90	2.95	100
6	Melakukan kegiatan toilet training sesuai dengan kebutuhan dengan mandiri	1.64	6.89	73.44	17.38	0.66	100
7	Mencuci tangan sebelum dan sesudah makan snack, makan siang, kegiatan cooking, dan toilet training	0.66	6.23	68.52	22.95	1.64	100
8	Percaya diri masuk dalam kelompok kecil	0.33	8.20	60.33	26.89	4.26	100
9	mengekspresikan emosi dengan tepat dan bersikap	-	3.28	52.79	39.34	4.59	100
10	memiliki keinginan mencoba kegiatan baru	-	6.23	<b>41.97</b>	<b>45.90</b>	5.90	100
	Rerata Persentase	1.21	8.92	59.74	27.11	3.02	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari Tabel 4.5. di atas dapat dilihat bahwa yang masih kurang baik lebih dari 45% adalah pada aspek belajar saat ada yang belum dipahami mencapai 50,82% dan aspek memiliki keinginan mencoba kegiatan baru, 45,90%. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas kondisi awal yang kurang baik dan sangat kurang baik dapat dilihat di gambar 4.5.



Gambar 4.5. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Emosional dan sosial  
 Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.4.1 Kontrol Diri

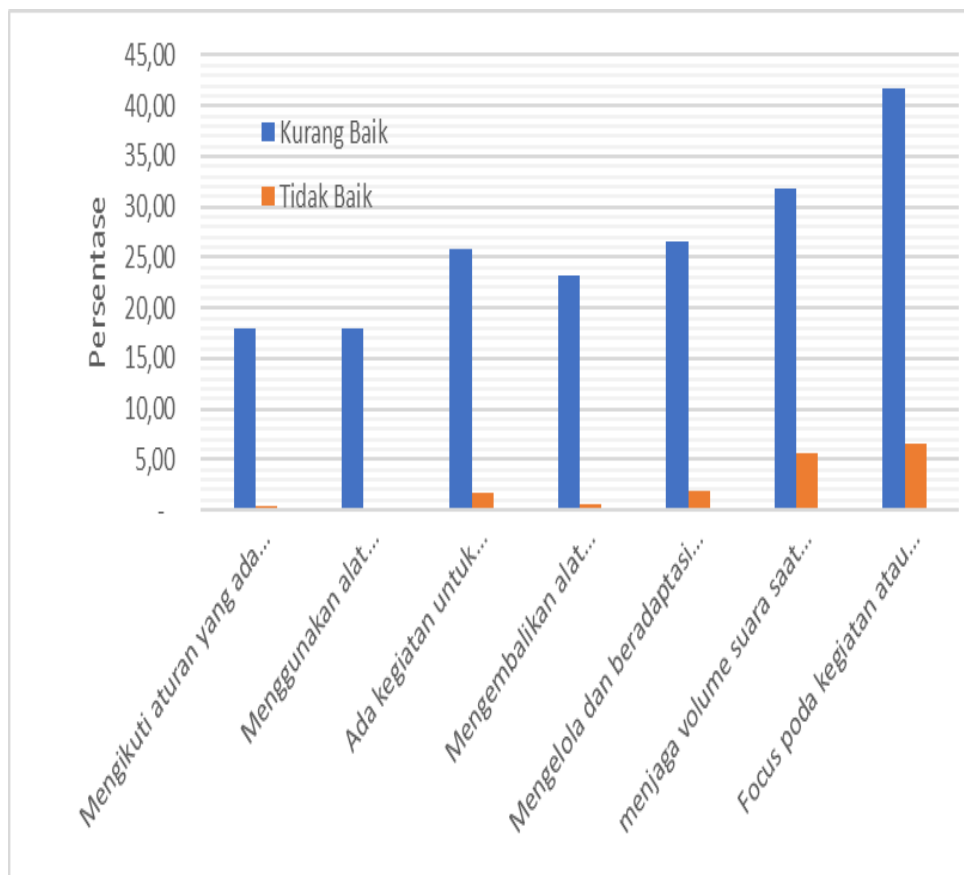
Aspek kontrol diri meliputi indikator mengikuti aturan yang ada di sekolah, menggunakan alat pembelajaran atau barang barang yang lain dengan tujuan yang baik dan sopan, ada kegiatan untuk membantu saat kegiatan beres beres, mengembalikan alat pembelajaran atau barang ke tempat semula sesuai klasifikasi, mengelola dan beradaptasi terhadap transisi dalam rutinitas : bergerak dengan lancar dari satu rutinitas ke rutinitas lain, menjaga volume suara saat kegiatan *recalling* dan kegiatan pijakan awal main, dan fokus pada kegiatan atau tugas yang dipilih untuk periode 20-30 menit. Secara umum kondisi awal persentasenya masih cukup baik (61,78%) dan bahkan cenderung kurang baik (26,46%) dan bahkan ada yang tidak baik sebanyak 2,39%. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat di tabel 4.6.

Tabel 4.6. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek kontrol diri peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Mengikuti aturan yang ada di sekolah	1.97	16.39	63.28	18.03	0.33	100
2	Menggunakan alat pembelajaran atau barang-barang yang lain dengan tujuan yang baik dan sopan	1.31	9.51	71.15	18.03	-	100
3	Ada kegiatan untuk membantu saat kegiatan beres beres	0.66	5.25	66.56	25.90	1.64	100
4	Mengembalikan alat pembelajaran atau barang ke tempat semula sesuai klasifikasi	0.66	8.52	66.89	23.28	0.66	100
5	Mengelola dan beradaptasi terhadap transisi dalam rutinitas : bergerak dengan lancar dari satu rutinitas ke rutinitas lain	1.97	8.52	60.98	26.56	1.97	100
6	menjaga volume suara saat kegiatan <i>recalling</i> dan kegiatan pijakan awal main	-	6.23	<b>56.39</b>	<b>31.80</b>	<b>5.57</b>	100
7	Focus pada kegiatan atau tugas yang dipilih untuk periode 20-30 menit	-	4.59	<b>47.21</b>	<b>41.64</b>	<b>6.56</b>	100
	Rerata Persentase	0.94	8.43	61.78	26.46	2.39	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa indikator kontrol diri yang memiliki persentase kurang baik dan tidak baik lebih dari 40% adalah menjaga volume suara saat kegiatan *recalling* dan kegiatan pijakan awal main kurang baik 31,80%, tidak baik 5,57%, dan focus pada kegiatan atau tugas yang dipilih untuk periode 20-30 menit kurang baik 41,64% dan tidak baik 6,56%. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas dapat dilihat pada gambar 4.5.



Gambar 4.6. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Kontrol Diri  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.4.2 Hubungan Dengan Orang Lain

Hubungan dengan orang lain yang dibahas dalam penelitian ini adalah hubungan peserta didik *slow learner* dengan teman, dengan guru pengajar, dengan guru yang tidak mengajar dan respon bicara.

##### 1. Hubungan dengan Teman

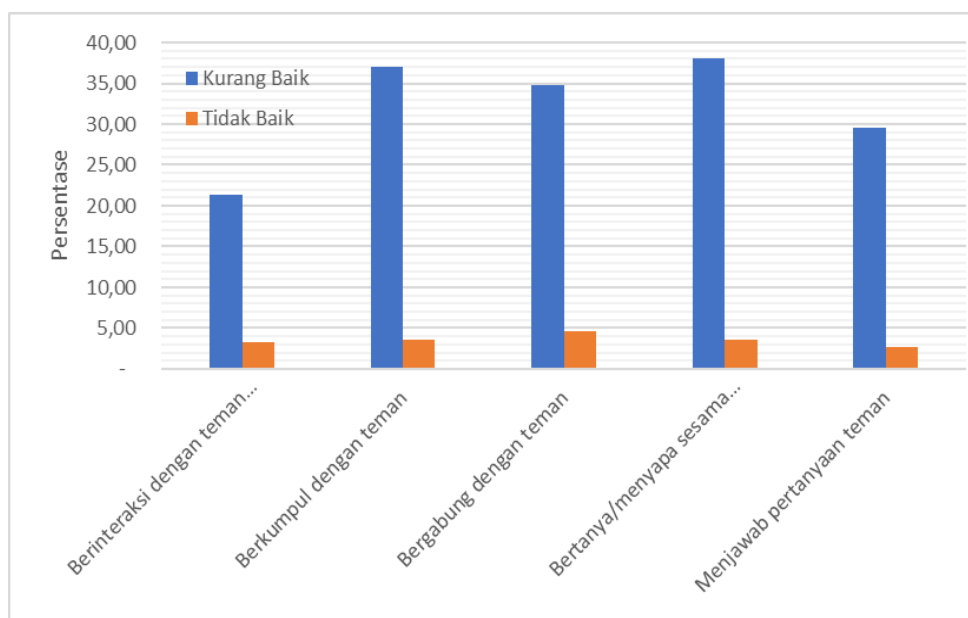
Aspek hubungan dengan teman meliputi indikator berinteraksi dengan teman sebaya, berkumpul dengan teman, bergabung dengan teman, bertanya/menyapa sesama teman, dan menjawab pertanyaan teman. Secara umum pada kondisi awal masih cukup baik dan kurang baik dengan persentase rata-rata 51.02% dan 32.13%. Bahkan rerata tidak baiknya relatif dengan rata-rata mencapai 3,54%. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat di tabel 4.7.

Tabel 4.7. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek hubungan dengan teman peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Berinteraksi dengan teman sebaya	3.61	9.51	62.30	21.31	3.28	100
2	Berkumpul dengan teman	5.25	7.87	46.23	<b>37.05</b>	<b>3.61</b>	100
3	Bergabung dengan teman	3.61	10.49	46.56	34.75	4.59	100
4	Bertanya/menyapa sesama teman	2.30	11.15	44.92	<b>38.03</b>	<b>3.61</b>	100
5	Menjawab pertanyaan teman	2.62	10.16	55.08	29.51	2.62	100
	Rerata Persentase	3.48	9.84	51.02	32.13	3.54	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa yang memiliki persentasi sangat kurang baik dengan persentase di atas 40% kurang dan tidak baiknya adalah berkumpul dengan teman 37,5% dan 3,61%, serta bertanya/menyapa teman 38,03% dan 3,61%. Gambaran persentase kurang baik dan tidak baik pada kondisi awal seperti pada gambar 4.6.



Gambar 4.7. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan teman

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.4.3 Hubungan dengan Orang Dewasa

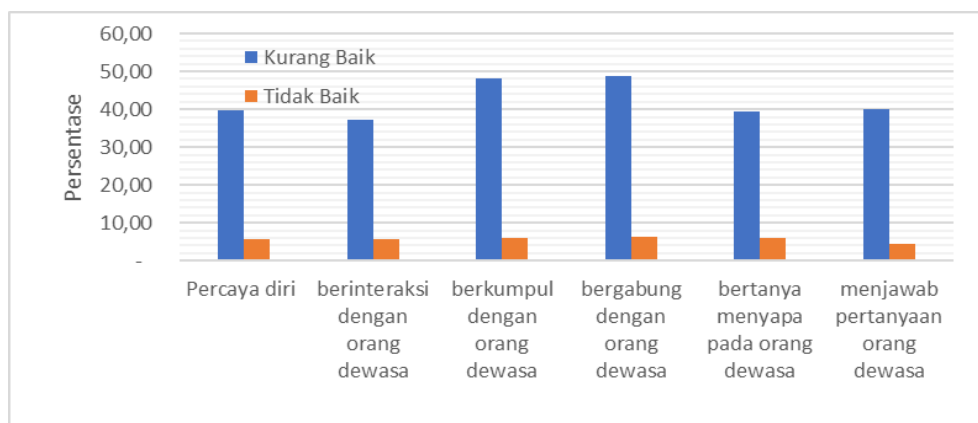
Aspek hubungan dengan orang dewasa meliputi indikator tingkat kepercayaan diri, berinteraksi dengan orang dewasa, berkumpul dengan orang dewasa, bergabung dengan orang dewasa, bertanya menyapa pada orang dewasa, menjawab pertanyaan orang dewasa. Secara umum pada kondisi awal masih cukup baik dan kurang baik dengan persentase rata-rata 47.82% dan 41.92%. Bahkan rerata tidak baiknya relatif tinggi dengan rata-rata mencapai 5,48%.

Tabel 4.8. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek hubungan dengan orang dewasa peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Percaya diri	2.30	9.84	42.62	39.67	5.57	100
2	berinteraksi dengan orang dewasa	0.33	3.61	53.11	37.38	5.57	100
3	berkumpul dengan orang dewasa	0.33	3.28	42.30	<b>48.20</b>	<b>5.90</b>	100
4	bergabung dengan orang dewasa	0.33	2.30	42.30	<b>48.85</b>	<b>6.23</b>	100
5	bertanya menyapa pada orang dewasa	0.33	4.26	50.16	39.34	5.90	100
6	menjawab pertanyaan orang dewasa	-	3.28	52.13	40.00	4.59	100
	Rerata Persentase	0.52	4.26	47.82	41.92	5.48	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas nampak yang sangat kurang baik dengan persentase di atas 50 persen kurang baik dan tidak baiknya adalah pada indikator berkumpul dengan orang dewasa 48,20% dan 5,90% serta bergabung dengan orang dewasa 48,85% dan 6,23%. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat pada gambar 4.7



Gambar 4.8. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan orang dewasa  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.4.4 Hubungan dengan Guru Pengajar

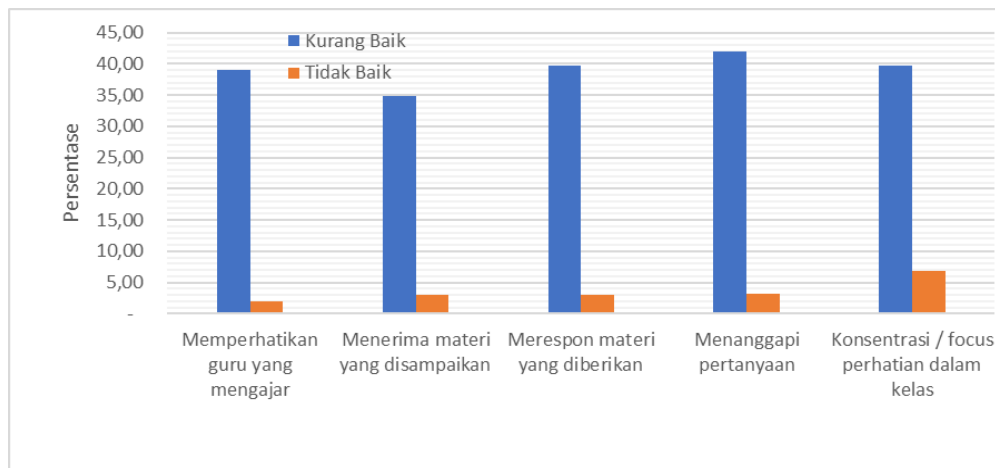
Hubungan peserta didik *slow learner* dengan guru pengajar diungkap terhadap beberapa indikator di antaranya adalah memperhatikan guru yang mengajar, menerima materi yang disampaikan, merespon materi yang diberikan, menanggapi pertanyaan, dan konsentrasi / focus perhatian dalam kelas. Secara umum kondisi awal cukup baik dan cenderung kurang baik bahkan tidak baik. Persentase rata-rata cukup baik 52,46%, kurang baik 39,02% dan yang tidak baik mencapai 3,61%, walaupun ada yang baik namun persentasenya masih relatif kecil.

Tabel 4.9. Hubungan dengan guru pengajar peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Memperhatikan guru yang mengajar	-	6.89	52.13	<b>39.02</b>	<b>1.97</b>	100
2	Menerima materi yang disampaikan	-	5.90	56.39	34.75	2.95	100
3	Merespon materi yang diberikan	-	4.59	52.79	<b>39.67</b>	<b>2.95</b>	100
4	Menanggapi pertanyaan	-	2.62	52.13	<b>41.97</b>	<b>3.28</b>	100
5	Konsentrasi / focus perhatian dalam kelas	-	4.59	48.85	<b>39.67</b>	<b>6.89</b>	100
	Rerata Persentase	-	4.92	52.46	39.02	3.61	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa hampir semua indikator menunjukkan kurang baik dan tidak baik lebih dari 40%. Untuk lebih memberikan gambaran yang jelas persentase kurang baik dan tidak baik pada setiap indikator seperti pada gambar 4.8.



Gambar 4.9. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang mengajar  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.4.5 Hubungan Guru Tidak Mengajar

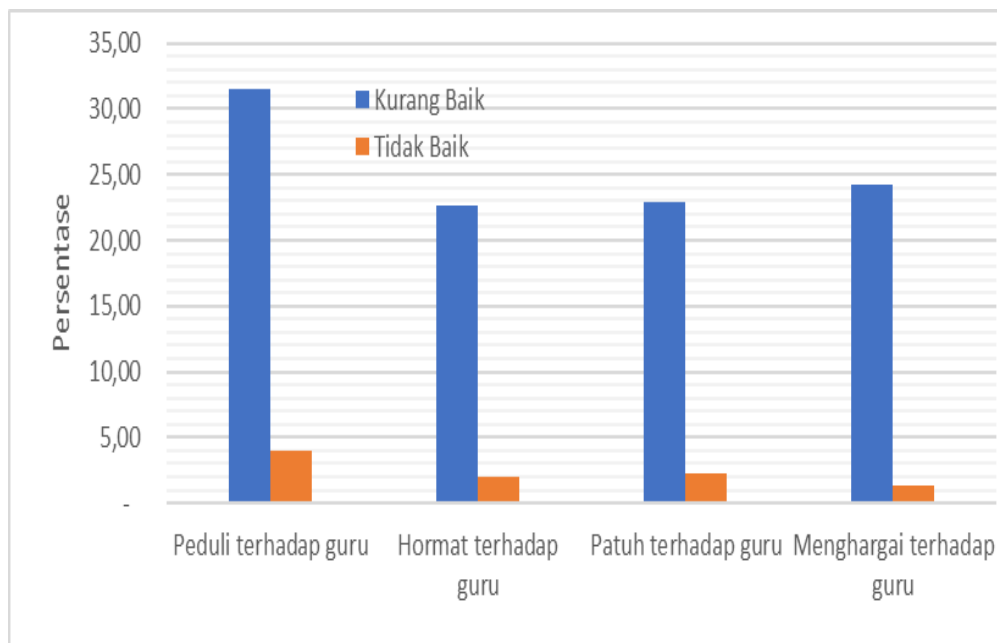
Hubungan peserta didik *slow learner* dengan guru yang tidak mengajar yang diungkap dalam penelitian pada indikator-indikator: Peduli terhadap guru, hormat terhadap guru, patuh terhadap guru, dan menghargai terhadap guru.

Tabel 4.10. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek hubungan dengan guru yang tidak mengajar peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Peduli terhadap guru	-	4.59	<b>60.00</b>	<b>31.48</b>	<b>3.93</b>	100
2	Hormat terhadap guru	0.33	7.54	67.54	22.62	1.97	100
3	Patuh terhadap guru	0.66	9.51	64.59	22.95	2.30	100
4	Menghargai terhadap guru	0.66	8.85	64.92	24.26	1.31	100
	Rerata Persentase	0.41	7.62	64.26	25.33	2.38	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Secara umum pada kondisi awal masih cukup baik dan bahkan kurang baik dengan persentase 64,25% dan 25,33%. Persentase kurang baik tertinggi pada kepedulian terhadap guru yang tidak mengajar kurang baik dan tidak baik 31,48% dan 3,93%. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas persentase kurang baik dan tidak baik dapat dilihat pada gambar 4.9



Gambar 4.10. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang tidak mengajar  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.3.4.6 Respon Bicara

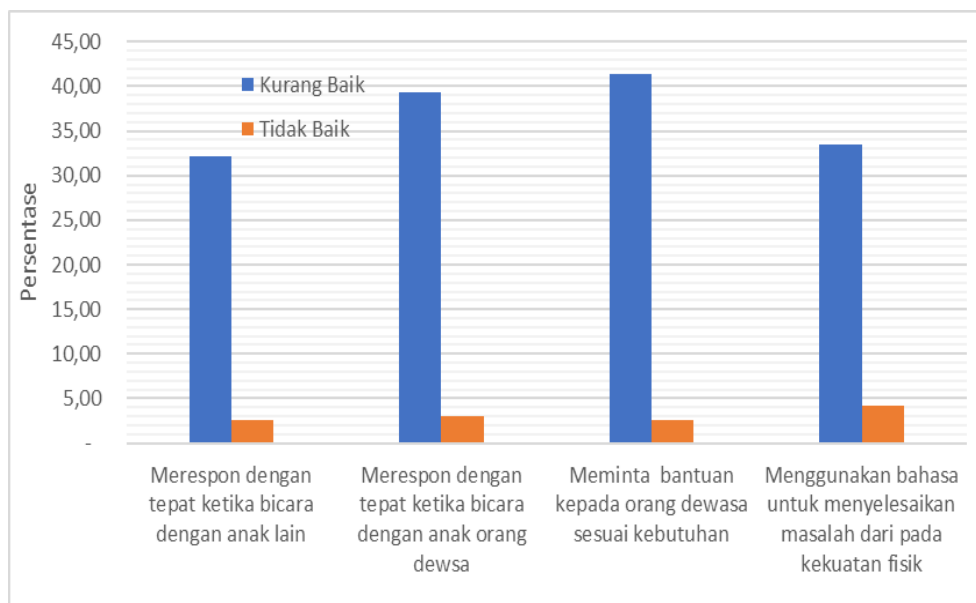
Respon bicara peserta didik slow learner diungkap pada indikator-indikator: Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak lain, merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak orang dewasa meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan, dan menggunakan bahasa untuk menyelesaikan masalah dari pada kekuatan fisik. Dari data awal menunjukkan masih relatif belum beigut baik dalam respon bicaranya. Terbukti rata-rata persentase yang cukup baik 56,64%, kurang baik 36,56% dan bahkan tidak baik sebanyak 3,11%. Meskipun ada yang baik namun masih relatif kecil.

Tabel 4.11. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek respon bicara peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak lain	1.31	4.26	59.67	32.13	2.62	100
2	Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak orang dewasa	-	2.62	<b>55.08</b>	<b>39.34</b>	<b>2.95</b>	100
3	Meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan	0.33	3.28	<b>52.46</b>	<b>41.31</b>	<b>2.62</b>	100
4	Menggunakan bahasa untuk menyelesaikan masalah dari pada kekuatan fisik	-	2.95	59.34	33.44	4.26	100
Rerata Persentase		0.41	3.28	56.64	36.56	3.11	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa persentase respon bicara yang kurang baik dan tidak baik lebih dari 40% pada indikator merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak orang dewasa dan meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas persentase kurang baik dan tidak baik pada setiap indikator dapat dilihat pada gambar 4.10.

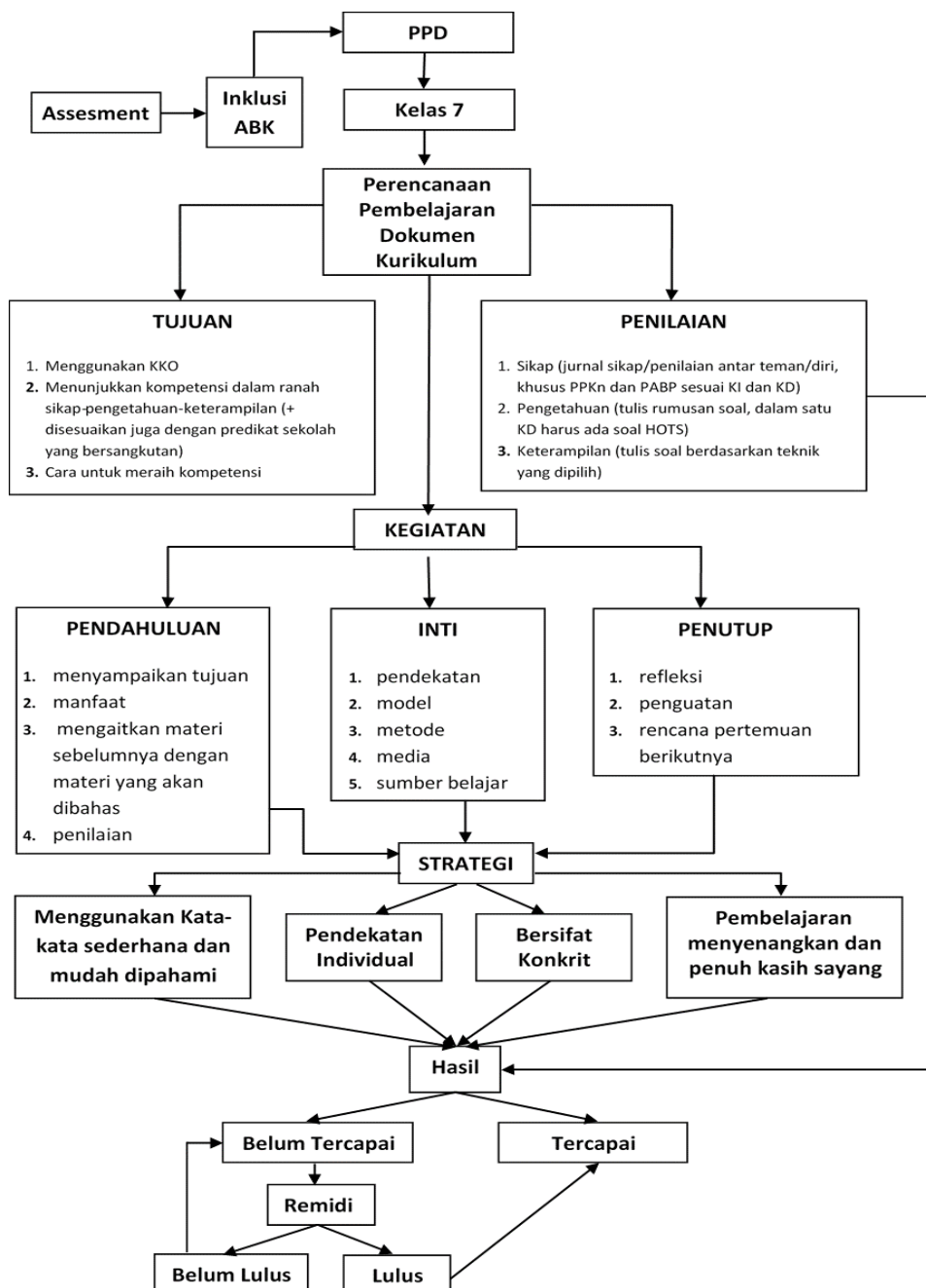


Gambar 4.11. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang respon bicara

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.4 Strategi Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Kota Semarang

Pelaksanaan pembelajaran layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus (*Slow Learner*) di SMP Negeri Kota Semarang dilaksanakan dengan standar operasional presedur (SOP) seperti pada Gambar 4.12.



Gambar 4.12. Standar Operasional Prosedur (SOP) Strategi Layanan pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (*Slow Learner*) di SMP Kota Semarang Tahun 2019 (Sumber: Peneliti)

#### 4.4.1 Penerimaan Peserta Didik Baru *Slow Learner*

Siswa ABK dengan keinklusion *slow learner* termasuk yang sulit terdeteksi dini kebutuhannya. Hal ini dikarenakan sebagaimana yang sudah dijelaskan pada BAB II bahwa siswa lamban belajar tidak memiliki ciri fisik khusus maupun psikis yang sangat kontras perbedaannya dengan siswa reguler. Hal yang menjadi konsekuensi kemudian adalah bagaimana layanan yang diberikan kepada siswa menjadi kurang optimal. Guru tidak memahami bagaimana proses pembelajaran yang tepat bagi siswa tersebut. Bahkan, fenomena yang paling parah yang terjadi adalah pada akhirnya tidak jarang ditemukan oknum guru yang merekayasa nilai agar siswa lamban belajar tersebut bisa tetap naik kelas meskipun sebenarnya kapasitasnya belum mencapai kriteria ketuntasan minimal.

Fenomena ini mulai menjadi catatan penting bagi insan pendidikan di Kota Semarang sekitar tahun 2014, dimana langkah tindak lanjut yang diambil adalah mulai dilakukan proses pengamatan kasus-kasus permasalahan pembelajaran pada siswa-siswa di satuan pendidikan (mis: kasus tidak naik kelas yang sangat parah, kasus rekayasa nilai, dsb). Di sisi lain, kebijakan nasional juga mendorong adanya pelaksanaan pendidikan inklusi melalui Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 70 Tahun 2009 Tentang Pendidikan Inklusi bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa, dimana setiap siswa perlu untuk diberikan pelayanan yang sesuai dengan kondisinya.

Respon dari proses peninjauan tersebut kemudian pada akhirnya dibentuk kebijakan dua jalur PPDB, jalur reguler dan inklusi pada tahun 2017 yang pada akhirnya baru diterapkan pada tahun berikutnya. Pada jalur kedua tersebut, terdapat proses deteksi dini oleh tim psikolog untuk menentukan kategori keinklusion siswa. Tim Psikolog tersebut adalah Rumah Duta Revolusi Mental (RDRM). Selain jalur khusus, ditambahkan pula penentuan kuota khusus inklusi sebanyak 10% langsung mengurangi kuota secara keseluruhan. Syarat untuk bisa masuk PPDB jalur inklusi

adalah dengan dasar Assesmen dari Rumah Duta Revolusi Mental (RDRM) dan atau dari 5 (lima) perguruan tinggi yang menjadi mitra Dinas Pendidikan Kota Semarang. Perguruan Tinggi tersebut adalah: Universitas Diponegoro (UNDIP), Universitas Negeri Semarang (UNNES), Universitas Semarang (USM), Universitas Islam Negeri Walisongo (UIN WS) dan Universitas Katholik (UNIKA) Soegijapranata, khususnya perguruan tinggi tersebut memiliki Program Studi Psikologi yang dapat memastikan kondisi calon peserta didik. Apakah termasuk kategori siswa inklusi atau bukan. Hasil Assesmen diserahkan ke Dinas Pendidikan Kota Semarang untuk kemudian diberikan rekomendasi yang menjelaskan bahwa Anak Berkebutuhan Khusus tersebut masuk PPDB melalui jalur Inklusi.

Tantangan pada proses seleksi masuk PPDB kemudian datang pasca ditetapkannya kebijakan zonasi. Dengan sistem zonasi dimana sistem seleksi peserta didik lebih dominan didasarkan kepada jarak kedekatan peserta didik dengan satuan pendidikan, dibandingkan dengan kemampuan intelegensinya. Hal ini tercantum dalam Permendikbud Nomor 44 Tahun 2019 dan Kebijakan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan tentang Sistem Zonasi dalam Proses PPDB. Proses pertimbangan seleksi berdasar zona ini, sangat memungkinkan siswa inklusi untuk bisa masuk melalui jalur PPDB reguler bukan melalui jalur inklusi sebagaimana semestinya. Dalam hal ini, berarti sangat dimungkinkan adanya kesalahan jalur masuk yang berimplikasi pada salahnya penanganan siswa di masa yang akan datang, sebagaimana yang sebelumnya pernah terjadi.

Pengulangan ini menunjukkan bahwa guru kembali memainkan peran yang sangat penting untuk melakukan deteksi dini terhadap anak-anak yang dimungkinkan masuk kategori inklusi. Jika guru menemukan kejanggalan atau ketidakwajaran yang terdapat pada anak, maka guru mata pelajaran harus mengkomunikasikan dengan guru lain baik guru mapel, wali kelas, guru Bimbingan Konseling (BK) dan Guru Pembimbing Khusus (GPK). Jika dari berbagai guru sebagian besar mengatakan anak tersebut terdapat memiliki kekurangan atau berbeda dari anak yang lain, maka sekolah

mengkomunikasikan dengan orang tua siswa untuk segera dilakukan assesmen di lembaga yang sudah ditentukan untuk mengidentifikasi siswa tentang akar masalah anak tersebut ada perbedaan dari siswa yang lain. Apakah anak tersebut masuk kategori reguler, inklusi atau justru ke Sekolah Luar Biasa (SLB).

Tantangan pada proses seleksi siswa inklusi juga datang dari orang tua siswa yang kurang memahami kondisi keinklusion anaknya. Dimana bukan hanya tidak menyadari bahwa anaknya memiliki kebutuhan khusus, tapi bahkan tidak jarang juga yang tidak menerima hasil asesmen yang sudah dilakukan oleh tim psikolog. Hal ini menjadi tantangan yang lain dimana komunikasi orang tua menjadi hal yang sulit.

#### 4.4.2 Penyiapan Guru

Satuan Pendidikan menyiapkan guru dan tenaga kependidikan untuk memberikan strategi pembelajaran yang sesuai dengan keinklusion siswa baik Guru Mata Pelajaran maupun menyiapkan Guru Pembimbing Khusus (GPK). Berikut merupakan penjelasan dari masing-masing guru tersebut.

##### 4.4.2.1 Penyiapan Guru Mata Pelajaran (Guru Mapel)

Guru Mata Pelajaran adalah guru yang mengajar mata pelajaran tertentu sesuai kualifikasinya. Tugas guru mata pelajaran adalah: (1) menciptakan iklim belajar yang kondusif sehingga anak-anak merasa nyaman belajar di kelas/sekolah; (2) menyusun dan melaksanakan asesmen akademik pada semua anak untuk mengetahui kemampuan dan kebutuhannya; (3) menyusun rencana pembelajaran/program pembelajaran individual (PPI) Bersama guru pembimbing khusus (GPK); (4) melaksanakan kegiatan pembelajaran, penilaian dan tindak lanjut sesuai dengan rencana pembelajaran/PPI yang telah ditetapkan; dan (5) memberikan program remidi pengajaran (*remedial teaching*), pengayaan/percepatan bagi peserta didik yang membutuhkan.

Secara kemampuan umum, tidak ada perbedaan antara Guru Mapel di sekolah biasa dengan Guru mapel di sekolah inklusi. Perbedaan antar

keduanya terdapat pada tantangan yang dihadapi dalam proses pembelajaran. Dimana Guru Mapel di sekolah biasa hanya menerapkan satu jenis kurikulum, sedangkan Guru Mapel di sekolah inklusi melaksanakan proses pembelajaran yang didasarkan pada beberapa jenis kurikulum yang berbeda, tergantung pada perbedaan keinklusan yang dialami oleh peserta didik yang diampu. Berdasarkan perbedaan tersebut, proses penyiapan Guru Mapel yang paling utama adalah pada proses pendidikan dan pelatihan penyusunan kurikulum adaptasi untuk sekolah inklusi.

Selain itu, Guru Mapel di sekolah biasa tidak perlu banyak berurusan dengan Guru Pendamping Khusus yang langsung menangani siswa inklusi. Sedangkan untuk Guru Mapel di sekolah inklusi, koordinasi antar dua guru ini menjadi sangat penting demi tercapainya layanan pembelajaran inklusi yang optimal.

#### 4.4.2.2 Penyiapan Guru Pendamping Khusus (GPK)

Guru Pembimbing Khusus (GPK) adalah guru yang memiliki kompetensi minimal S1 Pendidikan Luar Biasa (PLB) dan/atau kependidikan yang memiliki kompetensi kePLBan. GPK bertugas untuk: (1) membangun sistem koordinasi dan kolaborasi antar dan inter tenaga pendidik dan kependidikan serta masyarakat; (2) membangun jenjang karier antar Lembaga (antar jenjang Pendidikan, layanan kesehatan, dunia usaha, dan lain-lain); (4) Membangun jejaring kerja antar lembaga (antar jenjang Pendidikan, layanan kesehatan, dunia usaha, dan lain-lain); (5) menyusun instrumen asesmen akademik dan non akademik bersama guru kelas dan guru mata pelajaran; menyusun program pembelajaran individu bagi peserta berkebutuhan khusus bersama guru kelas dan guru mata pelajaran; (6) menyusun program kompensatoris yaitu program layanan untuk memfasilitasi anak yang mengalami hambatan pada aspek tertentu untuk dialihkan kepada fungsi lain yang memungkinkan dapat menggantikan fungsi yang hilang bagi peserta didik berkebutuhan khusus; (7) melaksanakan pendampingan dan atau pembelajaran akademik bagi peserta

didik berkebutuhan khusus bersama-sama dengan guru kelas dan guru mata pelajaran; (8) memberikan bantuan layanan khusus bagi peserta didik berkebutuhan khusus yang mengalami hambatan dalam mengikuti dalam mengikuti pembelajaran di kelas umum berupa remidi atau pengayaan; (9) melaksanakan pembelajaran khusus diruang sumber bagi peserta didik yang membutuhkan; (10) melaksanakan layanan kompensatoris sesuai dengan kebutuhan khusus peserta didik; (11) memberikan bimbingan secara berkesinambungan dan membuat catatan khusus kepada peserta didik berkebutuhan khusus selama mengikuti kegiatan pelajaran, yang dapat dipahami jika terjadi pergantian guru; dan (11) melaksanakan *case conference* (bedah kasus) bersama tenaga ahli, kepala sekolah, guru, orang tua dan pihak-pihak terkait.

Peran GPK dapat dikatakan cukup penting sekaligus berat. Secara umum, GPK adalah penjembutan antara siswa inklusi dan Guru-guru Mapel dan seluruh civitas sekolah. Disebut demikian karena hasil asesmen yang dilakukan oleh GPK untuk mengetahui keinklusion siswa, adalah dasar bagi setiap kebijakan strategi pembelajaran yang disusun dalam setiap mata pelajarannya, yakni dimasukkan ke dalam Program Pembelajaran Individu (PPI). Tantangan dalam proses pelaksanaannya adalah *gap generation* yang ada di antara guru. Dimana GPK ini didominasi oleh usia yang relatif lebih muda dan baru, dibandingkan dengan guru-guru yang lain. Perbedaan usia dan jenjang ini tidak jarang membuat koordinasi antar guru menjadi terhambat.

Selain itu GPK juga bertindak sebagai pendamping siswa inklusi dalam proses pembelajaran. GPK bertanggung jawab penuh akan siswa tersebut dalam seluruh mata pelajaran, jenjang kelas, dan seluruh aktivitas yang diikuti oleh siswa tersebut. Secara kuantitas, perlu disiapkan satu GPK untuk satu sekolah. Jumlah ini cukup secara angka, namun tantangan berikutnya ada pada pelaksanaan pendampingan itu sendiri.

Semestinya, setiap siswa inklusi perlu untuk didampingi GPK. Namun, bukan tidak mungkin justru siswanya sendiri yang merasa tidak nyaman dan

tidak ingin ditemani oleh GPK. Sehingga, yang terjadi adalah pelaksanaan pendampingan ini bersifat insidental. Dimana GPK harus bisa siap sedia kapanpun siswa inklusi membutuhkannya. Namun di sisi lain, GPK proses pendampingan ini selain untuk memastikan siswa inklusi dapat mengikuti pembelajaran dengan optimal, pendampingan ini juga berkaitan dengan kebijakan pembelajaran individu. Pendekatan personal yang dilakukan GPK, akan sangat membantu tugasnya untuk memahami kebutuhan dan keinginan siswa berkaitan dengan proses pembelajaran. Hal ini akan berkontribusi baik terhadap peningkatan kualitas PPI yang nantinya disusun. Dimana akan semakin sesuai dengan kebutuhan siswa.

Berhubungan dengan orang tua, juga menjadi tantangan tersendiri bagi GPK. Dimana GPK memainkan peran sebagai penjemputan antara sekolah, siswa, guru, dan orang tua yang salah satu fungsi utamanya adalah pendidik anak ketika di rumah. Hal ini menantang karena pada kondisi empiris, tidak semua orang tua mau menerima kondisi anaknya. Memahami kebutuhan dan keinklusionan anak juga menjadi hal yang perlu benar-benar mampu disiapkan oleh GPK. Agar tercipta pembelajaran di rumah dan sekolah yang saling komplementari demi terwujudnya generasi inklusi yang unggul.

Tantangan selanjutnya sebagai konsekuensi dari terjadinya pandemi COVID-19 di akhir tahun 2019 yang memaksa seluruh aktivitas pembelajaran berubah dari di luar jaringan menjadi di dalam jaringan. GPK mau tidak mau harus memutar otak dengan lebih keras agar mampu memberikan pendampingan terbaik bagi siswa inklusi. Salah satu upaya adaptasi yang mereka lakukan adalah tetap memberikan sesi pertemuan di luar jaringan. GPK menyambangi kediaman siswa-siswa inklusinya sekurang-kurangnya setiap satu bulan satu kali.

#### 4.4.3 Pembagian Kelas

Anak Berkebutuhan Khusus di sekolah regular adalah sebagai berikut dapat terbagi ke dalam tiga kategori kelas yakni; (1) kelas regular penuh; (2)

kelas reguler dengan Guru Pendamping Khusus (GPK); dan (3) kelas khusus di sekolah reguler.

Pada kelas reguler penuh peserta didik berkebutuhan khusus belajar bersama-sama peserta didik reguler. Kurikulum standar nasional yang berlaku bagi peserta didik reguler juga berlaku bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Anak berkebutuhan khusus ditempatkan di kelas ini dengan perbandingan 1 banding 10.

Pada kategori kelas yang kedua, kelas reguler dengan guru pembimbing khusus, peserta didik berkebutuhan khusus belajar bersama-sama dengan peserta didik reguler. Meskipun demikian, siswa berkebutuhan khusus memperoleh layanan khusus dari guru/GPK. Model pengelolaannya adalah: (1) jika pada saat pembelajaran di kelas terdapat GPK, maka guru kelas/guru mata pelajaran melaksanakan pembelajaran klasikal pada umumnya, juga menerapkan pembelajaran individual untuk materi tertentu disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik. Contoh: mengajarkan peta Indonesia kepada tunanetra, maka guru harus menyediakan peta timbul; (2) GPK selama pembelajaran berlangsung berperan sebagai pendamping (mengarahkan dan membimbing) peserta didik berkebutuhan khusus agar dapat mengikuti dan berpartisipasi dalam pembelajaran.

Kategori yang ke tiga yakni, Kelas khusus, merupakan salah satu sistem layanan di sekolah inklusif dengan cara memisahkan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas tersendiri dari peserta didik reguler. Sebagian besar pelaksanaan pembelajaran mereka di kelas tersendiri tersebut. Untuk beberapa kegiatan/program pembelajaran tertentu mereka diikutsertakan di kelas reguler.

Pola yang paling banyak digunakan pada kondisi empiris adalah model pembagian kelas yang kedua yakni kelas reguler dengan didampingi GPK. Pola ini dianggap menjadi yang paling efektif dan efisien untuk memberikan layanan terbaik bagi siswa inklusi. Pada model kelas ini, terdapat akomodasi yang cukup untuk GPK mendampingi siswa inklusi, dan Guru Mapel pun

dapat terbantu dalam mengoptimalkan proses pembelajaran siswa inklusi yang ada di kelas.

Tantangan yang ada dari kelas yang dicampur ini (antara siswa inklusi dan siswa reguler) dari perspektif Guru adalah, perbedaan metode pembelajaran yang digunakan. Dalam hal ini, jika terdapat tiga siswa inklusi di kelas, maka terdapat tiga kurikulum yang berbeda, belum lagi kurikulum reguler yang diterapkan untuk siswa reguler. Selain harus lebih cerdas dalam melaksanakan metode pembelajaran dalam berbagai perbedaan tersebut, Guru Mapel maupun GPK juga harus mampu untuk bersabar menghadapi siswa dengan karakter yang berbeda-beda.

Paradigma yang dikhawatirkan saat menggabungkan anak dengan berbagai karakter dan keinklusan adalah munculnya aktivitas *bullying*. Namun, hal ini tidak ditemukan pada kondisi empiris di Kota Semarang. Dimana siswa inklusi justru merasa diakui dan diterima. Keterbukaan yang diberikan di kelas dengan tidak menutup-nutupi kondisi keinklusan siswa yang ada di kelas, membuat siswa reguler dan seluruh civitas akademika di sekolah mampu menerima siswa inklusi dengan baik. Dampak baiknya, siswa inklusi yang awalnya sangat minder, menjadi lebih bisa bersosialisasi dengan lingkungan sekitarnya. Hal ini sesuai dengan tujuan pelaksanaan pendidikan inklusi dimana pada dasarnya insan pendidikan ingin mengangkat harkat dan martabat siswa inklusi, agar tidak melulu dikucilkan, tapi bisa diterima oleh masyarakat luas.

Tidak adanya *bullying* ini juga merupakan hasil baik dari pelaksanaan program komplementer dari pelaksanaan pendidikan inklusi, yakni Program Sekolah Ramah Anak (SRA). Salah satu pendidikan karakter yang ditekankan dalam mewujudkan SRA adalah pelaksanaan disiplin positif.

#### 4.4.4 Kebijakan Adaptasi Kurikulum

Guru menetapkan kebijakan adaptasi kurikulum sesuai dengan kondisi keinklusan anak yang sudah ditentukan sebelumnya oleh tenaga ahli. Kebijakan adaptasi kurikulum tersebut kemudian harus dituangkan dalam

dokumen 1 (satu) Dokumen Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan, Dokumen 2 (dua) silabus dan dokumen 3 (tiga) Rencana Proses Pembelajaran (RPP).

Ruang lingkup Penyelenggaraan sekolah inklusi dalam adaptasi kurikulum ada pada kurikulum akademik dan kurikulum kekhususan. Pada ruang lingkup yang pertama, satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusif menggunakan kurikulum tingkat satuan pendidikan yang mengakomodasi kebutuhan dan kemampuan peserta didik sesuai dengan kecerdasan, bakat, minat dan potensinya. Upaya yang dilakukan untuk mencapai hal tersebut adalah dengan cara menyeleraskan atau mengadaptasi kurikulum.

Dalam hal ini, kurikulum pada sekolah inklusi dimungkinkan untuk dilakukan penyelerasan atau adaptasi kurikulum. Terdapat lima bentuk penyelerasan yakni: (1) ekskalasi; (2) modifikasi; (3) substitusi; (4) omisi; dan (5) duplikasi. Pada bentuk yang pertama, kurikulum standar nasional dinaikan tingkat materinya baik secara horisontal maupun vertikal. Bentuk adaptasi ekskalasi ini disesuaikan untuk potensi pesertra didik cerdas istimewa dan/atau bakat istimewa. Bentuk adaptasi modifikasi, berarti kurikulum yang digunakan disesuaikan dengan kemampuan dan kapasitas peserta didik berkebutuhan khusus. Penyesuaian ini dapat dilakukan pada tujuan, materi, proses, evaluasi. Bentuk ketiga yakni adaptasi substitusi, dimana kurikulum yang digunakan dapat mengganti isi kurikulum standar nasional dengan materi yang lain, dengan catatan masih mengandung substansi dan nilai yang sepadan/sama. Bentuk adaptasi selanjutnya adalah omisi, dimana sebagian isi kurikulum standar nasional dapat dihilangkan karena tidak memungkinkan diberikan pada peserta didik berkebutuhan khusus. Hal ini dilakukan misalnya atas dasar materinya yang terlalu sulit atau tidak sesuai dengan kapasitas dan kemampuan peserta didik. Bentuk adaptasi yang terakhir yakni duplikasi, dimana kurikulum Standar Nasional diberlakukan sama antara siswa reguler dan inklusi.

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) *slow learner* di SMP Kota Semarang mengambil kebijakan adaptasi kurikulum dalam bentuk modifikasi, dimana kurikulum standar nasional yang disesuaikan dengan kemampuan peserta didik berkebutuhan khusus. Penyesuaian dilakukan pada tujuan, materi, proses, dan evaluasi pembelajaran. Penyesuaian kurikulum ini tertuang dalam dokumen kurikulum dari dokumen 1, 2, dan 3.

Penggunaan bentuk adaptasi modifikasi ini dilakukan karena pada proses seleksi siswa inklusi itu sendiri, Kota Semarang membatasi pada anak berkebutuhan khusus retardasi mental kategori sedang. Untuk kategori berat dan berbagai keinklusion lainnya, diarahkan untuk mendapatkan layanan pendidikan melalui Sekolah Luar Biasa. Oleh karenanya, siswa inklusi yang ada di Kota Semarang paling sesuai dengan menggunakan mekanisme adaptasi kurikulum modifikasi.

Selain kurikulum akademik, terdapat pula kurikulum kekhususan. Kurikulum ini adalah intervensi khusus berdasarkan kelainan/kebutuhan khusus peserta didik untuk mengatasi kelainan yang disandangnya. Bentuk kurikulum/layanan kekhususan diantaranya sebagai berikut: (1) tunanetra/A: Baca tulis Braille dan Orientasi dan mobilitas; (2) tunarungu Wicara/B: Bina komunikasi dan Bina persepsi bunyi dan irama; (3) tunadaksa / D (Cacad Tubuh): Okupasi dan Bina gerak; (4) autisme: Bina pribadi dan social serta modifikasi perilaku.

Tidak hanya itu, kebijakan kurikulum bagi siswa inklusi disesuaikan dalam Tujuan Pembelajaran dimana kata kerja yang digunakan adalah Kata Kerja Operasional (KKO). Selain itu, kebijakan kurikulum peserta didik inklusi juga diharapkan mampu menunjukkan kompetensi dalam ranah sikap-pengetahuan-keterampilan yang disesuaikan juga dengan predikat sekolah yang bersangkutan serta cara-cara yang perlu dilakukan untuk meraih kompetensi.

#### 4.4.5 Kebijakan Adaptasi Pembelajaran

Ruang lingkup Penyelenggaraan sekolah inklusi dalam adaptasi pembelajaran termasuk dalam setiap proses pembelajaran, dari mulai perencanaan hingga evaluasi ataupun penilaian dari hasil pembelajaran tersebut.

Pembelajaran di sekolah reguler dengan siswa yang memiliki kemampuan homogen maka guru lebih mudah dalam menyusun kurikulum sebagai acuan proses pembelajaran yang menggunakan satu kebijakan kurikulum reguler saja, sedangkan pembelajaran di kelas sekolah inklusi guru dituntut untuk memahami perbedaan karakter siswa yang berdasarkan hasil assesmen untuk menetapkan kebijakan kurikulum dan metode/model pembelajarannya. Siswa inklusi menggunakan layanan individu, sehingga bisa jadi ada tiga siswa inklusi dalam satu rombongan belajar terdapat tiga kebijakan kurikulum dan metode pembelajarannya.

##### 4.4.5.1 Perencanaan Pembelajaran

Perencanaan pembelajaran dirancang dalam bentuk Silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) mengacu pada Standar Isi dan disesuaikan dengan pendekatan pembelajaran yang digunakan. Penambahan uraian pada komponen-komponen tertentu sesuai dengan kebutuhan khusus siswa di sekolah.

Silabus merupakan acuan penyusunan kerangka pembelajaran untuk setiap bahan kajian mata pelajaran. Silabus dikembangkan berdasarkan Standar Kompetensi Lulusan dan Standar Isi sesuai dengan pola pembelajaran. Isi silabus paling sedikit memuat: (1) identitas sekolah meliputi nama satuan pendidikan dan kelas inklusif; (2) kompetensi inti merupakan gambaran secara kategorial mengenai kompetensi dalam aspek sikap, pengetahuan, dan keterampilan yang harus dipelajari peserta didik untuk suatu jenjang sekolah, kelas dan mata pelajaran (kurikulum 2006 masih menggunakan Standar Kompetensi dan Kurikulum 2013 menggunakan Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar); (3) kompetensi

dasar merupakan kemampuan spesifik yang mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan yang terkait muatan atau mata pelajaran; (4) tema (khusus SD/MI); (5) materi pokok memuat fakta, konsep, prinsip, dan prosedur yang relevan, dan ditulis dalam bentuk butir-butir sesuai dengan rumusan indikator pencapaian kompetensi, disertai dengan adaptasi sesuai dengan kebutuhan anak inklusi sesuai ketunaannya; (6) pembelajaran yaitu kegiatan yang dilakukan oleh pendidik dan peserta didik untuk mencapai kompetensi yang diharapkan. Dalam pembelajaran digunakan strategi pengajaran yang efisien, menekankan pada standar proses pendidikan nasional. Proses pembelajaran harus Aktif, Inovatif, Kreatif, dan Menyenangkan (PAIKEM); (7) penilaian merupakan proses pengumpulan dan pengolahan informasi untuk menentukan pencapaian hasil belajar peserta didik, teknik dan bentuk penilaian bagi siswa ABK disesuaikan dengan kebutuhan siswa tersebut; (8) alokasi waktu sesuai dengan jumlah jam pelajaran dalam struktur kurikulum untuk satu semester atau satu tahun; dan (9) sumber belajar dapat berupa buku, media cetak dan elektronik, alam sekitar atau sumber belajar lain yang relevan, seperti buku cetak dengan huruf yang lebih besar, buku teks yang dibacakan, tugas sama namun terperinci dan sumber media belajar sederhana yang terdapat disekitar siswa

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) adalah rencana kegiatan pembelajaran tatap muka untuk satu pertemuan atau lebih. RPP dikembangkan dari silabus untuk mengarahkan kegiatan pembelajaran peserta didik dalam upaya mencapai Kompetensi Dasar (KD). Setiap pendidik pada satuan pendidikan berkewajiban menyusun RPP secara lengkap dan sistematis agar pembelajaran berlangsung secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, efisien, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik. RPP disusun berdasarkan KD atau subtema yang dilaksanakan satu kali pertemuan atau lebih.

Untuk memfasilitasi ABK, komponen-komponen tertentu pada RPP perlu disesuaikan dengan kebutuhan siswa ABK tersebut. Komponen yang ada di RPP terkait dengan rencana pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus *slow learner* menyesuaikan dengan kebijakan kurikulum yang diambil termasuk kedalaman materi dan tingkat kesulitan anak inklusi berdasar hasil assesmen dari tenaga ahli yang menjadikan dasar kebijakan kurikulum.

Komponen RPP terdiri atas: (1) identitas sekolah yaitu nama satuan pendidikan; (2) identitas mata pelajaran atau tema/subtema; (3) kelas/semester; (4) materi pokok; (5) alokasi waktu ditentukan sesuai dengan keperluan untuk pencapaian KD dan beban belajar dengan mempertimbangkan jumlah jam pelajaran yang tersedia dalam silabus dan KD yang harus dicapai; (6) tujuan pembelajaran yang dirumuskan berdasarkan KD, dengan menggunakan kata kerja operasional yang dapat diamati dan diukur, yang mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan; sesuai kemampuan siswa ABK; (7) kompetensi dasar dan indikator pencapaian kompetensi; (8) materi pembelajaran, memuat fakta, konsep, prinsip, dan prosedur yang relevan, dan ditulis dalam bentuk butir-butir sesuai dengan rumusan indikator ketercapaian kompetensi dengan mengurangi tingkat kesulitan. Materi diurutkan dari yang paling mudah ke yang paling sulit dengan menggunakan petunjuk sederhana seperlunya; (9) metode pembelajaran, digunakan oleh pendidik untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik mencapai KD yang disesuaikan dengan karakteristik peserta didik dan KD yang akan dicapai. Metode yang dikembangkan adalah metode yang mampu merespon kapasitas daya ingat (memori) anak yang berbeda-beda, baik memori visual, audio, maupun kinetik; (10) media pembelajaran, berupa alat bantu proses pembelajaran untuk menyampaikan materi pelajaran yang berbasis *multisensory* (*visual, auditory, kinestetik, taktil*) untuk alat peraga pembelajaran misalnya peraga benda real jika memungkinkan, video, audio, dan sebagainya; (11) sumber belajar, dapat berupa buku, media cetak dan elektronik, alam sekitar, atau sumber belajar lain yang relevan; dan (12)

langkah-langkah pembelajaran dilakukan melalui tahapan pendahuluan, inti, dan penutup.

#### 4.4.5.2 Proses Pembelajaran

Bagi anak berkebutuhan khusus yang memiliki keterbatasan waktu konsentrasi dalam belajar, disediakan ruang sumber untuk menetralkan/mengembalikan konsentrasi anak dengan didampingi oleh Guru Pembimbing Khusus. Setelah anak telah mendapatkan konsentrasi kembali maka anak bisa kembali ke ruang kelas bersama siswa reguler lainnya

Sebelum lebih lanjut membahas bagaimana kegiatan pembelajaran yang dilaksanakan pada terdapat beberapa Persyaratan Pelaksanaan Pembelajaran. Berkaitan dengan rombongan belajar, jumlah maksimal pembelajar sesuai dengan SNP maksimal 32 siswa terdiri dari siswa normal dan siswa ABK. Proporsi siswa wajib mengalokasikan paling sedikit 1 (satu) peserta didik ABK dalam 1 (satu) rombongan belajar pada penerimaan peserta didik baru. Jika peserta didik ABK tidak ada maka alokasi peserta didik ABK dapat diisi peserta didik normal.

Selain itu, terdapat pula persyaratan dalam beban kerja dan kewajiban guru. Dimana Guru perlu untuk; (a) menyusun perencanaan pembelajaran; (b) melaksanakan pembelajaran; (c) menilai proses hasil pembelajaran; (d) melaksanakan tindak lanjut hasil pembelajaran; (e) membimbing dan melatih peserta didik; (f) memberikan proses pembelajaran secara adil dan tidak diskriminatif; dan (g) mengkomunikasikan proses dan hasil belajar peserta didik kepada orang tua.

Guru di kelas sekolah inklusi memiliki tantangan yang melebihi tugas dan fungsi guru di kelas reguler, semua guru berlatar belakang guru kelas dan guru mapel bukan berlatar belakang pendidikan luar biasa (PLB) yang memang memiliki bekal ilmu bagaimana untuk memberikan layanan terhadap anak inklusi, sedangkan mereka mau tidak mau harus bisa memberikan layanan terhadap anak inklusi sesuai dengan keinklusiannya,

disamping itu guru masih harus menyusun dokumen kurikulum sebagai dasar layanan pembelajaran terhadap anak inklusi.

Persyaratan juga jelas ditentukan untuk buku teks pelajaran dan sumber lain yang akan digunakan. Dimana hal tersebut perlu terlebih dahulu dipilih melalui rapat guru dengan pertimbangan komite sekolah dari buku teks pelajaran yang ditetapkan Menteri. Selain itu, buku teks pelajaran yang ada dan disediakan wajib mengakomodir semua jenis bentuk ABK. Rasio buku teks pelajaran untuk setiap peserta didik adalah 1:1 per mata pelajaran. Selain buku teks pelajaran, guru menggunakan buku panduan pendidik, buku pengayaan, buku referensi, dan pengalaman langsung di dalam dan di luar kelas serta sumber belajar lainnya. Berkaitan dengan penggunaan sumber pembelajaran ini, siswa berkebutuhan khusus perlu untuk dibiasakan oleh guru, baik menggunakan buku-buku dan sumber belajar lain yang ada di perpustakaan sekolah.

Pada pengelolaan kelas, terdapat beberapa persyaratan juga. Dimana pada awalnya, terlebih dahulu guru mengatur posisi tempat duduk peserta didik berdasarkan karakteristik jenis ABK dalam melakukan aktivitas proses pembelajaran di kelas. Selain itu, guru juga perlu untuk menciptakan ketertiban, kedisiplinan, kenyamanan, keselamatan, aksesibilitas dan kepatuhan pada peraturan tata tertib dalam menyelenggarakan pembelajaran. Selama proses pembelajaran berlangsung, guru memberikan penguatan, umpan balik terhadap respon hasil belajar. Hal yang juga penting dalam kegiatan pembelajaran inklusi ini adalah guru menghargai semua peserta didik tanpa memandang latar belakang agama, suku, jenis kelamin, status sosial ekonomi, dan keadaan fisik siswa, menghargai, memahami, dan mendengarkan pendapat peserta didik. Di luar kegiatan pembelajaran, guru dapat menjadwalkan kegiatan layanan individual bagi peserta didik yang membutuhkan.

Pada tahap ini, guru melaksanakan program pembelajaran serta pengorganisasian ABK di kelas reguler sesuai dengan rancangan yang telah disusun. Pelaksanaan pembelajaran dapat dilakukan melalui pembimbingan

secara individual dalam pembelajaran klasikal. Yaitu anak belajar pada topik, waktu dan ruang yang sama, namun materi berbeda. Cara lain proses pembelajaran dilakukan secara individual artinya anak diberi layanan secara individual dengan bantuan guru khusus. Proses ini dapat dilakukan jika dianggap memiliki rentang materi/ketrampilan yang sifatnya mendasar (prerequisite). Proses layanan ini dapat dilakukan secara terpisah atau masih kelas tersebut sepanjang tidak mengganggu situasi belajar secara keseluruhan.

Pelaksanaan pembelajaran merupakan implementasi dari RPP, meliputi kegiatan pendahuluan, inti, dan penutup. Dalam kegiatan pendahuluan, guru wajib menggunakan Kata Kerja Operasional (KKO), kompetensi dalam ranah sikap-pengetahuan-keterampilan serta disesuaikan juga dengan predikat sekolah yang bersangkutan) dan cara untuk meraih kompetensi. Guru memulai pembelajaran dengan menyapa, mengabsen, dan memberi salam secara menyenangkan dan berdoa. Setelah itu, guru menyiapkan peserta didik secara psikis dan fisik seperti kegiatan memeriksa ketersediaan dan keterpakaian alat belajar, sikap tubuh, dan menuntun gerak (prompting) sesuai jenis dan derajat kelainan peserta didik. Guru juga perlu untuk terlebih dahulu memberi motivasi belajar peserta didik secara kontekstual sesuai manfaat dan aplikasi materi ajar dalam kehidupan sehari-hari, dengan memberikan contoh dan perbandingan lokal, nasional dan internasional, serta disesuaikan dengan karakteristik dan jenjang peserta didik, berikan contoh motivasi yang akan digunakan. Sebelum masuk ke materi, guru dapat mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang mengaitkan pengetahuan sebelumnya dengan materi yang akan dipelajari. Kemudian, guru juga perlu untuk menjelaskan tujuan pembelajaran atau kompetensi dasar yang akan dicapai dan manfaatnya dalam kehidupan sehari-hari sesuai kemampuan berkomunikasi dan bersosialisasi peserta didik, menyampaikan KKM yang akan dicapai dalam materi pembelajaran, dan menyampaikan cakupan materi dan penjelasan uraian kegiatan sesuai silabus berdasarkan layanan

individual yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik.

Pada kegiatan inti, model pembelajaran, metode pembelajaran, media pembelajaran, dan sumber belajar menggunakan pendekatan yang disesuaikan dengan karakteristik peserta didik dan mata pelajaran. Pemilihan pendekatan tematik dan/atau tematik terpadu dan/atau saintifik dan/atau inkuiri dan penyingkapan (*discovery*) dan/atau pembelajaran yang menghasilkan karya berbasis pemecahan masalah (*project-based learning*) disesuaikan dengan karakteristik kompetensi dan jenjang pendidikan.

Dalam kegiatan penutup, guru bersama peserta didik baik secara individual maupun kelompok melakukan refleksi, penguatan dan menyampaikan rencana pertemuan berikutnya sekaligus untuk mengevaluasi. Seluruh rangkaian aktivitas pembelajaran dan hasil-hasil yang diperoleh untuk selanjutnya secara bersama menemukan manfaat langsung maupun tidak langsung dari hasil pembelajaran yang telah berlangsung. Guru dapat pula memberikan umpan balik terhadap proses dan hasil pembelajaran. Selain itu, perlu untuk dilakukan kegiatan tindak lanjut dalam bentuk pemberian tugas, baik tugas individual maupun kelompok; dan menginformasikan rencana kegiatan pembelajaran untuk pertemuan berikutnya

Dalam proses pembelajaran dari pendahuluan sampai dengan penutup, guru harus: (1) Menggunakan Kata-kata sederhana dan mudah dipahami (2) Pendekatan Individual, (3) Bersifat Konkrit dan (4) Pembelajaran menyenangkan dan penuh kasih sayang.

#### 4.4.5.3 Evaluasi dan Penilaian Hasil Pembelajaran

Evaluasi atau penilaian hasil pembelajaran harus dapat mengakomodasi semua anak (tidak diskriminatif) dan disesuaikan dengan kebutuhan anak. Proses pelaksanaan evaluasi di sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif disesuaikan dengan kurikulum yang berlaku di sekolah tersebut, jika sekolah tersebut memakai kurikulum umum maka pelaksanaan evaluasi

disamakan dengan anak pada umumnya, jika sekolah memakai kurikulum modifikasi maka pelaksanaan evaluasinya pun disesuaikan dengan kesepakatan sekolah tersebut. Dan jika memakai kurikulum yang diindividualisasikan maka pelaksanaan evaluasinya pun tergantung kesepakatan guru dan anak.

Prinsip penilaian anak berkebutuhan khusus: (1) Penilaian terhadap ABK ringan yang mengikuti kurikulum umum dapat menggunakan kriteria penilaian reguler sepenuhnya; (2) Penilaian terhadap ABK sedang yang menggunakan kurikulum modifikasi sistem penilaiannya menggunakan perpaduan antara sistem penilaian umum dan system penilaian individual; (3) Penilaian terhadap ABK berat pada sekolah inklusif yang menggunakan kurikulum yang diindividuali-sasikan, sistem penilaiannya menggunakan norma penilaian individual yang didasarkan pada tingkat daya serap yang didasarkan pada baseline seperti yang diterapkan pada sekolah khusus; dan (4) Sistem laporan penilaian kuantitatif bagi ABK harus dilengkapi dengan deskripsi naratifnya, untuk menghindari kekaburan dan mempertegas jenis dan kualitas kompetensi yang lebih dikuasai anak.

Terdapat tujuh teknik penilaian yang dapat digunakan pada sekolah penyelenggara pendidikan inklusif, yaitu: (1) penilaian unjuk kerja, (2) penilaian sikap, (3) penilaian tertulis, (4) penilaian proyek, (5) penilaian produk, (6) penilaian portofolio, dan (7) penilaian diri. Peneliti akan membahas secara spesifik pada penilaian tertulis dengan alasan bahwa penilaian tertulis biasa digunakan pada sekolah-sekolah dan sudah lazim digunakannya, selain itu penilaian tertulis mudah dilakukan dalam tata cara penyusunan perencanaan, pelaksanaan dan bentuk pelaporannya. Hal ini tertuang dalam pengertian penilaian tertulis yaitu penilaian yang digunakan secara tertulis dengan tes tertulis. Ada dua bentuk soal tes tertulis, yaitu: Soal dengan memilih jawaban serta soal dengan mensuplai jawaban

Bentuk Pelaporan Hasil Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus terbagi ke dalam tiga kategori, disesuaikan dengan model kurikulum yang digunakan. Bagi siswa yang menggunakan model kurikulum reguler penuh,

maka model laporan hasil belajarnya (raport) menggunakan model raport reguler yang sedang berlaku. Untuk siswa yang menggunakan model kurikulum yang di modifikasi, maka model laporan hasil belajarnya (raport) menggunakan raport reguler yang dilengkapi dengan deskripsi (narasi) yang menggambarkan kualitas kemajuan belajarnya. Lalu, bagi siswa yang menggunakan kurikulum yang diindividualisasikan, maka menggunakan model raport kuantitatif yang dilengkapi dengan deskripsi (narasi). Penilaian kuantitatif didasarkan pada kemampuan dasar (baseline).

#### 4.4.6 Pelaksanaan Penilaian Hasil Pembelajaran

Penilaian Hasil Belajar oleh Satuan Pendidikan adalah proses pengumpulan informasi/data tentang capaian pembelajaran peserta didik yang dilakukan secara terencana dan sistematis dalam bentuk penilaian akhir dan ujian.

##### 4.4.6.1 Sistem Penilaian

Sistem Penilaian dalam setting pendidikan inklusif mengacu pada model pengembangan kurikulum yang dipergunakan, yakni:

- a. Apabila Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) mengikuti kurikulum yang berlaku untuk peserta didik pada umumnya di sekolah, maka penilaiannya menggunakan sistem penilaian yang berlaku pada sekolah tersebut.
- b. Apabila Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) mengikuti sebagian dari kurikulum umum dan Program Pembelajaran Individualisasi (PPI), maka penilaiannya menggunakan sistem penilaian yang dimodifikasi sesuai dengan kurikulum yang dipergunakan.
- c. Apabila Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) mengikuti program pembelajaran individualisasi PPI, maka penilaiannya bersifat individual dan didasarkan pada kemampuan dasar (*baseline*).

#### 4.4.6.2 Aspek Penilaian

Penilaian dalam proses pembelajaran yang dilakukan meliputi 3 (tiga) aspek, yaitu: (1) sikap spiritual dan sosial; (2) pengetahuan; dan (3) keterampilan. Sikap spiritual adalah sikap menghargai dan menghayati ajaran agama yang dianutnya. Hal tersebut dapat berupa menerima anugerah Tuhan Yang Maha Esa berupa Bahasa Jawa sebagai bahasa ibu untuk mendukung Bahasa Indonesia sebagai Bahasa persatuan dan kesatuan bangsa. Bahasa Jawa juga dimanfaatkan sebagai sarana komunikasi masyarakat Jawa. Sikap sosial, berarti menghargai dan menghayati perilaku jujur, disiplin, tanggung jawab peduli, toleransi, gotong royong, santun, percaya diri, dalam berinteraksi secara efektif dengan lingkungan sosial dan alam sekitar dalam jangkauan pergaulan dan keberadaannya. Aspek ini dievaluasi menggunakan jurnal sikap/penilaian antar teman/diri, khusus PPKn dan PABP sesuai KI dan KD.

Pengetahuan dimiliki melalui aktivitas mengetahui, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, hingga mencipta. Karakteristik aktivitas belajar dalam domain pengetahuan ini memiliki perbedaan dan kesamaan dengan aktivitas belajar dalam domain keterampilan. Untuk memperkuat pendekatan saintifik, tematik terpadu, dan tematik sangat disarankan untuk menerapkan belajar berbasis penyingkapan/penelitian (*discovery/inquiry learning*). Untuk mendorong peserta didik menghasilkan karya kreatif dan kontekstual, baik individual maupun kelompok, disarankan yang menghasilkan karya berbasis pemecahan masalah (*project based learning*). Evaluasi aspek ini ditunjukkan dengan dalam rumusan soal, perlu ada soal HOTS dalam masing-masing kompetensi dasar.

Keterampilan diperoleh melalui kegiatan mengamati, menanya, mencoba, menalar, menyaji, melakukan dan mencipta. Seluruh isi materi (topik dan sub topik) mata pelajaran yang diturunkan dari keterampilan harus mendorong peserta didik untuk melakukan proses pengamatan hingga penciptaan. Untuk mewujudkan keterampilan tersebut perlu melakukan pembelajaran yang menerapkan modus belajar berbasis

penyingkapan/penelitian (*discovery/inquiry learning*) dan pembelajaran yang menghasilkan karya berbasis pemecahan masalah (*project-based learning*). Hal ini dievaluasi dengan membuat soal untuk masing-masing keterampilan yang dipilih.

#### 4.4.6.3 Kriteria Ketuntasan Minimal

Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) adalah kriteria ketuntasan belajar yang ditentukan oleh satuan pendidikan yang mengacu pada standar kompetensi kelulusan, dengan mempertimbangkan karakteristik peserta didik, karakteristik muatan pelajaran, dan kondisi Satuan Pendidikan. Penentuan KKM harus mempertimbangkan setidaknya 3 aspek, yakni karakteristik peserta didik (*intake*), karakteristik muatan/mata pelajaran (kompleksitas), dan kondisi satuan pendidikan (pendidik dan daya dukung).

- a. Aspek intake yaitu memperhatikan kualitas peserta didik yang dapat diidentifikasi antara lain berdasarkan hasil tes awal yang dilakukan oleh sekolah, deteksi dini ABK, atau nilai rapor sebelumnya. Semakin tinggi aspek intake, semakin tinggi pula nilai KKMnya.
- b. Aspek karakteristik materi/kompetensi yaitu memperhatikan kompleksitas KD dengan mencermati kata kerja yang terdapat pada KD tersebut dan berdasarkan data empiris dari pengalaman guru dalam membelajarkan KD tersebut pada waktu sebelumnya. Semakin tinggi aspek kompleksitas materi/kompetensi, semakin menantang guru untuk meningkatkan kompetensinya.
- c. Aspek guru dan daya dukung antara lain memperhatikan ketersediaan guru, kesesuaian latar belakang pendidikan guru dengan mata pelajaran yang diampu, kompetensi guru, rasio jumlah peserta didik dalam satu kelas, sarana prasarana pembelajaran, dukungan dana, dan kebijakan sekolah. Semakin tinggi aspek guru dan daya dukung, semakin tinggi pula nilai KKMnya.

Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) ditulis dalam bentuk angka rentang 0-100. Perumusan KKM dapat dilakukan dengan ketentuan sebagai

berikut: (1) materi sama, KKM sama; (2) materi sama, KKM berbeda; (3) materi berbeda, KKM sama; dan (4) materi berbeda, KKM berbeda.

Anak Kebutuhan Khusus (ABK) slow learner di Kota Semarang memutuskan dan menyepakati untuk memakai opsi materi berbeda dan KKM sama. Hal ini dikarenakan SMP Kota Semarang sudah menggunakan E raport kemdikbud yang didalamnya tidak ada menu pilihan KKM lebih dari 1 (KKM sama).

Lingkup penilaian hasil belajar peserta didik Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) pada pendidikan dasar mencakup aspek sikap, aspek pengetahuan, dan aspek keterampilan. Penilaian aspek sikap, pengetahuan, dan keterampilan dilakukan oleh pendidik. Penilaian aspek sikap oleh pendidik dilakukan untuk memperoleh informasi deskriptif mengenai perilaku peserta didik, dan pengadministrasian pelaporan kepada pihak terkait dilakukan oleh satuan pendidikan. Penilaian aspek pengetahuan dan aspek keterampilan dilakukan oleh satuan pendidikan.

Dari proses pembelajaran yang telah dilakukan dapat dilihat hasil yang dicapai siswa. Jika hasil mencapai KKM maka siswa melanjutkan materi selanjutnya, dan jika hasil belum mencapai Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) maka harus dilakukan remedi sampai mencapai KKM. Dengan kebijakan adaptasi kurikulum telah membuat anak berkebutuhan khusus dapat merasa lebih nyaman bersama teman-teman regular lainnya. Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Slow learner mampu bersosialisasi dan tidak merasa minder bergaul dengan teman-teman regular lainnya dan secara emosional dapat diterima/diterima di lingkungan sekolah regular.

#### 4.4.6.4 Perencanaan Penilaian

Pada proses Perencanaan Penilaian, Satuan pendidikan menyusun perencanaan program semester dan program tahunan dalam bentuk Penilaian Akhir Semester (PAS), Penilaian Akhir Tahun (PAT), dan Ujian Sekolah (US). Prosedur perencanaan penilaian hasil belajar oleh satuan pendidikan diuraikan dengan: (1) menetapkan KKM: Satuan Pendidikan

menetapkan KKM untuk peserta didik kelas I sampai kelas VI melalui rapat dewan guru; (2) menetapkan Prosedur Operasional Standar (POS): Satuan pendidikan menetapkan POS atau Panduan penyelenggaraan penilaian hasil belajar peserta didik yang meliputi penilaian akhir dan ujian sekolah; (3) membentuk Tim Pengembang Penilaian: Satuan pendidikan membentuk tim pengembang penilaian dengan tugas antara lain merencanakan dan melaksanakan segala sesuatu terkait dengan kegiatan Penilaian Akhir Semester (PAS), Penilaian Akhir Tahun (PAT), dan Ujian Sekolah (US), misalnya penetapan jadwal pelaksanaan, penataan ruang, dan pengawas ruang; dan (4) mengembangkan Instrumen Penilaian: Tim Pengembang Penilaian sekolah melakukan pengembangan instrumen penilaian, mulai penyusunan kisi-kisi, penyusunan instrumen, telaah kualitatif instrumen, perakitan dan ujicoba instrumen, analisis kuantitatif, interpretasi hasil analisis, dan penetapan instrumen penilaian.

#### 4.4.6.5 Bentuk Penilaian

Penilaian hasil belajar oleh satuan pendidikan dilakukan dalam bentuk penilaian harian, tengah semester, akhir semester, penilaian akhir tahun, dan ujian sekolah.

Penilaian Harian dilakukan dengan tes tertulis, lisan, dan penugasan. Penilaian harian berfungsi untuk perbaikan pembelajaran dan sebagai bahan untuk pengolahan rapor. Hasil penilaian harian merupakan rerata dengan menggunakan angka rentang 0-100.

Penilaian Tengah Semester dilaksanakan setelah pembelajara berjalan delapan sampai sembilan minggu belajar efektif. Hasil penilaian tengah semester dengan menggunakan angka rentang 0-100.

Penilaian Akhir Semester (PAS) adalah kegiatan yang dilakukan untuk mengukur pencapaian kompetensi peserta didik di akhir semester gasal. Cakupan penilaian meliputi seluruh indikator yang merepresentasikan semua KD pada semester tersebut. Hasil penilaian akhir semester selanjutnya diolah dan dianalisis untuk mengetahui ketuntasan belajar

peserta didik. Hasil penilaian ini dapat dimanfaatkan antara lain untuk pengisian rapor.

Penilaian Akhir Tahun (PAT) adalah kegiatan yang dilakukan di akhir semester genap untuk mengukur pencapaian kompetensi peserta didik pada akhir semester genap. Cakupan penilaian meliputi seluruh indikator yang merepresentasikan KD pada semester genap. Hasil penilaian akhir tahun selanjutnya diolah dan dianalisis untuk mengetahui ketuntasan belajar peserta didik. Hasil penilaian ini dapat dimanfaatkan antara lain untuk pengisian rapor.

Ujian Sekolah/Madrasah adalah kegiatan yang dilakukan untuk mengukur pencapaian kompetensi peserta didik sebagai pengakuan prestasi belajar dan/atau penyelesaian dari suatu satuan pendidikan.

#### 4.4.6.6 Instrumen Penilaian

Instrumen penilaian yang digunakan oleh satuan pendidikan dalam bentuk penilaian akhir dan/atau ujian sekolah memenuhi persyaratan substansi, konstruksi, dan bahasa, serta memenuhi bukti validitas empiris. Satuan Pendidikan mengembangkan instrumen penilaian berdasarkan panduan penilaian yang berlaku.

#### 4.4.6.7 Pelaksanaan Penilaian

Satuan pendidikan melaksanakan penilaian hasil belajar sesuai perencanaan penilaian. Pelaksanaan penilaian oleh satuan pendidikan meliputi kegiatan antara lain: penyiapan perangkat penilaian, sarana, administrasi, tempat, sumber daya manusia, dan proses pelaksanaan penilaian

#### 4.4.6.8 Pengolahan, Pemanfaatan, dan Tindak Lanjut Hasil Penilaian

Setelah selesai melakukan kegiatan PAS, PAT, dan US, satuan pendidikan melakukan pengolahan hasil penilaian. Ruang lingkup pengolahan yang dilakukan oleh satuan pendidikan antara lain pengolahan nilai rapor dan pengolahan nilai PAS, PAT, dan US.

Dari hasil pengolahan yang telah dianalisis, satuan pendidikan memperoleh informasi tentang pencapaian kompetensi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) pada semua mata pelajaran untuk masing-masing tingkat kelas. Pemanfaatan dan tindak lanjut yang dilakukan oleh satuan pendidikan terhadap hasil analisis adalah: (1) membuat analisis hasil penilaian harian (setiap akhir KD), sebagai bahan perbaikan dan pengayaan; (2) membuat laporan kemajuan belajar peserta didik (rapor) setelah mempertimbangkan hasil penilaian oleh pendidik dan kemajuan belajar lainnya dari setiap peserta didik; (3) menata kembali seluruh materi pembelajaran setelah melihat hasil penilaian akhir semester atau akhir tahun; (4) melakukan perbaikan dan penyempurnaan instrumen penilaian; (5) merancang program pembelajaran pada semester berikutnya; dan (6) membina peserta didik yang tidak naik kelas.

#### 4.4.7 Kriteria Hasil Penilaian

##### 4.4.7.1 Kriteria Kenaikan Kelas

Sebelum adanya kebijakan adaptasi kurikulum untuk ABK, satuan pendidikan menetapkan kriteria kenaikan kelas yang disamakan untuk seluruh siswa, baik siswa reguler maupun ABK. Hal ini menyebabkan ditemukannya beberapa siswa ABK yang berulang kali tidak naik kelas, maupun oknum guru yang melakukan praktik memaksakan kenaikan kelas bagi siswa ABK. “Pemaksaan” tersebut dalam arti terdapat praktik rekayasa nilai yang dilakukan oleh oknum guru agar siswa ABK tersebut bisa naik kelas. Praktik yang kurang baik ini kemudian ditemukan oleh Dinas Pendidikan Kota Semarang dari monitoring pembelajaran di sekolah. Selain mempertaruhkan integritas guru dan institusi pendidikan, praktik ini juga merupakan hal yang sangat tidak mendidik bagi siswa. Serta, ini juga tidak bisa dipertanggungjawabkan baik di mata hukum, maupun dari segi tanggung jawab moral.

Oleh karenanya, dilakukan perubahan pada penentuan kriteria kelulusan siswa. Pada umumnya, perubahan yang dilakukan sesuai dengan

penyelarasan kurikulum. Bagi siswa ABK yang menggunakan model kurikulum umum yang berlaku di sekolah, maka menggunakan sistem kenaikan kelas yang mengacu pada acuan yang berlaku di sekolah. Siswa ABK yang menggunakan kurikulum modifikasi, maka sistem kenaikannya disesuaikan dengan usia kronologis.

Laporan hasil belajar dari Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) yang menggunakan kurikulum umum, maka model laporan hasil belajar (Rapor) menggunakan rapor umum yang berlaku. Bagi yang menggunakan kurikulum modifikasi, maka model rapor yang digunakan adalah rapor umum yang dilengkapi dengan deskripsi dan portofolio yang menggambarkan kemajuan belajar

#### 4.4.7.2 Kriteria Kelulusan dari Satuan Pendidikan

Saat Ujian Nasional masih menjadi salah satu kriteria penentuan kelulusan, ABK tidak diwajibkan untuk mengikuti ujian tersebut. Penentu kelulusan bagi siswa ABK, hanya didasarkan pada hasil Ujian Sekolah. Sehubungan dengan hal ini, maka bukti kelulusan yang diberikan kepada ABK adalah Surat Tanda Tamat Belajar (STTB), berbeda dengan siswa reguler yang mendapatkan bukti kelulusan berupa ijazah.

Sejak tahun 2017, Surat dari Direktur Jenderal Direktorat Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan tanggal 2 Mei 2017 nomor 295/D.D6/HK/2017 perihal Ijazah bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus di Satuan Pendidikan Umum, siswa ABK memperoleh ijazah yang sama dengan siswa reguler. Perbedaannya Perbedaannya adalah, terdapat lampiran surat keterangan yang menunjukkan keinklusion bagi siswa ABK. Selain perubahan pada bukti kelulusan tersebut, kriteria kelulusan yang diterapkan bagi siswa ABK juga berbeda dengan siswa reguler. Perbedaan ini mengacu pada kebijakan adaptasi modifikasi kurikulum yang ditetapkan oleh satuan pendidikan, salah satunya adalah perbedaan Standar Kompetensi Lulusan (SKL).

Perubahan kriteria kelulusan kembali terjadi pasca diterapkannya sistem E-Raport pada tahun 2019. Sistem tersebut tidak memungkinkan adanya perbedaan SKL. Sehingga, mau tidak mau, satuan pendidikan tidak dapat membedakan SKL antara siswa ABK dan reguler. Meskipun demikian, tidak terdapat perubahan pada bukti kelulusan yang diperoleh siswa, yakni sama-sama memperoleh ijazah dengan lampiran khusus siswa ABK yakni surat keterangan keinklusion.

Penentuan kelulusan siswa ABK Peserta didik Berkebutuhan Khusus yang dinyatakan lulus dari satuan Pendidikan Umum. Ijazah dikeluarkan oleh Satuan Pendidikan dimana peserta didik belajar.

Blangko Ijazah bagi peserta didik berkebutuhan khusus sama dengan peserta didik lainnya. Ijazah yang diperoleh peserta didik Berkebutuhan Khusus dapat digunakan untuk melanjutkan ke satuan pendidikan dan jenjang yang lebih tinggi. Untuk mengantisipasi pertanyaan masyarakat dan atau lembaga pengguna terkait dengan kekhususan peserta didik, maka Kepala Satuan pendidikan umum membuat surat keterangan bahwa peserta didik tersebut adalah peserta didik berkebutuhan khusus dengan mencantumkan jenis hambatan sebagai keterangan tambahan dari ijazah dimaksud.

#### 4.5 Kondisi Akhir Pendidikan Inklusi (Hasil *Post Test*)

Setelah dilakukan proses pembelajaran selama pelaksanaan penelitian, selanjutnya data-data hasil pendidikan inklusi hasil posttest disajikan sebagai berikut.

##### 4.5.1 Guru dan Tenaga Kependidikan (GTK)

Indikator penelitian bagi guru dan tenaga kependidikan tentang pelaksanaan pendidikan inklusi bagi slow learner yang diselenggarakan di sekolah masing-masing meliputi pemahaman kepala sekolah tentang aturan inklusi, pemahaman guru tentang pelayanan tentang anak inklusi *slow learner*, dan keberadaan guru pembimbing khusus (GPK), pemahaman GPK tentang layanan anak inklusi *slow learner*, keberadaan guru damping / *sidow*

*teacher*, dan pemahaman dari tenaga administrasi tentang keberadaan siswa inklusi. Adapun hasil penelitian disajikan pada Tabel 4.12.

Tabel 4.12. Persentase jawaban responden terkait GTK dalam pendidikan inklusi *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Pemahaman Kepala Sekolah tentang aturan inklusi	28.85	41.64	27.54	0.33	1.64	100
2	Pemahaman Guru tentang pelayanan tentang anak inklusi <i>slow learner</i>	5.90	43.28	42.30	6.89	1.64	100
3	Keberadaan Guru Pembimbing Khusus (GPK)	8.52	39.02	47.21	1.97	3.28	100
4	Pemahaman GPK tentang layanan anak inklusi <i>slow learner</i>	13.11	41.64	39.34	4.59	1.31	100
5	Keberadaan guru <i>damping / sidow teacher</i>	10.16	30.82	40.00	7.87	11.15	100
6	Pemahaman dari tenaga administrasi tentang keberadaan siswa inklusi	3.61	33.77	54.43	5.90	2.30	100
	Rerata Persentase (%)	11.69	38.36	41.80	4.59	3.55	100

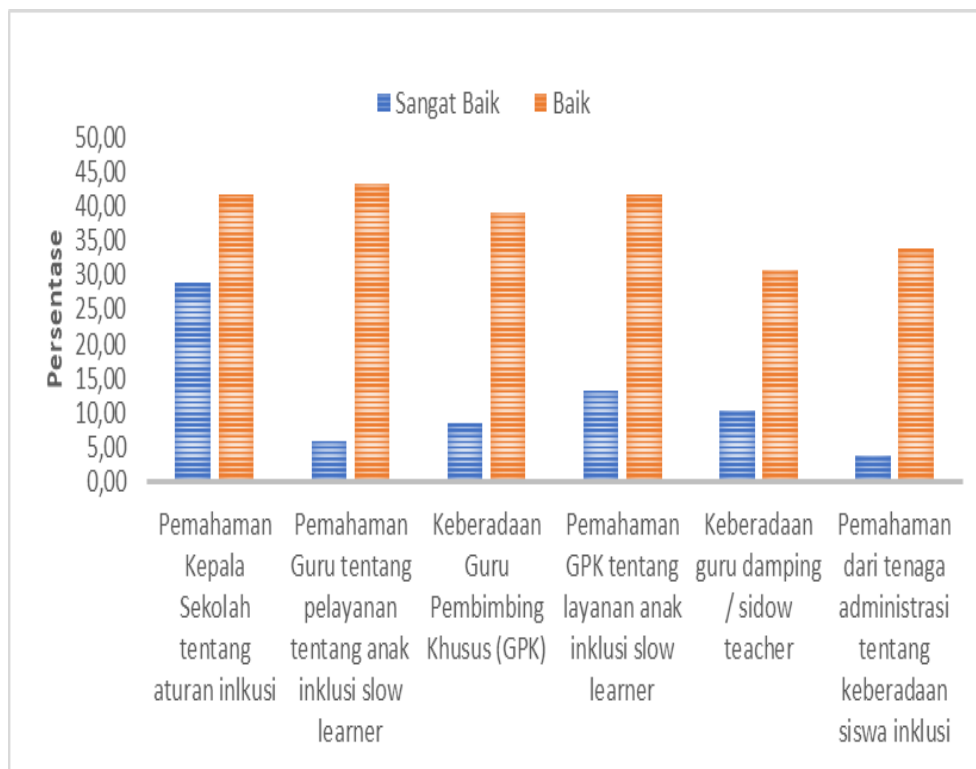
Keterangan

SB= Sangat Baik, B= Baik, CB=Cukup Baik, KB, KurangBaik, dan TB= Tidak Baik

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari Tabel 4.12 di atas dapat di lihat bahwa kondisi akhir guru dan tenaga kependidikan dalam pendidikan inklusi *slow learner* baik dengan persentase cukup baik 41.80%, baik 38,36%, sangat baik 11,86%. Masih ada yang kurang baik dan tidak baik namun persentasenya relatif kecil.

Persentasi yang nampak sangat tinggi adalah Pemahaman Kepala Sekolah tentang aturan inklusi, pemahaman Guru tentang pelayanan tentang anak inklusi *slow learner*, dan pemahaman GPK tentang layanan anak inklusi *slow learner*, persentase baik dan sangat baik di atas 45%.



Gambar 4.13. Data Akhir, Persentasi Baik dan Sangat Baik GTK pada setiap indikator  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.2 Kurikulum

Terkait dengan kurikulum, hasil jawaban responden data akhir, dari indikator-indikator: menggunakan kurikulum, penerapan kurikulum reguler, penerapan modifikasi kurikulum inklusi, masuk pada visi dan misi sekolah, masuk pada dokumen kurikulum tingkat satuan pendidikan, Penyesuaian adaptasi kurikulum sesuai keinklusan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), dan implementasi adaptasi kurikulum dalam proses pembelajaran, serta implementasi adaptasi kurikulum dalam proses penilaian, menunjukkan bahwa secara umum masih cukup baik (60,33%), persentase baik dan sangat baiknya meningkat menjadi 32,42% dan 7,75%.

Tabel 4.13. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal kurikulum dalam pendidikan inklusi *slow learner* di sekolah

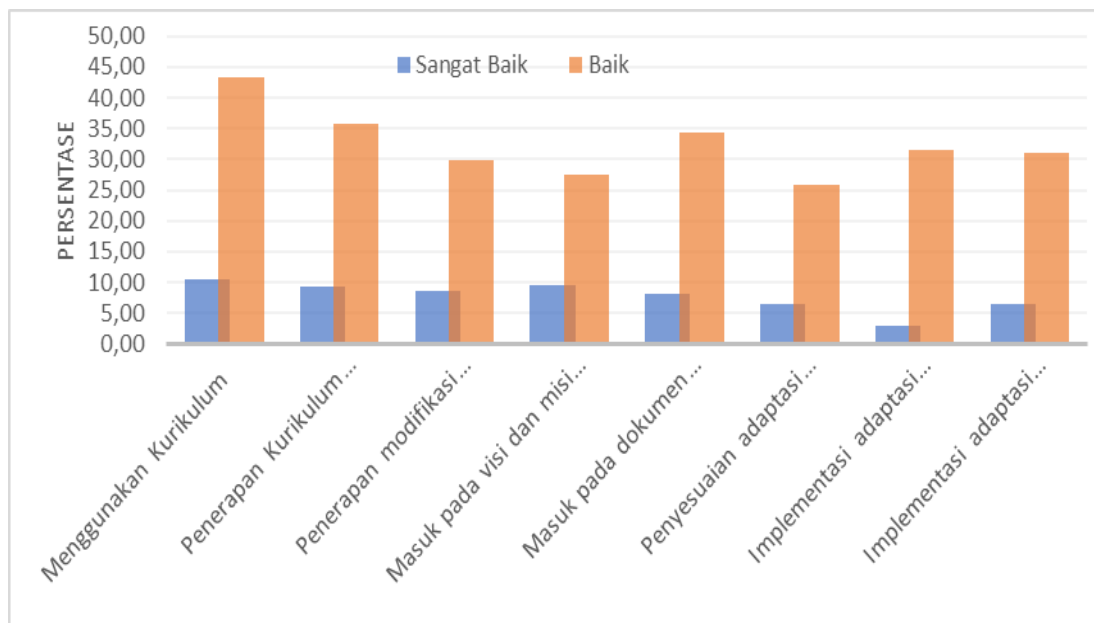
No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Menggunakan Kurikulum	10.49	43.28	38.36	6.23	1.64	100
2	Penerapan Kurikulum Reguler	9.18	35.74	45.90	7.54	1.64	100
3	Penerapan modifikasi kurikulum inklusi	8.52	29.84	49.18	8.20	4.26	100
4	Masuk pada visi dan misi sekolah	9.51	27.54	54.10	6.23	2.62	100
5	Masuk pada dokumen kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan	8.20	34.43	51.15	4.59	1.64	100
6	Penyesuaian adaptasi kurikulum sesuai keinklusion Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)	6.56	25.90	53.44	10.49	3.61	100
7	Implementasi adaptasi kurikulum dalam proses pembelajaran	2.95	31.48	56.39	5.90	3.28	100
8	Implementasi adaptasi kurikulum dalam proses penilaian	6.56	31.15	54.10	4.92	3.28	100
		7.75	32.42	50.33	6.76	2.75	100

Keterangan

SB= Sangat Baik, B= Baik, CB=Cukup Baik, KB, KurangBaik, dan TB= Tidak Baik

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel 4.13. dapat dilihat bahwa persentase baik semua indikator di atas 25%. Walaupun masih ada yang kurnag baik dan tidak baik, namun persentasenya relatif kecil hanya 6,76% dan 2,75%. Jika digambarkan dengan grafik persentasi baik dan sangat baik pada setiap indikator seperti pada gambar 4.11 di bawah ini.



Gambar 4.14. Data Awal, Persentasi Baik dan Sangat Baik tentang Kurikuklum pada setiap indikator

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.3 Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi

Aspek basa dan komunikasi meliputi mendengarkan dalam diskusi dan percakapan, merespon dalam diskusi dan percakapan, bereaksi secara tepat pada apa yang didengarkan, memperagakan perhatian, bahasa tubuh, kontak mata dan peran serta aktif dalam mendengarkan, mempresentasikan informasi atau pengetahuan yang didengar, mengikuti instruksi yang melibatkan serangkaian tindakan, menggunakan kalimat penuh dan lebih kompleks dengan susunan kalimat subjek predikat objek keterangan (SPOK), bertanya "bagaimana" dan "kenapa" dalam bentuk kalimat, menggunakan kosa kata yang bertambah luas dan bahasa untuk bermacam tujuan, dan mendengarkan mendengar dan menceritakan kembali urutan dari kejadian kejadian. Dari hasil jawaban responden pada aspek ini secara umum pada kondisi akhir sudah cukup baik dengan persentase rata-rata mencapai 54,43%, bahkan baik dan sangat baik mencapai 26,89% dan 2,61%. Walaupun demikian masih ada yang kurang baik dan tidak baik,

walaupun persentasenya relatif kecil 14,43% dan 1,64%. Hal ini dapat dilihat pada tabel 4.14.

Tabel 4.14. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek bahasa dan komunikasi peserta didik *slow learner* di sekolah

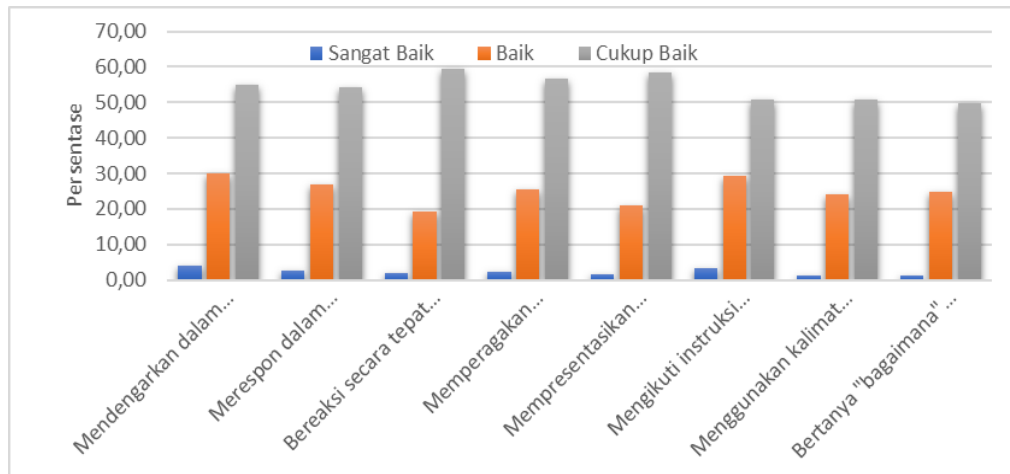
No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Mendengarkan dalam diskusi dan percakapan	<b>3.93</b>	<b>29.84</b>	<b>55.08</b>	9.18	1.97	100
2	Merespon dalam diskusi dan percakapan	<b>2.62</b>	<b>26.89</b>	<b>54.43</b>	14.43	1.64	100
3	Bereaksi secara tepat pada apa yang didengarkan	1.97	19.34	59.34	17.70	1.64	100
4	Memperagakan perhatian, bahasa tubuh, kontak matadan peran serta aktif dalam mendengarkan	<b>2.30</b>	<b>25.57</b>	<b>56.72</b>	13.77	1.64	100
5	Mempresentasikan informasi atau pengetahuan yang didengar	1.64	20.98	58.36	15.74	3.28	100
6	Mengikuti instruksi yang melibatkan serangkaian tindakan	<b>3.28</b>	<b>29.18</b>	<b>50.82</b>	14.75	1.97	100
7	Menggunakan kalimat penuh dan lebih kompleks dengan susunan kalimat subjek predikat objek keterangan (SPOK)	1.31	24.26	50.82	20.33	3.28	100
8	Bertanya "bagaimana" dan "kenapa" dalam bentuk kalimat	1.31	24.92	49.84	21.31	2.62	100
9	Menggunakan kosa kata yang bertambah luas dan bahasa untuk bermacam tujuan	<b>2.30</b>	<b>25.12</b>	<b>54.43</b>	15.90	2.25	100
10	Mendengar dan menceritakan kembali urutan dari kejadian kejadian	<b>3.93</b>	<b>29.84</b>	<b>55.08</b>	9.18	1.97	100
	Rerata Persentase	2.62	26.89	54.43	14.43	1.64	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas terlihat bahwa secara umum cukup baik dan baik. Persentase yang baik di atas 25% adalah mendengarkan dalam diskusi dan percakapan, merespon dalam diskusi dan percakapan, memperagakan perhatian, bahasa tubuh, kontak matadan peran serta aktif dalam

mendengarkan, menggunakan kosa kata yang bertambah luas dan bahasa untuk bermacam tujuan, dan mendengar dan menceritakan kembali urutan dari kejadian kejadian

Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas tentang kondisi akhir aspek kebahasaan dan komunikasi dapat dilihat pada gambar 4.12.



Gambar 4.15. Data Awal, Persentasi Kurang Baik dan Sangat Kurang Baik tentang Aspek Bahasa dan Komunikasi  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.4 Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial

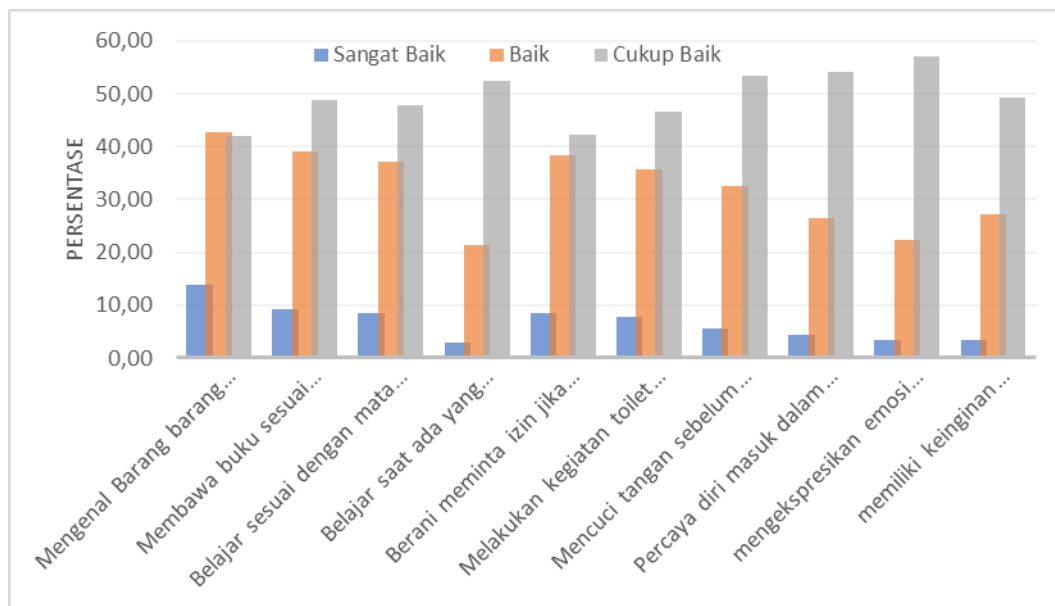
Indikator aspek emosional dan sosial meliputi mengenal Barang barang milik pribadinya, tas, sepatu, pakaian, botol minum, membawa buku sesuai dengan jadwal pelajaran, belajar sesuai dengan mata pelajaran, belajar saat ada yang belum dipahami, berani meminta izin jika ingin kebelakang, melakukan kegiatan toilet training sesuai dengan kebutuhan dengan mandiri, mencuci tangan sebelum dan sesudah makan snack, makan siang, kegiatan cooking, dan toilet training, percaya diri masuk dalam kelompok kecil, mengekspresikan emosi dengan tepat dan bersikap, dan memiliki keinginan mencoba kegiatan baru. Secara umum dalam kondisi akhir dengan rata-rata cukup baik 49,38%, dan yang baik mencapai 32,26%, dan sangat baik mencapai 6,72%. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat di tabel 4.15.

Tabel 4.15. Persentase jawaban responden terkait kondisi awal aspek emosional dan sosial peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Mengenal Barang barang milik pribadinya, tas, sepatu, pakaian, botol minum	13.77	42.62	41.97	1.64	0.00	100
2	Membawa buku sesuai dengan jadwal pelajaran	9.18	39.02	48.85	2.95	0.00	100
3	Belajar sesuai dengan mata pelajaran	8.52	37.05	47.87	6.56	0.00	100
4	Belajar saat ada yang belum dipahami	2.95	21.31	52.46	19.34	3.93	100
5	Berani meminta izin jika ingin kebelakang	8.52	38.36	42.30	9.51	1.31	100
6	Melakukan kegiatan toilet training sesuai dengan kebutuhan dengan mandiri	7.87	35.74	46.56	9.51	0.33	100
7	Mencuci tangan sebelum dan sesudah makan snack, makan siang, kegiatan cooking, dan toilet training	5.57	32.46	53.44	8.52	0.00	100
8	Percaya diri masuk dalam kelompok kecil	4.26	26.56	54.10	12.79	2.30	100
9	mengekspresikan emosi dengan tepat dan bersikap	3.28	22.30	57.05	13.44	3.93	100
10	Memiliki keinginan mencoba kegiatan baru	3.28	27.21	49.18	17.05	3.28	100
	Rerata Persentase	6.72	32.26	49.38	10.13	1.51	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel 4.13. di atas dapat dilihat bahwa yang perkembangan aspek emosional dan sosial sudah cukup baik sangat sangat baik. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas kondisi akhir yang baik dan sangat baik dapat dilihat di gambar 4.13.



Gambar 4.16. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik Baik dan sangat Baik tentang Aspek Emosional dan sosial  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.5 Kontrol Diri

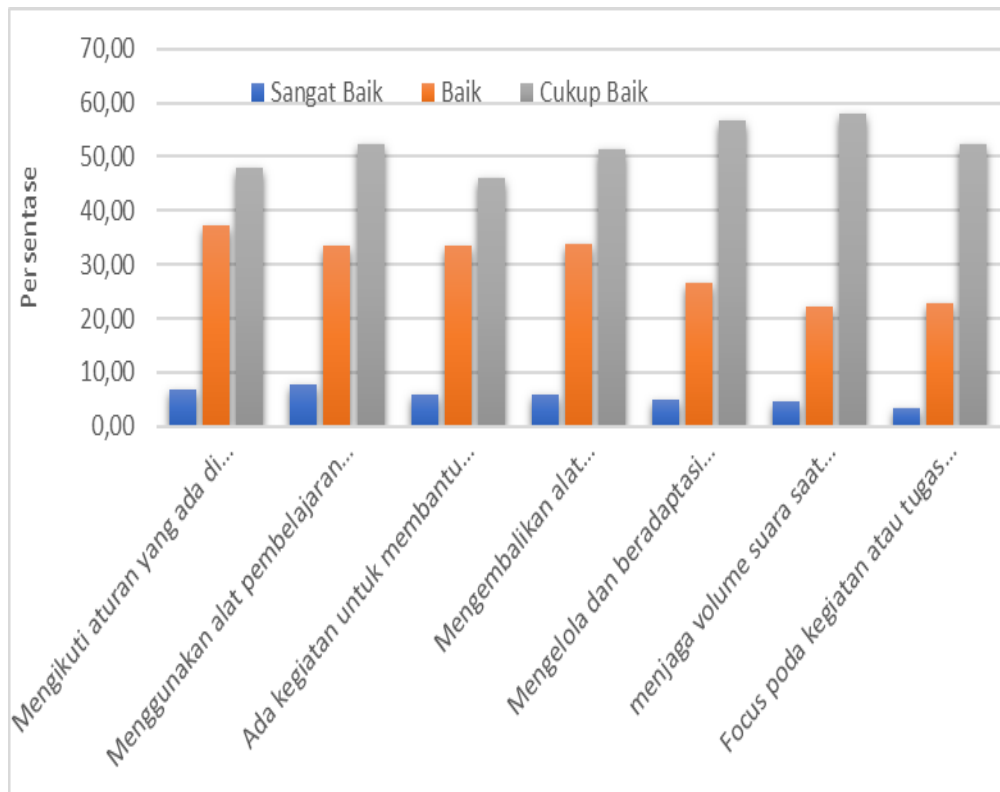
Aspek kontrol diri meliputi indikator mengikuti aturan yang ada di sekolah, menggunakan alat pembelajaran atau barang barang yang lain dengan tujuan yang baik dan sopan, ada kegiatan untuk membantu saat kegiatan beres beres, mengembalikan alat pembelajaran atau barang ke tempat semula sesuai klasifikasi, mengelola dan beradaptasi terhadap transisi dalam rutinitas: bergerak dengan lancar dari satu rutinitas ke rutinitas lain, menjaga volume suara saat kegiatan *recalling* dan kegiatan pijakan awal main, dan fokus pada kegiatan atau tugas yang dipilih untuk periode 20-30 menit. Secara umum kondisi akhir persentasenya sudah cukup baik (52,13%) dan baik (26,46%) serta bahkan sangat baik sebanyak 2,39%. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat di tabel 4.16.

Tabel 4.16. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek kontrol diri peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Mengikuti aturan yang ada di sekolah	6.89	37.38	47.87	7.87	6.89	100
2	Menggunakan alat pembelajaran atau barang barang yang lain dengan tujuan yang baik dan sopan	7.87	33.44	52.46	6.23	7.87	100
3	Ada kegiatan untuk membantu saat kegiatan beres beres	5.90	33.44	45.90	14.10	5.90	100
4	Mengembalikan alat pembelajaran atau barang ke tempat semula sesuai klasifikasi	5.90	33.77	51.48	8.85	5.90	100
5	Mengelola dan beradaptasi terhadap transisi dalam rutinitas : bergerak dengan lancar dari satu rutinitas ke rutinitas lain	4.92	26.56	56.72	11.48	4.92	100
6	menjaga volume suara saat kegiatan recalling dan kegiatan pijakan awal main	4.59	22.30	58.03	13.44	4.59	100
7	Focus pada kegiatan atau tugas yang dipilih untuk periode 20-30 menit	3.28	22.95	52.46	19.34	3.28	100
	Rerata Persentase	5.62	29.98	52.13	11.62	5.62	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa indikator kontrol diri yang memiliki persentase baik lebih dari 25% adalah: Mengikuti aturan yang ada di sekolah, menggunakan alat pembelajaran atau barang barang yang lain dengan tujuan yang baik dan sopan, ada kegiatan untuk membantu saat kegiatan beres beres, mengembalikan alat pembelajaran atau barang ke tempat semula sesuai klasifikasi dan mengelola dan beradaptasi terhadap transisi dalam rutinitas : bergerak dengan lancar dari satu rutinitas ke rutinitas lain. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas dapat dilihat pada gambar 4.14.



Gambar 4.17. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang Aspek Kontrol Diri  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.6 Hubungan Dengan Orang Lain

Hubungan dengan orang lain yang dibahas dalam penelitian ini adalah hubungan peserta didik *slow learner* dengan teman, dengan guru pengajar, dengan guru yang tidak mengajar dan respon bicara.

##### 1. Hubungan dengan Teman

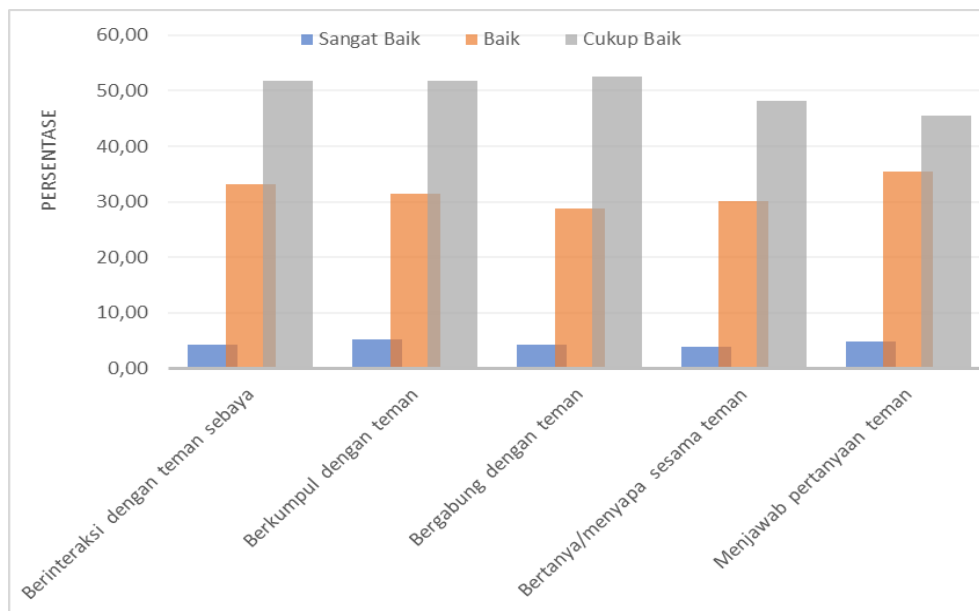
Aspek hubungan dengan teman meliputi indikator berinteraksi dengan teman sebaya, berkumpul dengan teman, bergabung dengan teman, bertanya/menyapa sesama teman, dan menjawab pertanyaan teman. Secara umum pada kondisi akhir sudah cukup baik dan baik dengan persentase rata-rata 49,97% dan 31,80%, bahkan ada yang sangat baik dengan persentase 4,52%. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat di tabel 4.17.

Tabel 4.17. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan teman peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Berinteraksi dengan teman sebaya	4.26	33.11	51.80	8.85	1.97	100
2	Berkumpul dengan teman	5.25	31.48	51.80	9.84	1.64	100
3	Bergabung dengan teman	4.26	28.85	52.46	12.46	1.97	100
4	Bertanya/menyapa sesama teman	3.93	30.16	48.20	15.41	2.30	100
5	Menjawab pertanyaan teman	4.92	35.41	45.57	12.79	1.31	100
Rerata Persentase		4.52	31.80	49.97	11.87	1.84	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa seluruh indikator memiliki persentase baik di atas 25% dan yang kurangbaik dan tidka baiknya relatif kecil di bawah 18%. Gambaran persentase baik dan sangat baik pada kondisi akhir sepeti pada gambar 4.15.



Gambar 4.18. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan teman

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.6.1 Hubungan dengan Orang Dewasa

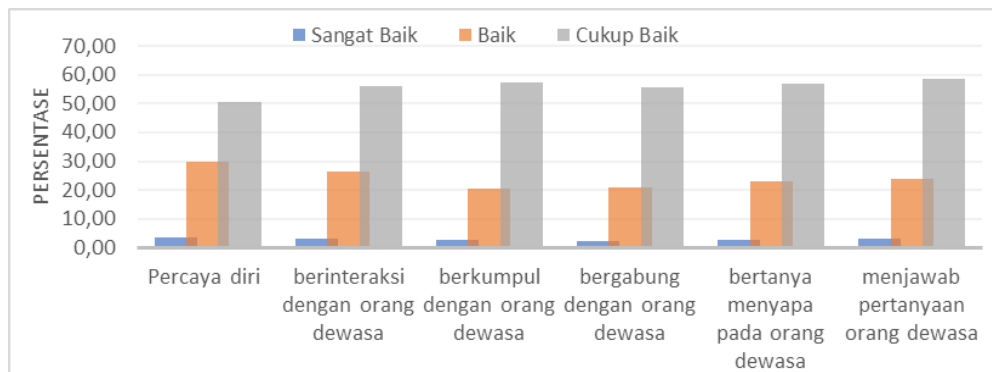
Aspek hubungan dengan orang dewasa meliputi indikator tingkat kepercayaan diri, berinteraksi dengan orang dewasa, berkumpul dengan orang dewasa, bergabung dengan orang dewasa, bertanya menyapa pada orang dewasa, menjawab pertanyaan orang dewasa. Secara umum pada kondisi akhir sudah cukup baik dan baik dengan persentase rata-rata 56.25% dan 24.12%. Bahkan rerata sangat baiknya mencapai persentase 3,00%.

Tabel 4.18. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan orang dewasa peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Percaya diri	3.61	29.84	50.49	14.43	1.64	100
2	berinteraksi dengan orang dewasa	3.28	26.56	56.07	12.46	1.64	100
3	berkumpul dengan orang dewasa	2.62	20.66	57.38	17.38	1.97	100
4	bergabung dengan orang dewasa	2.30	20.98	55.74	18.36	2.62	100
5	bertanya menyapa pada orang dewasa	2.62	22.95	56.72	14.75	2.95	100
6	menjawab pertanyaan orang dewasa	3.28	23.93	58.69	12.46	1.64	100
	Rerata Persentase	3.00	24.12	56.25	14.61	2.01	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas nampak yang baik dengan persentase di atas 25% adalah indikator percaya diri dan berinteraksi dengan orang dewasa. Untuk lebih jelasnya dapat dilihat pada gambar 4.16



Gambar 4.19. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan orang dewasa  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.6.2 Hubungan dengan Guru Pengajar

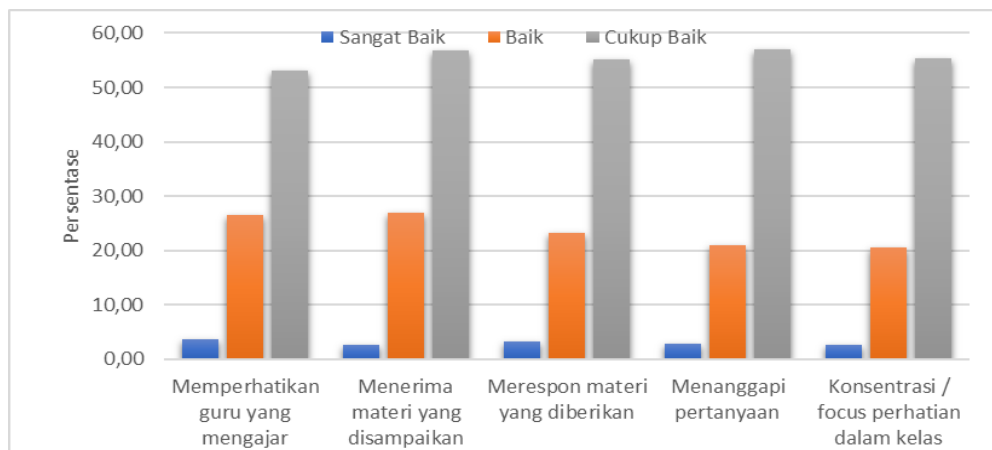
Hubungan peserta didik *slow learner* dengan guru pengajar diungkap terhadap beberapa indikator di antaranya adalah memperhatikan guru yang mengajar, menerima materi yang disampaikan, merespon materi yang diberikan, menanggapi pertanyaan, dan konsentrasi / focus perhatian dalam kelas. Secara umum kondisi awal cukup baik dan baik bahkan sangat baik. Persentase rata-rata cukup baik 55,48%, baik 23,67% dan yang sangat baik mencapai 3,02%.

Tabel 4.19. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan guru pengajar peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Memperhatikan guru yang mengajar	3.61	26.56	53.11	15.74	0.98	100
2	Menerima materi yang disampaikan	2.62	26.89	56.72	12.46	1.31	100
3	Merespon materi yang diberikan	3.28	23.28	55.08	17.05	1.31	100
4	Menanggapi pertanyaan	2.95	20.98	57.05	16.39	2.62	100
5	Konsentrasi / focus perhatian dalam kelas	2.62	20.66	55.41	20.00	1.31	100
	Rerata Persentase	3.02	23.67	55.48	16.33	1.51	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa hampir semua indikator menunjukkan cukup baik dan baik. Indikator yang persentasinya baiknya di atas 25% adalah Memperhatikan guru yang mengajar dan menerima materi yang disampaikan. Untuk lebih memberikan gambaran yang jelas persentase kurang baik dan tidak baik pada setiap indikator seperti pada gambar 4.17.



Gambar 4.20. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang mengajar  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.6.3 Hubungan Guru Tidak Mengajar

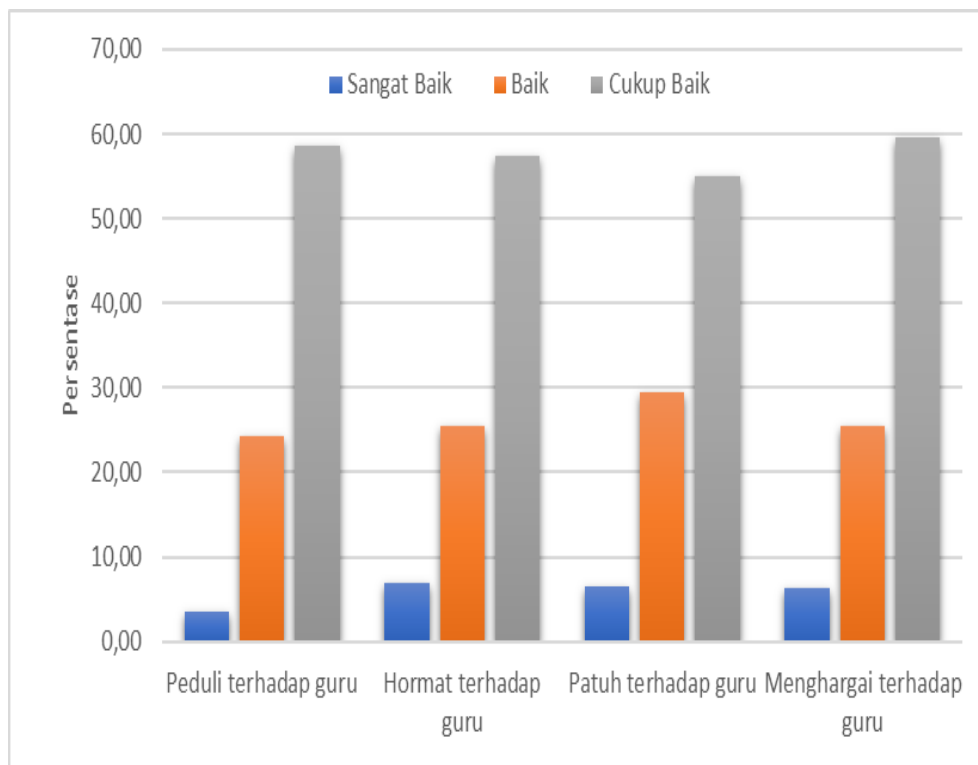
Hubungan peserta didik *slow learner* dengan guru yang tidak mengajar yang diungkap dalam penelitian pada indikator-indikator: Peduli terhadap guru, hormat terhadap guru, patuh terhadap guru, dan menghargai terhadap guru, seperti disajikan pada tabel 4.20.

Tabel 4.20. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek hubungan dengan guru yang tidak mengajar peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Peduli terhadap guru	3.61	24.26	58.69	11.48	1.97	100
2	Hormat terhadap guru	<b>6.89</b>	<b>25.57</b>	<b>57.38</b>	9.18	0.98	100
3	Patuh terhadap guru	<b>6.56</b>	<b>29.51</b>	<b>55.08</b>	7.54	1.31	100
4	Menghargai terhadap guru	<b>6.23</b>	<b>25.57</b>	<b>59.67</b>	7.21	1.31	100
	Rerata Persentase	5.82	26.23	57.70	8.85	1.39	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa secara umum pada kondisi akhir sudah cukup baik dan baik, bahkan sangat baik dengan persentase 57,70%, 26,23% dan 5,82%%. Persentase baik dan sangat baik lebih dari 25% di semua indikator. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas persentase cukup baik, baik dan sangat baik dapat dilihat pada gambar 4.18.



Gambar 4.21. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang Aspek komunikasi dengan guru yang tidak mengajar  
Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.5.6.4 Respon Bicara

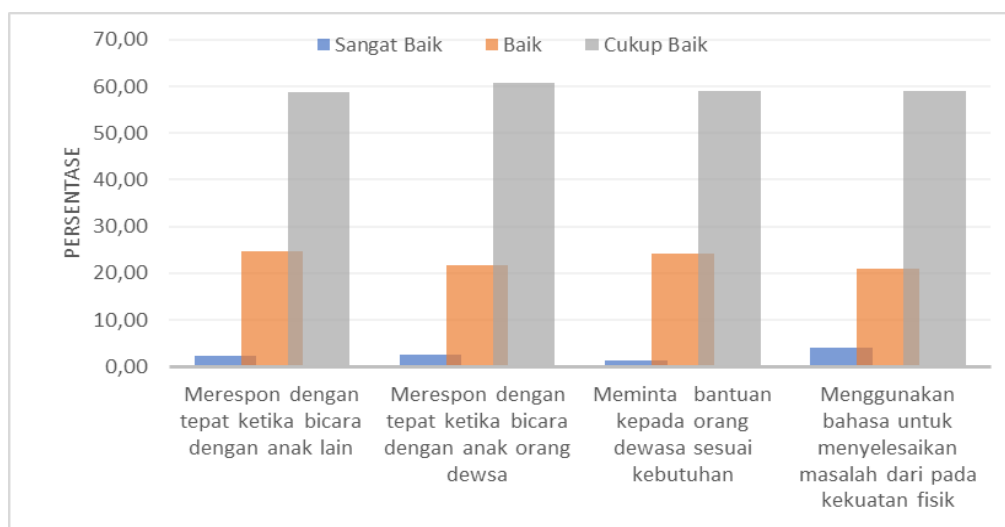
Respon bicara peserta didik slow learner diungkap pada indikator-indikator: Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak lain, merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak orang dewasa meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan, dan menggunakan bahasa untuk menyelesaikan masalah dari pada kekuatan fisik. Dari data akhir menunjukkan respon bicara sudah cukup baik, hal ini terbukti rata-rata persentase yang cukup baik 59,34%, baik 22,87% dan bahkan sangat baik mencapai 2,54%. Meskipun masih ada kurang baik dan tidak baik. Untuk lebih jelasnya dapat di lihat pada tabel 4.21.

Tabel 4.21. Persentase jawaban responden terkait kondisi akhir aspek respon bicara peserta didik *slow learner* di sekolah

No	Indikator	Persentase Responden (%)					Jumlah
		SB	B	CB	KB	TB	
		5	4	3	2	1	
1	Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak lain	2.30	24.59	<b>58.69</b>	13.11	1.31	100
2	Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak orang dewasa	2.62	21.64	<b>60.66</b>	13.44	1.64	100
3	Meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan	1.31	24.26	<b>59.02</b>	13.77	1.64	100
4	Menggunakan bahasa untuk menyelesaikan masalah dari pada kekuatan fisik	3.93	20.98	<b>59.02</b>	13.44	2.62	100
Rerata Persentase		2.54	22.87	59.34	13.44	1.80	100

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa persentase respon bicara yang paling baik dengan jumlah persentase baik dan sangat baiknya di atas 25% adalah Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak lain dan meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas persentase cukup baik, baik dan sangat baik pada setiap indikator dapat dilihat pada Gambar 4.22.



Gambar 4.22. Data Akhir, Persentasi Cukup Baik, Baik dan Sangat Baik tentang respon bicara

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

#### 4.6 Uji Beda Data Sebelum Pembelajaran dan Setelah Pembelajaran

Dari hasil seluruh indikator data sebelum pembelajaran dan setelah pembelajaran dengan nilai rata-rata adalah sebagai berikut.

Tabel 4.22. Data awal dan data Akhir setiap Indikator

Indikator	Nilai rata-rata		
	Data Awal Sebelum Pembelajaran	Data Akhir Setelah Pembelajaran	Beda
GTK	18.403	21.003	2.600
Kur	23.784	26.852	3.069
PABK	24.875	30.721	5.846
PAES	27.820	33.256	5.436
KD	19.534	22.980	3.446
HT	13.879	16.266	2.387
HD	17.669	21.803	4.134
HGP	12.934	15.518	2.584
HGTM	11.134	13.049	1.915
RB	10.452	12.436	1.984
Rerata Total	18.049	21.389	3.340

Keterangan:

Kur : Kurikulum

PABK : Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi

PAES : Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial

KD : Kontrol Diri

HT : Hubungan dengan Teman

HD : Hubungan dengan Orang Dewasa

HGP : Hubungan dengan Guru Pengajar

HGTM : Hubungan dengan Guru Tidak Mengajar

RB : Respon Bicara

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari seluruh data nampak telah ada perbedaan yang positif, data akhir lebih tinggi dari data awal, yang menunjukkan terjadi peningkatan data dari sebelum pembelajaran ke data setelah pembelajaran.

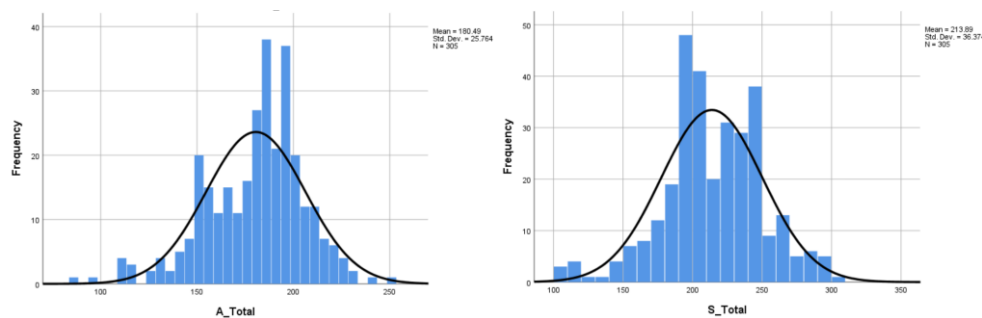
Selanjutnya sebelum dilakukan uji signifikansi perbedaan terlebih dahulu perlu dilakukan pengujian kenormalan datanya sebagai salah satu persyaratan dalam **t-test**.

##### 4.6.1 Uji Normalitas Data

Sebelum dilakukan analisis lebih lanjut data diuji terlebih dahulu kenormalannya, sebagai salah satu persyaratan untuk *T-Test* pengujian menggunakan metode analisis menggunakan uji *Kolmogorov Smirnov*. Data

yang digunakan data total seluruh indikator sebelum pembelajaran (data awal | A\_Total) dan data total setelah pembelajaran (S\_Total).

Distribusi data pada data A\_total dan S\_Total digambarkan nampak seperti gambar berikut.



Gambar 4.23. Distribusi data dan kurva normal A\_Total

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil perhitungan dan pengujian *Kolmogorov Smirnov* adalah seperti pada tabel

Tabel 4.23. Hasil Uji Kolmogorov-Smirnov  
**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

	A_Total	S_Total
N	305	305
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	180.49
	Std. Deviation	25.764
Most Extreme Differences	Absolute	.105
	Positive	.053
	Negative	-.105
Test Statistic	1.105	1.076
Asymp. Sig. (2-tailed)	.141 <sup>c</sup>	.122 <sup>c</sup>

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel di atas dapat dilihat bahwa koefisien (*Chi-Square*)  $\chi^2_{A\_total} = 1,105$  dan signifikansinya ( $p = 0,141$ ) dan  $\chi^2_{S\_total} = 1,076$  dan signifikansinya ( $p = 0,122$ ) yang menunjukkan koefisien tersebut tidak signifikan karena  $p < 0,05$ . Hasil tersebut dapat dijelaskan bahwa penyimpangan data dari kurva normalnya tidak signifikan, demikian dapat disimpulkan bahwa distribusi data baik sebelum maupun sesudah pembelajaran adalah berdistribusi normal, sehingga data yang digunakan dalam penelitian ini telah memenuhi asumsi Normalitas.

#### 4.6.2 Uji Perbedaan Data Sebelum dan Sesudah Pembelajaran (Uji T)

Ringkasan hasil pengujian menggunakan *Paired Samples T-Test* pada setiap indikator dan secara keseluruhan dapat dilihat pada tabel 4.23 berikut.

Tabel 4.24. Hasil T-Test

	Paired Samples Test								
	Paired Differences						t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
			Lower	Upper					
Pair 1	S_GTK - A_GTK	2.600	4.896	.280	2.048	3.152	9.274	304	.000
Pair 2	S_Kur - A_Kur	3.069	6.613	.379	2.324	3.814	8.104	304	.000
Pair 3	S_PABK - A_PABK	5.846	7.421	.425	5.010	6.682	13.757	304	.000
Pair 4	S_PAES - A_PAES	5.436	6.563	.376	4.697	6.176	14.466	304	.000
Pair 5	S_KD - A_KD	3.446	4.915	.281	2.892	4.000	12.245	304	.000
Pair 6	S_HT - A_HT	2.387	4.759	.272	1.851	2.923	8.760	304	.000
Pair 7	S_HD - A_HD	4.134	5.696	.326	3.493	4.776	12.677	304	.000
Pair 8	S_HGP - A_HGP	2.584	3.861	.221	2.149	3.019	11.686	304	.000
Pair 9	S_HGTM - A_HGTM	1.915	3.226	.185	1.551	2.278	10.366	304	.000
Pair 10	S_RB - A_RB	1.984	2.983	.171	1.648	2.320	11.614	304	.000
Pair 11	S_Total - A_Total	33.400	38.709	2.216	29.038	37.762	15.069	304	.000

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari tabel 4.2.3 di atas nampak bahwa signifikansi t pada setiap pasangan data sebelum dan sesudah pembelajaran seluruhnya 0,000 hal ini menunjukkan bahwa perbedaan rata-rata data setiap pasangan indikator sebelum dan sesudah pembelajaran adalah signifikan karena signifikansi  $0,000 < 0,05$ . Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa perbedaan data sebelum dan sesudah pembelajaran terjadi perbedaan rata-rata data yang signifikan dengan rata-rata data setelah pembelajaran lebih tinggi dari rata-rata data sebelum pelaksanaan pembelajaran.

Hasil tersebut menunjukkan bahwa terjadi peningkatan yang signifikan pada seluruh indikator yang meliputi Guru dan Tenaga Kependidikan, Kurikulum.

Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi, Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial, Kontrol Diri, Hubungan dengan Teman, Hubungan dengan Orang Dewasa, Hubungan dengan Guru Pengajar, Hubungan dengan Guru Tidak Mengajar, dan Respon Bicara peserta didik *slow learner* SMP di Kota Semarang.

#### 4.7 Pembahasan

Dari hasil pengujian perbedaan rata-rata data awal sebelum pembelajaran dan data akhir setelah pelaksanaan pembelajaran menunjukkan peningkatan perbedaan yang signifikan, hal tersebut menunjukkan bahwa pelaksanaan pembelajaran *slow learner* pada pendidikan inklusi di Kota Semarang telah dilaksanakan dan memberikan makna yang signifikan. peningkatan hasil pendidikan inklusi pada setiap indikator dibahas sebagai berikut.

##### 4.7.1 Guru dan Tenaga Kependidikan

Hasil uji t yang menunjukkan angka yang signifikan tentang guru dan tenaga kependidikan yang berperan sangat penting dalam pengelolaan dan pelaksanaan pendidikan inklusi bagi *slow learner* yang diselenggarakan di SMP di Kota Semarang yang diselenggarakan di sekolah telah terjadi peningkatan yang signifikan yang meliputi pemahaman kepala sekolah tentang aturan inklusi, pemahaman guru tentang pelayanan tentang anak inklusi *slow learner*, dan keberadaan guru pembimbing khusus GPK), pemahaman GPK tentang layanan anak inklusi *slow learner*, keberadaan guru damping/*sidow teacher*, dan pemahaman dari tenaga administrasi tentang keberadaan siswa inklusi.

Tabel 4.25. Perbandingan Rerata Skor GTK Sebelum dan Sesudah Pembelajaran

Data	Mean	Beda	t	Sig. (p)
Awal	21,000	2,600	9,276	0,000*)
Akhir	18,400			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hal tersebut menunjukkan bahwa pelaksanaan dan pengelolaan pendidikan inklusi oleh guru dan tenaga kependidikan di SMP di Kota Semarang telah berjalan dengan baik.

Hal tersebut juga didukung dengan semakin tingginya pemahaman kepala sekolah tentang aturan inklusi, sebagai pemangku kebijakan dan kepentingan dalam pengelolaan sekolah khususnya layanan pendidikan

inklusi. Didukung juga oleh pemahaman guru tentang pelayanan tentang anak inklusi *slow learner*, terkhusus pemahaman Guru Pembimbing Khusus (GPK) yang melaksanakan langsung layanan anak inklusi *slow learner*.

Hasil ini menunjukkan peran kunci GPK dalam memastikan kualitas layanan inklusi ini sesuai dengan kebutuhan kekhususan ABK. Sehingga, keberadaan GPK yang memahami pendidikan luar biasa kemudian menjadi penting. Oleh karenanya, peningkatan sumber daya manusia menjadi penting di wilayah-wilayah yang berkomitmen untuk mewujudkan sekolah inklusi agar tidak terjadi dominasi GPK dari guru non pendidikan luar biasa sebagaimana yang terjadi di Kabupaten Lumajang (Wardah, 2019).

Pemahaman ini kemudian menjadi kunci bahwa tantangan *team teaching* untuk pelaksanaan pendidikan inklusi dapat terakomodasi dengan baik. Meskipun di satu sisi guru mapel harus bekerja sama dengan GPK, bahkan dengan Kepala Sekolah dan orang tua, sebagaimana yang disampaikan Gordon (2013) bahwa hal ini adalah tantangan yang besar. Meskipun demikian, bentuk kolaborasi guru seperti ini, adalah bentuk yang baik untuk optimalisasi pendidikan inklusi sebagaimana dibuktikan oleh Rudiyati (2013). Tidak hanya dalam internal guru, kerjasama dan kolaborasi untuk menyukseskan pelaksanaan pendidikan inklusi juga perlu dilakukan oleh berbagai elemen pendukung sosial siswa lainnya seperti orang tua, civitas akademika sekolah, dan masyarakat secara luas (Maemunah *et al.*, 2020; Munajah *et al.*, 2021; Nurjanah and Diana, 2020; Wardani and Dwiningrum, 2021). Dalam hal ini orang tua siswa atau masyarakat di sekitar sekolah inklusi, perlu untuk dipahami dan dijelaskan terkait mekanisme dan tujuan dari pelaksanaan pendidikan inklusi agar mereka dapat memberikan respon positif dan menjadi elemen pendukung yang baik demi suksesnya pembelajaran inklusi (Ramadanti and Wicaksono, 2021).

Di sisi lain, persepsi guru terhadap pendidikan inklusi juga berpengaruh penting. Dalam hal ini berarti sikap positif guru dalam memandang pendidikan inklusi akan berkontribusi pada semakin mudahnya guru dalam menerima siswa, sehingga proses pembelajaran menjadi juga semakin

mudah (Musyafira and Hendriani, 2021). Kesiapan ini tidak hanya perlu dibangun pada saat guru mau mengajar, namun juga bisa dibangun sejak guru masih dalam proses pendidikan (Poerwanti and Sulistyani, 2021). Bahkan pada proses pelaksanaan pun, pemerintah dapat menyiapkan sarana dan prasarana untuk mendidik GPK lebih lanjut agar dapat menjalankan tugasnya dengan lebih baik (Jaenam and Kharles, 2021). GPK dalam hal ini memainkan peran penting untuk bisa mewujudkan keharmonisan dalam kelas inklusi. Tidak hanya antar guru dan siswa, namun juga antar siswa ABK agar bisa saling mendukung (Fuaddah and Harmanto, 2021). Pengelolaan kelas oleh guru, baik GPK maupun Guru pendidikan regular juga harus dilakukan secara inklusif (Adiarti, 2014). Berkaitan dengan GPK itu sendiri, seiring dengan jumlahnya yang masih terlampau sedikit dibandingkan dengan kebutuhan maka penambahan jumlah GPK menjadi strategi yang penting, dengan di sisi lain juga meningkatkan kapasitas guru pendidik regular untuk bisa menangani siswa inklusi dengan lebih baik (Pratiwi and Lestari, 2020). Di sisi lain, peningkatan kapasitas guru di sekolah inklusi juga dapat memanfaatkan teknologi (Diana *et al.*, 2020).

#### 4.7.2 Kurikulum

Hasil uji beda terkait dengan kurikulum, menunjukkan angka perbedaan yang signifikan yang meliputi menggunakan kurikulum, penerapan kurikulum regular, penerapan modifikasi kurikulum inklusi, masuk pada visi dan misi sekolah, masuk pada dokumen kurikulum tingkat satuan pendidikan, penyesuaian adaptasi kurikulum sesuai keinklusan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), dan implementasi adaptasi kurikulum dalam proses pembelajaran, serta implementasi adaptasi kurikulum dalam proses penilaian.

Tabel 4.26. Perbandingan Rerata Skor Kurikulum Sebelum dan Sesudah Pembelajaran

<b>Data</b>	<b>Mean</b>	<b>Beda</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
Awal	23,784	3,069	8,104	0,000*)
Akhir	26,852			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil tersebut menunjukkan bahwa implementasi kurikulum dalam pelaksanaan pembelajaran inklusi bagi *slow learner* di SMP Kota Semarang telah diimplementasikan dengan baik.

#### 4.7.3 Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi

Hasil uji beda pada aspek basa dan komunikasi telah terjadi peningkatan yang signifikan meliputi hal-hal: mendengarkan dalam diskusi dan percakapan, merespon dalam diskusi dan percakapan, bereaksi secara tepat pada apa yang didengarkan, memperagakan perhatian, bahasa tubuh, kontak mata dan peran serta aktif dalam mendengarkan, mempresentasikan informasi atau pengetahuan yang didengar, mengikuti instruksi yang melibatkan serangkaian tindakan, menggunakan kalimat penuh dan lebih kompleks dengan susunan kalimat subjek predikat objek keterangan (SPOK), bertanya "bagaimana" dan "kenapa" dalam bentuk kalimat, menggunakan kosa kata yang bertambah luas dan bahasa untuk bermacam tujuan, dan mendengarkan mendengar dan menceritakan kembali urutan dari kejadian kejadian.

Tabel 4.27. Perbandingan Rerata Skor Perkembangan Aspek Bahasa dan Komunikasi Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.

<b>Data</b>	<b>Mean</b>	<b>Beda</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
Awal	24,875	5,846	13,757	0,000*)
Akhir	30,721			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Dari hasil tersebut menjelaskan bahwa umum hasil pembelajaran inklusi bagi *slow learner* di SMP di Kota Semarang terkait perkembangan aspek bahasa dan komunikasi telah memberikan hasil yang baik. Peserta didik telah berkembang dengan baik terutama mendengarkan dalam diskusi dan percakapan, merespon dalam diskusi dan percakapan, memperagakan perhatian, bahasa tubuh, kontak matadan peran serta aktif dalam mendengarkan, menggunakan kosa kata yang bertambah luas dan bahasa untuk bermacam tujuan, dan mendengar dan menceritakan kembali urutan

dari kejadian kejadian. Tidak berhenti sampai di sini, penetapan model kurikulum adaptasi untuk pendidikan inklusi perlu untuk dielaborasi ke dalam peraturan atau petunjuk teknis secara lebih lanjut agar dapat lebih mudah diimplementasikan di seluruh sekolah (Fajriah *et al.*, 2021).

#### 4.7.4 Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial

Hasil pengujian perbedaan pada perkembangan aspek emosional dan sosial menunjukkan hasil yang signifikan. Aspek ini meliputi mengenal barang barang milik pribadinya, tas, sepatu, pakaian, botol minum, membawa buku sesuai dengan jadwal pelajaran, belajar sesuai dengan mata pelajaran, belajar saat ada yang belum dipahami, berani meminta izin jika ingin kebelakang, melakukan kegiatan toilet training sesuai dengan kebutuhan dengan mandiri, mencuci tangan sebelum dan sesudah makan snack, makan siang, kegiatan cooking, dan toilet training, percaya diri masuk dalam kelompok kecil, mengekspresikan emosi dengan tepat dan bersikap, dan memiliki keinginan mencoba kegiatan baru.

Tabel 4.28. Perbandingan Rerata Skor Perkembangan Aspek Emosional dan Sosial Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.

<b>Data</b>	<b>Mean</b>	<b>Beda</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
Awal	27,820	5,436	14,466	0,000*
Akhir	33,256			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil tersebut menjelaskan bahwa yang setelah pelaksanaan pembelajaran inklusi bagi slow learner pada SMP di Kota Semarang telah menunjukkan perkembangan aspek emosional dan sosial yang baik. Telah terjadi peningkatan pada semua indikator di atas. Di sisi lain, hal ini tidak menutup kemungkinan perlunya pengembangan infrastruktur sekolah untuk memastikan seluruh siswa aman dari bahaya yang sekiranya ditimbulkan dari gejala sosial dan emosional yang muncul dari siswa inklusi, maupun siswa secara umum (Widowati *et al.*, 2021).

#### 4.7.5 Kontrol Diri

Hasil uji beda pada aspek kontrol diri meliputi indikator telah terjadi perbedaan yang signifikan dari data awal sebelum dan setelah pembelajaran inklusi. Aspek ini meliputi mengikuti aturan yang ada di sekolah, menggunakan alat pembelajaran atau barang barang yang lain dengan tujuan yang baik dan sopan, ada kegiatan untuk membantu saat kegiatan beres beres, mengembalikan alat pembelajaran atau barang ke tempat semula sesuai klasifikasi, mengelola dan beradaptasi terhadap transisi dalam rutinitas: bergerak dengan lancar dari satu rutinitas ke rutinitas lain, menjaga volume suara saat kegiatan *recalling* dan kegiatan pijakan awal main, dan fokus pada kegiatan atau tugas yang dipilih untuk periode 20-30 menit.

Tabel 4.29. Perbandingan Rerata Skor Kontrol Diri Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.

<b>Data</b>	<b>Mean</b>	<b>Beda</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
Awal	19,534	3,446	12,245	0,000*)
Akhir	22,980			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil ini menjelaskan bahwa telah terjadi peningkatan kontrol diri peserta didik slow learner setelah dilakukan pembelajaran inklusi pada SMP di Kota Semarang. Terlebih nampak peserta didik telah mengikuti aturan yang ada di sekolah dengan baik, dapat menggunakan alat pembelajaran atau barang barang yang lain dengan tujuan yang baik dan sopan, ada kegiatan untuk membantu saat kegiatan beres-beres, mengembalikan alat pembelajaran atau barang ke tempat semula sesuai klasifikasi dan mengelola dan beradaptasi terhadap transisi dalam rutinitas: bergerak dengan lancar dari satu rutinitas ke rutinitas lain. Terlebih dalam kondisi ekstrem seperti saat ini yakni: terjadinya pandemic virus Covid-19, tantangan dalam pendidikan inklusi dan tuntutan untuk beradaptasi dengan model pendidikan daring, tidak dipungkiri pasti menambah tantangan yang besar terlebih dalam kondisi emosional siswa (Azizah and Lestari, 2021). Dibutuhkan model-model pembelajaran yang lebih adaptif seperti pemanfaatan media sosial untuk pembelajaran interaktif (Kurniawati *et al.*, 2021).

#### 4.7.6 Hubungan dengan Orang Lain

Hubungan dengan orang lain yang dibahas dalam penelitian ini adalah hubungan peserta didik *slow learner* dengan teman, dengan guru pengajar, dengan guru yang tidak mengajar dan respon bicara.

##### 4.7.6.1 Hubungan dengan Teman

Hasil uji perbedaan indikator hubungan dengan teman telah menunjukkan angkayang signifikan. Indikatornya meliputi dapat berinteraksi dengan teman sebaya, berkumpul dengan teman, bergabung dengan teman, bertanya/menyapa sesama teman, dan menjawab pertanyaan teman.

Tabel 4.30. Perbandingan Rerata Skor hubungan dengan teman Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.

Data	Mean	Beda	t	Sig. (p)
Awal	13,879	2,387	8,760	0,000*)
Akhir	16,266			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil tersebut lebih menegaskan bahwa peserta didik *slow learner* telah terjadi peningkatan hubungan sosialnya dengan teman setelah mengikuti pembelajaran inklusi di SMP Kota Semarang.

##### 4.7.6.2 Hubungan dengan Orang Dewasa

Hasil pengujian perbedaan hubungan peserta didik *slow learner* dengan orang dewasa menunjukkan peningkatan yang signifikan. Hubungannya meliputi tingkat kepercayaan diri, berinteraksi dengan orang dewasa, berkumpul dengan orang dewasa, bergabung dengan orang dewasa, bertanya menyapa pada orang dewasa, menjawab pertanyaan orang dewasa.

Tabel 4.31. Perbandingan Rerata Skor hubungan dengan teman Sebelum dan Sesudah Pembelajaran

Data	Mean	Beda	t	Sig. (p)
Awal	17,669	4,134	12,677	0,000*)
Akhir	21,803			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil tersebut menjelaskan bahwa telah meningkat hubungan peserta didik dengan orang dewasa dan dapat berkomunikasi lebih baik dari sebelum mengikuti pembelajaran inklusi.

#### 4.7.6.3 Hubungan dengan Guru Pengajar

Hasil uji perbedaan hubungan sosial peserta didik *slow learner* dengan guru pengajar menunjukkan perbedaan yang signifikan, meliputi indikator di antaranya adalah memperhatikan guru yang mengajar, menerima materi yang disampaikan, merespon materi yang diberikan, menanggapi pertanyaan, dan konsentrasi/fokus perhatian dalam kelas.

Tabel 4.32. Perbandingan Rerata Skor hubungan sosial dengan guru pengajar Sebelum dan Sesudah Pembelajaran

<b>Data</b>	<b>Mean</b>	<b>Beda</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
Awal	12,934	2,584	11,686	0,000*)
Akhir	15,518			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil tersebut menunjukkan bahwa pesertadidik telah dapat berkomunikasi dengan guru yang lebih baik setelah mengikuti pembelajaran inklusi di SMP Kota Semarang. Hasil ini memberikan informasi yang menggembirakan bahwa hal yang sangat penting guru dapat berkomunikasi dengan peserta didik dalam melaksanakan pendidikannya, sehingga tercapai tujuan pendidikan dan pembelajaran dengan optimal.

#### 4.7.6.4 Hubungan dengan Guru Tidak Mengajar

Hasil pengujian perbedaan hubungan sosial peserta didik *slow learner* dengan guru yang tidak mengajar telah menunjukkan hasil yang signifikan. Aspek ini meliputi: Peduli terhadap guru, hormat terhadap guru, patuh terhadap guru, dan menghargai terhadap guru.

Tabel 4.33. Perbandingan Rerata Skor hubungan sosial dengan guru pengajar yang tidak mengajar Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.

<b>Data</b>	<b>Mean</b>	<b>Beda</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
Awal	11,134	1,915	10,366	0,000*)
Akhir	13,049			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil tersebut menunjukkan bahwa telah terjadi peningkatan hubungan sosial pesertadidik *slow learner* dengan guru yang tidak mengajar dengan baik. Hal ini berarti pelaksanaan pendidikan inklusi telah berjalan dengan baik di SMP Kota Semarang khususnya dapat meningkatkan hubungan sosial peserta didik dengan guru.

#### 4.7.6.5 Respon Bicara

Hasil pengujian perbedaan pada respon bicara peserta didik *slow learner* sebelum dan sesudah pelaksanaan pembelajaran inklusi menunjukkan perbedaan yang signifikan, dengan skor rata-rata setelah pembelajaran menjadi lebih tinggi atau meningkat. Pada respon bicara ini diungkap pada indikator-indikator: Merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak lain, merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak orang dewasa meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan, dan menggunakan bahasa untuk menyelesaikan masalah dari pada kekuatan fisik.

Tabel 4.34. Perbandingan Rerata Skor respon bicara yang tidak mengajar Sebelum dan Sesudah Pembelajaran.

<b>Data</b>	<b>Mean</b>	<b>Beda</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
Awal	10,452	1,984	11,614	0,000*)
Akhir	12,436			

Keterangan: \*) Beda signifikan

Sumber: Analisis Peneliti (2021)

Hasil ini menunjukkan bahwa respon bicara peserta didik setelah mengikuti pembelajaran inklusi telah terjadi peningkatan menjadi lebih baik terutama merespon dengan tepat ketika bicara dengan anak lain dan meminta bantuan kepada orang dewasa sesuai kebutuhan.



## **BAB V**

### **SIMPULAN DAN SARAN**

#### 5.1 Kesimpulan

Dari hasil penelitian dan pembahasan pada bab sebelumnya, dapat disimpulkan hal-hal sebagai berikut:

1. Telah tersusunnya model layanan pembelajaran yang dapat memudahkan guru dalam memberikan layanan pembelajaran pada Anak Berkebutuhan Khusus/Inklusi Lamaban Belajar (*slow learner*).
2. Model layanan Anak Berkebutuhan khusus dalam bentuk SOP layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus telah dapat dilaksanakan dengan baik oleh SMP Inklusi Kota Semarang.
3. Hasil pengujian beda perbedaan data sebelum dan sesudah pelaksanaan pembelajaran inklusi di SMP di Kota Semarang, ada perbedaan rata-rata yang signifikan pada taraf signifikansi 5%. Skor rata-rata data setelah pembelajaran lebih tinggi dari rata-rata data sebelum pelaksanaan pembelajaran pada seluruh indikator yang meliputi: Guru dan tenaga kependidikan, kurikulum, perkembangan aspek bahasa dan komunikasi, perkembangan aspek emosional dan sosial, kontrol diri, hubungan dengan teman, hubungan dengan orang dewasa, hubungan dengan guru pengajar, hubungan dengan guru tidak mengajar, dan respon bicara peserta didik *slow learner* SMP di kota semarang.

#### 5.2 Saran

Berdasarkan simpulan di atas, disarankan hal-hal sebagai berikut:

1. Pendidikan inklusi dapat dilaksanakan pada seluruh sekolah khususnya SMP di Kota Semarang dengan adaptasi kurikulum Substitusi
2. Adaptasi kurikulum Substitusi harus disesuaikan dengan perkembangan dan daya serap ABK terutama pada perkembangan aspek bahasa dan komunikasi, perkembangan aspek emosional dan sosial, kontrol diri, hubungan dengan teman, hubungan dengan orang dewasa, hubungan

dengan guru pengajar, hubungan dengan guru tidak mengajar, dan respon bicara.

3. Adaptasi kurikulum harus didokumentasikan secara baik pada semua dokumen pendidikan dan pembelajaran.



## DAFTAR PUSTAKA

### Peraturan Perundangan

- Undang-undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak sebagaimana telah diubah dengan Undang-undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perubahan atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak.
- Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78, Tambahan Lembaran Negara Republik Indonesia Nomor 4301).
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusi Bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia nomor 157 tahun 2014 tentang Kurikulum Pendidikan Khusus.
- Permendikbud no 79 tahun 2014 tentang Muatan Lokal kurikulum 2013.
- Permendikbud No. 53 tahun 2015 tentang Penilaian Hasil Belajar oleh Pendidik pada Pendidikan Dasar dan Menengah.
- Permendikbud No. 20 Tahun 2016 tentang Standar Kompetensi Lulusan Pendidikan Dasar dan Menengah.
- Permendikbud No. 21 tahun 2016 tentang standar Isi Pendidikan Dasar dan Menengah.
- Permendikbud No. 22 tahun 2016 tentang standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah.
- Permendikbud No. 23 tahun 2016 tentang standar Penilaian Pendidikan.
- Permendikbud No. 24 tahun 2016 tentang KI dan KD.
- Peraturan Direktur Jenderal Pendidikan Dasar Dan Menengah Nomor: 10/D/Kr/2017 Tentang Struktur Kurikulum, Kompetensi Inti-Kompetensi Dasar, Dan Pedoman Implementasi Kurikulum 2013 Pendidikan Khusus.
- Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Nomor 5 Tahun 2011 tentang Pemenuhan Hak Pendidikan Anak
- Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Nomor 10 Tahun 2011 tentang Kebijakan Penanganan Anak Berkebutuhan Khusus.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 82 Tahun 2015 tentang Pencegahan dan Penanggulangan Tindak Kekerasan di Lingkungan Sekolah.

### Buku, Jurnal, Pedoman, dsb.

- Adiarti, W. (2014), "Implementasi Pendidikan Inklusi Melalui Strategi Pengelolaan Kelas Yang Inklusi Pada Guru Taman Kanak-Kanak Di Kecamatan Ngalian, Semarang", *Implementasi Pendidikan Inklusi*

- Melalui Strategi Pengelolaan Kelas Yang Inklusi Pada Guru Taman Kanak-Kanak Di Kecamatan Ngalian, Semarang*, Vol. 12 No. 1, pp. 70–78.
- Adry Wiyani, N. (2015), *Buku Ajar Penanganan Anak Usia Dini Berkebutuhan Khusus*, Ar-Ruzz Media, Yogyakarta.
- Anjarsari, A.D., Efendy, M. and Sulthoni. (2018), “Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi Pada Jenjang SD, SMP, dan SMA di Kabupaten Sidoarjo”, *Jurnal Pendidikan Inklusi*, Vol. 1 No. 2, pp. 091–104.
- Arjmandnia, A.A. and Kakabarae, K. (2011), “The Investigation of Parents’ Attitude Toward Inclusive Education for Slow Learners”, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Vol. 2, The 2nd International Conference on New Trends in Education and their Implications, pp. 88–95.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. and Hilgard, E.R. (1983), *Pengantar Psikologi*, 8th ed., Penerbit Erlangga, Jakarta.
- Azizah, W.N. and Lestari, P. (2021), “Pengimplementasian Pendidikan Karakter Dalam Pembelajaran IPS di Kelas Inklusi SMP Negeri 39 Semarang”, *Sosiolium*, Vol. 3 No. 1, pp. 8–15.
- Bala, J.M. and Rao, D.B. (2004), *Methods of Teaching Exceptional Children*, Discovery Publishing House, New Delhi.
- Borg, W.R. and Gall, M.D. (1983), *Educational Research: An Introduction*, Fifth., Longman, New York.
- Chauhan, S. (2011), “Slow Learners: Their Psychology And Educational Programmes”, *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, Vol. 1 No. 8, available at:  
[https://www.academia.edu/download/54854309/22\\_VOL\\_1\\_ISSUE8\\_ZEN.pdf](https://www.academia.edu/download/54854309/22_VOL_1_ISSUE8_ZEN.pdf).
- Chauhdary, A.Q. and Hussain, M.A. (2012), “Is The Academics of The Child Influenced by The Teachers; A Case of Pakistani School Teachers”, *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 3, pp. 207–210.
- Dapa, A., Duyo, U. and Marentek, L.K.M. (2007), *Manajemen Pendidikan Inklusif*, Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Direktorat Ketenagaan, Jakarta.
- Desmita. (2012), *Psikologi Perkembangan*, PT Remaja Rosdakarya, Bandung.
- Diana, D., Waluyo, E. and Mukminin, A. (2018), “Children with Disabilities: an Analysis of a Learning Process in the Early Years’ Classroom Toward Inclusive Practice”, *Proceedings of the International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2017)*, Vol. 169, Atlantis Press, Paris, France, pp. 260–263.
- Diana, Sunardi, Gunarhadi and Yusuf, M. (2020), “The use of technology and teachers’ competency development in inclusive education learning: A study in central Java, Indonesia”, *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, Vol. 13 No. 1, pp. 141–153.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S. and Van Deventer, M. (2016), “The

- idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa”, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20 No. 5, pp. 520–535.
- Fajriah, F., Samsudi, S. and Haryono, H. (2021), “Developing Learning Service Models for Slow Learners to Optimize Inclusive Education in Semarang Junior High School”, *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*, Vol. 10 No. 2, pp. 108–122.
- Farisa, T.D., Deliana, S.M. and Hendriyani, R. (2013), “Faktor-faktor Penyebab Perilaku Seksual Menyimpang Pada Remaja Tunagrahita SLBN Semarang”, *Developmental and Clinical Psychology*, Vol. 2 No. 1, available at:  
<https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/dcp/article/view/2060>.
- Fuaddah, K.N.A. and Harmanto. (2021), “Penanaman Sikap Kebersamaan Anak berkebutuhan khusus (ABK) di Kelas Inklusi SMP Negeri 13 Surabaya”, *Kajian Moral Dan Kewarganegaraan*, Vol. 09 No. 01, pp. 31–45.
- Garnida, D. (2015), *Pengantar Pendidikan Inklusif*, Refika Aditama, Bandung.
- Glazzard, J. (2018), *Positive Mental Health: A Whole School Approach Paperback*, Critical Publishing, St. Albans.
- Gordon, J.-S. (2013), “Is Inclusive Education a Human Right?”, *Journal of Law, Medicine & Ethics*, Vol. 41 No. 4, pp. 754–767.
- Hamalik, O. (2008), *Proses Belajar Mengajar*, Bumi Aksara, Jakarta.
- Hanjarwati, A. and Aminah, S. (2014), “Evaluasi Implementasi Kebijakan Pemerintah Kota Yogyakarta Mengenai Pendidikan Inklusi”, *INKLUSI*, Vol. 1 No. 2, p. 221.
- Haryati, T., Widodo, J., Masrukhi, M. and Haryono, H. (2015), “Pengembangan Model Pengelolaan Kurikulum Pendidikan Karakter Intergratif Prodi PPKN FPIPSKR Universitas PGRI Semarang”, *Jurnal CIVIS*, Vol. 5 No. 2, available  
at:<https://doi.org/https://doi.org/10.26877/civis.v5i2/JULI.900>.
- Haryono, H., Syaifudin, A. and Widiastuti, S. (2015), “Evaluasi Pendidikan Inklusi bagi Anak ABK di Provinsi Jawa Tengah”, *Jurnal Penelitian Pendidikan*, Vol. 32 No. 2, available  
at:<https://doi.org/10.15294/jpp.v32i2.5057>.
- Herviani, V.K., Istiana, Sasongko, T.B. and Ramadhan, L.F. (2018), “Evaluasi Peserta Didik Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi di Kota Bontang”, *Jurnal Pendidikan Inklusi*, Vol. 1 No. 2, pp. 146–153.
- Hopkins, B. (2008), *The Child Who Is a Slow Learner. Teachers Resource Manual*, State University of New York, Cortland.
- Indriani, F. and Satrianawati, S. (2018), “Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi Berbasis Nilai-nilai Pancasila di SD Negeri Taman Sari Kota Yogyakarta”, *Jurnal Penelitian Pendidikan*, Vol. 35 No. 2, pp. 143–154.
- Indriyany, I.A. (2015), “Pelayanan Publik dan Pemenuhan Hak Difabel: Studi tentang Layanan Pendidikan Inklusif Melalui Kasus Pemandahan

- Difabel dari Sekolah Reguler ke Sekolah Luar Biasa di Yogyakarta”, *INKLUSI*, Vol. 2 No. 1, p. 1.
- Jaenam and Kharles. (2021), “Pendidikan Inklusi di Kota Payakumbuh”, *Jurnal Pendidikan Tambusai*, Vol. 5 No. 1, pp. 514–519.
- Joyce, B. and Well. (2009), *Strategis of Teaching Terjemahan Oleh Fawait, A., Dan Mirza*, Pustaka Pelajar, Yogyakarta.
- Kaufman, H., Hallahan, D.P. and Pullen., P.C. (2003), *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*, 8th ed., Allyn and Bacon, Boston.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2017), *Panduan Penyusunan Silabus Kurikulum 2013 Pendidikan Khusus*, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, Jakarta.
- Khakim, A. Al, Prakosha, D. and Himawanto, D.A. (2017), “Aksesibilitas Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Lingkup Pendidikan Sekolah Inklusi Di Karisidenan Surakarta”, *IJDS : Indonesian Journal of Disability Studies*, Vol. 4 No. 1, pp. 16–18.
- Krishnakumar, P., Geeta, M.G. and Palat, R. (2006), “Effectiveness of individualized education program for slow learners”, *The Indian Journal of Pediatrics*, Vol. 73 No. 2, pp. 135–137.
- Kurniawati, H., Setyaninrum, I.R. and Astutik, F.A. (2021), “Desain Pendidikan Inklusi Masa Pandemi COVID-19: Studi Kasus di PG TK Alam PATRICK Depok”, *Jurnal Dirosah Islamiyah*, Vol. 3 No. 1, pp. 180–192.
- Lisdiana, A. (2012), “Prinsip Pengembangan Atensi pada Anak Lamban Belajar”, *Modul Materi Pokok Program Diklat Kompetensi Pengembangan Fungsi Kognisi Pada Anak Lamban Belajar Bagi Guru Di Sekolah Inklusi Jenjang Lanjut*, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, Bandung.
- Maemunah, S., Fakhrudin, Rusdarti and Achmad Rifai, R.C. (2020), “The implementation of partnership management on inclusive education in kebumen”, *International Journal of Scientific and Technology Research*, Vol. 9 No. 2, pp. 6274–6279.
- Malik, N.I., Rehman, G. and Hanif, R. (2012), “Effect of Academic Interventions on the Developmental Skills of Slow Learners”, *Pakistan Journal of Psychological Research*, Vol. 27 No. 1, pp. 135–151.
- Malik, S. (2009), “Effect of Intervention Training on Mental Abilities of Slow Learners”, *International Journal of Educational Sciences*, Vol. 1 No. 1, pp. 61–64.
- Marthan, L.K. (2007), *Manajemen Pendidikan Inklusif*, Depdiknas, Jakarta.
- McLoughlin, J.A. and R.B., L. (1986), *Assessing Special Students*, 2nd ed., Merrill, Columbus OH.
- Miftakhuddin, M. (2018), “Kecenderungan Putus Sekolah Difabel Usia Pendidikan Dasar di Jember”, *Inklusi*, Vol. 5 No. 1, p. 95.
- Mohammad, T.Z. and M. Mahmoud, A. (2014), “Clustering of Slow Learners Behavior for Discovery of Optimal Patterns of Learning”, *International Journal of Advanced Computer Science and*

- Applications*, Vol. 5 No. 11, pp. 102–109.
- Muhammad, H. (2017), *Pedoman Penyusunan Dokumen 1 Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan SDLB, SMPLB Dan SMALB*, Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan layanan Khusus Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, Jakarta.
- Muhibbin, M.A. (2021), “Tantangan dan strategi pendidikan inklusi di perguruan tinggi di Indonesia: literature review”, *Jurnal Pendidikan Inklusi*, Vol. 4 No. 2, pp. 92–102.
- Mukarromah, I. (2016), “Pelaksanaan Kurikulum Adaptif di Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar Negeri Giwangan, Yogyakarta”, *Jurnal Widia Ortodidaktika*, Vol. 5 No. 9, available at: <http://journal.student.uny.ac.id/ojs/index.php/plb/article/viewFile/6398/6178>.
- Mulyadi, A.W.E. (2017), “Policy of Inclusive Education for Education for All in Indonesia”, *Policy & Governance Review*, Vol. 1 No. 3, p. 201.
- Mulyono, A. (2012), *Pendidikan Bagi Anak Berkesulitan Belajar: Teori, Diagnosis, Dan Remediasinya*, PT Rineka Cipta, Jakarta.
- Mumpuniarti. (2017), *Pendekatan Pembelajaran Bagi Anak Hambatan Mental*, Kanwa Publisher, Yogyakarta.
- Munajah, R., Marini, A. and Sumantri, M.S. (2021), “Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar”, *Jurnal Basicedu*, Vol. 5 No. 3, pp. 1183–1190.
- Musyafira, I.D. and Hendriani, W. (2021), “Sikap guru dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusi”, *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran, Dan Pembelajaran*, Vol. 7 No. 1, pp. 75–85.
- Nurjanah, D.M. and Diana. (2020), “The Parents Involvement in Implementation of Early Childhood Inclusive Education”, *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, ACM, New York, NY, USA, pp. 1–5.
- Pambudi. (2017), “Pelaksanaan Pembelajaran Pendidikan Jasmani Adaptif Untuk Anak Autis Di Sekolah Khusus Autis Bina Anggita Yogyakarta Tahun Ajaran 2016/2017”, *Jurnal Pendidikan Jasmani Kesehatan Dan Rekreasi*, Vol. VI No. 6, available at: <http://journal.student.uny.ac.id/ojs/ojs/index.php/pjkr/article/view/6897>.
- Patrikasari, D. and Deliana, S.M. (2016), “Moral Judgment Pada Siswa Kelas Ix Di Mts Al-Asror Tahun 2015 Ditinjau Dari Lingkungan Tempat Tinggal (Pondok Pesantren Dan Rumah)”, *Intuisi: Jurnal Psikologi Ilmiah*, Vol. 8 No. 2, available at: <https://doi.org/10.15294/intuisi.v8i2.8623>.
- Pichla, T., Gracey, J. and Currie, K. (2006), *Teaching All Students Staff Guide to Accommodations and Modifications For Teaching Student With Special Needs*, Huron Intermediate School District.
- Poerwanti, E. and Sulistyani, N. (2021), “Analisis Kompetensi dan

- Kesiapan Mahasiswa PGSD dalam Pengelolaan Pembelajaran ABK di Sekolah Inklusi”, *Sekolah Dasar: Kajian Teori Dan Praktik Pendidikan*, Vol. 30 No. 1, pp. 47–56.
- Pratiwi, N.I. and Lestari, P. (2020), “Pelaksanaan Pembelajaran IPS di Kelas Berprogram Pendidikan Inklusi di SMP Negeri 31 Semarang”, *Sosiolium*, Vol. 2 No. 2, pp. 118–124.
- Prihastanto, A., Samsudi, S., Masrukhi, M. and Prihatin, T. (2016), “The Development Of Holistic Model Of Character Education Management For Senior High Schools In Pemalang Regency”, *The Journal of Educational Development*, Vol. 4 No. 1, available at: <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jed/article/view/11009>.
- Purwanta, E. (2015), *Modifikasi Perilaku*, Pustaka Pelajar, Yogyakarta.
- Ramadanti, F.R. and Wicaksono, H. (2021), “Model Pendidikan Inklusi dan Respon Orang Tua dalam Implementasi Sekolah Inklusif di MI Keji Ungaran Barat, Semarang Fahriza Ragil Ramadanti, Harto Wicaksono”, *Solidarity: Journal of Education, Society and Culture*, Vol. 10 No. 1, pp. 23–37.
- Ratu, K.T.R.. (2018), “EVALUATION OF HANDLING OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL INCLUSION”, *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, Vol. 1 No. 2, p. 82.
- Reddy, G., Lokanadha, R.R. and Kusuma., A. (2006), *Slow Learners: Their Psychology and Instruction*, Discovery Publishing House, New Delhi.
- Rochyadi., E. and Alimin, Z. (2005), *Pengembangan Program Pembelajaran Individual*, Direktorat Pendidikan Tenaga Kependidikan dan Ketenagaan Perguruan Tinggi, Jakarta.
- Rudiyati, S. (2013), “Kompetensi Guru, Anak Berkebutuhan Pendidikan Khusus, Sekolah Inklusif, Pembelajaran Kolaboratif”, *Cakrawala Pendidikan*, Vol. 32 No. 2, pp. 296–306.
- Samsudi. (2009), *Disain Penelitian Pendidikan*, Universitas Negeri Semarang Press, Semarang.
- Santrock. (2007), *Perkembangan Anak*, 11th ed., PT Erlangga, Jakarta.
- Shaw, R. (2010), “Embedding Reflexivity Within Experiential Qualitative Psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 7 No. 3, pp. 233–243.
- Shaw, S., Grimes, D. and Bulman, J. (2005), “Educating slow learners: Are charter schools the last, best hope for their educational success”, *The Charter Schools Resource Journal*, Vol. 1 No. 1, pp. 10–19.
- Slee, R. (2018), “Defining the scope of inclusive education: Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report”, *Paper Commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and Education*, pp. 1–67.
- Sugapriya, G. and Ramachandran, C. (2011), “Assessing Visual Memory In Slow Learners By Teaching With Computer Animated Models”, *International Journal of Biological & Medical Research*, Vol. 2 No. 4, pp. 946–949.
- Sugihartono, Fathiyah, KN, H., F., S., Nurhayati, F. and SR. (2007),

- Psikologi Pendidikan*, UNY Press, Yogyakarta.
- Sugiyono. (2009), *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R&D*, Penerbit Alfabeta, Bandung.
- Sugiyono. (2012), *Metode Penelitian Kantitatif, Kualitatif Dan Research & Development*, Alfabeta, Bandung.
- Sulthon, S. (2019), “Pendidikan Dasar Inklusif di Kabupaten Pati: Harapan dan Kenyataan”, *INKLUSI*, Vol. 6 No. 1, p. 151.
- Suryani, E. and Budi’ah, A. (2017), *Asuhan Keperawatan Anak Sehat Dan Berkebutuhan Khusus*, PT Pustaka Baru, Yogyakarta.
- Triani, N. and Amir. (2016), *Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Lamban Belajar Slow Learner*, Luxima, Jakarta.
- Vasudevan, A. (2017), “Slow Learners Causes, Problems and Educational Programmes”, *International Journal of Applied Research*, Vol. 3 No. 12, available at:  
[http://202.164.34.138/moodle/pluginfile.php/6060/mod\\_resource/content/1/Educationally Backward Students.pdf](http://202.164.34.138/moodle/pluginfile.php/6060/mod_resource/content/1/Educationally Backward Students.pdf).
- Wantah, M.J. (2008), “Evaluasi Program Pendidikan Inklusif 01 SD Negeri Gejayan Kabupaten Sleman Yogyakarta”, *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, Vol. 1 No. 1, available at:  
<https://doi.org/10.21831/cp.v1i1.8524>.
- Wardah, E.Y. (2019), “Peran Guru Pembimbing Khusus Lulusan Non-Pendidikan Luar Biasa terhadap Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi Kabupaten Lumajang”, *Jurnal Pendidikan Inklusi*, Vol. 2 No. 2, available at:  
<https://journal.unesa.ac.id/index.php/ji/article/view/4216/2510>.
- Wardani, K. and Dwiningrum, S.I. (2021), “Studi Kasus: Peran Orang Tua dalam Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar Seruma”, *WACANA AKADEMIKA: Majalah Ilmiah Kependidikan*, Vol. 5 No. 1, p. 69.
- Wibowo, S.B. and Muin, J.A. (2018), “Inclusive Education in Indonesia: Equality Education Access for Disabilities”, *KnE Social Sciences*, Vol. 3 No. 5, p. 484.
- Widowati, E., Istiono, W. and Husodo, A.H. (2021), “The development of Disaster Preparedness and Safety School model: A Confirmatory Factor Analysis”, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, Elsevier Ltd, Vol. 53, p. 102004.
- Yusuf, M., Sunardi and Abdurrahman, M. (2005), *Pendidikan Bagi Anak Dengan Problema Belajaro Title*, Tiga Serangkai Pustaka Mandiri, Surakarta.



## **LAMPIRAN-LAMPIRAN**

## Lampiran 1 Jadwal Penelitian

Tabel Pentahapan Tesis

NO	KEGIATAN	OUTPUT	WAKTU
1	<p>Proposal:</p> <p>a. Konsultasi Judul rancangan tesis</p> <p>b. Pengumpulan data siswa inklusi di SMP Kota Semarang</p> <p>c. Konsultasi Draf Proposal Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus <i>Slow learner</i> di SMP Kota Semarang ke dosen pembimbing 1</p> <p>d. Konsultasi Draf Proposal Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus <i>Slow learner</i> di SMP Kota Semarang ke dosen pembimbing 2</p> <p>e. Persetujuan dan Pengesahan Proposal oleh Dosen Pembimbing 1</p> <p>f. Persetujuan dan Pengesahan Proposal oleh Dosen Pembimbing 2</p> <p>g. Pengajuan/mendaftar seminar proposal</p>	<p>Judul Tesis</p> <p>Data siswa Inklusi SMP Kota Semarang</p> <p>Draf Proposal</p> <p>Draf Proposal</p> <p>Pengesahan proposal oleh Dosen Pembimbing 1</p> <p>Pengesahan proposal oleh Dosen Pembimbing 2</p>	<p>22 Desember 2018</p> <p>Minggu, 4 Desember 2018 7, 14, 28</p> <p>Januari dan 1, 4 Februari 2019</p> <p>23 Januari dan 8, 14 Februari 2019</p> <p>4 Februari 2019</p> <p>14 Februari 2019</p> <p>19 Februari 2019</p>
2	<p>Penyusunan model layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus <i>slow learner</i></p> <p>a. Pengumpulan data siswa inklusi <i>slow learner</i> di SMP Kota Semarang</p> <p>b. Pengumpulan peraturan perundang-undangan yang mengatur tentang anak berkebutuhan khusus</p> <p>c. Mengumpulkan data hasil asesmen siswa berkebutuhan khusus tungrahita</p> <p>d. Penyesuaian (kurikulum, sarpras dan pembelajaran anak berekebutuhan khusus di SMP Inklusi berdasar kebijakan Dinas Pendidikan Kota Semarang</p>	<p>Data siswa inklusi SMP Kota Semarang</p> <p>Kumpulan peraturan perundang-undangan</p> <p>Hasil Assesmen</p> <p>Memutuskan kebijakan kurikulum, sarpras dan pembelajaran</p>	<p>Minggu, 4 Desember 2018</p> <p>Minggu, 2 Januari 2019</p> <p>Minggu, 1 Maret 2019</p> <p>Minggu, 2 Maret 2019</p>

	<p>e. Penyusunan model layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus tungrahita di SMP Inklusi</p> <p>f. Validasi/Pengujian model layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Tungrahita di SMP Inklusi</p> <p>g. Finalisasi Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Tungrahita di SMP Inklusi</p>	<p>Draf model layanan pembelajaran</p> <p>Model layanan pembelajaran</p> <p>Model layanan pembelajaran</p>	<p>Minggu, 3 Maret 2019</p> <p>Minggu, 3 Maret 2019</p> <p>Minggu, 4 Maret 2019</p>
3	<p>Prosedur Penyusunan Model Layanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Tungrahita di SMP Inklusi</p> <p>a. Tahap Penyusunan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Studi Penyelenggaraan Sekolah Inklusi</li> <li>- Penyusunan indicator kebutuhan guru dan siswa</li> <li>- Penyusunan model layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus tungrahita</li> </ul> <p>b. Tahap Validasi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verifikasi ahli</li> <li>- Verifikasi pengguna</li> <li>- Perbaiki model layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus tungrahita</li> </ul> <p>c. Tahap Uji coba</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eksperimen kuasi</li> <li>- Penyusunan indicator keberhasilan model layanan pembelajaran</li> <li>- Uji coba model layanan pembelajaran</li> <li>- Pre Test</li> <li>- Post Test</li> <li>- Uji T</li> <li>- Penyempurnaan Model layanan</li> </ul>	<p>Data siswa inklusi</p> <p>Indikator kebutuhan guru dan siswa</p> <p>Draf model layanan</p> <p>Model layanan</p> <p>Hasil Penelitian</p> <p>Model layanan</p>	<p>Minggu, 4 Maret 2019</p> <p>Minggu, 4 Maret 2019</p> <p>Minggu, 4 Maret 2019</p> <p>Maret 2019</p> <p>April 2019</p> <p>Mei 2019</p>

**Lampiran 2 Instrumen Assesmen**  
**Anak Berkebutuhan Khusus *Slow Learner***  
**Di Smp Inklusi Kota Semarang**

Nama Anak :  
 Umur :  
 Kelas :

BIDANG : PENGEMBANGAN

SASARAN	KEGIATAN GURU DAN ALAT ASSESSMENT	KEGIATAN ANAK	HASIL (KEMAMPUAN ANAK)	
			KEKUATAN	KELEMAHAN
MOTORIK KASAR				
Motorik halus				
Visual				
Auditoris				

Kinestetik				
------------	--	--	--	--

BIDANG : AKADEMIK

SASARAN	KEGIATAN GURU DAN ALAT ASSESSMENT	KEGIATAN ANAK	HASIL (KEMAMPUAN ANAK)	
			KEKUATAN	KELEMAHAN
MEMBACA				
MENULIS				
MATEMATIKA				
MAPEL LAIN				

BIDANG : KAPASITAS DIRI

SASARAN	KEGIATAN GURU DAN ALAT ASSESSMENT	KEGIATAN ANAK	HASIL (KEMAMPUAN ANAK)	
			KEKUATAN	KELEMAHAN
MERESPON				
KONSENTRASI				
PERHATIAN				
MEMORI				

EMOSI				
SIKAP				
PERILAKU SOSIAL				
KREATIVITAS				

**Lampiran 3 Program Pembelajaran Individual**  
**Anak Berkebutuhan Khusus Slow Learner**  
**Di Smp Inklusi Kota Semarang**

Nama anak : .....

Kelas : .....

Nama sekolah : .....

Tgl pembuatan PPI : .....

No	Kinerja saat ini	Tujuan		Metode	Evaluasi	Pelaksanaan	Penanggung jawab
		panjang	pendek				
1							
2							

No	Kinerja saat ini	Tujuan		Metode	Evaluasi	Pelaksanaan	Penanggung jawab
		panjang	pendek				

Mengetahui  
Kepala Sekolah

Guru Kelas

.....

.....

**Lampiran 4 Program Pembelajaran Individual Anak Berkebutuhan Khusus  
Slow Learner Di Smp Inklusi Kota Semarang**

Nama anak : .....  
 Kelas : .....  
 Nama sekolah : .....  
 Tgl pembuatan PPI : .....

No	Kinerja saat ini	Tujuan	
		panjang	pendek
1			
2			
	dst		

**METODE**

.....

**MEDIA/ALAT**

.....

**SKENARIO PEMBELAJARAN**

- KEGIATAN AWAL
- KEGIATAN INTI (EXPLORASI, ELABORASI,  
KONFIRMASI)
- KEGIATAN PENUTUP

**EVALUASI**

.....

Mengetahui  
Kepala Sekolah

Semarang, .....  
Guru Kelas

.....

.....



## CURRICULUM VITAE



Nama : Fajriah, S.Pd  
Tempat, Tanggal Lahir : Banyumas, 03 Agustus 1971  
Alamat : Jl. Lamongan Barat no 70, RT 07/05 Sampangan  
Semarang  
Email : [umi\\_menik@yahoo.com](mailto:umi_menik@yahoo.com)  
Nomor HP : +62 81236429775  
Nomor Rumah : +62 24 8445046  
Agama : Islam  
Status : Menikah  
Suami : Drs Akhmad Fathurrohman, M.Kom  
Anak :

1. Rizkiana Sidqiyatul Hamdani
2. Alimatul Husna
3. Muhammad Habiburrahman
4. Nuril Lailatul Fitriyah

### Riwayat Pendidikan

1978-1984 : SDN Kaliori 03  
1984-1987 : SMPN 02 Banyumas  
1987-1990 : SMAN Banyumas  
1990-1995 : S1 Pendidikan Dunia Usaha IKIP Semarang  
2017-sekarang : S2 Kurikulum dan Teknologi Pembelajaran  
UNNES

### Riwayat Pekerjaan

1998-2006 : Guru SMP Negeri 01 Banyumas  
2006-2009 : Staf Kurikulum Dikdasmen Dinas Pendidikan Kota Semarang  
2008-2016 : Staf Seksi SMP Dikdasmen Dinas Pendidikan Kota Semarang  
2017-sekarang : Kasi Kurikulum dan Penilaian SMP Dinas Pendidikan Kota  
Semarang