

ISSN (E) : 2580 - 9814  
ISSN (P) : 2355 - 8954

Journal of Disability Studies

# INKLUSI

ISSN (E) : 2580 - 9814  
ISSN (P) : 2355 - 8954

INKLUSI Journal of Disability Studies

Vol. 5, No. 1, Juni 2018  
Vol. 5, No. 2, Desember 2018

Vol. 5, No. 1, Juni 2018  
Vol. 5, No. 2, Desember 2018

*Konstruksi Alat Ukur Interaksi Guru-Siswa  
di Sekolah Dasar Inklusif*  
Farida Kurniawati

*Educational Partners' Perception Towards Inclusive Education*  
Martin Iryayo, Devi Anggriyani, Lucky Herawati

*Kecenderungan Putus Sekolah Difabel  
Usia Pendidikan Dasar di Jember*  
Miftakhuddin

*Parental Acceptance terhadap Anak  
dengan Disleksia dalam Film Wonderful Life*  
Barkatullah Amin

*Revealing Multimodal Resources in Teaching-Learning Process  
For Deaf Students*  
Fathimah Salma Zahrah, Didi Sukyadi

*Dampak Sosial Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan  
Microfinance Access*  
Ririn Nopiah, Puji Amalia Islami

*Pengembangan Modul IPA Braille Berbasis Integrasi Islam dan Sains*  
Siti Maulidatul Mukaromah



Gedung Rektorat Lama Lt. 1  
UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta  
Jln. Marsda Adisucipto, Yogyakarta, 55281  
Telp. +62-274-515856  
E-mail : inklusi@uin-suka.ac.id  
Website : <http://ejournal.uin-suka.ac.id/pusat/inklusi>

## AUTHOR GUIDELINES

Jurnal INKLUSI terbit dua kali dalam setahun. Secara edisi, nomor 1 terbit pada bulan Juni dan Nomor 2 terbit pada bulan Desember. Tetapi secara naskah, INKLUSI akan menerbitkan naskah per naskah dalam rentang waktu per edisi.

Sebagai jurnal dengan spesialisasi tema kajian pada issu-issu disabilitas (disability studies), INKLUSI tidak menetapkan tema per edisi. Harapannya, siapa pun yang memiliki riset paling mutakhir dapat segera mempublikasikan hasilnya tanpa terikat tema.

INKLUSI is published twice a year. The first number is published in June; and the second in December. INKLUSI is published regularly to accommodate the publication of every current research. So, we don't have any special edition or theme in each publication.

### NASKAH

#### **Naskah yang dikirim hendaklah:**

1. Artikel adalah hasil penelitian, baik literer maupun lapangan.
2. Merupakan karya asli penulis/bukan plagiasi. Bila republikasi dari skripsi/tesis/disertasi, cantumkan di acknowledgement.
3. Artikel dapat berupa resensi atau review buku.
4. Artikel belum pernah dipublikasikan atau tidak sedang dikirimkan ke jurnal lain.
5. Tema bebas, sepanjang berkaitan dengan isu-isu difabel
6. Abstrak dalam bahasa Inggris dan Indonesia, masing-masing terdiri dari 150-200 kata,
7. Panjang tulisan 5.000-7.000 kata.
8. Memiliki minimal 25 referensi, baik yang berupa artikel jurnal ilmiah maupun buku.
10. Artikel diketik dalam format file MS-Word dan menggunakan template INKLUSI yang dapat diunduh di [bit.ly/temp4inklusi](http://bit.ly/temp4inklusi)
11. Referensi diatur dengan mengacu kepada APA Style 6th Edition
12. Penulis melampirkan CV bersama dengan artikel yang dikirim.

#### **Biaya (Publication Charge)**

- INKLUSI tidak mengenakan biaya kepada penulis atas publikasi tulisan mereka.
- INKLUSI does not charge authors in submitting, publishing and maintaining the publication of their works.

# INKLUSI

Journal of Disability Studies

ISSN: 2580-9814

Volume 5 | Nomor 2 | Juli-Desember 2018

## EDITORIAL TEAM

### Editor-in-Chief

Arif Maftuhin, UIN Sunan Kalijaga, Indonesia

### Executive Editors

Liana Aisyah, UIN Sunan Kalijaga, Indonesia

Abdullah Fikri, UIN Sunan Kalijaga, Indonesia

Astri Hanjarwati, UIN Sunan Kalijaga, Indonesia

### Editorial Board

Frieda Mangunsong, Universitas Indonesia, Indonesia

Jamil Suprihatiningrum, Flinders University, Australia

Ro'fah Makin, UIN Sunan Kalijaga, Indonesia

Ulil Absor, Australian National University, Australia

Sofiana Millati, Universitas Negeri Jakarta, Indonesia

### Penerbit

Pusat Layanan Difabel (PLD)

Gedung LPPM (Rektorat Lama) UIN Sunan Kalijaga

Jln. Marsda Adisucipto, Yogyakarta 55281

Email: [inklusi@uin-suka.ac.id](mailto:inklusi@uin-suka.ac.id)

## DAFTAR ISI

<b>Editorial</b>	v-vi
<b>Revealing Multimodal Resources in Teaching-Learning Process for Deaf Students</b>	
<i>Fathimah Salma Zahirah, Didi Sukyadi</i> .....	153-178
<b>Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)</b>	
<i>Subar Junanto, Nur Arini Asmaul Kusna</i> .....	179-194
<b>Pengembangan Modul IPA Braille Berbasis Integrasi Islam dan Sains</b>	
<i>Siti Maulidatul Mukaromah</i> .....	195-216
<b>Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan Microfinance Access</b>	
<i>Ririn Nopiah, Puji Amalia Islami</i> .....	217-238
<b>Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)</b>	
<i>Khoirul Bariyyah</i> .....	239-270
<b>Pembelajaran Bahasa Indonesia untuk Anak Autis</b>	
<i>Gangsar Ali Daroni</i> .....	271-290
<b>Book Review</b>	
Disabilitas dan Pendidikan Inklusif di Negeri-negeri Selatan .....	291-294
<b>Indeks</b>	
Volume 5 Tahun 2018 .....	295-300

## **ICODIE: MEMULAI BABAK BARU KIPRAH AKADEMIK**

Tahun ini Pusat Layanan Difabel (PLD) UIN Sunan Kalijaga menyelenggarakan The 1<sup>st</sup> ICODIE (Indonesian Conference on Disability Studies and Inclusive Education). Sebagaimana jurnal INKLUSI, acara ini mengundang partisipasi para mahasiswa, peneliti, dosen, dan aktifis untuk berkontribusi dalam ‘jamaah’ akademik, berbagi hasil penelitian untuk memajukan kajian disabilitas di Indonesia. Meski awalnya panitia tidak menarget tingginya partisipasi peserta, tetapi sambutan komunitas akademik ternyata melebihi ekspektasi. Lebih dari delapan puluh artikel dikirim ke panitia The 1<sup>st</sup> ICODIE. Partisipasi juga datang dari berbagai universitas dan berbagai daerah di Indonesia, baik dari perguruan tinggi negeri di lingkungan PTKIN (Perguruan Tinggi Keagamaan Islam Negeri) maupun dari perguruan tinggi umum dan swasta. Terlepas dari catatan penting yang akan kami uraiakan di bawah, panitia ICODIE, PLD, dan Jurnal INKLUSI sangat berterimakasih dengan partisipasi yang luar biasa ini. Catatan berikut hanya untuk memperbaiki penyelenggaraan ICODIE di masa mendatang.

**Pertama**, sebagaimana tercermin dari namanya, PLD dan Jurnal INKLUSI memiliki komitmen yang tinggi terhadap keberhasilan sistem pendidikan inklusif di Indonesia. Kami ada, baik sebagai lembaga layanan (PLD), lembaga riset dan publikasi (INKLUSI), dan sebagai lembaga pendidikan (UIN), adalah untuk terwujudnya pendidikan inklusif di Indonesia. Dengan tetap menghormati dan menghargai keberadaan lembaga pendidikan segragatif, kami memang tidak memiliki niat untuk mempromosikan model pendidikan segragatif. Studi-studi yang berbasis pada pendidikan khusus atau segragatif, oleh sebab itu, tidak kami prioritaskan.

Kedua, pendidikan inklusif itu tidak mudah secara praktik dan belum cukup pengetahuan yang kita akumulasi jika kita juga harus mempromosikan dan memberi ruang bagi diskusi pendidikan khusus dan luar biasa di ICODIE maupun Jurnal INKLUSI. Sebab kenyataanya, ada banyak program pendidikan inklusif di berbagai daerah, tetapi praktiknya masih menggunakan paradigma segregatif dan pendidikan khusus. Secara akademik, hingga kini bahkan tidak ada Prodi Pendidikan Inkusif di Indonesia. Di UIN Sunan Kalijaga, karena itu, kami menawarkan konsentrasi pendidikan inklusif untuk memulainya.

Tahun depan kami berencana untuk lebih serius menyelenggarakan ICODIE. Meski masih akan terfokus kepada riset-riset lokal, tidak menutup kemungkinan tentunya bagi kita untuk mempromosikan riset-riset lokal ini ke level global melalui th 2<sup>nd</sup> ICODIE 2019.

*Editor-in-Chief  
Arif Maftuhin*

*INKLUSI: Journal of Disability Studies*

Vol. V, No. 2, Juli-Desember 2018, h. 153-178

DOI: 10.14421/ijds.050201

## MULTIMODAL RESOURCES IN TEACHING-LEARNING PROCESS FOR DEAF STUDENTS

FATHIMAH SALMA ZAHIRAH, DIDI SUKYADI

Universitas Pendidikan Indonesia

fs.zahirah90@gmail.com

### *Abstract Bahasa Inggris*

*Deaf students need special treatment for gaining communication skills. Regarding this problem, there has been a new method called Maternal Reflective Method (also known as MRM) that encourages the deaf students to speak using their articulation organs simultaneously with the Indonesian Sign Language. This study aims to discover how nonverbal communication, including touch, body movement, and paralanguage are implemented in a teaching-learning discourse in the kindergarten classroom for the deaf children. The method used by the teacher in delivering the teaching material is the main focus to see the variation of pedagogic multimodal resources. The modes found are also scrutinized due to their communicative implication nature; in regard to Jakobson's framework on the language functions: referential, emotive, conative, phatic, metalingual, and poetic. The results indicate that most of the time the teacher uses multimodal resources for commanding, prohibiting, and inviting the students in relation to the conative function of language.*

**Keywords:** deaf; maternal reflective method; multimodal resources; language function.

### **Abstrak**

Siswa Tuli membutuhkan penanganan khusus dalam mendapatkan kemampuan komunikasi. Berdasarkan hal tersebut, terdapat satu metode bernama Metode Maternal Reflektif (dikenal sebagai MMR) yang mendorong siswa Tuli untuk berbicara menggunakan organ artikulasi bersamaan dengan bahasa isyarat. Penelitian ini bertujuan untuk menelaah bagaimana komunikasi non-verbal, termasuk sentuhan, pergerakan tubuh, dan aspek paralingua diimplementasikan dalam wacana belajar-mengajar di kelas taman kanak-kanak untuk siswa tuli. Metode yang digunakan oleh guru dalam menyampaikan bahan ajar merupakan kunci dalam pencarian variasi sumber daya multimodal pedagogis. Moda-moda yang ditemukan juga diklasifikasikan berdasarkan ciri komunikatifnya; menggunakan teori Jakobson dalam fungsi bahasa: referensial, emotif, konatif, fatis, metalingual, dan puitis. Hasil penelitian mengindikasikan bahwa guru seringkali menggunakan sumber daya multimodal untuk memerintah, melarang, dan mengajak siswa sesuai dengan fungsi konatif bahasa.

**Kata kunci:** tuli; metode maternal reflektif; sumber daya multimodal; fungsi bahasa.

### **A. Introduction**

In general, most children acquire language quickly without much effort (O'Grady & Cho, 2016; Rowland, 2014). Children hear their parents or people around them speaking as they do naturally. In this case, the parents or caregivers provide exposures of the language which help the children to acquire the language. Through this way, they are able to produce and distinguish dozens of speech sound and learn thousand words (O'Grady, 2005). In addition, this condition makes them learn their first language really fast. Some of them produce the speech before they are able to crawl or before one year old. It seems that the children language acquisition is simple and straightforward.

In fact, every child acquires language differently (Rowland, 2014, p. 203). It means there will be individual variations or differences when

acquiring language. For example, some children can acquire a language extremely fast while the others are much slower. Consequently, some children may combine words in the correct grammar and the others may make lot of errors when producing sentences. Furthermore, others may struggle to generate a single word due to some exceptional circumstances like cognitive impairment (see Bavin, 2009; Lust, 2006; Rowland, 2014). It is clear here that there will be some factors influencing child language acquisition such as environmental and cognitive factors.

Regarding the individual variation in the language development, Rowland (2014) describes that there are three distinct types. First, there are children who master their language, following a typical timetable of children language development since they do not have any sort of impairment; but some of them will be slower than others called difference in rate or follow a distinct development route or pathway called difference in style. Second, there are children who have environmental problems like severe social deprivation and/or physical barriers like deafness. Third, there are children whose difficulties are caused by cognitive impairments such as specific language impairment.

This study focuses on the students with the second variation in the language development; especially those who have physical barrier called deafness or hearing-impairment. Jakobson (1971, p. 285) argues that in a child's language development, speech proves to be "interiorized psychologically before it is interiorized physically". It means for the child to have clear understanding of this world, he needs some stimuli (e.g. oral language) to describe things around him. This ontological view of the world may lead into an egocentric talk where the child constructs a relation of one thing to another without an actual addressee. It gives an implication that somehow the child cultivates his idea first before delivering it to a hearer. However, when it comes to a deaf child, the speech will be obstructed because he is not able to get any verbal stimuli automatically even though his articulatory organs can function well (Chaer, 2015).

Although one may know the shape of an apple, one would prefer to make a gesture or draw the symbol instead of trying to pronounce it when

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

talking about ‘apple’. Therefore, the supposed metalingual function of language tends to be more poetic for this special child. The teacher may find some challenges teaching the deaf child because she needs to interpret it first in order to give a proper feedback. Jakobson did not deny that sign-referent relationship of language could be adapted to the analysis of non-linguistic systems of interpretation (Bradford, 1994, p. 76). Kress (2003, p. 35) supported this notion by stating that “language alone cannot give us access to the meaning of the multimodality constituted message”. However, there will still be a limitation in transmitting messages through several modes other than verbal. This project is a small-scale study that focuses on the vital role of multimodal resources in presenting language functions based on Jakobson’s framework within the teaching-learning process for deaf kindergarten students at *Sekolah Luar Biasa Negeri Bandung*.

The deaf kindergarten students are not the same as the normal students. The linguistic exposure did not interact well with them in the early year. Therefore, they are totally clueless about words. It is challenging for the teacher to add more vocabularies using merely sign language. Nevertheless, language as a cultural part of a class discussion can be understood well through something that is closely related to the students; like what happened to them lately. Mercer (2004, p. 140) argues that things which are said may invoke knowledge from the joint past experience of those interacting (e.g. their recall of previous activities they have pursued together), or from a new topic shared to the speakers (as they are also hearers). Hence, the teacher needs to be creative in building a topic that can give a practical impact for the students in their daily communication. It is also imperative that the teacher evaluate the discussion at the end of the class session.

Teaching mother tongue to deaf students differs from other language acquisition programs in three significant ways as proposed by Evans (2004, p. 18): (1) language modality (signed vs. spoken/written); (2) the absence of a written form of the first language; and (3) the inconsistent exposure to the first language. Ting (2014, p. 85) states the recent implementations of language teaching methods have emphasized student-centered

instruction as an effective way of learning. This is because students are able to take charge of their own learning and can actively participate. Moreover, teaching children also requires positive emotional bonding to encourage the students to socialize with each other. Durlak, et al. (2011, p. 405) view that emotion in a teaching-learning process can facilitate or impede children's academic engagement, work ethic, commitment, and ultimate school success. Therefore, it is better for the teacher to pay attention on what the children need in order to fully achieve the learning goals. This socio-emotional matter may integrate better message delivery; the teacher should be wiser in choosing sign language or oral language (or both) to convey the teaching materials.

In regard to the social skill development, Rudelic (2012, p. 8) states that "the teacher might need to work on greetings with the student which includes appropriately approaching the person, saying "Hello", waiting for a response, providing an additional comment such as "How are you?", waiting again for a response, and then know when to end the interaction". This kind of training will be useful for the students in accessing a peer communication. In addition, if the students provide the correct response, the teacher needs to praise the students or provide them with a preferred reinforce so they know their response was appropriate or correct (Rudelic, 2012, p. 6).

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

## **B. Theoretical Frameworks**

### **1. Multimodal Resources**

Kress (2003, p. 36) views multimodal resources as signs which are both motivated and conventional. Thus, the various modes conducted by the teacher during the teaching-learning process may relate to each other in conveying a particular message that is constituted based on the learning and social contexts. For instance, the teacher intends to make a concrete visualization of things being discussed by drawing them on a whiteboard as similar as possible. Thus, in sociocultural terms, the board is being used as a cultural tool for this purpose and its use highlights the multimodal quality of the educational dialogue (Mercer, 2004, p. 154). This kind of

demonstration may frame the classroom session which later affects the students' attention (Bezemer, 2008, p. 168). It means, the shift of mode can enhance the students' response as well as their understandings. Quoting Jewitt (2008, p. 247) that "no one mode stands alone in the process of meaning making; rather, each plays a discrete role in the whole", hence the previous opinions are in line with Evans's (2004, p. 20):

"The teachers were supporting a bilingual approach to educating deaf students through the consistent use of sign language as the language of instruction, by providing conceptually accurate translations between the two languages, and by presenting language in a multimodal way –through signs, words, print, and pictures– in order to make it meaningful."

Regarding the teaching-learning process of deaf students, Evans (2004) also states that the sign language (can also be seen as one of the multimodal resources) functions the same as oral language in a sense that it can allow people to request, command, argue, and persuade, as well as to express feelings, tell jokes, and create poetry. However, even though the signs can carry those functions, they can also be interpreted differently based on a certain context. Kress (2003, p. 36) supports the previous statement by pointing out that the signs always change. Moreover, Sukyadi, et al. (2016, p. 71) also elaborate that the varied multimodal resources such as verbal, written and simple pictures, and actional mode (including body movement, vector, gesture, and posture) can work together harmoniously so the teaching materials can be more comprehensible. This means, multimodal understandings of literacy require a thorough elaboration of the full multimodal ensemble used in any communicative event, which in this case is the teaching-learning one, especially that of the deaf students.

## **2. Maternal Reflective Method**

Maternal Reflective Method (hereafter MRM) is a method used by a mother when talking to a baby who is new to language. The mother often talks to the baby even though she knows the baby cannot talk like her. However, she keeps on repeating words, for example, "*Ini mama* (This is mother)". Then, the baby will slowly imitate the mother until it says the mix of a bilabial consonant [m] and open vowel [a], "Ma.. ma.." As time

goes by, the child will be able to talk normally. That is also how MRM is implemented in teaching deaf students. MRM treats language for deaf students the same as the normal ones in terms of expressive and receptive. It also stimulates the students' awareness on acquiring language by reflecting on their experiences.

As stated by Linawati (2012, p. 5), the purposes of MRM are as follows:

1. Enable deaf students to talk orally.
2. Encourage deaf students to actively convey ideas, thoughts, and feelings.
3. Empower deaf students to read by themselves.
4. Get deaf students to talk to their normal peers.

Based on those MRM purposes, being engaged in a conversation is salient for the language development of the deaf students taught with this method. The crucial matter is the teacher needs to understand what the students want to say; no matter how tricky it may seem, the teacher must be able to crack it so the students can feel accepted socially. The teacher can ask the students over and over again if she does not understand the code at the first attempt. However, if a student mispronounces a phoneme or a word, the teacher has to be aware of it and gives immediate feedback by giving the correct pronunciation of that phoneme or sentence. It is imperative that the teacher actively ask and invite the students in order to engage in a conversation spontaneously. This effort, in turn, will later affect the students' ability to produce a conversation independently, whether orally or with the assistance of sign language. Through the persistent use of MRM, the deaf students can optimize their communication by practicing articulating words.

According to Linawati (2012, p. 5), there are six stages of teaching deaf kindergarten students:

1. Pre-language stage is assisted by heart-to-heart conversation. During this stage, the teacher should be able to make a face-to-face contact with the students individually by gazing and touching their chests and showing things that will be the topic of the conversation.

2. Connecting heart-to-heart conversation stage by approaching the students one by one, gazing at their eyes, and pronouncing the topic words slowly. The teacher also needs to support this stage with another mode such as pointing to the discussed objects or making a certain movement to denote the things.
3. Visualization stage is realized by the students via vocalizing the given words or describing them through the sign language. Hence, they will be able to reflect the material given by the teacher and connect it with the learning experience.
4. Reflective stage can be implemented through asking the students for relating the given topic to the other aspects surrounding them. By doing so, the students will express their thoughts by using the modes acquired along the learning session. In other words, the teacher provokes the students to think and deliver their understandings.
5. Transition awareness stage can be seen when the teacher asks the students whether they still remember the previous topic. This way the students' memories of the recent study will come out.
6. Consecutive heart-to-heart information delivery stage is presented when the students make a recontextualization of a given topic by using oral and sign language modes. Often times, the students need to follow the collective ways of conveyance as exemplified by the teacher so they agree that certain modes also contain particular meanings.

The aforementioned teaching-learning stages are only based on the heart-to-heart and *ideovisual* communication. The former communication requires the teacher to build a kinship through affection delivered by touch, attention, intimate space, and face-to-face modes. On the one hand, the latter communication requires the teacher to encourage the students to articulate the words learned and/or things shown as well as demonstrate the sign language for those items. The linguistic communication, in which grammar needs to be taken into account, is not introduced in the kindergarten level because the children still need to collect the words (Saputri, 2013, p. 1). However, all of the stages stated by Linawati (2012,

p. 5) may include three phase techniques of teaching: beginning, while, and post (Sukyadi, et al., 2016, p. 70).

### **3. Language Function**

Roman Jakobson broadened the language function concept from Karl Buehler's organon model (expressive, representation, and conative functions) by generating six utterance factors affecting language function: (1) context, (2) addresser, (3) addressee, (4) contact, (5) code, and (6) message. The addresser sends the message to the addressee; in order for it to be well received it must contain a context. The message sent in the form of a code (a particular sign for describing a certain meaning) whether it is partially or fully recognized both by the addresser and the addressee will be able to be decoded by those two parties within their psychological awareness. Thus, the communicative purpose of language can still be implemented. Based on those six target factors, Jakobson (1971, p. 286) also classified the language function into six categories: (1) referential, (2) emotive, (3) conative, (4) phatic, (5) metalingual, and (6) poetic. The referential function is related to the message sent from a certain context. The emotive function describes the feeling of the addresser when conveying a message. The conative function is developed in order to attract the addressee's reaction (e.g. commanding, prohibiting, and inviting). The phatic function has the purpose to maintain the communication between the addresser and the addressee. The metalingual function is employed to explain things related to the language itself (e.g. definition and meaning explanation). Then, the poetic function shapes the aesthetic aspect of language by creating rhetoric sentences such as quotes. The summary of Jakobson's factors of communication and functions of language can be seen as follows (based on Waugh, 1985, p. 143-144).

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

**Table 1**  
**Jakobson's Factors of Communication and Functions of Language**

No.	Target Factor	Source Factor	Function
1	Context	Message	Referential
2	Addresser	Message	Emotive
3	Addressee	Message	Conative
4	Contact	Message	Phatic

5	Code	Message	Metalingual
6	Message	Message	Poetic

With regards to the above description, this study aims to describe the MRM-based multimodal resources in teaching and learning activities by a kindergarten teacher at *Sekolah Luar Biasa Negeri Bandung*. More specifically, the research questions addressed in this study are as follows:

1. What types of MRM multimodal resources are used by the teacher in the teaching-learning process?
2. In which phases of teaching and learning are the MRM stages implemented?
3. What factors cause the language function carried by the MRM multimodal resources to occur?

### C. Method

The study employed qualitative approach to gain insight into the relation between the multimodal resources conducted by a teacher in the MRM teaching-learning process for the deaf children and the language functions proposed by Jakobson. The study considered the MRM multimodal resources conducted by the teacher as the central phenomenon which requires exploration and understanding (Creswell, 2012). In terms of design, the study used a descriptive case study. As described by Yin (2003), a descriptive case study has a purpose to present a deep and detailed picture of a particular phenomenon, namely MRM multimodal resources and its relation to Jakobson's language functions. The study employed an observation on the kindergarten teaching-learning process at *Sekolah Luar Biasa Negeri Bandung* on Tuesday, 14 November 2017, which focuses on the MRM style conducted by the teacher. The pedagogical discourse was recorded with the researcher's camera phone. The data for this research are mostly excerpts of video fragments taken during the classroom observation. The video was cut down into excerpts to be analyzed based on Jakobson's language functions and MRM-based

multimodal resources found in order to see whether there is any relationship between them.

## **D. Findings and Discussion**

In an attempt to discover the relation between the MRM-based multimodal resources and the language functions found in the teaching-learning process for the deaf kindergarten students, the collected videos are classified into six sessions according to the pedagogic stages conducted in the class: (1) greeting, (2) class conditioning, (3) praying, (4) checking attendance, (5) asking about students' recent activities and (6) evaluation. Regarding the teaching phases classified by Sukyadi, et al. (2016, p. 70), the first four stages (greeting, class conditioning, praying, and checking attendance) belong to the beginning phase, the fifth stage belongs to the while phase, and the sixth stage belongs to the post phase.

### **1. Greeting Session**

In the greeting session, the teacher uses eight multimodal resources namely verbal mode, intimate space, personal space, expression, vector, posture, and gesture. However, there are only five functions found in the greeting sessions (conative, referential, phatic, emotive, and poetic). The data show that the teacher tends to use verbal modes for directing the deaf students to imitate her in articulating greetings. Moreover, the greeting session supports Rudelic's (2012, p. 8) study in which the students are being encouraged to communicate and give models to their peers. Regarding the language function, the conative function occurred in this session has the higher frequency in use; followed by referential, phatic, emotive, and poetic.

The data imply that each language function may occur with other function(s) and various modes also take place in transmitting the messages delivered which correspond to the language functions. For example, when the teacher wants to attract the students' attention, she will tell them to look at her by using verbal, vector, and personal space modes. This action carries the pre-language and connecting heart-to-heart conversation stage (Linawati, 2012, p. 5). The excerpt can be seen on Table 2.

Table 2  
 Greeting Session Excerpt 1

Transcription	Modes	Function	Target Factor
Teacher (T): <i>Lihat, lihat Ibu</i> (Look, look at me) [teacher's name] (pointing at herself )	Verbal, personal space, vector, posture, expression	Conative, referential	Addressee, context

Based on the data, the conative and referential functions are implemented through various multimodal resources (verbal, personal space, vector, posture, and expression). Although these two functions tend to occur correspondingly in most of the excerpts, there is a time when the conative and referential functions are followed by the phatic function. For example, the teacher wants to make sure that the student still focuses on the instruction given and at the same time she encourages him to imitate his classmate (as shown on Table 3). This action also entails the visualization stage in MRM (Linawati, 2012, p. 5), in which the students are expected to vocalize the given words.

Table 3  
 Greeting Session Excerpt 2

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: (touching one of the student's neck from the back and pointing at the class president's mouth)	Touch, vector, posture, personal space	Conative, referential, phatic	Addressee, context, contact

The data also indicate that the function, even though not always, can occur without being integrated with another function. For example, when the teacher checks the students' attention without giving any command, this act only carries the phatic function (as shown on Table 4). This action also highlights the transition awareness (Linawati, 2012, p. 6) when the teacher makes sure that the students understand the pedagogic materials.

Table 4  
 Greeting Session Excerpt 3

Transcription	Modes	Function	Target Factor

T: (making a gesture, walking through the other students) Ya (Yes).	Verbal, gesture, personal space	Phatic	Contact
---	---------------------------------	--------	---------

## 2. Class Conditioning Session

The class conditioning session contains five language functions (conative, referential, phatic, emotive and poetic). There are eight modes found during this session (from the most frequent to the least frequent): expression, personal space, verbal, gesture, touch, vector, posture, and public space. Although not always, the conative and referential functions tend to occur together when the teacher asks the students to do something like putting their shoes on the cabinet; by pointing the place and stating it verbally as she sits on her chair (as shown on Table 5). Thus, this session can also be seen as reflective stage when the teacher asks the students to give response based on other aspects surround them (Linawati, 2012, p. 6).

Table 5  
Class Conditioning Session Excerpt 1

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: (making a gesture) <i>Taro</i> (Put it).	Vector, verbal, personal space	Conative, referential	Addressee, context

However, if the command is triggered by the teacher's emotion, the function will likely to be conative and emotive. The poetic function occurs when a certain feeling cannot be conveyed through expression only. Thus, this function tends to incorporate gesture and facial expression. For example, when the teacher appreciates the students' effort to put the shoes in the cabinet, she will say "Terima kasih (Thank you)" and transmit it through sign language while smiling to the students (as shown on Table 6). Thus, this action carries the transition awareness stage (Linawati, 2012, p. 6).

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Table 6  
Class Conditioning Session Excerpt 2

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: <i>Terima kasih</i> (Thank you).	Verbal, gesture, expression, personal space	Referential, poetic, emotive	Context, message, addresser

INKLUSI:

Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2,  
Jul-Des 2018

Regarding the multimodal resources, the shift of space from personal to public space occurs when the teacher needs to look out on what happened in the other room. In this case, the teacher immediately moves from her chair (personal space) to the other room (public space) in order to check why the class president shouted (as shown on Table 7). Somehow, the shift of space indicates the frame of the session. This finding is in line with (Bezemer, 2008) study that a certain mode can shape the frame of the teaching-learning session. Moreover, the students seem to be aware that when the teacher is away from them, the class discussion has not been started. This action also highlights the transition awareness stage (Linawati, 2012, p. 6).

Table 7  
Class Conditioning Session Excerpt 3

Transcription	Modes	Function	Target Factor
Class President: <i>Aaaa!</i> (screaming) T: (walking to the other room)	Vector, public space	Referential	Context

In order to grab the students' attention, the teacher needs to elaborate conative and phatic functions altogether through verbal, gesture, expression and personal space modes. She puts her hands up in the air and saying "*Libaat* (Look)" enthusiastically. Once the students focus on the given instruction, they will follow the teacher's lead. Since this teaching-learning process uses MRM, the teacher encourages the students to pronounce the words given and check them one by one as they greet each other. This actional mode confirms the heart-to-heart conversation stage as stated by Linawati (2012, p. 5). Sometimes, she needs to ask the students to be quiet and slowly pronounce the correct words. The teacher will point

her lips as to indicate what should be pronounced. Since the sign language is a dominant language for the students, the teacher will also transfer the message through the gesture mode. However, the students still need to be able to articulate the utterance. Moreover, even though the teacher does not make any sound while moving her lips, most of the students tend to understand what she says by looking at her lips. It means, the children are accustomed to interpret the lips movement as they have seen it a lot since the first semester.

### 3. Praying Session

In the praying session, the conative, referential, phatic, emotive and poetic functions still occur. During this session, the mode is dominated by personal space instead of expression, gesture and verbal modes to carry the message content. However, it does not mean that this session lacks of pedagogic material, but rather this session (like other sessions) interchanges the modes especially when there are disruptions during praying (e.g. the non-Muslim student follows the Muslims praying mode, the students sit badly and inappropriately, and the students get distracted by the other's act). The teacher will ask the students whether such action is appropriate if any of the disruptions happened during praying (as shown on Table 8). Based on Linawati's (2012, p. 6) study, it is clear that this action supports the transition awareness stage because the teacher wants to confirm if the nonstandard behavior can be accepted socially.

Table 8  
Praying Session Excerpt 1

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: <i>Sopan tidak?</i> (Is it good?) (pointing at the student's sitting style)	Verbal, gesture, expression, personal space, vector	Conative, referential, phatic, emotive	Addressee, context, contact, addresser

Thus, the way she confirms the students' opinion will invoke conative, referential, phatic and emotive functions. Mostly, the teacher will also use vector so as to highlight what is being clarified. The students then will give her feedbacks on what is good. After all of the students agree on the terms,

they will behave according to the collective norms until the end of the praying session.

#### 4. Roll Call Session

The fourth session is the roll call. This session consists of five functions: conative, referential, phatic, emotive and poetic. The major modes used in this session are: verbal, personal space, gesture, touch, and expression. Consequently, vector, intimate space, posture and silence are considered as the minor modes. At the beginning of the session, the teacher asks who is absent by saying “*Manaa (Where)?*” and making a gesture (as shown on Table 9). This action conveys the reflective stage since the teacher encourages the students to give their opinions toward the given topic (Linawati, 2012, p. 6).

Table 9  
Roll Call Session Excerpt 1

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: <i>Manaa? (Where?)</i>	Verbal, expression, personal space, gesture	Conative, poetic	Addressee, message

In some way, this word-based message is contextual if the students have not been introduced to how to give the response. In fact, one of the students raised her hand when the teacher asked this question. She made a three-finger sign (the same amount for the students who did not attend the class that day). The teacher nods for confirming the student’s response. After that, she asks the names of those three students by saying “*Siapa (Who)?*” as she raises the three-finger sign. Although the act can be seen as a poetic function, but this message tends to have conative and referential functions based on its context. However, since no student answers the question, the teacher changes the plot. She begins to roll call the students one by one, until they are aware that three of them are not present that day. It is quite surprising that the students give response even though the teacher stays silent; they notice that in the roll call all of the

names should be mentioned (as shown on Table 10). This action also highlights the transition awareness stage (Linawati, 2012, p, 6).

Table 10  
Roll Call Session Excerpt 2

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: (silent) S: <i>Nih...</i> (Here)	Silent, personal space	Phatic	Contact

Sometimes the teacher needs to repeat the question over and over again until the students answer it correctly. During the roll call, there is one student who happened to be absent for quite a long time (approximately three weeks) but she is present. She seems to be confused and does not know how to pronounce her name. Therefore, in this session, the teacher cooperates intimate space and touch modes to teach the student how to articulate meaningful sounds. The action is a kind of heart-to-heart communication so the conative and phatic functions also occur while the teacher guides the student (as presented on Table 11).

Table 11  
Roll Call Session Excerpt 3

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: (touching S's mouth) [student's name]	Verbal, touch, intimate space	Conative, phatic	Addressee, contact

In some cases, the teacher will check the students' mental understanding of their surroundings by referring to a thing which belongs to someone. For instance, the teacher asks "*Ibu X ada* (Is Mrs. X here)?" while gazing at Mrs. X's bag and making gesture. The students say yes, but the teacher asks them again "*Libat... sekarang ibu X ada* (Look... Is Mrs. X here now)?" and she adds more gesture for the word '*sekarang* (now)'. Although the mental meaning-making of language is quite hard for the deaf students, the teacher manages to get a proper feedback by adding more gesture to the contextual situation. This session confirms the reflective as well as *ideovisual* stage in which the teacher asks the students

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

to relate the given topic to the other aspects around them (Linawati, 2012; Saputri, 2013). Consequently, it can be implied that in acquiring new words, the mental meaning-making is not suggested because the children themselves still have limited word stocks in their “word-bank(s)”. Therefore, for the rest of the session later on, the teacher will only rely on the ontological view of the language (e.g. the teacher will only give a topic related to things that can be seen by the students).

## **5. Asking-students'-activities Session**

In the asking-students'-activities session, the conative function is the most frequent aside from the phatic, referential, poetic and emotive functions. The modes are dominated by expression, verbal, personal space and gesture. Consequently, the touch, vector, posture, intimate space and movement modes are less frequent than the formers. The session begins by asking the students whether they have had breakfast. In this session, interestingly, one verbal mode can have different function toward its use. For example, when the teacher says “*Sudah* (Already)” it can mean a statement (conative and poetic functions) but it can also mean a confirmation (conative and phatic functions) if she repeats it again to each student (as displayed on Table 12). The first excerpt entails the transition awareness stage while the second highlights the reflective stage. It confirms the notion that signs always change, especially their meanings (Kress, 2003, p. 36).

Table 12  
Asking-students'-activities Session Excerpt 1 & 2

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: <i>Sudah...</i> (Already)	Verbal, gesture, personal space, expression	Conative, poetic	Addressee, message
T: <i>Sudah</i> (Already)?	Verbal, gesture, personal space, expression	Conative, phatic	Addressee, contact

In regard to the teaching-learning process, the teacher still checks the students' ability to produce sounds through touch, intimate space and warm expression. The session continues by encouraging the students to

give new information for the whole class. One of the students grabs her bag and makes gesture via sign language and verbal language saying “*Saya lagi... (I am)*” The teacher then interprets the student just bought a new bag and the student answers it by nodding. Occasionally, the gesture made (both by the teacher and the students) are not necessarily available in the Indonesian sign language structure, but rather it just carries simple meaning (e.g. yes or no). During this session, the teacher also introduces ways for referring ‘*tas* (bag)’. She makes a kind of gestural movement with her hands to imitate someone who carries a shoulder bag (since the student brought this type of bags). After that, the students are asked to recap the teacher’s statement by standing in front of their friends and deliver the message through sign language and pronunciation by saying “*X pakai tas baru (X wears a new bag)*.”

## 6. Evaluation Session

Table 13  
Evaluation Session Excerpt 1

Transcription	Modes	Function	Target Factor
T: <i>Naon ieu teh, hayang</i> (What is it, you want it)?	Verbal, personal space, expression, gesture	Metalingual	Code

The last session is the evaluation process that contains conative, referential, phatic, emotive, poetic and metalingual functions. The modes are mainly dominated by verbal, personal space, expression and vector. The dominant ones make the rest of the modes auxiliary (touch, gesture, movement, intimate space and posture). In this session, the teacher draws a girl wearing a shoulder bag on a whiteboard. Through transforming the bag to hand drawing, it enables the students to generate the features of the mentioned bag. Fundamentally, the deaf children are more sensitive to visual and motion modes (and any other modes that do not require hearing ability), hence they can have better understanding by describing things through pictures. After the drawing is finished, the teacher asks the students to pronounce ‘*tas* (bag)’ as she points to the picture on the whiteboard. The students know what it is but to some extent they hesitate

to produce the word orally. Thus, checking the students' pronunciation ability is expectedly the teacher's main focus on the MRM framework (Linawati, 2012, p. 5). Consequently, the teacher needs to make sure the students produce vibration when they articulate the words.

In this session, it is found out that the metalingual function occurs when the teacher interprets the students' gesture and she confirms it through the hear-to-heart communication stage (as shown on Table 13). However, the metalingual aspect is only applicable when the teacher wants to confirm the students' statement not when she teaches them. It can be said that the metalingual function of sign language only exists for the teacher herself; not to be elaborated by the students because rather than delivering the material by metalingual function, the teacher tends to employ referential one for making it easy for the students to understand.

The excerpts from the video taken during the kindergarten teaching-learning session, at *Sekolah Luar Biasa Negeri Bandung*, show that the teacher employs a lot of conative function in conveying the messages (as stated on Table 14). It indicates the authority of the teacher in framing a situation where the students can actively participate in the classroom (Mercer, 2004, p. 154). Besides, the phatic and referential functions also support the teacher in delivering the pedagogic materials for the students to acquire better understanding of the new words given in the teaching-learning session. In other words, since both functions focus on the context and contact as the target factors, they help the teacher build the proximity through the heart-to-heart communication (Jakobson, 1971; Linawati, 2012). However, the teacher does not seem to elaborate metalingual function on teaching the deaf students. This abnormality occurs not because the sign language cannot convey the metalingual function but it will not be fair –to some extent– for the students to be given an elaboration that they will not fully understand; since the kindergarten deaf students still have limited vocabularies due to the restricted oral exposure (Chaer, 2015).

## *Multimodal Resources in Teaching-Learning Process for Deaf Students*

**Table 14**  
Total Frequency of Language Functions

Function	Target Factor	Frequency
Conative	Addressee	188
Phatic	Contact	85
Referential	Context	84
Poetic	Message	34
Emotive	Addresser	29
Metalingual	Code	8

In relation to the multimodal resources, MRM tends to invoke verbal mode more often than gesture mode (as shown on Table 15) because the aim of the method, as proposed by Linawati (2012, p. 5) is to enable the deaf students to have a proper conversation with normal people. The interconnected modes implemented by the teacher, the expression and personal space modes, during the classroom session help her to build a close kinship with the deaf students. Thus, it proves the notion of no one mode can stand alone to convey messages (Bradford, 1994; Jewitt, 2008; Kress, 2003).

**Table 15**  
Total Frequency of Modes

Mode	Frequency
Verbal	220
Expression	210
Personal Space	202
Gesture	173
Touch	72
Vector	67
Intimate Space	41
Posture	28
Body Movement	8
Public Space	2
Silence	1

Moreover, although the touch mode seems to be less dominant from the mentioned modes, it plays an important role in gaining the students' attention and checking their pronunciation ability. This statement is in line with the stage of teaching deaf kindergarten students stated by Linawati (2012, p. 6) that connecting heart-to-heart conversation is built through

approaching the students one by one, gazing at their eyes, and pronouncing the topic words slowly.

## **E. Conclusion**

In conclusion, there is a relationship between the modes in terms of MRM teaching-learning stages for the deaf kindergarten students and Jakobson's language functions framework. The multimodal resources conducted by the teacher in the study can carry all of the language functions (conative, referential, phatic, poetic, emotive, and metalingual); not to mention they also work harmoniously (Sukyadi, et al., 2016, p. 71). The main target factors for those multimodal resources to occur in the MRM teaching-learning process are mainly addressee (the students), context (teaching-learning), and contact (heart-to-heart conversation).

Thus, it is clear that MRM focuses on the students as the center of the education discourse where the emotional bonding also plays an important role to make them more engaged (Ting, 2014, p. 85). Furthermore, it can be inferred that repetition becomes important in teaching the deaf kindergarten students since the transition awareness stage seems to be more dominant than the other teaching-learning stages proposed by Linawati (2012, p. 5). However, the deaf students can still get the messages from the teacher because studies examining the linguistic features and neurological processing of sign language show that sign language functions in the same ways as spoken language. Thus, the findings of this study also confirm Evans's (2004, p. 18) research that the multimodal resources implemented in the teaching-learning process for the deaf students can allow them to interpret as well as to make a request, command, argue, and persuade, even to express feelings and tell jokes.

The next researcher can analyze another teaching method for deaf students by using different semiotic framework on a different level of education. Moreover, the researcher can also conduct a quantitative study by aiming at the occurrence of a certain language aspect through comparing two teaching methods.

## F. Acknowledgement

This paper was previously presented in the **16<sup>th</sup> Konferensi Lingustik Tahunan Atma Jaya**, organized by Pusat Kajian Bahasa dan Budaya Universitas Katolik Indonesia Atma Jaya on 10-12 April 2018.

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

## REFERENCES

- Bavin, E. L. (2009). *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bezemer, J. (2008). Displaying orientation in the classroom: Students' multimodal responses to teacher instructions, 19, 166–178.
- Bradford, R. (1994). *Roman Jakobson: Life, language, art*. London: Routledge.
- Chaer, A. (2015). *Psikolinguistik: Kajian Teoretik*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Durlak, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal intervention. *Child Development*, 82 (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149 (1), 17-27. doi:10.1353/aad.2004.0011
- Jakobson, R. (1971). Linguistics and Communication Theory. In *Selected Writings II*. The Hague: Mouton.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241–267. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X07310586>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Linawati, R. (2012). Penerapan metode mathernal reflektif dalam pembelajaran berbahasa pada anak tunarungu di kelas persiapan SLB Negeri Semarang. *Belia*, 1 (1).
- Lust, B. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137–168. <http://dx.doi.org/10.1558/japl.v1i2.137>
- O'Grady, W. (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, W., & Cho, S. W. (2016). First Language Acquisition. *Contemporary Linguistic Analysis* (pp. 323-360). Toronto: Pearson.
- Rowland, C. (2014). *Understanding Child Language Acquisition*. New York: Routledge.

*Multimodal Resources in Teaching-Learning Process for Deaf Students*

- Rudelic, A. A. (2012). *An analysis of teaching methods for children who are deaf with multiple disabilities*, 654.
- Saputri, R. (2013). *Metode Maternal Reflektif Dengan Permainan Scrabble Terhadap Kemampuan Membaca Permulaan Anak Tunarungu*. Universitas Negeri Surabaya, Surabaya.
- Sukyadi, D., et al. (2016). Transduction and transformation of semiotic resources in an English classroom. *Malaysian Journal of ELT Research*. 12 (1), 60–72.
- Ting, K. (2014). Multimodal resources to facilitate language learning for students with special needs. *International Education Studies*, 7 (8).
- Waugh, L. R. (1985). The Poetic Function and the Nature of Language. In *Roman Jakobson: Verbal Art, Verbal Sign, Verbal Time*. USA: University of Minnesota Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks. CA: Sage Publication.

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

*Fathimah Salma Zahirah, Didi Sukyadi*

---

*INKLUSI:*

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2,  
Jul-Des 2018*

-- left blank --

*INKLUSI: Journal of Disability Studies*

Vol. V, No. 2, Juli-Desember 2018, h. 179-194

DOI: 10.14421/ijds.050202

## **Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model *Context, Input, Process, and Product* (CIPP)**

**SUBAR JUNANTO, NUR ARINI ASMAUL KUSNA**  
**IAIN Surakarta**  
**[subarjunanto82@gmail.com](mailto:subarjunanto82@gmail.com)**

### ***Abstract***

*The Context, Input, Process, and Product (CIPP) evaluation model is commonly used to evaluate a program, including a learning program. This study aimed at assessing the implementation of the learning program in Inclusive Early Childhood Education (PAUD) using the CIPP model. This is a qualitative study at the Lazuardi Kamila GIS Surakarta Pre-kindergarten and Kindergarten. Data are collected through observation and interviews. The finding of the context evaluation showed that in the planning, the therapist and the teacher coordinated to determine the material. The input evaluation showed the availability of necessary facilities provided by the school. In the process evaluation showed that children with disabilities were educated in the same class and curriculum with other students and curriculum; only their assessment was made different as reflected in the IEP (Individualized Education Program). Product evaluation showed that Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta has provided an inclusive education.*

**Keywords:** Context, Input, Process, and Product (CIPP) evaluation; inclusive education; Lazuardi Kamila GIS Surakarta.

### **Abstrak**

*Evaluasi dengan model Context, Input, Process, and Product (CIPP) digunakan untuk menilai sebuah program, termasuk program pembelajaran. Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi pembelajaran di sebuah Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) inklusif dengan menggunakan model evaluasi CIPP. Penelitian ini adalah penelitian deskriptif kualitatif dengan pendekatan studi kasus di Pra TK dan TK Lazuardi Kamila Global Islamic School Surakarta. Metode pengambilan data meliputi observasi dan wawancara terhadap guru pendamping Khusus (GPK), guru kelas, dan kepala sekolah. Hasil evaluasi context menunjukkan bahwa pada aspek perencanaan pembelajaran, terapis dan guru berkoordinasi untuk menentukan materi yang akan diberikan ke siswa. Evaluasi input menunjukkan ketersediaan sarana prasarana yang didukung oleh alat-alat dari Pelangi. Evaluasi process menunjukkan pembelajaran antara peserta didik reguler dengan anak difabel disamakan dan hanya ketika evaluasi untuk anak difabel sesuai dengan IEP (Individualized Education Program) yang telah ditentukan terapis dan guru sentra. Evaluasi product menunjukkan bahwa layanan inkusi telah dilakukan oleh lembaga ini.*

**Kata kunci:** evaluasi pendidikan inklusif; Lazuardi Kamila GIS Surakarta; evaluasi dengan CIPP

### **A. Pendahuluan**

Inklusi merupakan model pendidikan yang mulai memperoleh perhatian dari berbagai negara dalam upaya pemenuhan kebutuhan pendidikan bagi anak-anak difabel. Pendidikan inklusif sebagai sistem layanan pendidikan khusus mensyaratkan agar semua anak difabel dilayani di sekolah-sekolah terdekat di kelas biasa bersama teman-teman seusianya. Dari definisi tersebut dapat dijelaskan bahwa pendidikan inklusif adalah sistem layanan pendidikan untuk anak-anak difabel di kelas biasa bersama-sama dengan teman sebayanya. Penyelenggaraan pendidikan inklusif menuntut pihak sekolah menyesuaikan sistem ataupun program yang

## *Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)*

mencakup kurikulum, sistem pembelajaran dan evaluasi, tenaga pendidik, dan sarana prasarana berdasarkan kebutuhan masing-masing peserta didik.

Menurut undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 20013 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 57 ayat (1), evaluasi dilakukan dalam rangka pengendalian mutu pendidikan kepada pihak-pihak yang berkepentingan, diantaranya terhadap peserta didik, lembaga, dan program pendidikan (Sukardi, 2012, h. 1). Evaluasi merupakan bagian dari kurikulum pendidikan, adanya evaluasi guna mengetahui tujuan dari pendidikan yang sudah direncanakan apakah kegiatan belajar mengajar sudah sesuai atau belum. Sedangkan dalam pelaksanaannya yang melakukan evaluasi adalah seorang pendidik.

Dalam ilmu evaluasi, ada banyak model evaluasi yang digunakan untuk mengevaluasi suatu pembelajaran ataupun program. Model evaluasi dikategorikan menurut objek dan tujuan evaluasinya. Salah satu model evaluasi yaitu *CIPP Evaluation Model*, model evaluasi ini merupakan model yang paling banyak dikenal dan diterapkan oleh para evaluator. Model CIPP dikembangkan oleh (Stufflebeam, 1974, h. 59) model ini merupakan singkatan dari huruf awal empat buah kata, yaitu: *Context evaluation* (evaluasi terhadap konteks); *Input evaluation* (evaluasi terhadap masukan); *Process evaluation* (evaluasi terhadap proses); *Product evaluation* (evaluasi terhadap hasil) (Suharsimi Arikunto & Cepi Safrudin Abdul Jabar, 2009, h. 27)

Seorang guru dapat disebut sebagai guru profesional apabila memiliki empat kompetensi guru yaitu: kompetensi pedagogik, kompetensi profesional, kompetensi kepribadian, dan kompetensi sosial. Kompetensi guru dalam melaksanakan evaluasi proses dan hasil pembelajaran merupakan bagian dari kompetensi pedagogik oleh sebab itu guru harus mampu melaksanakan evaluasi. Lingkup evaluasi dalam bidang pendidikan pada umumnya adalah evaluasi mengenai program pembelajaran, proses pembelajaran, dan hasil belajar siswa.

Penelitian tentang proses belajar yang diikuti oleh peserta didik merupakan hal yang sangat penting. Guru akan mengetahui letak kesulitan peserta didik, kemudian mencari alternatif bagaimana mengatasi kesulitan tersebut. Disamping itu, penelitian tentang proses belajar bermanfaat juga

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

bagi peserta didik itu sendiri. Peserta didik akan dapat mempertinggi hasil belajarnya. Meneliti proses belajar peserta didik bukan pekerjaan yang mudah. Hal ini memerlukan waktu, tenaga, pemikiran, dan pengalaman. Guru dapat menggunakan suatu metode untuk menilai proses belajar dengan memperhatikan prinsip konteks, vokalisasi, sosialisasi, individualisasi, dan urutan.

Ketika proses pembelajaran dipandang sebagai proses perubahan tingkah laku siswa, peran evaluasi dan penilaian dalam proses pembelajaran menjadi sangat penting. Layanan pendidikan inklusif pada saat ini memberikan tantangan tersendiri bagi para pendidik, agar dapat memberikan kegiatan belajar yang tidak hanya untuk anak pada umumnya akan tetapi disini pendidik memberikan pembelajaran secara menyeluruh, dimaksud menyeluruh disini, pembelajaran yang juga dapat diperuntukkan untuk anak difabel.

Pada tahun 2013 di kota Surakarta, menurut Wakil Kelompok Kerja (Pokja) Pendidikan Inklusif Dinas Pendidikan Pemuda dan Olahraga (Disdikpora) Kota Solo, Hasto Daryanto, beberapa PAUD telah menjalankan sistem pendidikan inklusif. Di antaranya ada 4 lembaga yaitu Pra TK-TK Lazuardi Kamila *Global Islamic School* (GIS) Surakarta (selanjutnya disingkat: Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS), Taman Pendidikan Prasekolah (TPP) Al Firdaus, Kelompok Bermain (KB) Bina Bangsa, dan Permata Hati. Salah satu dari lembaga tersebut telah ditetapkan secara langsung oleh pemerintah pusat sebagai PAUD Inklusi (Hasto Daryanto, 2017).

Layanan pendidikan inklusif sangat dibutuhkan guna membantu dan memberikan kesempatan seluas-luasnya bagi orangtua, khususnya bagi anak difabel untuk dapat menempuh pendidikan yang setara. Layanan ini membuat anak difabel dapat berinteraksi dan bersosialisasi dengan anak lainnya sehingga dapat memacu perkembangannya, di satu pihak, dan anak normal dapat belajar menghargai temannya yang difabel. Guru kelas maupun guru pendamping dituntut untuk dapat mengenali peserta didiknya dan dapat memberi penanganan khusus secara tepat, maka dari itu Pendidikan inklusif harus dirancang sedemikian rupa. Terkait dengan

## *Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)*

pembelajaran yang menggunakan model-model tertentu agar dapat efektif bagi kemajuan dan perkembangan anak.

Pendidikan inklusif tidak boleh terfokus pada kekurangan dan keterbatasan mereka, tetapi harus mengacu pada kelebihan dan potensinya agar lebih berkembang. Pendidikan inklusif merupakan suatu pendekatan pendidikan yang inovatif dan strategis untuk memperluas aksesi pendidikan bagi semua anak difabel termasuk anak penyandang cacat. Jadi konsep pendidikan ini adalah memberikan sistem layanan yang mensyaratkan agar anak difabel dilayani di sekolah-sekolah terdekat maupun di sekolah reguler bersama teman-teman sebaya mereka. Oleh karena itu, dibutuhkan reskonstruksi sekolah yang dapat mendukung pemenuhan kebutuhan khusus anak sehingga dapat menciptakan keseimbangan dan kesetaraan dalam berbagi aspek kehidupan sehingga mereka tidak merasa terpinggirkan.

Seperti yang telah dilaksanakan oleh Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS berdasarkan observasi awal di lembaga tersebut berkomitmen menerapkan sistem sekolah inklusi hingga sampai saat ini, dan memasukkannya dalam paradigma Lazuardi. TK Lazuardi Kamila mengadopsi sistem kurikulum dari luar negeri yaitu University of Cambridge yang mengembangkan kurikulum berbasis sentra yang disesuaikan dengan kebutuhan tumbuh kembang anak didik dan kegiatan belajar belajar yang diusulkan dan dirancang oleh anak didik berdasarkan permasalahan yang dialami oleh anak didik.

Faktanya belum semua sekolah inklusi tetap konsisten menyelenggarakan program inklusi, berdasarkan observasi di TK Permata Hati, Surakarta bahwa di tempat tersebut tidak bisa melanjutkan program sekolah inklusi dikarenakan perlunya pendidik khusus dan persiapan yang lebih matang (Kepala TK Permata Hati, 2017). Dari uraian di atas dapat dirumuskan masalah yaitu bagaimana model evaluasi CIPP pada pembelajaran Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) Inklusi?

Evaluasi merupakan suatu proses atau kegiatan pemilihan, pengumpulan, analisis dan penyajian informasi yang dapat digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan serta penyusunan program

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

selanjutnya (Stark & Thomas, 1994, h. 12). Evaluasi merupakan suatu proses penentuan nilai dengan mempertimbangkan hasil observasi atau koleksi data yang diperoleh (Cizek, 2000, h. 16). Evaluasi program mengumpulkan informasi tentang suatu program atau beberapa aspek dari suatu program guna membuat keputusan penting tentang program tersebut (Carter McNamara, 2008, h. 3).

Evaluasi ini difokuskan pada pembelajaran yang menunjuk pada proses kegiatan belajar mengajar pada PAUD Inklusi. Pembelajaran merupakan suatu proses penyelenggaraan interaksi peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar (Abdul Majid, 2006, h. 15). Tujuan evaluasi pembelajaran adalah untuk mengetahui keefektifan dan efisiensi sistem pembelajaran, baik yang menyangkut tentang tujuan, materi, metode, media, sumber belajar, lingkungan maupun sistem penilaian itu sendiri (Zainal Arifin, 2013, h. 16).

Penelitian ini akan mengevaluasi pembelajaran di Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) Inklusi. Secara institusional, Pendidikan Anak Usia Dini juga dapat diartikan sebagai salah satu bentuk penyelenggaraan pendidikan yang menitikberatkan pada peletakan dasar ke arah pertumbuhan dan perkembangan, baik koordinasi motorik (halus dan kasar), kecerdasan emosi, kecerdasan jamak, maupun kecerdasan spiritual. (Suyadi, 2014, h. 22)

Pendidikan anak usia dini merupakan bentuk layanan pendidikan yang diberikan kepada anak sejak lahir hingga usia enam tahun, dengan cara memberikan rangsangan terhadap seluruh aspek perkembangannya, yang meliputi aspek fisik dan non fisik. Pendapat diatas juga ditujukan untuk anak usia dini yang difabel. Akan tetapi hambatan utama anak berkelainan untuk maju termasuk mengakses pendidikan setinggi mungkin bukan pada kecacatannya, melainkan pada penerimaan sosial masyarakat. Selama ada alat dan penanganan khusus, maka mereka dapat mengatasi hambatan kelainan itu. Justru yang sulit dihadapi adalah hambatan sosial. Bahkan hambatan dari dalam diri anak yang berkelainan itupun umumnya juga disebiswia difabelan pandangan sosial yang negatif terhadap dirinya. Untuk itulah, pendidikan yang terselenggara hendaknya memberikan

## *Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)*

jaminan bahwa setiap anak akan mendapatkan pelayanan untuk mengembangkan potensinya secara individual. Pendidikan inklusif merupakan suatu pendekatan pendidikan yang inovatif dan strategis untuk memperluas aksesi pendidikan bagi semua anak difabel termasuk anak penyandang cacat. Dalam konteks yang lebih luas, pendidikan inklusif juga dapat dimaknai sebagai satu bentuk reformasi pendidikan yang menekankan sikap antidiskriminasi, akses pendidikan bagi semua, peningkatan mutu pendidikan, upaya strategis dalam menuntaskan wajib belajar 9 tahun, serta upaya mengubah sikap masyarakat terhadap anak difabel (Ilahi, 2013, h. 25). PAUD inklusi adalah PAUD yang mengoordinasi dan mengintegrasikan anak PAUD dan anak penyandang cacat dalam program yang sama awal dari mempersiapkan pendidikan bagi anak penyandang cacat yang mempunyai kemampuan di atas anak-anak difabel lainnya baik tingkah laku adalah pentingnya pendidikan inklusi, tidak hanya memenuhi target pendidikan untuk semua tetapi lebih penting lagi bagi kesejahteraan anak, karena Pendidikan inklusif mulai dengan merealisasikan perubahan keyakinan masyarakat yang terkandung akan menjadi bagian dari keseluruhan (Mukhtar Latif, 2013, h. 22). Untuk itu diperlukan evaluasi pembelajaran yang terstruktur sehingga bisa meningkatkan kualitas pembelajaran dalam suatu program.

Penelitian ini menggunakan model evaluasi CIPP yang dikembangkan oleh Stufflebeam dan kawan-kawan untuk mengevaluasi pembelajaran Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) Inklusi (Suharsimi Arikunto & Cepi Safrudin Abdul Jabar, 2009, h. 27). CIPP adalah model evaluasi yang mengevaluasi suatu program berdasarkan masing-masing komponennya, yaitu konteks, masukan, proses, dan hasilnya (Stufflebeam, 1974, h. 59). Untuk *context* penelitian ini berupa perencanaan diselenggarakannya pembelajaran Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) Inklusi, *input* yang berupa sarana prasarana yang mendukung dalam program pembelajaran Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) Inklusi, *process* yang berupa kegiatan pembelajaran Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) Inklusi, dan *product* yang berupa hasil pembelajaran Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) Inklusi. Penggunaan karena model CIPP dianggap lebih *all out* dalam

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

mengevaluasi suatu program dibandingkan model-model evaluasi yang lain. Pendapat Osokayo dkk (Osokoya, Atinmo, Ajayi, & Sarumi, 2010, h. 2) menyebutkan bahwa CIPP memiliki kemampuan untuk menyelidiki ke dalam empat aspek yang berbeda tetapi saling terkait dari sebuah program. Mekanisme *feedback*-nya memungkinkan untuk fokus pada semua komponen program dan memungkinkan penempatan penekanan yang berbeda pada masing-masing komponen.

Menurut (Ghazali Darussalam, 2010, h. 4) melalui teori model CIPP, evaluasi efektivitas satu program dimulai dengan sebuah lembaga yang mengoperasikan sistem kontrol (kursus atau program) kemudian diikuti dengan evaluasi dalam dimensi pertama yaitu evaluasi konteks dengan menetapkan tujuan kurikulum. Berikutnya adalah dimensi kedua, evaluasi masukan memfokuskan pada penggunaan berbagai strategi dan metode pengajaran dan pembelajaran sebagai isi dari kursus. Dimensi ketiga adalah evaluasi dari proses yang difokuskan pada penilaian dari implementasi proses dan permasalahan yang ada yang dapat menghindari komponen program dalam bentuk konteks dan masukan. Akhirnya dimensi keempat adalah evaluasi produk yang berfokus pada pencapaian hasil tentu seseorang atau program. Sehingga, proses evaluasi diharapkan secara keseluruhan mulai dari keadaan awal/pemenuhan tujuan program di PAUD Inklusi dapat dilaksanakan sampai dengan produk/lulusan yang dihasilkannya.

## **B. Metode Penelitian**

Dalam penelitian ini, peneliti menggunakan metode kualitatif deskriptif dengan model CIPP dengan pertimbangan bahwa model ini mengarahkan objek sasaran evaluasi pada proses dan masukan sampai pada hasil. Peneliti mengungkapkan kegiatan pembelajaran PAUD Inklusi di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta. Kemudian kegiatan pembelajaran digambarkan dan dijelaskan berdasarkan data pengamatan, data wawancara, dan data dokumentasi yang didapat peneliti disaat pelaksanaan pembelajaran PAUD Inklusi di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta.

## *Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)*

Pelaksanaan penelitian ini dilaksanakan di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta yang beralamat di Jl. Monumen 45, No. 17 RT.03 RW.02. Dengan pertimbangan bahwa lembaga tersebut merupakan salah satu penyelanggara pendidikan inklusif di wilayah Surakarta.

Penelitian dilaksanakan selama 7 bulan, dari bulan Mei sampai dengan Desember 2017. Secara garis besar, periode tersebut dibagi menjadi tiga tahapan yaitu:

1. Tahap persiapan; tahap ini meliputi pra-observasi dan permohonan observasi kepada kepala sekolah Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta.
2. Tahap pengambilan data; tahap ini meliputi semua kegiatan yang berlangsung dilapangan yaitu observasi lapangan serta pengumpulan data-data.
3. Tahap penyelesaian; tahap ini meliputi analisis data dari data yang sudah dikumpulkan kemudian melakukan penyusunan hasil observasi yang sesuai dengan tujuan.

Subjek penelitian ini adalah guru pendamping Khusus (GPK) di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta. Adapun informannya adalah guru kelas dan kepala sekolah Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta.

Dalam penelitian ini, penulis menggunakan teknik observasi partisipatif yang merupakan teknik berpartisipasi yang sifatnya interaktif dalam situasi alamiah dan melalui penggunaan waktu serta catatan observasi untuk menjelaskan apa yang terjadi. (Djam'an Satori & Aan Komariah, 2014, h. 117). Observasi ini digunakan untuk mendapatkan data yang erat kaitannya dengan evaluasi pembelajaran di PRA TK-TK Lazuardi Kamila *Global Islamic School* (GIS) Surakarta. Selain itu dengan observasi dapat diperoleh gambaran yang terkait tentang kondisi lainnya yang ada di PRA TK-TK Lazuardi Kamila *Global Islamic School* (GIS) Surakarta yang meliputi sarana prasarana, fasilitas, dan kondisi pembelajaran pada kelas inklusi.

Data lainnya diperoleh dari wawancara terstruktur yang dilakukan terhadap kepala sekolah, GPK (guru pendamping Khusus) serta guru kelas TK. Metode ini digunakan untuk memperoleh gambaran umum sekolah dan pembelajaran PAUD Inklusi di PRA TK-TK Lazuardi Kamila *Global*

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

*Islamic School* (GIS) Surakarta. Menurut Prastowo, (Andi Prastowo & Meita Sandra, 2012, h. 26), dokumentasi sebagai setiap catatan tertulis yang berhubungan dengan suatu peristiwa masa lalu, baik yang dipersiapkan maupun tidak dipersiapkan untuk suatu penelitian. Metode ini penulis gunakan untuk mendapatkan dokumentatif, seperti: latar belakang berdiri dan perkembangan, struktur organisasi, keadaan guru, siswa, dan karyawan, keadaan sarana/prasarana, brosur/profil sekolah, foto-foto kegiatan/pembelajaran, laporan hasil terapi, lembar penilaian anak, jenis program yang dilaksanakan, jadwal rutinitas kegiatan dalam satu minggu, dan hal-hal yang terkait dengan pembelajaran Paud Inklusi Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta.

## **C. Hasil dan Pembahasan**

Penelitian yang dilakukan dibatasi hanya pada evaluasi pembelajaran PAUD inklusi. Adapun hasil yang diperoleh dari proses analisis data lewat model evaluasi CIPP meliputi empat tahapan yaitu *context, input, process, product* pada pembelajaran PAUD inklusi di kelas B (Jawa) di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta adalah sebagai berikut:

### **1. Evaluasi Konteks**

Evaluasi konteks membantu merencanakan keputusan, merumuskan tujuan program dan menentukan atau mengidentifikasi kebutuhan yang akan dicapai oleh suatu program. Berdasarkan data diatas, yang termasuk evaluasi konteks merupakan perencanaan kurikulum pembelajaran dari PAUD inklusi di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta yang memakai sistem kurikulum University of Cambridge, Lazuardi, dan dinas. Dalam penyusunan kurikulum, silabus disusun oleh Waka Kurikulum yang diadakannya raker setiap 1 tahun sekali.

Sedangkan, kurikulum untuk siswa difabel dengan anak reguler disamakan akan tetapi aplikasinya berbeda. Jika untuk anak reguler cukup sampai sentra, kalau special need ada modifikasi dari terapisnya. Ada beberapa tahapan sebelum terapis menentukan kurikulum untuk siswa difabel, yaitu dengan melakukan observasi, kemudian melihat silabus kurikulum anak reguler, lalu terapis menyesuaikan dengan kebutuhan dan

## *Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)*

kemampuan anak dengan ketentuan jika siswa difabel dapat mengikuti kemampuan anak reguler terapis hanya membantu konsepnya saja akan tetapi jika siswa difabel belum dapat mengikuti, level daripada kemampuan anak reguler diturunkan agar sesuai dengan siswa difabel.

Pada awal masuk sekolah, dilakukannya identifikasi gangguan pada anak, jika anak sudah terdiagnosis siswa difabel membawa rekam medik dari dokter anak, terapi, atau psikolog. Pada tahap ini ada beberapa yang perlu di observasi yaitu tentang diri sendiri dan keluarga, sensori, perilaku memori, motorik halus dan motorik kasar, verbal, problem solving yang dilakukan oleh 2 guru dan 1 terapis. Setelah itu, sebelum pada masuk kelas siswa difabel melalui tahap trial class dan observasi langsung yang dilakukan oleh terapis. Apabila kondisi siswa difabel belum dapat bersosialisasi dengan anak reguler, terapis membawa siswa difabel pull out ke Pelangi (kelas khusus bagi Anak Berkebutuhan Khusus yang ada di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta).

Pada intinya Kegiatan perencanaan membantu administrasi untuk melakukan perencanaan keputusan, menentukan kebutuhan program, dan merumuskan tujuan program di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta. Untuk menentukan kegiatan belajar mengajar diperlukan observasi terlebih dahulu khususnya pada siswa difabel yang dilakukan oleh terapis. Dengan tahapan identifikasi awal masuk sekolah, observasi langsung, wawancara dengan orangtua, tahap *trial class*, terapis berkoordinasi dengan wali kelas dan guru pendamping. Hal ini sesuai dengan prosedur yang dilakukan dan sangat membantu untuk menentukan tujuan dari pembelajaran.

### **2. Evaluasi Input**

Evaluasi input membantu mengatur keputusan dalam memberikan informasi untuk menentukan bagaimana memanfaatkan sumber daya guna mencapai tujuan program dengan baik. Di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta evaluasi masukan meliputi pengelolaan kelas.

Dalam satu kelas terdiri atas 18 peserta didik, termasuk satu peserta didik difabel dengan 3 orang guru yakni wali kelas, guru pendamping dan terapis. Sedangkan kualifikasi pendidikan untuk menjadi terapis berasal

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

*Subar Junanto, Nur Arini Asmaul Kusna*

dari poltekkes, psikolog atau PLB. Adapun sarana dan prasarana yang dapat mendukung kegiatan belajar mengajar yang digunakan oleh guru ketika di kelas ataupun *outdoor* dapat menggunakan media dari kelas Pelangi dan alat lain yang dapat menjadi media. Pelangi adalah kelas khusus bagi ABK (Anak Berkebutuhan Khusus) yang ada di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta. Kelas Pelangi digunakan sebagai terapi dengan jadwal yang telah ditentukan dan ditangani langsung oleh terapis dengan alat-alat yang mendukung bagi perkembangan ABK (Anak Berkebutuhan Khusus).

Penyusunan kurikulum untuk siswa reguler dilakukan seperti biasa. Adapun untuk siswa difabel menggunakan kurikulum modifikasi total dengan mengacu pada kurikulum TK Luar Biasa (TKLB) dan kurikulum reguler (sekolah biasa). Hal ini sudah sesuai dengan apa yang dilaksanakan oleh Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta. Adapun pengembangan yang dilakukan adalah pada penyusunan kurikulum di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta yang memakai sistem kurikulum University of Cambridge, Lazuardi, dan dinas serta untuk kurikulum siswa difabel dimodifikasi oleh terapis dalam bentuk IEP (Individualized Education Program).

Berdasarkan penelitian ketersediaan sarana prasarana belajar di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta dapat dikatakan bahwa sarana belajar *outdoor* didukung oleh peralatan yang tersedia di Pelangi sedangkan sarana belajar *indoor* dapat memanfaatkan barang di sekitar anak-anak.

### **3. Evaluasi Proses**

Evaluasi proses meliputi koleksi data penelitian yang telah ditentukan dan diterapkan dalam praktik pelaksanaan program. Evaluasi proses di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta meliputi kegiatan belajar mengajar.

Pada proses pembelajaran, guru sentra tetap melibatkan siswa difabel dalam kegiatan BCC (bercakap-cakap). Sedangkan guru pendamping khusus (GPK) mendampingi dan membantu konsep dalam kegiatan inti. Tugas GPK adalah mendampingi siswa difabel dalam segi program, kemandirian, dan membuat lingkungan di sekitar siswa difabel yang dapat membantu perkembangannya. Hal ini dibuktikan dengan observasi, peran terapis yang mendampingi ketika kegiatan penjajagan dan kegiatan sentra.

## *Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)*

Kemudian ketika bermain siswa difabel bermain bersama dengan anak reguler masih dalam pengawasan terapis, dan pada saat makan bersama.

Di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta terdapat enam sentra pembelajaran meliputi: sentra *Block*, Bahasa, *Art and Craft*, *Computer*, *Science*, *Make Believe*, *Islamic Character Building*, dan *Outside* (Dokumen). Dalam satu hari dalam satu kelas terdapat 2 sentra. Sedangkan untuk metode guru lebih sering menggunakan metode cerita dan ceramah (wawancara dengan Fitri Ariani, 25 Oktober 2017).

Pola hubungan antara wali kelas, guru pendamping dan GPK (guru pendamping Khusus) dalam pembelajaran yaitu terapis membuat IEP untuk siswa difabel kemudian dikoordinasikan oleh wali kelas dengan tujuan agar wali kelas siswa difabel tersebut mengetahui jadwal terapi dan perlunya pendampingan akademik untuk siswa difabel. Diperkuat dengan wali kelas bahwa guru sama-sama mengetahui kondisi kelas, saat pergantian sentra maupun pada saat guru ijin. Tidak hanya dalam pengalihan pengawasan tetapi juga dalam pelibatan siswa difabel dalam pembelajaran, dan saling memberi support kepada anak. Dalam satu kelas dengan jumlah peserta didik 16 anak terdapat 3 orang guru yang terdiri dari wali kelas, guru pendamping dan terapis, begitu pula sarana dan prasarana belajar yang dapat mendukung kelancaran proses pembelajaran. Pada kelas inklusi, siswa difabel belajar bersama anak lain (normal) di kelas reguler sepanjang hari. Mereka dibimbing oleh guru utama sebagai penyaji materi, namun dalam kelompok siswa difabel didampingi oleh GPK sebagai shadow. Hal ini telah dilaksanakan oleh Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta. Tugas dan peranan wali kelas, guru pendamping dan Terapis masing-masing terstruktur. Dibuktikan pada proses pembelajaran, guru sentra sama-sama melibatkan siswa difabel ketika kegiatan BCC (bercakap-cakap), sedangkan GPK mendampingi dan membantu konsep dalam kegiatan inti. tugas dan peran GPK yaitu; mendampingi siswa difabel.

### **4. Evaluasi Produk**

Evaluasi produk merupakan penilaian yang dilakukan untuk mengukur keberhasilan dalam pencapaian tujuan yang telah ditetapkan. Evaluasi produk pada proses pembelajaran di Pra TK-TK Lazuardi Kamila GIS

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Surakarta dilakukan untuk mengetahui evaluasi perencanaan pembelajaran yang telah dibuat apakah terlaksana dengan baik atau masih perlu perbaikan. Setiap hari selasa diadakan evaluasi pembelajaran dari semua guru termasuk wali kelas, guru pendamping dan terapis. Dari pembelajaran yang sudah dilakukan oleh guru, maka akan disusun laporan perkembangan anak atau raport. Penerimaan raport diadakan 3 bulan 1x dan isinya adalah narasi dari kelebihan setiap anak dan lebih disampaikan langsung by conselling ke orangtua agar mendapat feedback. Untuk siswa difabel mendapatkan rapor 2 yaitu dari wali kelas dan dari terapisnya sedangkan untuk anak reguler hanya mendapatkan dari wali kelas saja.

Evaluasi ini bertujuan untuk membantu keputusan selanjutnya dan membahas hasil apa yang telah dicapai dan apa yang dilakukan setelah program berjalan. Pada pembelajaran PAUD inklusif di TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta. Dari sumber wawancara pada setiap akhir pembelajaran antara guru sentra dan terapis selalu berkoordinasi dalam pemberian nilai, kemudian terapis melakukan *review* mengenai perkembangan dan apa saja pengaruhnya. Jika siswa difabel belum bisa mengikuti kurikulum anak reguler maka akan diturunkan levelnya oleh terapis.

Kegiatan proses belajar mengajar banyak dipengaruhi oleh faktor-faktor tertentu yang dapat menjadikan pembelajaran berjalan dengan berhasil atau tidak. Kendala yang dihadapi di TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta secara umum saat mendapati siswa difabel yang tantrum dengan solusi *pull out* oleh terapis di ruang Pelangi. Layanan pembelajaran inklusi yang telah dilakukan TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta, secara umum siswa difabel mendapatkan pengalaman belajar yang sesuai dengan apa yang dibutuhkan. Hal ini lembaga tersebut layak menjadi sekolah ramah anak.

## **D. Kesimpulan**

Berdasarkan pemaparan data di atas dapat disimpulkan bahwa proses pembelajaran PAUD inklusi di TK-TK Lazuardi Kamila GIS Surakarta Pendidikan inklusif memang sangat diperlukan dan merupakan suatu hal

## *Evaluasi Program Pembelajaran di PAUD Inklusi dengan Model Context, Input, Process, and Product (CIPP)*

yang sangat penting bagi masyarakat sekitar. Oleh sebab itu, diperlukan perhatian khusus dalam hal pembelajaran PAUD inklusif agar dapat mengakomodasi kebutuhan dan kemampuan peserta didik dengan cara melakukan observasi kepada peserta didik guna mengetahui ataupun mengidentifikasi kebutuhan dan perkembangan peserta didik.

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

Secara keseluruhan layanan pendidikan inklusif perlu dipertahankan dan terus diperbaiki dalam hal kualitas penyelenggaranya. Pada saat ini layanan Pendidikan inklusif adalah salah satu solusi orangtua untuk mendapatkan pendidikan yang setara bagi siswa difabel. Perhatian dan dukungan pemerintah mengenai Pendidikan inklusif sangat diperlukan dalam keberlangsungan program.

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

## **REFERENSI**

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2,  
Jul-Des 2018*

- Arifin, Z. (2013). *Evaluasi Pembelajaran: Prinsip, Teknik, Prosedur*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Arikunto, S. (2009). *Evaluasi Program Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Cizek, B. (2000). *Pockets of Resistance in the Assessment Revolution*. Educational Measurement Issues And Practice Journal. - : Summer 2000. Vol. 19. number 2.
- Darussalam, G. (2010). *Program Evaluation in Higher Education*. The International Journal of Research and Review. Volume 5 Issue 2. , 56-65.
- Denzin, N. K. (2000). *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edition. London: Sage Publication, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Illahi, M. T. (2013). *Pendidikan Inklusi: Konsep & Aplikasi*. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media.
- Israel Osokoya, M. A. (2010). *An Evaluation of Nomadic Education Programme in Nigeria*. Education and Psychological Assesment. Volume 8 Issue 4., 1-6.
- Komariah, D. S. (2014). *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: CV. Alfabeta.
- Majid, A. (2006). *Perencanaan Pembelajaran, Mengembangkan Standar Kompetensi Guru*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Mc Namara, C. (1997). *Basic Guide to Program Evaluation*. London: SAGE.
- Mukhtar, d. (2013). *Orientasi Baru Pendidikan Anak Usia Dini*. Jakarta: Prenada Media Group.
- Prastowo, A. (2012). *Metode Penelitian Kualitatif dalam Perspektif Rancangan Penelitian*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Stark, J. S. (1994). *Assessment and Program Evaluation*. - : Simon & Schuster Custom Publishing.
- Stufflebeam, D. (1972). *Educational Evaluation and Decising Making*. - : Pecocok Publicers Inc.
- Sukardi. (2012). *Evaluasi Pendidikan: Prinsip & Operasionalnya*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Suyadi. (2014). *Teori Pembelajaran Anak Usia Dini dalam Kajian Neurosains*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.

*INKLUSI: Journal of Disability Studies*

Vol. V, No. 2, Juli-Desember 2018, h. 195-216

DOI: 10.14421/ijds.050203

## **PENGEMBANGAN MODUL IPA BRAILLE BERBASIS INTEGRASI ISLAM DAN SAINS**

**SITI MAULIDATUL MUKAROMAH**  
**UIN Sunan Kalijaga**  
**[maulidalbr@gmail.com](mailto:maulidalbr@gmail.com)**

### ***Abstract***

*This study aims at developing a Braille module based on the integration of Islam and science in elementary school. The study uses the rating scale sheet as the instrument. Experts are requested to asses the learning modules. In addition, three students with disabilities are asked to give their response to the learning module. The quantitative data of its feasibility are then converted into qualitative data. The quantitative data were analysed by each aspect of the assessment. The final score obtained is transformed into qualitative product feasibility. The result of this research are (1) the compilation of the module; (2) validation results from experts and reviewers are very good with an average of 4.40 (meaning that the module is adequate as a reference for learning). (3) Based on the response of three students, all of them responded positively with a mean score of 9.*

**Keywords:** science class learning module; Braille module; integrated Islam and science module; blind students.

### Abstrak

*Penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra MI/SD kelas IV. Penelitian dan pengembangan ini menggunakan model pengembangan 4D yang terdiri dari empat tahap yaitu definition, design, development, dan dissemination; tetapi tanpa tahap disseminasi. Instrumen yang digunakan yaitu lembar skala penilaian. Modul pembelajaran dinilai oleh ahli materi, ahli integrasi Islam dan sains, ahli media, ahli PLB (Pendidikan Luar Biasa) dan reviewer. Modul pembelajaran juga direspon oleh 3 peserta didik tunanetra kelas IV. Penelitian ini meghasilkan: (1) Modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra MI/SD kelas IV. (2) Hasil validasi para ahli menunjukkan sangat baik (SB) dengan skor rata-rata 4.4; dan (3) Tiga peserta didik tunanetra kelas IV, semuanya merespon positif, dengan skor rata-rata 9.*

**Kata kunci:** Modul IPA Braille; modul pembelajaran berbasis integrasi Islam dan sains; pembelajaran tunanetra.

### A. Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak setiap warga negara, ternasuk mereka yang memiliki perbedaan kemampuan (Frieda Mangunsong, 2014, h. 2). Undang-Undang RI No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) pasal 5 ayat 2 menyebutkan bahwa “Setiap warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual dan atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus”. Dengan diselenggarakannya pendidikan khusus, tembok eksklusifisme antara kelompok difabel dengan nondifabel tidak akan terjadi. Hal tersebut dipertegas lagi dengan undang-undang tentang Sisdiknas No. 20 tahun 2003 pasal 11 yang menyatakan bahwa pemerintah dan pemerintah daerah wajib memberikan layanan dan kemudahan, serta menjamin terselenggararnya pendidikan yang bermutu bagi setiap warga negara tanpa diskriminasi (Kamaludin, 2015, h. 260).

Walaupun terdapat berbagai regulasi, tidak serta merta pelayanan pendidikan yang setara diberikan kepada kelompok difabel dan nondifabel. Apalagi difabel pun beragam jenisnya dan kebutuhan untuk melayani pendidikan pun pasti berbeda. Hal tersebut menjadi tugas bagi semua pihak dan khususnya guru yang mengajar di sekolah inklusi untuk memikirkan bantuan yang sesuai bagi difabel. Difabel dalam penelitian ini adalah difabel tunanetra

Tunanetra menerima informasi dengan memanfaatkan indera yang lain selain indera penglihatan, termasuk dalam mengakses layanan pendidikan. Sehingga seorang pendidik perlu memikirkan jenis bantuan yang sesuai untuk memenuhi kebutuhan pendidikan tunanetra, khususnya dalam mengoptimalkan potensi yang dimiliki. Bantuan tersebut salah satunya modifikasi materi yang berupa modul pembelajaran. Modul yang disusun untuk tunanetra yaitu modul dengan menggunakan huruf Braille.

Berikut beberapa hasil wawancara dengan beberapa guru dan kepala sekolah di sekolah inklusi serta SLB. “Modul Braille untuk peserta didik tunanetra belum tersedia”(Sri Wahyuni, 2018) “Modul Braille sangat diperlukan dalam mengajar peserta didik tunanetra, karena selama ini masih menggunakan buku paket pada umumnya ” (Sri Wahyuni, 2018). Senada dengan hasil observasi peneliti di SLB A Yaketunis Yogyakarta bahwa guru dalam mengajar dengan menggunakan buku paket umum dari pemerintah, guru menjelaskan melalui buku paket tersebut sementara peserta didik tunanetra mendengarkan penjelasan guru. Peneliti melihat bahwa pembelajaran masih berpusat pada guru, karena guru yang lebih banyak berperan. “Modul Braille belum tersedia dikarenakan pembuatannya yang sangat mahal dan pemerintahpun tidak memfasilitasi untuk pembuatan buku huruf Braille tersebut” (Marsudi, 2018).

Berdasarkan pengamatan di beberapa sekolah inklusi baik negeri maupun swasta bahkan SLB, ternyata bahan ajar Braille belum tersedia dikarenakan beberapa alasan yang telah dijelaskan tersebut. Belum tersedianya bahan ajar Braille yaitu termasuk bahan ajar mata pelajaran IPA.

IPA merupakan salah satu produk dari ilmu pengetahuan (sains) yang menandai lahirnya sains modern di mana akal merupakan sumber ilmu pengetahuan (Mudzakir, 2016, h. 280). Dengan demikian, pemikiran yang berkembang pada akhirnya menganggap bahwa kehidupan ini hanya berpusat pada manusia, sedangkan Tuhan tidak memiliki peran di dalamnya. Sehingga agama dan sains seolah-olah memiliki pembatas yang tidak dapat dipertemukan, masing-masing memiliki metode dan nilai kebenarannya sendiri (Abdullah, 2006, h. 92–94).

Walaupun sains modern telah banyak memberikan manfaat dan kemajuan dalam berbagai bidang bagi manusia, namun hal tersebut juga tidak terlepas dari dampak negatifnya, yaitu jauhnya nilai-nilai agama dalam kehidupan manusia. Salah satunya menyebabkan dekadensi moral dengan ditandai adanya tawuran antarpelajar, *free sex*, bunuh diri, kekerasan, korupsi, pergaulan bebas dan lain sebagainya (Agus Purwanto, 2012, h. 131).

Berdasarkan hal itu, integrasi merupakan metode yang tepat dalam menjawab permasalahan tersebut. Sebagaimana kita tahu bahwa ilmu pengetahuan (sains) tidak terlepas dari penciptanya, dalam hal ini yaitu sains berhubungan dengan agama. Sains dan agama tidak dapat berdiri sendiri. Sains dan agama sendiri merupakan kebutuhan pokok manusia. Eksistensi agama yang diimani akan membawa pemeluknya dalam hidup dan sistem kehidupan yang lebih baik. Sedangkan eksistensi sains bagi agama berfungsi sebagai pengukuh, penguat bagi pemeluknya karena sains mengungkap alam semesta sehingga akan menambah keimanan pada penciptanya. Dalam hal ini, pencipta yang dimaksud adalah Allah SWT dalam agama Islam (Maksudin, 2013, h. 64).

Berdasarkan hal tersebut, penting kiranya sebagai pendidik dapat mengintegrasikan Islam dan sains dalam pembelajaran yang mana Al-Quran berfungsi dalam konstruksi ilmu pengetahuan (sains) dengan memberikan petunjuk tentang prinsip-prinsip sains. Integrasi juga berimplikasi pada pengenalan Sang Pencipta, selanjutnya menyebabkan bertambahnya iman dan produk dari iman adalah kemuliaan akhlak. Kemuliaan akhlak ini merupakan tujuan dari pendidikan yang

sesungguhnya. Oleh karena itu, integrasi Islam dan sains perlu dikembangkan khususnya dalam penelitian ini pada mata pelajaran IPA.

Berdasarkan wawancara dengan Ibu Sri Wahyuni selaku guru kelas IV SLB Yaketunis Yogyakarta, mata pelajaran IPA merupakan mata pelajaran yang cukup sulit dipelajari oleh peserta didik tunanetra, khususnya materi gaya. Hal ini disebabkan karena terdapat beberapa macam gaya dan peserta didik sulit untuk membedakan masing-masing gaya tersebut tanpa mempraktekkannya secara langsung.

Dari latar belakang tersebut, penting untuk mengembangkan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra. Terkait hal itu, maka dirumuskan permasalahan antara lain: (1) bagaimana pengembangan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra MI/SD kelas IV?; (2) apakah modul IPA tersebut layak untuk peserta didik tunanetra MI/SD kelas IV?; (3) bagaimana respon peserta tunanetra MI/SD kelas IV terhadap modul tersebut?

Beberapa penelitian yang dijadikan sebagai bahan pertimbangan, perbandingan, yang tentunya memiliki andil besar dalam mencari teori, konsep dan generalisasi dengan penelitian yang dilakukan peneliti, yaitu: artikel yang ditulis oleh Benny Yanuar Dwi Satrio yang berjudul “Materi Larutan Elektrolit dan Non-Elektrolit” (Satrio, 2016), Fithri Iradaty yang berjudul “Peraga Mikrometer Sekrup Braille untuk Siswa Tunanetra” (Iradaty, 2017), Elliza Efina Rahmawati Putri yang berjudul “Pengembangan Alat Peraga Sistem Tata Surya Bagi Siswa Tunanetra di SLB YAAT Klaten Kelas IX” (Putri & Winarti, 2014). Ketiga penelitian tersebut mengembangkan sebuah produk untuk peserta didik tunanetra tanpa menggunakan model dalam pembuatan produk tersebut, sedangkan peneliti dalam mengembangkan produk untuk peserta didik tunanetra menggunakan model berbasis integrasi Islam dan sains. Sebuah model yang penting untuk diterapkan dalam pembelajaran yang menggunakan Al-Quran sebagai basis konstruksi ilmu pengetahuan yang memberikan petunjuk tentang prinsip sains. Dengan demikian penelitian ini penting untuk dilakukan.

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

## B. Kerangka Teori

Modul merupakan salah satu hal penting dalam proses pembelajaran. Modul adalah salah satu bentuk media untuk memperoleh pengetahuan dalam pembelajaran. Modul dibuat dengan tujuan dapat digunakan oleh peserta didik secara mandiri, dengan harapan peserta didik dapat mengukur pengetahuannya sendiri dengan melakukan penilaian setelah belajar materi dalam modul. Semua mata pelajaran dapat dikembangkan dalam bentuk modul, termasuk mata pelajaran IPA.

IPA merupakan salah satu mata pelajaran yang dirasa sulit oleh peserta didik tunanetra khususnya pada materi gaya. Hal tersebut membuat perlunya untuk mengembangkan modul IPA materi gaya.

Sebagaimana kita ketahui bahwa IPA termasuk produk dari ilmu pengetahuan (sains) yang termasuk dalam *natural science* (ilmu alam). Pengembangan modul dalam penelitian ini berbasis integrasi Islam dan sains yang mana masih ramai dibahas oleh kaum intelektual Muslim. Salah satunya adalah seorang intelektual muslim kontemporer yaitu Agus Purwanto seorang ahli fisika murni yang menawarkan model integrasi Islam dan sains dalam 3 (tiga) macam model (Agus Purwanto, 2012, h. 131–162), yaitu: *Islamisasi Sains, Saintifikasi Islam dan Sains Islam*:

1. Islamisasi sains. Islamisasi sains berusaha menjadikan penemuan-penemuan sains besar abad-20 yang mayoritas terjadi di Barat, agar sesuai dengan ajaran Islam. Usaha yang dilakukan adalah meng-Islam-kan ilmu pengetahuan modern dengan cara menyusun dan membangun ulang sains dengan memberikan dasar dan tujuan-tujuan yang konsisten dengan Islam.
2. Saintifikasi Islam. Saintifikasi Islam adalah upaya mencari dasar sains pada suatu pernyataan yang dianggap benar dalam Islam.
3. Sains Islam. Sains Islam adalah sebuah upaya untuk menjadikan Al-Quran dan As-Sunnah sebagai basis konstruksi ilmu pengetahuan, sekaligus menjadikannya mampu melakukan integralisasi yang baik dengan sains modern yang sudah berkembang sebelumnya.

Model yang ketiga, yaitu sains Islam yang lebih dianggap produktif dalam pengembangan sains. Dengan pendekatan sains Islam, berarti Al-

Quran sebagai basis konstruksi ilmu pengetahuan yang memberikan petunjuk tentang prinsip-prinsip sains. Artinya, dalam hal ini wahyu dijadikan inspirasi bagi ilmu pengetahuan. Dengan metode sains Islam, maka akan dapat dihasilkan objektivitas keilmuan yang akan bermanfaat bagi umat manusia.

Metodologi sains Islam dalam pemikiran Agus Purwanto yaitu bahwa agama dan sains tidak dapat berdiri sendiri, melainkan keduanya saling menyapa dan berintegrasi. Integrasi inilah yang ditawarkan oleh beberapa intelektual muslim. Di antaranya, integrasi yang ditawarkan oleh Ian G. Barbour (Ian G. Barbour, 2002, h. 42). Tipologi integrasi memiliki tiga bentuk, yaitu: *natural theology*, *theology of nature* dan sintesis sistematis. Melalui sintesis sistematis inilah diharapkan akan terjadi integrasi yang akan memunculkan teori-teori baru ilmu pengetahuan (Ian G. Barbour, 2002, h. 94). Intelektual muslim lainnya yaitu Amin Abdullah menawarkan model integrasi sebagai berikut: *semipermeable*, *intersubjective testability* dan *creative imagination*. Dengan pendekatan tersebut diharapkan agama dan sains dapat terintegrasi dengan baik.

Integrasi dalam penelitian ini menggunakan pendekatan integrasi-interkoneksi yang digagas oleh Amin Abdullah. Integrasi-interkoneksi yang dimaksud adalah dengan penyatuan *hadlarah al-nash* (bersumber pada teks-teks), *hadlarah al-ilm* (ilmu-ilmu sosial dan ilmu kealaman) dan *hadlarah al-falsafah* (keilmuan etis filosofis). Penyatuan ketiga hal tersebut bisa pada level filosofi, materi, strategi maupun metodologinya (Abdullah, 2006, h. 404–405).

## C. Metode Penelitian

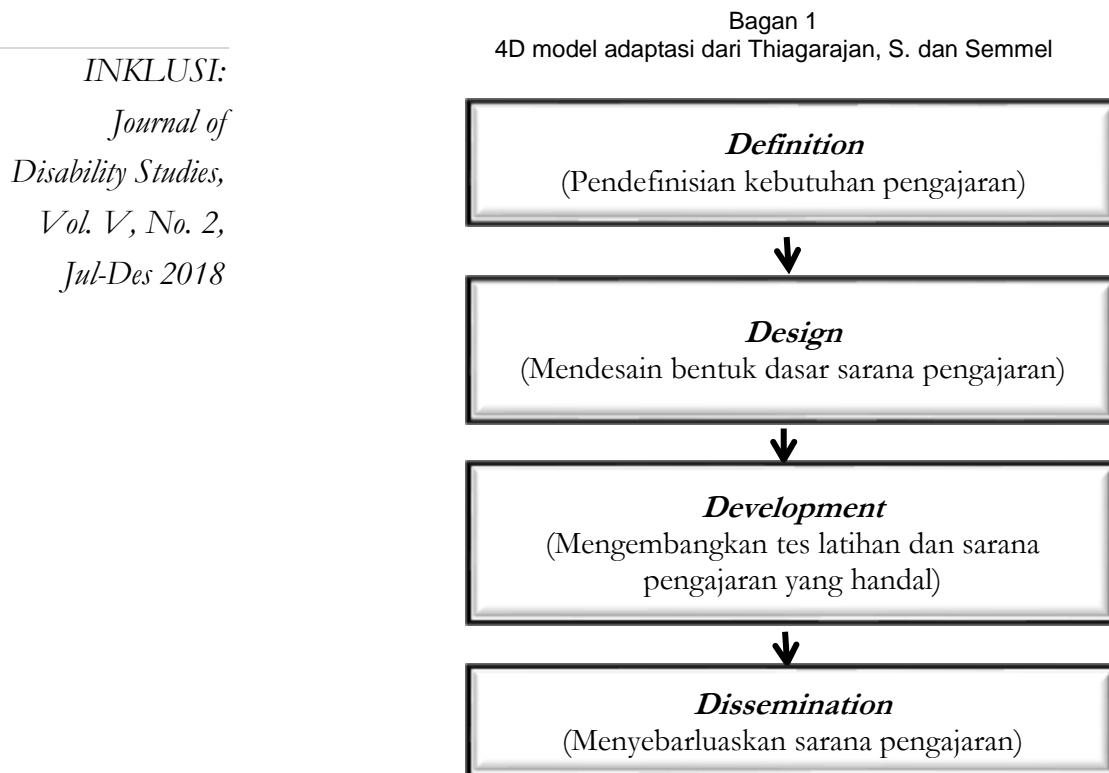
Jenis penelitian yang dilakukan adalah *Research and Development* dengan menggunakan model pengembangan 4D (*definition*, *design*, *development* dan *dissemination*) yaitu hasil modifikasi dari Thiagarajan, S. dan Semmel (Thiagarajan, Semmel, & Semmel, 1974, h. 1). Model pengembangan 4D ini merupakan model pengembangan untuk pendidikan khusus. Namun, pada penelitian ini fokus pada tahap *development*.

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

## 1. Model Pengembangan

Model pengembangan tersebut dapat dilihat pada bagan berikut:



## 2. Prosedur Pengembangan

Secara lebih rinci prosedur pengembangan yang melalui tahap *definition*, *design*, *development* dan *dissemination* sebagai berikut:

a. *Definition*

Tujuan pada tahap ini yaitu menetapkan dan mendefinisikan syarat-syarat pengajaran. Pada tahap awal ini dilakukan analisis untuk menentukan tujuan pembelajaran dan batasan materi yang dikembangkan.

b. *Design*

Tujuan pada tahap ini adalah mendesain prototipe bahan ajar. Pada penelitian ini mendesain modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains.

c. *Development*

Tujuan pada tahap ini untuk menghasilkan prototipe pembelajaran, di mana sebelum modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains

diterapkan, modul harus dinilai oleh penilaian ahli, *reviewer* dan uji coba. Penilaian ahli meliputi ahli materi, ahli integrasi Islam dan sains, ahli media dan ahli PLB, sedangkan *reviewer* yaitu guru kelas IV di tiga sekolah yang menjadi tempat penelitian, yaitu SLB N 1 Bantul, SLB A Yaketunis Yogyakarta dan SLB A YAAT Klaten. Tujuan penilaian dari ahli dan *reviewer* untuk mengetahui kelayakan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains. Setelah dinilai dan diberi masukan oleh para ahli, modul direvisi hingga layak untuk diujicobakan.

Tahap ujicoba dilakukan pada tiga peserta didik tunanetra yang tersebar di tiga sekolah, yaitu di SLB N 1 Bantul, SLB A Yaketunis Yogyakarta dan SLB A YAAT Klaten. Tahap ujicoba memiliki tujuan untuk mengetahui respon peserta didik tunanetra terhadap modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains.

d. *Dissemination*

Dissemination merupakan pengembangan tahap akhir, namun pada penelitian ini berhenti pada tahap *development*.

### **3. Teknik analisis data**

Kelayakan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains dianalisis secara deskriptif kualitatif dari angket yang diisi oleh para ahli serta *reviewer*. Respon peserta didik tunanetra terhadap modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains dalam materi gaya dianalisis secara deskriptif kualitatif dari angket yang diisi oleh peserta didik tunanetra.

## **D. Hasil Penelitian dan Pembahasan**

### **1. Proses Pengembangan**

a. *Definition*

Hasil dari tahap pendefinisian berfungsi sebagai langkah awal atau alasan perlunya dikembangkan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra MI/SD kelas IV. Hasil tahap pendefinisian diperoleh melalui wawancara dengan narasumber yaitu guru kelas IV dan peserta didik tunanetra. Hasil tersebut didukung dengan perangkat pembelajaran dan observasi pembelajaran. Berdasarkan hasil

tahap pendefinisian diperoleh kesimpulan bahwa ketersediaan bahan ajar Braille IPA masih sangat terbatas, bahkan selama ini guru hanya mengajar dengan menggunakan bahan ajar awas yang didiktekan kepada seluruh murid di kelas.

Bahan ajar/modul dapat dibaca oleh peserta didik tunanetra melalui indera perabaan. Modul yang dihasilkan berbasis integrasi Islam dan sains, khususnya model Sains Islam. Model Sains Islam adalah sebuah upaya untuk menjadikan Al-Quran dan As-Sunnah sebagai basis konstruksi ilmu pengetahuan, sekaligus menjadikannya mampu melakukan integralisasi yang baik dengan sains modern yang sudah berkembang sebelumnya (Agus Purwanto, 2012, h. 131). Sedangkan untuk pendekatan integrasi dalam penelitian ini yaitu menggunakan pendekatan integrasi-interkoneksi pada level materi dengan model pengintegrasian ke dalam paket kurikulum.

Modul juga dilengkapi dengan berbagai percobaan sederhana dengan menggunakan alat/bahan riil sehingga peserta didik tunanetra dapat mengetahui macam-macam benda dengan jelas.

b. *Design*

Selanjutnya hasil analisis pada tahap pendefinisian diwujudkan dalam suatu *draft* modul Braille pada tahap model 4D yang kedua yaitu tahap perancangan. Isi modul disesuaikan dengan karakteristik peserta didik tunanetra, mulai dari bahasa yang digunakan hingga deskripsi pada setiap alat/bahan yang digunakan dalam pembelajaran. Walaupun sudah terdapat gambar dalam modul, namun perlu ditambahkan deskripsi supaya peserta didik langsung dapat membayangkan bagaimana bentuk benda tersebut. Selain itu format penilaian disesuaikan dengan integrasi Islam dan sains yang meliputi tiga ranah, yaitu pengetahuan, sikap dan psikomotorik. Tujuan menggunakan tiga ranah ini untuk bertambahnya keimanan peserta didik tunanetra kepada Allah SWT yang dibuktikan dengan pembentukan karakter.

c. *Development*

Penilaian ahli bertujuan untuk mendapatkan hasil modul yang valid. Penilaian dilakukan terhadap *draft 1* modul Braille. Adapun ahli materi dalam penelitian ini yaitu Dr. Widodo Setiyo Wibowo, M.Pd (Dosen Pendidikan IPA Universitas Negeri Yogyakarta). Ahli integrasi Islam dan sains yaitu Dr. Muqowim, M.Ag (Wakil Dekan II dan Dosen Pendidikan Islam UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta). Ahli media yaitu Drs. Moch Fuad, M.Pd (Dosen Media Pendidikan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta), dan Ahli PLB anak tunanetra yaitu Rendy Roos Handoyo, M.Pd (Dosen Pendidikan Anak Tunanetra Universitas Negeri Yogyakarta).

Proses validasi *draft 1* modul Braille dilakukan dua tahap. Tahap pertama dilakukan validasi oleh ahli materi dan ahli integrasi Islam dan sains. Validasi oleh ahli materi dan integrasi Islam dan sains bertujuan untuk mengetahui apakah *draft 1* sudah memenuhi aspek kelayakan isi, kelayakan penyajian dan kelayakan bahasa. Tahap kedua yaitu validasi oleh ahli PLB dan ahli media. Selain para ahli untuk memvalidasi modul, peneliti juga meminta para *reviewer* untuk me-review modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra. Terdapat tiga *reviewer* di antaranya: *reviewer I* yaitu Bapak Abdul Adim, M.Pd (Guru Kelas IV SLB N I Bantul), *reviewer II* Ibu Sri Wahyuni, S.Pd (Guru Kelas IV SLB A YAAT Yogyakarta) dan *reviewer III* Ibu Satuti Rahayu, S.Pd (Guru Kelas IV SLB A YAAT Klaten).

Pada tahap ketiga, yaitu tahap pengembangan diperoleh hasil bahwa *draft 1* modul masih perlu direvisi. Proses revisi berhenti hingga para ahli menyatakan modul sudah dapat diujicobakan. Pada penelitian ini dilakukan proses revisi sampai menghasilkan *draft 2* modul. *Draft 2* modul kemudian diuji coba kepada tiga peserta didik tunanetra yang tersebar di tiga sekolah.

Peneliti melakukan uji coba kepada tiga peserta didik tunanetra yang tersebar di tiga sekolah, dengan hasil yang dapat dilihat di Tabel 1. Uji coba dilakukan selama empat kali pertemuan di masing-masing sekolah dikarenakan materi yang cukup kompleks. Setelah melakukan uji coba maka didapatkan respon peserta didik terhadap modul IPA Braille,

*Siti Maulidatul Mukaromah*

kemudian modul diperbaiki untuk menghasilkan tahap akhir pengembangan modul.

Tabel 1  
Data Peserta Uji Coba

No.	Nama	Waktu	Jam	Sekolah
1	Rekli	Selasa, 27 Maret 2018	I & II	SLB N 1 Bantul
		Selasa, 3 April 2018	I & II	
		Selasa, 10 April 2018	I & II	
		Selasa, 17 April 2018	I & II	
2	Riski Agung Wibowo	Rabu, 28 Maret 2018	I & II	SLB A YAAT Klaten
		Rabu, 4 April 2018	I & II	
		Kamis, 5 April 2018	I & II	
		Rabu, 11 April 2018	I & II	
3	Kinan	Senin, 2 April 2018	I & II	SLB A Yaketunis Yogyakarta
		Senin, 9 April 2018	I & II	
		Senin, 9 April 2018	III & IV	
		Kamis, 12 April 2018	VII & VIII	

d. *Dissemination*

Tahap ini merupakan tahapan menyebarkan kegunaan perangkat pada skala yang lebih luas. Pada tahap ini juga dilakukan uji efektifitas penggunaan perangkat pembelajaran, namun karena keterbatasan peneliti tidak melaksanakan tahap ini.

## 2. Uji Kelayakan Modul

Setelah modul IPA berbasis integrasi Islam dan sains dikembangkan, selanjutnya dilakukan validasi untuk mengetahui kelayakan produk. Data yang dianalisis merupakan data deskriptif kualitatif hasil validasi para ahli, guru dan respon peserta didik. Hasil validasi para ahli, guru dan respon peserta didik tersebut selanjutnya menjadi acuan perbaikan produk final modul yang siap digunakan.

Untuk mengetahui kelayakan produk modul IPA berbasis integrasi Islam dan sains yang dikembangkan dapat diketahui melalui proses analisis terhadap skor-skor penilaian dari masing-masing validator setelah dikonversi berdasarkan skala yang telah diterapkan. Pedoman konversi skor penilaian yang digunakan untuk menentukan kelayakan produk dan instrumen yang digunakan sesuai dengan tabel berikut ini:

## *Pengembangan Modul IPA Braille Berbasis Integrasi Islam dan Sains*

**Tabel 2**  
Hasil Perhitungan Konversi Skor Aktual Menjadi Skala Lima

No	Rata-rata skor jawaban	Klasifikasi Kategori kriteria penilaian kualitatif
1	>4,20 s/d 5,00	Sangat baik
2	>3,40 s/d 4,20	Baik
3	>2,60 s/d 3,40	Cukup
4	>1,80 s/d 2,60	Kurang
5	1,00 s/d 1,80	Sangat kurang

Kategori kelayakan modul yang dikembangkan peneliti layak digunakan jika hasil pengembangan ada pada kategori sangat baik atau baik. Berikut akan dipaparkan hasil uji coba pengembangan modul berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra.

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

### **a. Data Validasi Para Ahli**

#### 1) Ahli Materi

Produk pengembangan yang diserahkan kepada ahli materi IPA adalah berupa modul IPA berbasis integrasi Islam dan sains materi gaya kelas IV yang berbentuk modul awas. Berikut ini merupakan data kuantitatif hasil validasi atau penilaian terhadap modul yang dikembangkan.

Berdasarkan data yang diperoleh dari ahli materi (Lihat Tabel 3 ), dapat diketahui bahwa secara umum produk modul sudah memenuhi standar kelayakan atau sangat baik digunakan sebagai perangkat pembelajaran integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra. Hal ini dapat dibuktikan dengan skor aktual atau skor penilaian yang diperoleh dari validasi ahli materi mencapai rata-rata 4.45 dari 22 butir pernyataan yang disediakan. Terdapat juga saran beberapa saran dan masukan perbaikan terhadap modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains.

**Tabel 3**  
Hasil Validasi Ahli Materi

No.	Aspek	Pernyataan	Skor	Jumlah	Rata-rata
1	Kebenaran konsep	1	4	8	4.0
		2	4		
2	Kedalaman dan keluasan konsep	3	5	18	4.5
		4	5		
		5	4		

*Siti Maulidatul Mukaromah*

No.	Aspek	Pernyataan	Skor	Jumlah	Rata-rata	
		6	4			
3	Teknik penyajian	7	4	9	4.5	
		8	5			
		9	4			
4	Pendukung penyajian materi	10	5	14	4.7	
		11	5			
		12	5			
5	Penyajian pembelajaran	13	5	14	4.7	
		14	4			
		15	5			
6	Kelengkapan penyajian	16	5	15	5.0	
		17	5			
		18	4	20	4.0	
7	Bahasa dan keterbacaan	19	4			
		20	4			
		21	4			
		22	4			
Skor total		22	98	98		
Rerata total					4.45	
Kategori					SB	

2) Ahli Integrasi Islam dan Sains

Produk pengembangan yang diserahkan kepada ahli integrasi Islam dan sains adalah berupa modul IPA berbasis integrasi Islam dan sains materi gaya kelas IV yang berbentuk modul awas. Berikut ini merupakan data kuantitatif hasil validasi atau penilaian terhadap modul yang dikembangkan.

Tabel 4  
Hasil Validasi Ahli Integrasi Islam dan Sains

No.	Aspek penilaian	Pernyataan	Skor	Jumlah	Rata-rata	
1	Pengintegrasian materi	1	5	14	4.7	
		2	5			
		3	4			
Skor total		3	14	14		
Rerata total					4.70	
Kategori					SB	

Berdasarkan data yang diperoleh dari ahli integrasi Islam dan sains (lihat Tabel 4), dapat diketahui bahwa secara umum produk modul sudah memenuhi standar kelayakan atau sangat baik digunakan sebagai perangkat

## *Pengembangan Modul IPA Braille Berbasis Integrasi Islam dan Sains*

pembelajaran integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra. Hal ini dapat dibuktikan dengan skor aktual atau skor penilaian yang diperoleh dari validasi ahli integrasi Islam dan sains mencapai rata-rata 4.70 dari 3 butir pernyataan yang disediakan.

### 3) Ahli PLB

Produk pengembangan yang diserahkan kepada ahli PLB adalah berupa modul IPA berbasis integrasi Islam dan sains materi gaya kelas IV yang berbentuk modul awas untuk dapat diperiksa apakah modul sudah sesuai dengan karakteristik peserta didik tunanetra yang kemudian diperbaiki dan dikonversi ke modul dengan huruf Braille. Berikut ini merupakan data kuantitatif hasil validasi atau penilaian terhadap modul yang dikembangkan.

Tabel 5  
Hasil Validasi Ahli PLB

No.	Aspek penilaian	Pernyataan	Skor	Jumlah	Rata-rata	
1	Tampilan fisik	1	5	32	4.0	
		2	5			
		3	3			
		4	4			
		5	3			
		6	4			
		7	3			
		8	5			
2	Pemanfaatan	9	4	8	4.0	
		10	4			
Skor total		10	32	40		
Rerata total					4.00	
Kategori					B	

Berdasarkan data yang diperoleh dari ahli PLB pada tabel 5 tersebut dapat diketahui bahwa secara umum produk modul sudah memenuhi standar kelayakan atau baik digunakan sebagai perangkat pembelajaran integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra. Hal ini dapat dibuktikan dengan skor aktual atau skor penilaian yang diperoleh dari validasi ahli PLB mencapai rata-rata 4.00 dari 10 butir pernyataan yang disediakan.

### 4) Ahli Media

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Produk pengembangan yang diserahkan kepada ahli media adalah berupa modul IPA berbasis integrasi Islam dan sains materi gaya kelas IV yang berbentuk modul awas untuk dapat diperiksa apakah modul sudah sesuai dengan karakteristik peserta didik tunanetra yang kemudian diperbaiki dan dikonversi ke modul dengan huruf Braille. Berikut ini merupakan data kuantitatif hasil validasi atau penilaian terhadap modul yang dikembangkan.

Tabel 6  
Validasi Ahli Media

No.	Aspek penilaian	Pernyataan	Skor	Jumlah	Rata-rata	
1	Tampilan fisik	1	5	38	4.8	
		2	5			
		3	5			
		4	5			
		5	4			
		6	4			
		7	5			
		8	5			
2	Pemanfaatan	9	4	8	4.0	
		10	4			
Skor total		10	46	46		
Rerata total					4.60	
Kategori					SB	

Berdasarkan data yang diperoleh dari ahli media pada tabel 6 tersebut dapat diketahui bahwa secara umum produk modul sudah memenuhi standar kelayakan atau sangat baik digunakan sebagai perangkat pembelajaran integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra. Hal ini dapat dibuktikan dengan skor aktual atau skor penilaian yang diperoleh dari validasi ahli media mencapai rata-rata 4.60 dari 10 butir pernyataan yang disediakan.

5) *Reviewer*

Produk pengembangan yang diserahkan kepada *reviewer* adalah berupa modul IPA berbasis integrasi Islam dan sains materi gaya kelas IV. Hasil validasi reviewer dapat dilihat di Tabel 7.

*Pengembangan Modul IPA Braille Berbasis Integrasi Islam dan Sains*

Tabel 7  
Hasil Validasi Reviewer

No.	Aspek	Pernya-taan	Validator			Jum-lah	Rata-Rata	
			I	II	III			
1	Kebenaran konsep	1	4	4	5	26	4.3	
		2	4	4	5			
2	Kedalaman dan keluasan konsep	3	4	5	4	53	4.4	
		4	4	5	5			
		5	4	5	5			
		6	4	4	4			
3	Pengintegrasian materi	7	4	5	5	41	4.6	
		8	4	5	5			
		9	4	5	4			
4	Teknik penyajian	10	4	4	5	26	4.3	
		11	4	5	4			
5	Pendukung penyajian materi	12	4	4	5	39	4.3	
		13	4	5	4			
		14	4	5	4			
6	Penyajian pembelajaran	15	4	4	5	38	4.2	
		16	4	4	5			
		17	4	4	4			
7	Kelengkapan penyajian	18	4	5	4	39	4.3	
		19	4	5	4			
		20	4	4	5			
8	Bahasa dan keterbacaan	21	4	4	5	62	4.1	
		22	4	4	5			
		23	4	4	4			
		24	4	4	4			
		25	4	4	4			
9	Tampilan fisik	26	3	4	4	96	4.0	
		27	3	4	4			
		28	4	4	5			
		29	4	4	4			
		30	4	4	4			
		31	3	4	4			
		32	3	5	5			
		33	4	5	4			
10	Pemanfaatan	34	3	5	4	26	4.3	
		35	4	5	5			
<b>Skor total</b>		35	135	155	156	446	4.24	
<b>Rerata total</b>								
<b>Kategori</b>							SB	

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Data yang diperoleh dari hasil validasi *reviewer* menunjukkan bahwa produk modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains termasuk

dalam kategori “sangat baik” (SB). Bukti produk modul dikatakan “sangat baik” terlihat dari skor penilaian yang didapatkan dari hasil penilaian *reviewer* yang mencapai rata-rata 4.24 dari 35 butir pernyataan yang disediakan. Skor ini menunjukkan bahwa modul berada pada kategori Sangat Baik (SB). Sehingga modul layak digunakan peserta didik tunanetra MI/SD.

Dari hasil validasi para ahli yang meliputi ahli materi, ahli integrasi Islam dan sains, ahli PLB serta ahli media peneliti menyusun rekapitulasi rata-rata skor hasil penilaian yang diberikan. Rekapitulasi ini menentukan kategori modul yang dikembangkan.

Tabel 8  
Rekapitulasi Rata-Rata Skor Kelayakan Modul Integrasi Islam dan Sains

No.	Validator	Rata-rata	Kategori
1	Ahli materi	4.45	SB
2	Ahli integrasi Islam dan sains	4.70	SB
3	Ahli PLB	4.00	B
4	Ahli media	4.60	SB
5	Reviewer	4.24	SB
Rata-rata validasi kelayakan modul		4.40	SB

Mengacu kepada rata-rata seluruh skor validasi kelayakan modul IPA Braille berbasis integrasi Islm dan sains tersebut didapatkan skor 4.40, yang jika dikonversikan secara kualitatif termasuk dalam kategori “sangat baik” (SB). Dengan kata lain, modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains sudah layak digunakan dalam pembelajaran.

### **b. Respon Peserta Didik Tunanetra terhadap Modul IPA Braille**

Penilaian berupa respon pada modul IPA Braille yang dilakukan oleh 3 peserta didik tunanetra kelas IV yang tersebar di tiga sekolah diantaranya SLB N 1 Bantul, SLB A Yaketunis Yogyakarta dan SLB A YAAT Klaten . Respon peserta didik kelas IV ini dilakuakan dengan cara mengisi lembar *check list* respon. Lembar respon peserta didik tersebut terdiri dari 5 aspek yang dijabarkan dalam 10 kriteria respon. Jawaban peserta didik yaitu jika Ya= 1, dan Tidak= 0. Berikut tabel hasil respon peserta didik terhadap modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains.

## Pengembangan Modul IPA Braille Berbasis Integrasi Islam dan Sains

**Tabel 9**  
Hasil Respon Peserta Didik

No	Aspek Penilaian (Respon)	Pernya-taan	Peserta Didik			$\Sigma$ per aspek	Rata-rata
			I	II	III		
1	Integrasi materi	1	1	1	1	3	1
2	Kemudahan pemahaman	2	1	1	1	6	1.5
		3	1	1	1		
3	Kemandirian belajar	4	1	1	1	4	2.25
		5	1	0	0		
4	Minat terhadap modul	6	1	1	1	6	1.5
		7	1	1	1		
5	Penyajian modul	8	1	1	0	8	1.125
		9	1	1	1		
		10	1	1	1		
Jumlah		10	10	9	8	27	9

Skor dari tiap peserta didik dipresentasikan kemudian dikategorikan menjadi respon positif dan negatif, yang dapat dilihat pada tabel 10 berikut ini:

**Tabel 10**  
Percentase Respon Peserta Didik

No.	Peserta Didik	Percentase Respon	Kategori
1	Peserta didik I	100 %	Positif
2	Peserta didik II	90 %	Positif
3	Peserta didik III	80 %	Positif

Dari hasil persentase respon peserta didik yang didapatkan, kemudian dihitung jumlah peserta didik merespon positif, hasil perhitungan menunjukkan bahwa 100% peserta didik dari jumlah 3 peserta didik merespon positif terhadap modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains.

Respon positif peserta didik tunanetra juga tidak hanya dari mengisi angket, melainkan juga dari pemberian tugas serta hasil evaluasi setelah menyelesaikan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains. Hasil tugas serta evaluasi ketiga peserta didik tunanetra dapat dilihat di Tabel 11.

Berdasarkan hasil tugas dan evaluasi menunjukkan bahwa ketiga peserta didik tunanetra merespon positif terhadap modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains. Tugas diberikan ketika proses pembelajaran yang

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

mana berupa tugas proyek yang dikerjakan di rumah bekerjasama dengan orangtua peserta didik, hasil penggerjaan tugas peserta didik bisa dilihat dalam lampiran. Evaluasi dilakukan setelah peserta didik tunanetra menyelesaikan modul IPA Braille berbasis integrasi Islam dan sains, hasil penggerjaan evaluasi peserta didik bisa dilihat dalam lampiran.

Tabel 11  
Hasil Tugas dan Evaluasi Peserta Didik

No.	Peserta Didik	Hasil Tugas	Hasil Evaluasi
1	Peserta didik I	10	82
2	Peserta didik II	10	82
3	Peserta didik III	10	93

Berdasarkan penilaian dari ahli materi, ahli integrasi Islam dan sains, ahli media, ahli PLB serta 3 *reviewer* beserta respon ketiga peserta didik tunanetra yang telah dijabarkan pada analisis data, modul IPA Braille ini sudah mencakup kriteria-kriteria penilaian media pembelajaran yang baik, sehingga modul IPA Braille ini layak digunakan.

## E. Kesimpulan

Berdasarkan hasil dan pembahasan maka dapat disimpulkan bahwa modul ini layak digunakan dalam pembelajaran dengan kategori sangat baik mengingat respon positif dari para peserta didik tunanetra terhadap modul.

Dengan demikian penting kiranya bagi para guru untuk juga mengembangkan modul-modul Braille berbasis integrasi Islam dan sains untuk peserta didik tunanetra. Jika penelitian ini mencoba pada mata pelajaran IPA kelas IV SD, para guru juga dapat membuat modul Braille dalam mata pelajaran yang lain.

## F. Pengakuan

Artikel ini merupakan penelitian tesis program magister Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, di bawah bimbingan Dr. Sigit Purnama, M.Pd dan diujikan pada tanggal 15 Mei 2018.

## REFERENSI

- Abdullah, M. A. (2006). *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkoneksi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Agus Purwanto. (2012). *Nalar Ayat-Ayat Semesta*. Bandung: Mizan. Retrieved from [https://www.goodreads.com/work/best\\_book/4469703-ayat-ayat-semesta-sisi-sisi-al-quran-yang-terlupakan](https://www.goodreads.com/work/best_book/4469703-ayat-ayat-semesta-sisi-sisi-al-quran-yang-terlupakan)
- Frieda Mangunsong. (2014). *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. Jakarta: LPSP3 UI. Retrieved from <http://www.lpsp3.com/psikologi-pendidikan-anak-berkebutuhan-khusus-jilid-1.html>
- Ian G. Barbour. (2002). *Juru Bicara Tuhan: antara Sains dan Agama*. Bandung: Mizan.
- Iradaty, F. (2017). Peraga Mikrometer Sekrup Braille untuk Siswa Tunanetra. *INKLUSI*, 4(1), 71–92. <https://doi.org/10.14421/ijds.040104>
- Kamaludin, A. (2015). Identifikasi Media Pembelajaran Kimia Bagi Peserta Didik Tunanetra Dan Rungu Pada SMA/MA Inklusi Di Yogyakarta. *INKLUSI*, 2(2), 259–272. <https://doi.org/10.14421/ijds.2205>
- Maksudin. (2013). *Paradigma Agama dan Sains Nondikotomik*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Marsudi. (2018, January 15).
- Mudzakir, M. (2016). Peran Epistemologi Ilmu Pengetahuan dalam Membangun Peradaban. *KALIMAH*, 14(2), 273–296. <https://doi.org/10.21111/klm.v14i2.616>
- Putri, E. E. R., & Winarti, W. (2014). Pengembangan Alat Peraga Sistem Tata Surya Bagi Siswa Tunanetra di SLB-A Yaat Klaten Kelas IX. *INKLUSI*, 1(2), 175–188. <https://doi.org/10.14421/ijds.010203>
- Satrio, B. Y. D. (2016). Modul Kimia Berbasis EPUB untuk Siswa Tunanetra: Materi Larutan Elektrolit dan Non-Elektrolit. *INKLUSI*, 3(1), 87–100. <https://doi.org/10.14421/ijds.030105>
- Sri Wahyuni. (2018, January 16).
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S., & Semmel, M. I. (1974). *Instructional Development for Training Teachers of Exceptional Children; A Sourcebook*. Bloomington, Ind.: Center for Innovation in Teaching the Handicapped, Indiana University.

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

*Siti Maulidatul Mukaromah*

---

*INKLUSI:*

*Journal of  
Disability Studies,*

*Vol. V, No. 2,  
Jul-Des 2018*

-- left blank --

*INKLUSI: Journal of Disability Studies*

Vol. V, No. 2, Juli-Desember 2018, h. 217-238

DOI: 10.14421/ijds.050204

# **DAMPAK SOSIAL-EKONOMI KOPERASI DIFABEL DAN PERWUJUDAN *MICROFINANCE ACCESS***

**RIRIN NOPIAH, PUJI AMALIA ISLAMI**

**Universitas Gadjah Mada**

**[ririn.nopiah@mail.ugm.ac.id](mailto:ririn.nopiah@mail.ugm.ac.id)**

## ***Abstract***

*Microfinance is a financial institution that can be reached by various groups of people, such as disabled groups. Microfinance programs provide access to financial services to people with disabilities in the form of savings and credit. People with disabilities need financial services to improve their economic and social levels. However, in general, existing microfinance has not fully reached the disabled groups. This study aims to describe the implementation of activities and the role of the Self-Reliance Savings and Loans Cooperative (KSP BANK) for the disabled in Yogyakarta. The analysis used in the study is the analysis of Paired T-test with SPSS 16.0 analysis tools. This study shows that the level of social-economic of members with disability has a positive and significant increase after the operation of KSP BANK Difabel for the members with disabilities.*

**Keywords:** microfinance accessibility; financial service for the people with disabilities; KSP BANK Difabel; cooperative

### Abstrak

*Keuangan mikro merupakan lembaga keuangan yang dapat dijangkau oleh berbagai kelompok masyarakat, seperti kelompok difabel. Program keuangan mikro memberikan akses jasa keuangan kepada difabel baik dalam bentuk tabungan maupun kredit. Layanan jasa keuangan sangat dibutuhkan difabel dalam meningkatkan taraf ekonomi-sosial mereka. Akan tetapi, pada umumnya keuangan mikro yang ada belum menjangkau secara penuh kelompok difabel. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan pelaksanaan kegiatan dan peran Koperasi Simpan Pinjam (KSP) Bangun Akses Kemandirian (BANK) Difabel Yogyakarta. Analisis yang digunakan dalam penelitian adalah analisis uji Paired T-test dengan alat analisis SPSS 16.0. Penelitian ini menunjukkan bahwa Taraf ekonomi-sosial difabel mengalami peningkatan positif dan signifikan setelah adanya koperasi difabel bagi anggota KSP BANK Difabel tersebut.*

**Kata kunci:** aksesibilitas finansial; KSP BANK Difabel; koperasi difabel.

### A. Pendahuluan

Keuangan mikro (termasuk kredit, tabungan, dan asuransi) telah mendapat perhatian utama kepada para donor dan lembaga pembangunan untuk menangani masalah kemiskinan dan pemberdayaan (Sarker, 2013, h. 118). Selain itu, keuangan mikro berfungsi untuk membuka pintu akses keuangan bagi orang-orang miskin atau marginal (Handicap International, 2006, h. 6). Layanan keuangan mikro yang ditawarkan untuk melayani orang-orang miskin dipandang sebagai ‘tongkat sulap’ untuk melawan kemiskinan dan diharapkan mampu menyelesaikan semua permasalahan ekonomi. Armendaris & Labie (Sarker, 2013, h. 118) mengatakan bahwa keuangan mikro juga memberikan kesempatan untuk mengubah kondisi perekonomian masyarakat miskin dengan memberikan pinjaman kepada kliennya. Keuangan mikro muncul sebagai jembatan untuk masyarakat miskin sebagai peningkatan pemberdayaan ekonomi yang berfokus pada kesejahteraan masyarakat rentan termasuk difabel.

## *Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan Microfinance Access*

Menurut UU Nomor 8 Tahun 2016 Pasal 1 tentang penyandang disabilitas menyatakan bahwa:

Penyandang disabilitas adalah setiap orang yang mengalami keterbatasan fisik, intelektual, mental, dan/atau sensorik dalam jangka waktu lama yang dalam berinteraksi dengan lingkungan dapat mengalami hambatan dan kesulitan untuk berpartisipasi secara penuh dan efektif dengan warga negara lainnya berdasarkan kesamaan hak.

Keberadaan penyandang disabilitas atau difabel saat ini bukan merupakan sebuah keadaan yang dapat dipandang sebelah mata. Penghormatan terhadap pemenuhan hak-hak penyandang disabilitas semakin diperhatikan dengan disahkankannya Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Hak-Hak Penyandang Disabilitas. Dengan demikian, Indonesia memiliki tanggungjawab dan komitmen penuh untuk mengupayakan hak-hak penyandang disabilitas.

Daerah Istimewa Yogyakarta adalah daerah yang memiliki keunikan pada sistem pemerintahannya dibandingkan dengan daerah atau provinsi lainnya. Hal ini dapat terjadi karena di Daerah Istimewa Yogyakarta merupakan salah satu daerah yang memiliki memiliki aturan hukum tentang difabel yang kuat. Dalam Peraturan Daerah DIY nomor 4 Tahun 2012 dinyatakan bahwa difabel juga memiliki hak aksesibilitas. Dalam hal ini, kesempatan penyandang disabilitas untuk mendapatkan hak aksesibilitas keuangan masih sangat rendah dibandingkan dengan masyarakat umum lainnya. Di sisi lain, terdapat kritik terhadap keuangan mikro bahwa LKM yang ada saat ini belum dapat menjangkau secara penuh kepada seluruh segmen masyarakat terutama orang miskin dan marginal. Menurut Mersland (Mersland, 2005, h. 2) keuangan mikro enggan mendukung segmen rentan di masyarakat, terutama penyandang disabilitas dikarenakan pihak lembaga keuangan mikro (LKM) memiliki tingkat *trust* yang rendah terhadap kaum disabilitas.

Berdasar dari angka yang ditetapkan oleh WHO (*World Health Organization*) terdapat 15% Difabel di Indonesia. Dengan demikian terdapat populasi mencapai 36.841.956 dengan populasi keseluruhan penduduk sekitar 245 juta (World Health Organization & World Bank, 2011, h. 29). Menurut data BPS tahun 2013, jumlah difabel di Kabupaten

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Sleman, Yogyakarta sebesar 4.983 difabel. Keberadaan Difabel dipandang menimbulkan problem sosial baru terutama dalam pemenuhan fasilitas publik.

Hambatan tersebut melahirkan sebuah koperasi difabel yang berada di Yogyakarta bernama Koperasi Simpan Pinjam (KSP) Bangun Akses Kemandirian (BANK) Difabel Sleman (selanjutnya, dalam tulisan ini, disebut: ‘KSP BANK Difabel’). Keberadaan KSP BANK Difabel ini dianggap dapat menjadi alternatif dan solusi dalam pembiayaan bagi kelompok difabel karena memiliki fungsi strategis sebagai penghubung aktivitas perekonomian masyarakat penyandang disabilitas.

Berdasarkan latar belakang yang telah dipaparkan, maka pertanyaan pada penelitian ini adalah bagaimana pelaksanaan kegiatan simpan pinjam di KSP BANK Difabel dan dampak koperasi difabel terhadap perubahan ekonomi-sosial difabel di Kabupaten Sleman, D.I.Yogyakarta.

Penelitian terdahulu oleh Sarker, Debashis tahun 2013 tentang kontribusi keuangan mikro untuk difabel di *Bangladesh Microfinance programme* menyatakan bahwa penyandang disabilitas dapat secara aktif secara ekonomi untuk aktif dalam program keuangan mikro baik dari pelayanan pinjaman atau tabungan. Melalui sinergi antara LKM dan *Disabled Peoples Organizations* (DPO) guna mendapatkan akses informasi yang lebih baik dan memastikan inklusi keuangan difabel. selain itu Sarker menyatakan bahwa LKM dapat merancang program khusus dan inklusi keuangan bagi difabel.

Penelitian tentang *funding for self-employment of people with disabilities. Grants, loans, revolving funds or linkage with microfinance programmes* yang dilakukan oleh De Klerk tahun 2008 menyimpulkan bahwa banyak difabel pada kenyataannya tidak memiliki akses ke lembaga konvensional. Misalnya, karena difabel terlalu rentan, LKM biasanya hanya memberikan layanan kepada klien dengan aktivitas bisnis yang ada, dan difabel sering tidak memiliki pengalaman bisnis.

Studi Handicap International menyelidiki kemungkinan hambatan keuangan mikro yang dihadapi difabel. Hasilnya dilaporkan secara terpisah untuk DPO dengan skema kredit dan LKM. Di antara DPO, 95%

## *Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan Microfinance Access*

menyatakan bahwa difabel menghadapi hambatan khusus dalam mengakses layanan keuangan mikro, dan kurangnya pendidikan, pendapatan rendah, stigmatisasi dan kurangnya akses ke informasi terdaftar sebagai hambatan utama. Sebaliknya, hanya 47% LKM yang menyatakan bahwa difabel menghadapi hambatan keuangan mikro tertentu. Di antara LKM, kurangnya harga diri, jaminan dan akses ke informasi dipandang sebagai hambatan yang paling penting.

Dalam sebuah penelitian tentang proyek yang mempromosikan kelompok tabungan dan kredit di Bangladesh, Thomas membenarkan bahwa difabel memiliki akses yang rendah ke layanan keuangan mikro. Bahkan jika 8 dari 12 proyek yang melibatkan difabel, hanya 0,3% hingga 5% anggota kelompok tabungan dan kredit adalah difabel. Selain itu, dalam sampelnya ia (Maya Thomas, 2000) menemukan bahwa, bahkan dalam proyek rehabilitasi disabilitas tertentu, hanya 18% hingga 23,5% anggota kelompok simpanan dan kredit yang dinonaktifkan. Dia berpendapat bahwa proyek rehabilitasi pembangunan komunitas dan disabilitas tidak memiliki kriteria seleksi untuk memasukkan difabel ke dalam kelompok simpan pinjam.

Penelitian ini dilakukan di KSP BANK Difabel, Sleman, D.I. Yogyakarta dengan menitikberatkan kepada dimensi ekonomi sosial anggota terkait dampak sebelum dan sesudah adanya koperasi difabel ini. KSP BANK Difabel merupakan koperasi yang dimiliki oleh difabel satu-satunya di Indonesia yang dikelola sendiri oleh difabel. Metode penelitian ini dilakukan melalui data primer dengan teknik wawancara dan kuesioner. Sampel dari penelitian merupakan anggota KSP BANK Difabel sebanyak 43 orang baik pengurus maupun anggota koperasi. Analisis data menggunakan Uji T-Paired Test, dimana Uji T-paired digunakan sebagai uji komparatif atau uji beda parametris pada dua data yang berpasangan.

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

## B. Kerangka Konsep

### 1. Lembaga Keuangan Mikro

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2,  
Jul-Des 2018*

Dalam Undang-undang Republik Indonesia Nomor 1 Tahun 2013 mengatakan bahwa Lembaga keuangan mikro yang biasanya disingkat LKM adalah lembaga keuangan yang khusus didirikan untuk memberikan jasa pengembangan usaha dan pemberdayaan masyarakat, baik melalui pinjaman atau pembelian dalam skala usaha mikro kepada anggota dan masyarakat, pengelolaan simpanan, maupun pemberi jasa konsultasi pengembangan usaha yang tidak semata-mata mencari keuntungan (UU No. 1, 2013, h. 2)

Lembaga keuangan mikro tidak hanya menyediakan uang (*cash*) untuk keperluan transaksi, namun juga menyediakan pinjaman dalam bentuk barang. Karakter yang fleksibel inilah yang membuat lembaga keuangan mikro eksis dan memiliki daya tahan untuk bertahan berada di suatu daerah, karena tidak banyak mengambil keuntungan. Fleksibilitasnya lembaga keuangan mikro ini juga menjadikannya pemberi pinjaman dan peminjam memiliki interaksi yang sangat dekat dan prasyarat administrasi yang diajukan hampir tidak ada. Tidak ada kontrak dan agunan yang berlebihan seperti halnya dengan lembaga keuangan formal, hal ini yang menjadikannya lembaga mikro keuangan diterima di pedesaan kecil maupun di kalangan masyarakat marginal.

Adanya lembaga keuangan mikro ini bertujuan untuk mengembangkan dan menumbuhkan perekonomian rakyat menjadi tangguh, berdaya dan mandiri yang diharapkan dapat meningkatkan perekonomian nasional dan juga demi kesejahteraan masyarakat di dalam negara tersebut. Masyarakat marginal membutuhkan raga jasa, tidak hanya pinjaman. Namun juga masyarakat membutuhkan tabungan, transfer uang, dan asuransi.

Lembaga Keuangan Mikro (LKM) di Indonesia menurut Bank Pembangunan Asia dan Bank Dunia (Astrid Rahayu Kristi, 2009, h. 30) memiliki ciri utama, yaitu:

## *Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan Microfinance Access*

- a. Menyediakan beragam jenis pelayanan keuangan yang relevan atau sesuai dengan kebutuhan riil masyarakat .
- b. Melayani kelompok masyarakat yang berpenghasilan rendah.
- c. Menggunakan prosedur dan mekanisme yang kontekstual dan fleksibel agar lebih mudah dijangkau oleh masyarakat miskin yang membutuhkan.

Lembaga Keuangan Mikro (LKM) di Indonesia telah membuktikan bahwa :

- a. Tumbuh dan berkembang di masyarakat serta melayani usaha mikro dan kecil (UKM);
- b. Diterima sebagai sumber pembiayaan anggotanya (UKM);
- c. Mandiri dan mengakar di masyarakat;
- d. Jumlah cukup banyak dan penyebarannya meluas;
- e. Berada dekat dengan masyarakat, dapat menjangkau (melayani) anggota dan masyarakat;
- f. Memiliki prosedur dan persyaratan peminjaman dana yang dapat dipenuhi anggotanya (tanpa agunan);
- g. Membantu memecahkan masalah kebutuhan dana yang selama ini tidak bisa dijangkau oleh kelompok miskin;
- h. Mengurangi berkembangnya pelepas uang (money lenders);
- i. Membantu menggerakkan usaha produktif masyarakat dan
- j. LKM dimiliki sendiri oleh masyarakat sehingga setiap surplus yang dihasilkan oleh LKM bukan bank dapat kembali dinikmati oleh para nasabah sebagai pemilik.

Keunggulan diatas lah yang menjadikan Lembaga keuangan mikro sangat penting dalam pengembangan usaha kecil karena merupakan sumber pembiayaan yang mudah diakses oleh masyarakat marginal. Masyarakat marginal merupakan mayoritas dalam suatu negara berkembang, sehingga keuangan mikro masih terus dipandang sebagai salah satu jalan untuk meningkatkan taraf hidup masyarakat marginal yang masih terjerat dalam lingkaran setan kemiskinan dan hal ini menjadi keprihatinan bagi para donor, pemerintah dan investor dengan tanggung

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

jawab sosial, sehingga lembaga keuangan mikro dapat menjangkau sejumlah masyarakat marginal.

Lembaga keuangan formal tidak mudah diakses oleh masyarakat-masyarakat menengah kebawah dan masyarakat marginal karena syarat dan biaya adminstrasi nya tidak mudah untuk dipenuhi, sehingga lembaga keuangan mikro yang mampu menyediakan keuangan mikro yang dapat membantu masyarakat marginal dalam mengakses lembaga keuangan. Hal ini memungkinkan mereka mengelola dengan baik resikonya, mencapai pola konsumsi yng konsisten, serta pengembangan basis ekonominya.

Dalam suatu pengalaman puluhan tahun menunjukan bahwa masyarakat miskin tidak hanya kreatif dengan pinjaman, namun juga mereka mempunyai keinginan untuk mengembalikan pinjaman tersebut dengan baik. Tetapi hal yang menjadi tantangan disini adalah bagaimana cara lembaga keuangan mikro memberikan edukasi terkait dengan system dan akses layanannya. Unutk menjamin bahwa melalui program tersebut lembaga dapat mencapai tujuan pengurangan angaka kemiskinan disuatu daerah secara berkelanjutan.

Keuangan mikro ini merupakan salah satu instrumen yang berdaya untuk melawan kemiskinan, karena akses dan layanan yang telah diberikan oleh lembaga keuangan yang berkelanjutan memungkinkan masyarakat dapat meningkatkan pendapatannya dengan melakukan peminjaman untuk mengembangkan usah yang sudah dijalankan atau memulai usaha baru untuk meningkatkan kondisi kehidupan, kesehatan juga pendidikan anak, selain itu meningkatkan aset dapat mengurangi kerentanan mereka terhadap goncangan eksternal.

## **2. Pengertian Penyandang Disabilitas**

Definisi penyandang disabilitas dapat dilihat dari konteks UU Nomor 8 Tahun 2016 tentang penyandang disabilitas dalam pasal 1 yang menyebutkan bahwa penyandang disabilitas adalah setiap orang yang mengalami keterbatasan fisik, intelektual, mental, dan/atau sensorik dalam jangka waktu lama yang dalam berinteraksi dengan lingkungan dapat mengalami hambatan dan kesulitan untuk berpartisipasi secara penuh dan

efektif dengan warga negara lainnya berdasarkan kesamaan hak (UU No. 8, 2016, h. 2).

Dalam Peraturan Daerah Daerah Istimewa Yogyakarta Nomor 4 Tahun 2012 dalam pasal 1 menyebutkan bahwa penyandang disabilitas adalah setiap yang mengalami gangguan, kelainan, kerusakan dan/atau kehilangan fungsi organ fisik, mental, intelektual, atau sensorik dalam jangka waktu tertentu atau permanen dan menghadapi hambatan lingkungan fisik dan social (Peraturan Daerah DIY No. 4, 2014, h. 2).

*World Health Organization (WHO)* mendefinisikan kecacatan dalam 3 kategori, yaitu :

- 1) *Impairment* , adalah hilangnya atau ketidaknormalan struktur atau fungsi psikologis, fisik atau anatomi.
- 2) *Disability*, mengacu kepada keterbatasan kemampuan untuk melakukan aktivitas secara “normal” yang disebabkan oleh *impairment* .
- 3) *Handicap*, merupakan keadaan yang merugikan bagi seseorang yang diakibatkan oleh *impairment* dan *disability* yang mencegahnya dari pemenuhan peranan yang normal dalam konteks usia, jenis kelamin, social budaya maupun ekonomi.

WHO merevisi konsep ini menjadi *International Classification of Functioning Disability and Health (ICF)*. Pada konsep ini, *impairment* bukanlah satu-satunya faktor yang menjadi fokus dalam menilai keberfungsian kemampuan seseorang. Ada dua komponen utama yang perlu dipelajari dalam memahami masalah difabel, yaitu:

- 1) *Functioning* (keberfungsian), meliputi keberfungsian badan/anatomi dan struktur serta aktivitas dan partisipasi.
- 2) *Disability* (ketidakmampuan), bagian pertama meliputi keberfungsian badan/anatomi dan struktur serta aktivitas dan partisipasi, sedangkan bagian kedua terdiri dari faktor-faktor kontekstual, seperti faktor lingkungan dan faktor –faktor yang sifatnya personal. (Danella Merdiasi, 2013, h. 3).

Difabel merupakan ketidakmampuan atau keterbatasan seseorang akibat hilangnya struktur, fungsi psikologis, dan anatomis untuk

melakukan aktivitas yang dianggap normal bagi manusia. Di mata hukum, difabel mempunyai hak yang sama dengan orang lain sesuai yang tertuang dalam UU No. 4 Tahun 1997 dimana difabel seharusnya memiliki akses yang setara dalam kehidupan sosial dan politik, pendidikan, kesejahteraan sosial, perawatan medis, pekerjaan, serta akses ke fasilitas-fasilitas termasuk layanan-layanan umum. Disabilitas mempunyai banyak wajah dan terdapat dalam banyak bentuk, setiap individu mengalami integrasi dan pemunggiran secara berbeda-beda. (Setyaningsih & Gutama, 2016, h. 3)

Jumlah difabel yang terdata di Indonesia adalah tuna netra  $\pm 1.749.981$  jiwa, tuna rungu wicara  $\pm 602.784$  jiwa, tuna daksa  $\pm 1.652.741$  jiwa, dan tuna grahita  $\pm 777.761$  Jiwa (Departemen Sosial 2011). Jumlah tersebut terbilang tinggi, bahkan belum termasuk difabel yang belum terdata. Berdasarkan angka yang ditetapkan oleh WHO (*World Health Organization*) terdapat 15% difabel di Indonesia, dengan demikian terdapat populasi mencapai 36 juta lebih dari populasi penduduk Indonesia  $\pm 245$  juta (World Health Organization & World Bank, 2011, h. 29).

### **3. Aksesibilitas**

Menurut Peraturan Daerah DIY Nomor 4 Tahun 2012 Pasal 1 ayat 13 menyebutkan Aksesibilitas adalah kemudahan yang disediakan bagi Difabel dan orang sakit guna mewujudkan kesamaan kesempatan dalam segala aspek kehidupan dan penghidupan (Peraturan Daerah DIY No. 4, 2014, h. 4). Prinsip-prinsip yang harus digunakan dalam pelaksanaan Peraturan Daerah DIY Nomor 4 Tahun 2012 diantaranya:

- a. penghormatan atas martabat yang melekat, otoritas individual termasuk kebebasan untuk menentukan pilihan dan kemandirian orang-orang
- b. nondiskriminasi;
- c. partisipasi dan keterlibatan penuh dan efektif dalam masyarakat;
- d. penghormatan atas perbedaan dan penerimaan orang-orang difabel sebagai bagian dari keragaman manusia dan rasa kemanusiaan;
- e. kesetaraan kesempatan;
- f. aksesibilitas;

- g. kesetaraan antara laki-laki dan perempuan; dan
- h. penghormatan atas kapasitas yang berkembang dari difabel anak dan penghormatan atas hak difabel anak untuk melindungi identitas mereka.

Dalam Peraturan Daerah Istimewa Yogyakarta No.4 Tahun 2014, difabel memiliki hak-hak dalam berbagai bidang seperti pendidikan, sosial, budaya, politik, ketengakerjaan dan juga bidang ekonomi. Dalam ekonomi difabel juga mempunyai peran dalam meningkatkan taraf ekonomi nasional dengan melakukan konsumsi, tabungan, investasi dan juga terkait dengan produktifitas masyarakat difabel dalam memproduksi suatu barang atau jasa. Sehingga hak-hak difabel dalam pemenuhan kebutuhan, akses lembaga keuangan, juga hal lainnya, harus difasilitasi dengan baik.

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

### **3. Lembaga Keuangan Mikro Indonesia**

Di Indonesia, Bank Indonesia menetapkan Lembaga Keuangan Mikro atau yang idsebut LKM dibagi menjadi dua kategori yaitu LKM bank dan non bank. LKM kategori Bank seperti BRI Unit Desa, Badan Penkreditan Rakyat (BPR), dan Badan Kredit Desa (BKD). Sedangkan LKM dengan kategori non bank seperti koperasi simpan pinjam (KSP), lembaga dana kredit pedesaan (LKPD), unit simpan pinjam, *Baitul Mal Wattanwil* (BMT), lembaga swadaya masyarakat (LSM), arisan, dan *credit union* lainnya (Mujiono, 2016, h. 159).

Lembaga keuangan mikro di Indonesia dibedakan menjadi 4 pola, antara lain :

- a. *Saving Ledd Microfinance*, yaitu pola keuangan mikro yang berbasis anggota (membership based). Dalam pola ini, pendanaan atau pembiayaan yang beredar berasal dari pengusaha mikro. Contohnya: Kelompok Swadaya Masyarakat (KSM), Credit Union, dan Koperasi Simpan Pinjam.
- b. *Credit Ledd Microfinance*, yaitu pola keuangan mikro yang sumber keuangannya bukan dari usaha mikro tetapi dari sumber lain. Contohnya: Badan Kredit Desa, Lembaga Dana Kredit Pedesaan dan Grameen Bank.

- 
- c. *Micro Banking*, bank yang difungsikan untuk melayani keuangan mikro. Contohnya: BRI Unit Desa, Bank Perkreditan Rakyat dan Danamon Simpan Pinjam.
  - d. Pola hubungan bank dan kelompok swadaya masyarakat.

#### 4. Koperasi

Menurut Chariri (Astri Ken Palupi & Anis Chariri, 2011, h. 11), Koperasi secara harfiah berasal dari bahasa Inggris “Coperation” yang terdiri dari dua suku kata, yaitu ”co” yang berarti bersama dan “operation” yang artinya bekerja. Jadi secara keseluruhan koperasi berarti bekerja sama. Menurut pengertian umum, koperasi adalah suatu kumpulan orang-orang yang bekerja sama demi kesejahteraan bersama. UU No. 25 tahun 1992 tentang Perkoperasian menyebutkan bahwa koperasi adalah badan usaha yang beranggotakan orang-orang atau badan hukum koperasi dengan melandaskan kegiatannya berdasarkan prinsip koperasi, sekaligus sebagai gerakan ekonomi rakyat yang berdasarkan atas kekeluargaan (UU No. 25, 1992, h. 2). Dari pengertian tersebut dapat dirumuskan unsur-unsur penting koperasi yaitu:

- a. koperasi merupakan badan usaha.
- b. koperasi dapat didirikan oleh orang seorang dan atau badan hukum koperasi yang sekaligus sebagai anggota koperasi yang bersangkutan.
- c. koperasi dikelola berdasarkan prinsip-prinsip koperasi.
- d. koperasi dikelola berdasarkan atas atas kekeluargaan.

Tujuan koperasi adalah untuk memberikan layanan kepada para anggota dan bukan untuk mencari keuntungan, tetapi perlu diperhatikan dan diwaspadai dalam pelaksanaannya, bahwa penjualan barang-barang atas dasar biaya (at cost basis), akan bisa mendorong anggotanya untuk membeli banyak barang dari koperasi dengan harga koperasi dan kemudian menjualnya di luar koperasi dengan harga pasar, di samping bahwa koperasi itu sendiri perlu mendapat surplus dari usahanya yang dapat digunakan bagi pemupukan modalnya. (Arief Budiman, 2013, h. 2) Kesejahteraan anggota merupakan prioritas utama yang harus dipegang

## *Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan Microfinance Access*

koperasi, namun demikian harus tetap diusahakan tercapainya kemakmuran, keadilan dan kemajuan koperasi, karena kemajuan koperasi tidak terlepas dari partisipasi anggota dan pengelolaan secara profesional.

Selain tujuan diatas, Tujuan koperasi sebagaimana yang tertuang dalam pasal 3 UU No. 25/1992 tentang Perkoperasian, yaitu memajukan kesejahteraan anggota pada khususnya dan masyarakat pada umumnya serta ikut membangun tatanan perekonomian nasional dalam rangka mewujudkan masyarakat yang maju, adil, dan makmur berlandaskan Pancasila dan Undang-Undang Dasar 1945(UU No. 25, 1992, h. 2).

Menurut Undang-Undang No. 25 tahun 1992 pasal 16 dalam Chariri, jenis koperasi didasarkan pada kesamaan kegiatan dan kepentingan ekonomi anggotanya. Jenis koperasi terdiri dari lima jenis, yaitu:

- a. Koperasi simpan pinjam
- b. Koperasi konsumen
- c. Koperasi produsen
- d. Koperasi pemasaran
- e. Koperasi jasa

Prinsip-Prinsip koperasi di Indonesia telah dibuat UU Nomor 25 Tahun 1992 tentang perkoperasian diantaranya yaitu :

- a. Keanggotaan bersifat sukarela dan terbuka
- b. Pengelolaan dilakukan secara demokrasi
- c. Pembagian SHU dilakukan secara adil sesuai dengan jasa usaha masing-masing anggota
- d. Pemberian balas jasa yang terbatas terhadap modal
- e. Kemandirian
- f. Pendidikan perkoperasian
- g. Kerjasama antar koperasi

Koperasi simpan pinjam adalah koperasi yang kegiatan atau jasa utamanya adalah menyediakan jasa penyimpanan dan peminjaman untuk anggotanya. Dalam hal ini pelayanan koperasi adalah melayani anggota dalam pemenuhan kebutuhan modal (kredit) dengan bunga yang terbatas atau rendah.

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

## **5. Koperasi dan UKM**

Salah satu permasalahan yang dihadapi oleh Usaha Mikro Kecil Menengah adalah tersedianya modal untuk mengembangkan usahayang sudah dirintis kemudian sulitnya akses permodalan terhadap lembaga keuangan perbankan sebagai pemberi kredit pinjaman, dan beberapa syarat dari lembaga keuangan yang berat untuk di penuhi oleh peminjam. Sedangkan banyaknya jumlah pelaku UMKM yang mencapai 50,76 juta lebih sangat berpotensi untuk mnngatasi kemiskinan dinegara ini (Fatimah & Darna, 2011, h. 1). Ketika tidak ada permodalan dalam meritis suatu UMKM, maka usaha ini akan sulit untuk tubuh dan berkembang.

Terlepas dari sulitnya mendapatkan permodalan dari lembaga keuangan perbankan dan syarat-syarat yang berat untuk di penuhi oleh UMKM seperti bunga yang terlalu besar ini, membuat pelaku UMKM memilih untuk meminjam modal ke lembaga keuangan mikro seperti koperasi. Adanya kekuatan koperasi dengan syarat yang tidak berat, menjadi koperasi adalah salah satu alternative yang ideal untuk mendukung tumbuh dan berkembangnya UMKM untuk meningkatkan perekonomian nasional. Koperasi disini sangat berperan dalam meningkatkan keberhasilan UMKM dan meningkatkan taraf perekonomian seseorang, sehingga orang tersebut dirasa tidak memerlukan koperasi lagi.

## **C. Pembahasan**

### **1. Pelaksanaan Kegiatan KSP BANK Difabel**

Koperasi Simpan Pinjam Bangun Akses Kemadirian Difabel merupakan satu-satunya KSP yang pengurus dan anggotanya adalah difabel. KSP BANK Difabel didirikan pada tanggal 21 Juni 2015 pada pertemuan rutin Persatuan Penyandang Disabilitas Indonesia (PPDI) melalui program pemberdayaan Muhammadiyah. Dasar pemikiran terbentuknya koperasi ini untuk memberikan wadah bagi difabel yang memiliki usaha ekonomi produktif, memiliki keterbatasan modal, dan mengalami hambatan aksesibilitas permodalan. Sehingga, melalui kegiatan

## *Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan Microfinance Access*

simpan pinjam ini menjadi sebuah alternatif kemudahan akses keuangan difabel.

Visi KSP Bank Difabel adalah “Menjadi Lembaga Keuangan Mikro Disabilitas terbaik dalam melayani kebutuhan modal bagi anggotanya”. Untuk mencapai visi tersebut, maka ada beberapa misi utama yang akan kami lakukan, yaitu 1) Menjalankan usaha simpan pinjam secara profesional, bertanggungjawab, dan transparan; 2) Menjalin kerja sama dengan berbagai pihak untuk pengembangan usaha para difabel melalui KSP Bank Difabel.

Sumber modal KSP Bank Difabel berasal dari internal anggota sebagai sumber modal utama dan sumber eksternal seperti hibah maupun pinjaman. Kebijakan permodalan dari internal adalah:

- a. Simpanan Pokok sebesar Rp 25.000 dibayar setiap anggota saat mendaftar
- b. Simpanan Wajib sebesar Rp 5000 dibayar setiap anggota tiap bulan sekali.
- c. Simpanan Sukarela, nilai simpanan dan waktu tidak ditentukan.

Tabel 1  
Struktur Organisasi KSP BANK Difabel

<b>Nama</b>	:	KSP BANK Difabel
Pendirian	:	12 Juni 2015
Badan Hukum	:	<i>On process</i>
Jumlah Anggota	:	43 orang
<b>Dewan Pengawas</b>		
Ketua	:	Waluyo
Anggota	:	Sri Widodo
<b>Dewan Pengurus</b>		
Ketua	:	Sajimin
Wakil Ketua	:	Rusdiyanto
Sekretaris	:	Kurniati Khasanah
	:	Waluyo B
Bendahara	:	Kuni Fatonah
	:	Suwandi
Humas	:	Arifin

*Sumber : Data Primer diolah, 2018*

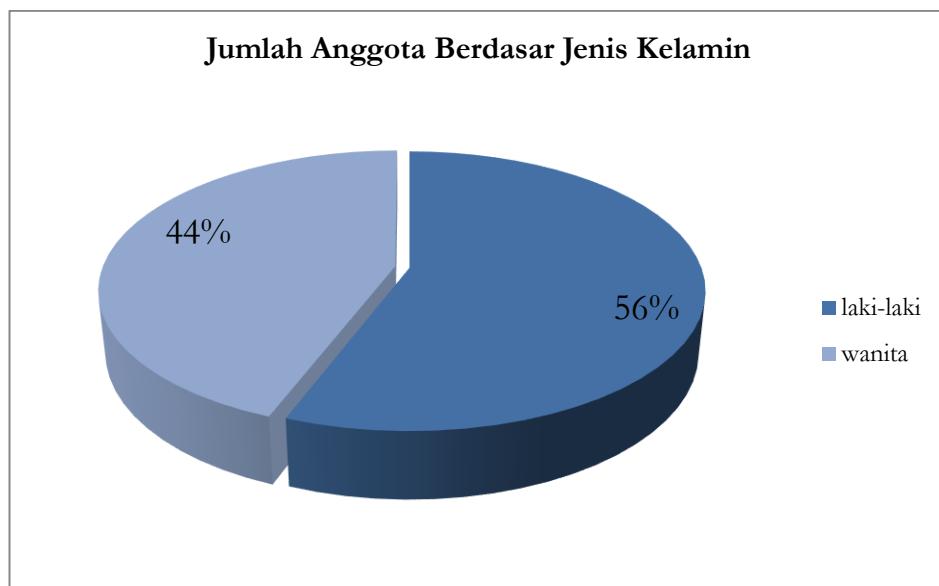
---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

## 2. Analisis Deskriptif

KSP BANK Difabel memiliki 43 anggota (termasuk pengurus) yang aktif melakukan kegiatan simpan pinjam di KSP tersebut. Gambaran informasi jenis kelamin anggota yang diperoleh melalui data sekunder KSP BANK Difabel menunjukkan bahwa sebanyak 55,8 % atau 24 orang berjenis kelamin laki-laki dan 44,2 % atau 19 orang berjenis kelamin wanita. Liustrasi deskriptif berdasarkan jenis kelamin anggota KSP BANK Difabel dapat dilihat di Gambar 1.

Gambar 1  
Hasil Uji Deskriptif Berdasarkan Jenis kelamin

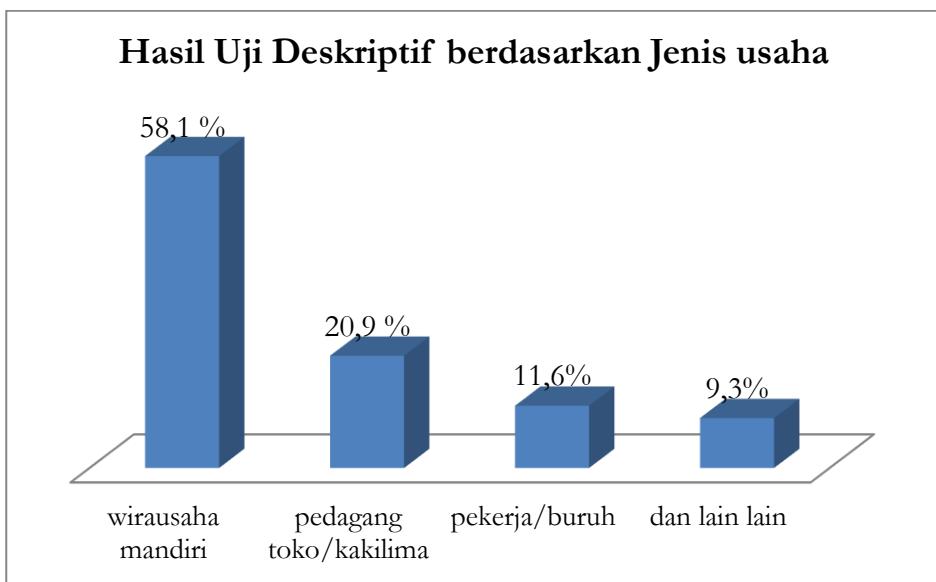


Sumber : Data Primer Diolah, 2018

Selain itu, terdapat gambaran deskriptif berdasarkan jenis usaha anggota KSP BANK Difabel dimana dibagi menjadi 4 kategori yaitu 1) kategori wirausaha mandiri; 2) kategori pedagang toko atau kaki lima; 3) pekerja atau buruh; 4) dan lain-lain. Hasil deskriptif disajikan sebagai berikut:

*Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan  
Microfinance Access*

Gambar 2  
Uji Deskriptif Berdasarkan Jenis Usaha Anggota KSP



*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

*Sumber : Data Primer diolah, 2018*

Dari Gambar 2 diperoleh informasi bahwa jenis usaha anggota KSP BANK Difabel sebagian besar yaitu wirausaha mandiri yaitu sebanyak 58,1% dari jumlah anggota atau sebesar 25 orang. Selanjutnya, diikuti dengan jenis usaha pedagang toko atau kaki lima sebanyak 9 orang atau 20,9%. Jenis pekerja atau buruh hanya berjumlah 5 orang atau 11,6% dari total anggota. Sedangkan sebanyak 9,3% atau 4 orang memiliki jenis usaha lainnya.

### **3. Dampak keuangan mikro “KSP BANK Difabel”**

Rapat Anggaran Tahunan (RAT) KSP BANK Difabel dari 2015 s/d 2017 menunjukkan peningkatan jumlah pemasukan (pasiva) dan jumlah pengeluaran yang cukup signifikan dari tahun ke tahun. Hal ini menunjukkan bahwa semakin besar pengeluaran (aktiva) koperasi maka semakin besar peran serta anggota koperasi yang aktif melakukan transaksi dalam bentuk pinjaman modal usaha. Sedangkan pada pemasukan (pasiva) koperasi yang semakin meningkat mengindikasikan bahwa anggota koperasi yang melakukan pinjaman belum ditemukan gejala kredit macet dan didukung banyaknya program hibah yang didapatkan dari berbagai instansi/lembaga/perorangan dari luar anggota KPS BANK Difabel.

Tabel 2  
Perkembangan Laporan Keuangan KSP BANK Difabel tahun 2015-2017

Keterangan	Tahun		
	2015	2016	2017
Aktiva	141.154.688	156.786.957	211.905.344
Kas	32.000	11.000	820.200
Saldo Bank	74.774.688	57.707.957	63.920.144
Piutang anggota	66.348.000	99.068.000	147.165.000
<hr/>			
Pasiva	141.154.688	156.786.957	211.905.344
Hutang	2.301.000	3.692.000	24.592.000
Modal	1.410.000	3.045.000	5.140.000
Hibah	141.154.688	150.049.957	182.173.344

*Sumber : Data Primer diolah, 2018*

Dari tabel 2 di atas tampak bahwa perkembangan modal koperasi tiap tahun mengalami kenaikan yang cukup besar. Tahun 2015 memiliki jumlah total sebesar Rp141.154.688, kenaikan sebesar 52,62% atau sebesar Rp156.786.957, pada tahun 2016. Pada tahun 2017, KSP BANK Difabel mengalami penambahan modal kembali menjadi Rp211.905.344. Dari data terlihat bahwa saldo masih terbilang cukup mengendap di dalam rekening. Hal ini terjadi karena jumlah anggota koperasi masih terbilang sangat kecil dan belum dapat menggandeng 50% jumlah difabel di Yogyakarta, selain itu anggota koperasi yang telah ada sebagian besar anggota belum mampu dan mau meminjam modal melampaui angka 10 juta ke atas sedangkan modal koperasi mencapai angka 200 juta.

Modal koperasi bersumber dari pengembalian jasa pinjaman anggota, simpanan wajib, dan sukarela. Selain itu, modal koperasi juga bersumber dari banyaknya dana hibah yang masuk oleh lembaga/institusi/perorangan. Hal ini memperlihatkan bahwa KSP BANK Difabel memiliki daya tarik tersendiri bagi para donatur (pemberi hibah) untuk peningkatan kesejahteraan ekonomi dan sosial difabel yogyakarta.

Dampak dari lembaga keuangan mikro “KSP BANK Difabel” di Yogyakarta berdampak pada kehidupan difabel/ anggota baik perubahan sosial maupun ekonomi.

## Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan Microfinance Access

**Tabel 3**  
Hasil Estimasi T-Paired Test

Variabel		Mean	Sig. (2-Tailed)
Sosial	Interaksi Sosial	0.322	0.000
	Pengetahuan	0.037	0.001
	Keterampilan	0.014	0.000
Ekonomi	Pendapatan	0.336	0.018
	Volume Produksi	0.148	0.000

*Sumber : Data diolah, 2018*

Berdasarkan hasil estimasi diatas, didapatkan bahwa pada aspek sosial pada difabel/ anggota koperasi difabel memiliki perbedaan antara sebelum dan sesudah adanya koperasi KSP BANK Difabel. Hal ini dapat dilihat dari kategori interaksi sosial signifikan pada tingkat 0.000, kategori pengetahuan signifikan pada tingkat 0.0001 dan kategori keterampilan difabel berada pada tingkat signifikan 0.000. Tingkat signifikan aspek sosial kurang dari nilai P-value (5 persen).

Sedangkan pada aspek ekonomi, kategori perubahan pendapatan signifikan pada tingkat 0.018, kategori pengetahuan signifikan pada tingkat 0.0001 dan kategori volume produksi UMKM anggota difabel berada pada tingkat signifikan 0.000. Tingkat signifikan pada aspek ekonomi kurang dari P-Value (5 persen) sehingga dapat dikatakan bahwa aspek ekonomi pada difabel/ anggota koperasi difabel mengalami perubahan antara sebelum dan sesudah adanya koperasi KSP BANK Difabel.

Selain itu, rata-rata aspek sosial pada kategori interaksi sosial bernilai sebesar 0.322, kategori pengetahuan sebesar 0.037, kategori keterampilan sebesar 0.014. Sedangkan rata-rata aspek ekonomi pada kategori perubahan pendapatan sebesar 0.336 dan kategori volume produksi UMKM difabel sebesar 0.148. Hal ini menunjukkan pada setiap aspek sosial dan ekonomi memiliki nilai positif dimana mengindikasikan bahwa terjadi kecenderungan kenaikan aspek sosial dan ekonomi difabel/ anggota setelah adanya KSP BANK Difabel. Pada kategori interaksi sosial, pengetahuan, dan keterampilan rata-rata mengalami peningkatan sebesar 0.322 ; 0.037; dan 0.014. sedangkan pada Pada kategori perubahan pendapatan dan volume produksi UMKM difabel rata-rata mengalami peningkatan sebesar 0.336 dan 0.148.

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Keberadaan KSP BANK DIFABEL ini menjadi salah satu alternatif dan solusi dalam pemberian terhadap masyarakat difabel karena memiliki fungsi strategis sebagai penghubung aktivitas perekonomian masyarakat difabel. Hal ini memperlihatkan bahwa difabel dapat mengakses keuangan mikro dengan hambatan yang terjadi.

Lembaga keuangan mikro dalam bentuk koperasi ini dipilih oleh difabel karena memiliki fungsi lain yaitu prosedur administrasi yang sangat mudah dan tidak rumit, mudah dalam mengakses keuangan, pengurus yang lebih dekat dan paham terhadap kondisi anggota karena pada KSP ini pengurus berasal dari difabel itu sendiri, mengurangi tingkat kesenjangan sosial-ekonomi. Dengan adanya KSP BANK Difabel diharapkan mampu memberikan pelayanan akses permodalan kepada difabel Yogyakarta lebih baik dimasa yang akan datang.

## **D. Kesimpulan**

Dari data yang telah disajikan serta hasil pembahasan, maka dapat disimpulkan bahwa pelaksanaan kegiatan koperasi difabel yaitu KSP BANK Difabel yang didirikan pada tahun 2015 merupakan lembaga keuangan mikro difabel untuk memberikan wadah bagi difabel yang memiliki usaha ekonomi produktif dan memiliki keterbatasan modal melalui kegiatan simpan pinjam.

KSP BANK Difabel Yogyakarta memiliki dampak positif dan signifikan terhadap perubahan ekonomi dan sosial difabel/anggota koperasi difabel setelah koperasi ini dibentuk. Keberadaan KSP BANK Difabel ini dianggap mampu sebagai *Microfinance Access* dan solusi dalam pemberian bagi masyarakat difabel karena memiliki fungsi strategis sebagai penghubung aktivitas perekonomian masyarakat difabel.

*Dampak Sosial-Ekonomi Koperasi Difabel dan Perwujudan  
Microfinance Access*

## REFERENSI

- Arief Budiman. (2013). Analisis Manfaat Pemberian Simpan Pinjam Terhadap Usaha Anggota Pada Koperasi Pedagang Pasar Sukaramai Terpadu (KOPPA TERPADU) di Pekanbaru. *Jurnal Ilmu Ekonomi*, 1(1), 1–15.
- Astri Ken Palupi, & Anis Chariri. (2011). *Pengaruh Ukuran Koperasi dan Jenis Koperasi terhadap Kualitas Sistem Pengendalian Intern (Studi Kasus Pada Koperasi di Purworejo)* (other). Universitas Diponegoro.
- Astrid Rahayu Kristi. (2009). *Strategi Meningkatkan Peranan Lembaga Keuangan Mikro dalam Menopang Ekonomi Pedesaan*. Institut Pertanian Bogor, Bogor.
- Danella Merdiasi. (2013). Gambaran Tuna Daksa yang Bekerja. *Jurnal Neotic Psychology*, 3(2), 163–184.
- Fatimah, F., & Darna, D. (2011). Peranan Koperasi dalam Mendukung Permodalan Usaha Kecil dan Mikro (UKM). *Jurnal Ekonomi & Bisnis PNJ*, 10(2). Diambil dari <https://www.neliti.com/id/publications/13428/peranan-koperasi-dalam-mendukung-permodalan-usaha-kecil-dan-mikro-ukm>
- Handicap International. (2006). *Good Practices for the Economic Inclusion of People with Disabilities in Developing Countries : Funding Mechanisms for Self-Employment*. Paris. Diambil dari <http://www.asksource.info/resources/good-practices-economic-inclusion-people-disabilities-developing-countries-funding>
- Maya Thomas. (2000). Feasibility of Integrating People with Disabilities in Savings and Credit Programmes In Bangladesh. *ASIA PACIFIC DISABILITY REHABILITATION JOURNAL*, 11(1), 27–31.
- Mersland, R. (2005). Microcredit for Self-Employed Disabled Persons in Developing Countries. *University Library of Munich, Germany, MPRA Paper*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.970519>
- Mujiono. (2016). Eksistensi Lembaga Keuangan Mikro dan Dampaknya Terhadap Sosial Ekonomi Masyarakat Kabupaten Bengkalis. *Jurnal Inovasi Bisnis*, 4(2), 157–171.
- Peraturan Daerah DIY No. 4 (2014).
- Sarker, D. (2013). Microfinance for Disabled People: How is it Contributing. *Research Journal of Finance and Accounting*, 4(9), 118–125.
- Setyaningsih, R., & Gutama, T. A. (2016). Pengembangan Kemandirian bagi Kaum Difabel (Studi Kasus pada Peran Paguyuban Sehati dalam Upaya Pengembangan Kemandirian bagi Kaum Difabel di Kabupaten Sukoharjo). *DILEMA*, 31(1), 42–52.

---

INKLUSI:

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

*Ririn Nopiah, Puji Amalia Islami*

UU No. 1 (2013).

UU No. 8 (2016).

UU No. 25 (1992).

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2,*  
*Jul-Des 2018*

World Health Organization, & World Bank. (2011). *World Report on Disability 2011*. Geneva: Geneva: World Health Organization.

Diambil dari <http://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>

*INKLUSI: Journal of Disability Studies*

Vol. V, No. 1, Juli-Desember 2018, h. 239-270

DOI: 10.14421/ijds.050205

## **PENINGKATAN KEMAMPUAN MENULIS ANAK AUTIS DENGAN *MULTISENSORY ALPHABET BERGAMBAR (MAB)***

**KHOIRUL BARIYYAH, S.PD.I, M.PD.**

**SMP Negeri 2 Secang, Magelang**

**[khoirul.bariyyah29@gmail.com](mailto:khoirul.bariyyah29@gmail.com)**

### ***Abstract***

*The increase in the number of autistic children from year to year is not accompanied by an increase in the number of instructional media that are suitable for them, especially the writing skill media. While some has argued against, writing ability is one of the essential skills taught to children. Therefore, the researcher tries to create a learning medium that is suitable for them. The researcher used the Research and Development (R & D) method designed by Borg & Gall. The resulting media was then tested, and the result showed that the use of multisensory and images in learning media could increase the motivation and understanding of autistic children. Their writing ability rose from 1.71 to 3. However, this media still has a drawback: the subjectivity of the image.*

**Keywords:** picture-based multisensory alphabet; children with autism; writing skill improvement.

### **Abstrak**

*Peningkatan jumlah siswa autis dari tahun ke tahun tidak disertai dengan peningkatan jumlah media pengajaran yang sesuai untuk mereka, khususnya media pembelajaran menulis. Kemampuan menulis merupakan salah satu kemampuan yang penting diajarkan kepada anak. Oleh sebab itu peneliti mencoba membuat sebuah media pembelajaran yang sesuai untuk mereka. Peneliti menggunakan metode penelitian dan pengembangan (R&D) yang dirancang oleh Borg & Gall. Media yang dihasilkan kemudian diuji dan hasilnya menunjukkan bahwa penggunaan multisensori dan gambar dalam media pembelajaran dapat meningkatkan motivasi dan pemahaman anak autis. Kemampuan menulis mereka meningkat dari 1,71 menjadi 3. Namun demikian, media ini tetap memiliki kekurangan yakni subjektivitas gambar.*

**Kata kunci:** Multisensoric Alphabet Bergambar; kemampuan menulis anak autis; media belajar anak autis

### **A. Pendahuluan**

Jumlah anak autis terus meningkat dari tahun ke tahun. Penelitian yang dilakukan pada tahun 1980 oleh Terry Philips, seorang pakar kedokteran saraf dari Universitas George Washington, menunjukkan bahwa seperempat dari 250 anak yang dijadikan sampel menunjukkan gejala autis. Data dari National Information Centre for Children and Youth with Disabilities (NICHCY) pada tahun 2000 menunjukkan jumlah anak autis mengalami peningkatan sebanyak 50-100 per 10.000 kelahiran (Latif, 2016, hlm. 302). Jumlah ini terus meningkat menjadi delapan anak per 1000 kelahiran pada tahun 2010, dan satu orang per 125 kelahiran pada tahun 2012. Bahkan di beberapa wilayah di Amerika Serikat dan Inggris ditemukan satu orang penyandang autisme per 68 kelahiran (Mutia Ramadhani & Ilham, 2016). Sementara di Indonesia, pada tahun 1990 jumlah anak autis diperkirakan satu per 5000 anak. Pada tahun 2000 jumlah anak autis mengalami peningkatan menjadi satu per 500 dan jumlahnya kurang lebih 6900 anak (Latif, 2016, hlm. 303). Pada tahun 2010 jumlah anak autis di Indonesia mengalami peningkatan yang cukup pesat.

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

Menurut yayasan *Autism Care* Indonesia, jumlah anak autis di Indonesia mencapai 53.200 anak (Fitriani, 2013: 35).

Meskipun masih menjadi perdebatan, kemampuan menulis merupakan salah satu kemampuan yang penting untuk diajarkan pada lembaga Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD). Teori Perkembangan Kognitif Jean Piaget yang selama ini menjadi rujukan utama kurikulum TK di Indonesia melarang pengajaran *calistung* pada anak di bawah 7 tahun atau pada anak usia dini. Sementara Montessori berpendapat sebaliknya, pada masa yang sering disebut sebagai *golden age* itulah kemampuan membaca dan manulis -begitu juga kemampuan yang lain- harus diajarkan. Menurut Montessori kemampuan menulis mulai dapat diajarkan pada usia 3,5 tahun, namun demikian tidak boleh diajarkan secara paksa, melainkan harus dengan metode dan media yang menyenangkan. Jika pada orang dewasa metode pembelajaran yang dianggap efektif adalah *Learning by doing* (belajar dengan melakukan), maka pada anak usia dini harusnya diterapkan metode pembelajaran *Learning by Playing* (belajar dengan bermain). Dengan begitu anak akan merasa kegiatan belajar mereka sama seperti bermain, dan bahkan berbentuk permainan (Montessori, 2008, hlm. x).

Dalam penelitian ini, peneliti lebih sepakat dengan pendapat Montessori, bahwa kemampuan menulis perlu diajarkan sejak usia dini. Kemampuan menulis sangat berpengaruh pada prestasi akademik anak pada jenjang berikutnya. Bahkan, di Inggris pengajaran menulis masuk dalam salah satu kurikulum wajib dalam pendidikan anak usia dini (Nutbrown & Clough, 2015: 243-250). Apalagi kemampuan menulis yang diajarkan di PAUD baik formal maupun informal bukanlah kemampuan menulis tingkat tinggi seperti merangkai kata-kata yang indah dalam sebuah kalimat, melainkan suatu kemampuan menulis permulaan (Ahmad Susanto, 2011, hlm. 94). Berdasarkan dengan tugas perkembangannya, pada usia 5-6 tahun (TK kelompok B) sebagai persiapan masuk sekolah dasar, anak dapat diperkenalkan dengan kemampuan merangkai huruf, merangkai kata, menulis, membilang, mengukur tinggi rendah, besar kecil, menghitung banyak sedikit tetapi dengan syarat melalui permainan-permainan yang menyenangkan (Masnipal, 2014, hlm. 23).

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Namun sayangnya, mengajarkan kemampuan menulis kepada anak autis tidaklah semudah mengajarkan kemampuan menulis kepada anak non-disabilitas lainnya. Pada umumnya, anak autis mengalami gangguan menulis karena beberapa faktor di antaranya, kesulitan dalam memegang pensil, ketidakkonsistenan huruf dalam tulisannya (Y. Handojo, 2013, hlm. 15), serta mempunyai kekurangan dalam hal imajinasi dan memahami benda-benda abstrak atau simbolik (Lathif, 2014: 293). Bahkan hasil penelitian (Assjari & Sopariah, 2011, hlm. 225) menunjukkan bahwa sebagian anak autis sampai usia 8 tahun di Sekolah Luar Biasa belum tentu dapat menulis satu simbol alfabet. Hal ini tidak jauh berbeda dengan apa yang terjadi pada anak autis di Talenta Kids Salatiga.

Keadaan menjadi semakin parah ketika tidak ada media yang sesuai bagi mereka. Media merupakan suatu alat yang dapat membantu kegiatan proses belajar mengajar. Media adalah alat bantu apa saja yang dapat dijadikan sebagai penyalur pesan guna mencapai tujuan pengajaran (Djamarah & Aswan Zain, 2002, hlm. 120). Jumlah media pembelajaran bagi anak autis baik yang berasal dari pemerintah ataupun yang berdar di pasaran,-termasuk di dalamnya media pembelajaran menulis- tidak dapat dikatakan banyak. Bahkan di sekolah autis pun, susah untuk ditemui media pembelajaran menulis yang sesuai untuk mereka. Begitu juga di Sekolah Autis Talenta Kids. Selama ini, guru di Talenta Kids menggunakan media poster alfabet yang terdiri dari huruf A sampai Z kapital dan kecil. Pemanfaatan poster alfabet ini, sudah cukup membantu meletakkan dasar kemampuan menulis pada anak. Namun sayangnya, media ini kurang efektif bagi anak. Terbukti sebagian anak autis dari yang berusia dini sampai yang berusia 9 tahun di Talenta Kids masih sering menanyakan suatu huruf ketika diminta untuk menuliskan kata tertentu. Misal, “ S itu yang seperti apa Buk?”. Sementara media yang beredar di pasaran biasanya berupa alfabet yang disertai gambar benda dengan bunyi huruf awal yang sama dengan alfabet tersebut, misal A disertai dengan gambar apel. Hal ini membuat anak yang belum mengenal simbol alfabet semakin bingung.

Pada umumnya, anak autis mempunyai kekurangan dalam hal imajinasi dan memahami benda abstrak atau simbolik (Latif, 2016, hlm. 293). Siegel

## Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)

juga berpendapat bahwa beberapa anak autis memiliki ciri khas atau karakteristik tertentu, salah satunya adalah *visual thinking*. Kebanyakan anak autis berpikir secara visual, mereka lebih mudah memahami hal-hal yang konkret dibandingkan dengan hal yang abstrak (Siegel, 1996, hlm. 73–80). Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan gambar atau foto sebagai media pembelajaran atau media untuk berkomunikasi atau yang lebih dikenal dengan *Picture Exchange Communication System (PECS)* terbukti lebih efektif bagi anak autis jika dibandingkan dengan penggunaan media yang hanya bersifat verbal (Siegel, 2008, hlm. 191–192).

Hal ini senada dengan hasil penelitian Choirunnisa Nirrahma P dan Ika Yuniar C yang menunjukkan bahwa metode dukungan visual *body language* berupa ekspresi wajah, menunjuk, memegang, menggerakkan tangan, menggelengkan kepala, menganggukkan kepala membantu anak autisme dalam berkomunikasi. Metode dukungan visual *Natural Environmental Cues* diberikan oleh terapis berupa gambar dan benda-benda sekitar memiliki tiga tahapan yaitu identifikasi, menyamakan, dan melabel. Dukungan visual ini membantu anak dalam pemahaman yang mudah dalam mengenal lingkungan. Metode dukungan visual *traditiondal for organizer and giving information* berupa compic, jadwal visual, cerita sosial, dan kartu aktivitas membantu anak dalam kemandirian memilih, kemandirian waktu, dan memahami sudut kejadian (Choinisa Nirahma P & Ika Yuniar C, 2012, hlm. 1).

Maria Montessori seorang dokter yang juga *concern* pada pendidikan anak berpendapat bahwa anak-anak belajar dengan menggunakan seluruh inderanya. Bagi anak, indra adalah alat pembelajaran alamiahnya (Maja Pitamic, 2013, hlm. 16). Sementara itu, Piaget berpendapat bahwa pada usia TK perkembangan kognitif anak masuk pada tahap praoperasional, dimana perkembangan pemikiran-pemikiran simbolik yang direfleksikan dalam bentuk kata dan gambar mulai digunakan dalam penggambaran mental (John W. Santrock, 2008, hlm. 255). Anak harus diberikan pembelajaran melalui benda-benda nyata agar anak tidak bingung. Anak lebih mengingat sesuatu yang dapat dilihat, dipegang, lebih membekas, dan dapat diterima oleh otak sensasi dan memori (memori jangka panjang

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

dalam bentuk simbol-simbol). Pada kegiatan pembelajaran anak diharapkan dapat berpikir melalui benda-benda konkrit yang terdekat dengan anak langsung, karena anak usia dini dapat menyerap pengalaman dengan mudah melalui benda-benda yang konkrit (Moh Wildan Mukholadun M, 2014). Hal ini juga sesuai dengan salah satu prinsip pembelajaran menurut Maria Montessori yakni realitas dan alami, dimana anak harus dikenalkan dengan alam dan realitas yang ada disekitarnya sedini mungkin (Montessori, George, & Holmes, 1912, hlm. 154).

Hasil penelitian Laura H. Dinehart (2015: 111) yang berjudul *Handwriting in Early Childhood Education: Current Research and Future Implications* menunjukkan bahwa menulis mempunyai kaitan yang erat dengan prestasi akademik anak pada tingkat berikutnya. Namun, sampai sekarang belum ditemukan cara dan media yang tepat untuk mengajarkan menulis pada anak usia dini. Sehingga para peneliti berikutnya diminta untuk meneliti cara dan media yang tepat mengajarkan kemampuan menulis permulaan dan praktisi diminta untuk menerapkan program yang mereka ketahui sebagai *best practice* dalam mengajarkan menulis permulaan.

Berdasarkan hasil penelitian sebelumnya, ada beberapa metode dan pendekatan yang telah diterapkan untuk meningkatkan kemampuan menulis permulaan pada anak penyandang autis diantaranya: metode sensori motor, pendekatan kontekstual, sensori integritas, metode *finger painting*, dan metode VAKT. Hasil penelitian Assjari dan Sopariah menunjukkan bahwa secara nyata anak autis mengalami peningkatan dalam kemampuan menulis melalui penerapan latihan sensorimotor (Assjari & Sopariah, 2011). Sementara penelitian yang dilakukan oleh Sukma (Ambita Sukma, 2013, hlm. 4) menggunakan pendekatan kontekstual untuk meningkatkan kemampuan menulis anak autis. Hasilnya menunjukkan bahwa ada pengaruh signifikan antara penggunaan pendekatan kontekstual terhadap peningkatan kemampuan menulis anak Autis di SD Inklusi Putra Harapan Sidoarjo karena  $ZH > Ztab$  ( $2,05 > 1,96$ ). Rachma Pranasafitri & Wiwik Widajati menguji pengaruh teknik *doodling* terhadap kemampuan menulis permulaan anak Autis di Taman Pendidikan dan Pengembangan ABK Esa Sidoarjo, dengan hasil temuan

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

bahwa teknik *doodling* ini dapat diaplikasikan pada anak autis karena terjadi peningkatan skor pre test dan post-test dari 58,5 menjadi 77,5 (Pranasafitri, 2014, hlm. 4). Petrin Kasdanel menggunakan metode sensori integritas untuk meningkatkan kemampuan menulis anak autis di TI-JI Home Schooling Padang. Hasilnya menunjukkan bahwa penggunaan sensori integritas dapat meningkatkan kemampuan menulis permulaan pada anak autis setelah 22 kali pertemuan (Kasdanel, 2013: 254). Yella Febriana menerapkan metode Fonik untuk mengembangkan kemampuan litrasi pada anak TK autis, dan hasilnya menunjukkan peningkatan dari rata-rata skor pre test 68,3 menjadi 71,65 pada hasil post test (Febriana, 2015, hlm. 14). Penelitian yang lain dilakukan oleh Bismi Rohmatun Nisak dan Siti Mahmudah, tentang penerapan finger painting untuk meningkatkan kemampuan menulis anak autis. Kemampuan menulis meningkat dari 39,167 menjadi 53,34 (Rohmatun Nisak, 2016, hlm. 2). Senada dengan pendapat tersebut, penelitian yang dilakukan oleh Geovani Genovivus Sersan juga menunjukkan hal yang sama bahwa penggunaan metode VAKT bermedia marbel dapat meningkatkan kemampuan menulis permulaan anak autis secara signifikan dari rata-rata skor 42,84 menjadi 76,76 (Genovivus Seran & Ardianingsih, 2018, hlm. 14).

Pada umumnya penelitian di atas hanya menerapkan metode untuk meningkatkan kemampuan menulis anak autis. Sementara dalam penelitian ini, peneliti menyusun sebuah media pembelajaran berbasis multisensoris dan dilengkapi dengan gambar mengingat anak autis belajar lebih baik menggunakan visual. Media yang akan disusun memadukan antara prinsip multisensoris dan penggunaan gambar yang mirip dengan bentuk alfabet. Konsep baru dalam penelitian ini adalah gambar yang digunakan adalah gambar benda di sekitar anak yang bentuknya mirip dengan simbol alfabet tertentu, bukan gambar benda yang namanya diawali oleh alfabet tertentu sebagaimana media yang telah beredar di pasaran selama ini, dengan asumsi bahwa anak autis akan lebih mudah mengingat alfabet ketika melihat benda-benda yang ada di sekitarnya daripada mendengar bunyi huruf awal suatu benda yang ada di sekitarnya. Penyusunan media ini dilakukan dengan metode penelitian dan pengembangan Borg & Gall.

---

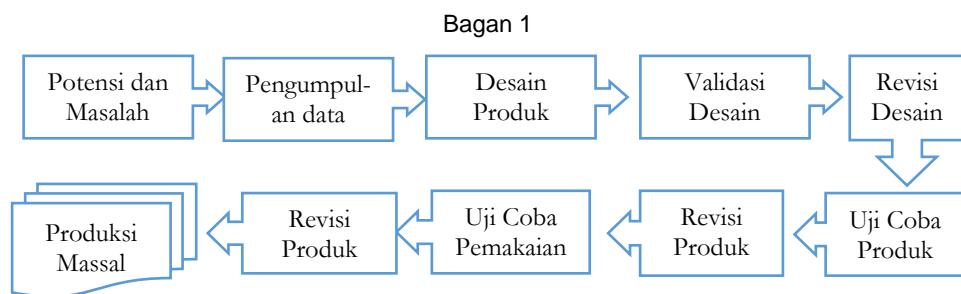
*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

Sebelum diujicobakan pada anak autis, media telah mendapatkan review dari ahli materi yakni Dr. Haryanto, M.Pd. dan ahli media yakni Dr. Sigit Purnama, M.Pd.

**INKLUSI:**  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2,  
Jul-Des 2018*

## B. Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian dan pengembangan (*Research and Development*) dengan model prosedural yaitu model deskriptif yang menggambarkan langkah-langkah yang harus diikuti secara bertahap untuk menghasilkan suatu produk tertentu (Haryati, 2013, hlm. 21). Pada penelitian ini peneliti memilih prosedur R&D yang diajukan oleh Borg&Gall yang dikutip oleh (Sugiyono, 2014, hlm. 297) sebagai berikut:



Langkah-langkah penelitian tersebut peneliti sederhanakan menjadi tujuh langkah karena beberapa alasan diantaranya; *Pertama*, keterbatasan waktu. Melalui penyederhanaan menjadi tujuh tahapan, penelitian dan pengembangan ini selesai dengan waktu yang lebih singkat tetapi tetap efisien dan efektif dalam proses dan hasilnya. *Kedua*, keterbatasan biaya. Melalui penyederhanaan tahapan penelitian ini bisa selesai dengan jumlah biaya yang relatif terjangkau. *Ketiga*, keterbatasan subjek. Subjek penelitian adalah anak usia dini autis, sehingga jumlahnya relatif sedikit jika dibandingkan dengan jumlah anak usia dini yang bukan penyandang autis. *Keempat*, kesamaan tujuan. Beberapa langkah R&D model Borg & Gall memiliki kesamaan tujuan, misal tahap ujicoba produk (*mainfield testing*) dengan tahap ujicoba pemakaian (*operational field testing*) serta pada ketiga tahapan revisi produk.

## C. Prosedur Pengembangan Media

### 1. Potensi dan Masalah

Analisis potensi dan masalah di lapangan dilakukan dengan metode observasi, studi dokumentasi dan wawancara kepada Kepala Sekolah pada tanggal 18-19 Agustus 2016. Dari hasil observasi dan wawancara peneliti menemukan masalah bahwa media pembelajaran yang sesuai dengan perkembangan anak yang digunakan untuk meningkatkan kemampuan menulis pada anak usia dini penyandang autis masih terbatas, baik media yang berasal dari pemerintah ataupun media yang beredar di pasaran. Akibatnya anak mengalami kesulitan untuk mengingat bentuk alfabet dan mengalami kejemuhan saat belajar alfabet. Menurut Lilik, “Biasanya kami hanya menggunakan poster alfabet ...” (Lilik Sriyanti, 2016).

Berdasarkan hasil wawancara, peneliti memperoleh data bahwa pembelajaran menulis mulai diberikan kepada anak yang berusia 5-6 tahun. Pembelajaran menulis diberikan selain untuk mengembangkan ranah kognitif anak juga digunakan untuk mengembangkan motorik halus anak autis itu sendiri.

Mulai usia 5-6 tahun sudah, tapi kembali lagi pada kemampuan masing-masing anak. Selama anak sudah nyaman memegang pensil kan dia sudah bisa diarahkan untuk menggambar, mewarnai, dan menulis... Kalau anak tidak mau mengikuti perintah kita untuk menulis, ya tinggal kita menulis saja. Pasti dia akan mengimitasi, karena anak autis itu sukanya imitasi. (Lilik Sriyanti, 2016).

Anak-anak yang berusia 2-7 tahun memiliki tahap perkembangan pra operasional, yaitu anak masih mengalami kesulitan untuk membayangkan hal-hal yang bersifat abstrak namun anak sudah dapat diajak untuk berpikir secara simbolik melalui gambar-gambar dan kata-kata sederhana (John W. Santrock, 2008, hlm. 246). Selama ini guru di Talenta Kids menggunakan media pembelajaran poster alfabet untuk meningkatkan kemampuan menulis anak. Penggunaan poster alfabet tersebut sudah sesuai bagi anak penyandang autis yang cenderung belajar secara visual. Hanya saja penggunaan media tersebut kurang menarik bagi anak dan kurang efektif untuk meningkatkan kemampuan menulis. Anak usia TK terlihat jemu-

dan enggan menuliskan alfabet di buku tulisnya. Sementara anak yang berusia sembilan tahun masih sering lupa dengan beberapa simbol alfabet.

Sayangnya, dalam poster alfabet yang digunakan tidak terdapat gambar yang menyerupai bentuk alfabet yang dapat dijadikan pedoman yang disepakati oleh guru dan anak. Sementara media yang beredar di pasaran biasanya berupa alfabet yang disertai gambar dengan bunyi huruf awal yang sama seperti A dengan gambar apel. Hal ini justru membuat anak yang belum hafal simbol alfabet semakin bingung.

## **2. Pengumpulan Data**

Tahapan ini terdiri dari identifikasi ruang lingkup materi dan perencanaan materi. Berdasarkan hasil identifikasi ruang lingkup materi, diketahui bahwa kurikulum yang diterapkan di Talenta Kids adalah kurikulum 2013 untuk anak berkebutuhan khusus yang berasal dari pemerintah dengan beberapa modifikasi disesuaikan dengan kebutuhan anak. Modifikasi dilakukan oleh masing-masing guru. Adapun materi yang akan diambil dalam pengembangan media ini mengacu pada sebagian Kompetensi Inti-3 (KI-3) yaitu Pengetahuan dan Kompetensi Inti-4 (KI-4) yaitu Ketrampilan. Dari KI-3 dan KI-4 tersebut peneliti hanya fokus pada beberapa Kompetensi Dasar (KD) yang harus dipenuhi anak didik yakni mengenal keaksaraan awal melalui bermain dan menunjukkan kemampuan keaksaraan awal dalam berbagai karya (Permendikbud No. 146, 2014, hlm. 8).

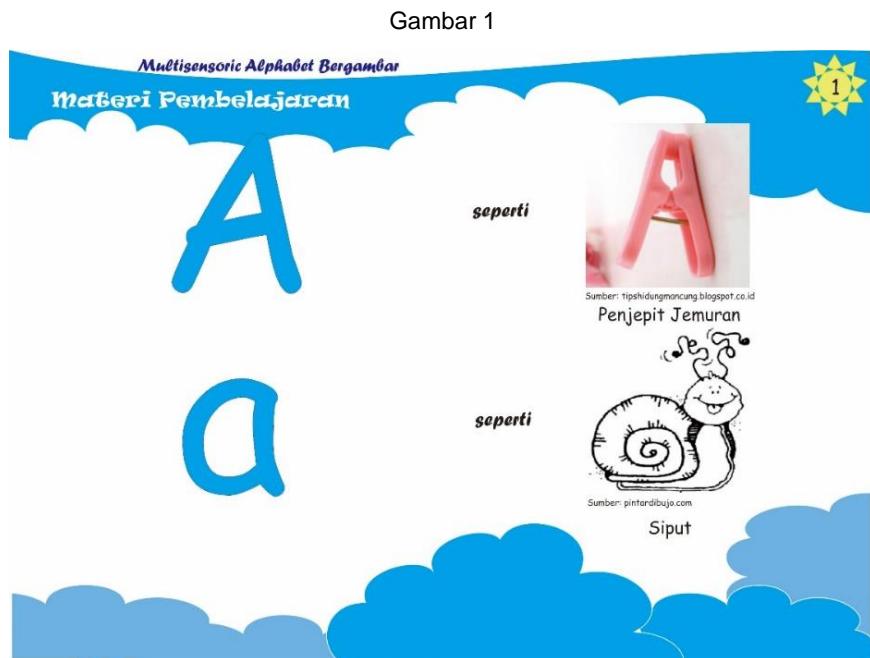
Setelah dilakukan identifikasi, peneliti kemudian melakukan perencanaan materi dengan mengacu pada STPPA yakni anak mengenal berbagai macam lambang huruf vokal dan konsonan (Permendikbud No 137, 2014, hlm. 26). Perumusan butir materi dilakukan dengan cara menyeleksi jenis huruf dalam alfabet yang digunakan. Huruf yang digunakan disini adalah *comic sans* dengan alasan bentuk huruf tersebut sesuai dengan tulisan tangan anak pada umumnya dan tidak terlalu sulit untuk dicontoh oleh anak. Sementara pemilihan gambar diupayakan sesuai dengan perkembangan psikologis, kemampuan, pengalaman dan lingkungan sekitar anak. Sebagian gambar yang digunakan bersumber dari penelusuran internet serta dokumentasi pribadi.

### **3. Desain Produk**

Pada tahapan desain ini peneliti menentukan konsep, menentukan kerangka media, menentukan desain buku, mengumpulkan gambar, sortir, menentukan warna, mencetak dan menjilid buku, serta memotong dan menempelkan huruf. Berdasarkan hasil studi literatur diketahui bahwa media yang sesuai bagi AUD berkebutuhan khusus adalah media pembelajaran multisensoris, yang dapat diraba, dilihat secara visual, didengar bunyinya, dan juga memanfaatkan gerakan kinestetik anak. Selain itu media dilengkapi dengan gambar karena anak autis cenderung berpikir secara visual daripada verbal.

Dilihat dari kerangkanya, buku terdiri dari *cover* buku, redaksi buku, kata pengantar, daftar isi, kompetensi inti, kompetensi dasar, materi pembelajaran, lembar kerja siswa, referensi, kunci jawaban, dan biografi penulis. Selanjutnya peneliti menyiapkan program *Corel Draw X6* untuk mendesain buku. Peneliti kemudian mengumpulkan gambar yang mirip dengan simbol alfabet dari berbagai sumber, baik dari penelusuran internet ataupun dokumentasi pribadi. Sortir gambar dilakukan dengan mempertimbangkan kemiripan gambar dengan simbol alfabet, kesesuaianya dengan usia anak, dan kedekatannya dengan kehidupan sehari-hari anak. Untuk membuat buku lebih menarik peneliti menggunakan *background* warna warni yang sesuai dengan karakteristik anak usia dini. Buku kemudian dicetak dan dijilid. Terakhir, buku ditempel dengan potongan alfabet yang terbuat dari kertas glitter. Adapun contoh desain halaman buku dapat dilihat di Gambar 1.

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2,  
Jul-Des 2018*



#### **4. Validasi Desain**

Validasi desain dilakukan pada tanggal 9 Juni 2017 oleh ahli materi yakni Dr. Haryanto, M.Pd., dekan Fakultas Ilmu Pendidikan UNY dan ahli media yakni Dr. Sigit Purnama, M.Pd., seorang dosen dan ahli media pembelajaran bagi anak usia dini sekaligus menjabat sebagai Sekretaris Program Studi PIAUD S1 UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Hasilnya, ahli materi memberikan nilai 104 dengan kategori “sangat baik” sementara ahli media memberikan nilai 98 dengan kategori “baik”.

#### **5. Revisi Desain**

Revisi desain peneliti lakukan setelah mendapatkan masukan dari ahli media dan ahli materi. Revisi meliputi penggantian gambar yang menggunakan konsep angka, pencantuman sumber gambar, jenis kertas yang digunakan, dan penjilidan

#### **6. Uji Coba Produk**

Uji coba ini peneliti lakukan pada tanggal 24 Juli 2017 sampai dengan tanggal 21 Agustus 2017 di Sekolah Autis Talenta Kids Salatiga. Subjek uji coba hanya terdiri dari empat AUD penyandang autis didampingi oleh tiga orang pendidik. Pemilihan anak dilakukan dengan mengikuti arahan dan

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

petunjuk dari guru dan kepala sekolah. Uji coba dilaksanakan dengan cara menerapkan media pembelajaran multisensoris dalam kegiatan pembelajaran oleh guru. Selama proses pembelajaran menggunakan media, peneliti melakukan observasi terhadap penggunaan media tersebut. Guru yang sudah menerapkan media kemudian diwawancara untuk dimintai tanggapan dan saran mengenai MAB.

### **7. Revisi Produk**

Revisi produk ini peneliti lakukan berdasarkan masukan dari guru serta tanggapan dari anak.

Demikian ketujuh langkah penelitian dan pengembangan *MAB* dalam penelitian ini. Peneliti sengaja membatasi langkah pengembangan pada tujuh tahapan saja. Borg & Gall menyarankan untuk membatasi penelitian dan pengembangan dalam skala kecil termasuk membatasi langkah penelitian dalam penelitian tesis dan disertasi.

*If you plan to do an R & D project for a thesis or dissertation, you sholud keep these cautions in mind. It is best to undertake a small-scale project that involves a limited amount original instruction design. Also, unless you have substantial financial resources, you will need to avoid expensive instructional media such as 16-mm film and synchronized slidetape. Another way to scale down the project is to limit development to just a few step of the R & D cycle (Gall, Borg, & Lietke, 1983, hlm. 792).*

### **D. Hasil Validasi Ahli Media dan Ahli Materi**

Validasi ahli media dan ahli materi dilakukan untuk mengetahui kelayakan desain MAB. Validasi dilakukan dengan cara meminta ahli media dan ahli materi untuk mengisi angket. Adapun angket dikembangkan berdasarkan dengan kriteria penilaian media pembelajaran menurut Walker dan Hess (dalam Azhari Arsyad) sebagai berikut: Pertama, *quality of contents and goals*. Komponen ini memiliki tujuh kriteria yakni, *accuracy, importance, completeness, balance, interest, fairness, and appropriateness to user's situation*.

Kedua, *instructional quality*. Komponen ini memiliki empat kriteria yakni, *provides opportunity to learn, provides aids to learning, motivational quality, instructional flexibility, relation to rest of educational program*. Ketiga, *social quality*

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

*of instructional interaction.* Komponen ini memiliki tiga kriteria yakni, *quality of testing and assessment, likely impact on student, likely impact on teacher and teaching.* Keempat, *technical quality.* Komponen ini memiliki empat kriteria yakni, *reliability, ease of use, quality of display, quality of response handling, quality of program management* (Azhar Arsyad, 2011, hlm. 180).

Selain itu kisi-kisi instrumen penilaian juga disusun berdasarkan ciri dan prinsip Alat Permainan Edukatif (APE) menurut Badru Zaman sebagai berikut: ditujukan untuk anak usia TK; berfungsi mengembangkan aspek-aspek perkembangan anak TK; dapat digunakan dengan berbagai cara, bentuk, dan untuk bermacam tujuan aspek pengembangan atau bermanfaat multiguna; aman bagi anak, dirancang untuk mendorong aktivitas dan kreativitas; bersifat konstruktif atau ada sesuatu yang dihasilkan. Sedangkan prinsip APE meliputi: mengaktifkan alat indra secara kombinasi sehingga dapat meningkatkan daya serap dan daya ingat anak; mengandung kesesuaian dengan kebutuhan aspek perkembangan, kemampuan dan usia anak didik sehingga tercapai indikator kemampuan yang harus dimiliki anak; memiliki kemudahan dalam penggunaannya bagi anak sehingga lebih mudah terjadi interaksi dan memperkuat tingkat pemahaman dan daya ingat anak; membangkitkan minat sehingga mendorong anak untuk memainkannya; memiliki nilai guna sehingga besar manfaatnya bagi anak; serta bersifat efisien dan efektif sehingga mudah dan murah dalam pengadaan dan penggunaannya (Zaman, 2007, hlm. 63).

Tabel 1

No	Rentang Skor	Kategori
1	$X > X_i + 1.8 \times s_{bi}$	Sangat Baik
2	$X_i + 0.6 \times s_{bi} < X \leq X_i + 1.8 \times s_{bi}$	Baik
3	$X_i - 0.6 \times s_{bi} < X \leq X_i + 0.6 \times s_{bi}$	Cukup Baik
4	$X_i - 1.8 \times s_{bi} < X \leq X_i - 0.6 \times s_{bi}$	Kurang
5	$X \leq X_i - 1.8 \times s_{bi}$	Sangat Kurang

Keterangan:

$$X_i \text{ (rata ideal)} = \frac{1}{2} (\text{skor maksimum ideal} + \text{skor minimum ideal})$$
$$s_{bi} = \frac{1}{6} (\text{skor maksimum ideal} - \text{skor minimum ideal})$$
$$X = \text{skor empiris}$$

skor maksimum ideal =  $\Sigma$  butiran kriteria  $\times$  skor maksimum

skor minimum ideal =  $\Sigma$  butiran kriteria  $\times$  skor minimum

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

Hasil validasi tersebut dihitung dan dibandingkan dengan kategori penilaian ideal menurut (Widoyoko, 2009, hlm. 238) seperti yang dijelaskan dalam Tabel 1.

Tabel 2  
Hasil Validasi Ahli Media

ASPEK	KRITERIA	NILAI
Konten	Kejelasan petunjuk penggunaan	4
	Nilai-nilai edukatif yang terkandung dalam media	5
	Kemampuan media untuk memenuhi minat dan kebutuhan anak usia dini	4
	Kesesuaian tingkat kesulitan dengan usia anak.	5
	Kesesuaian dengan pertumbuhan dan perkembangan anak	5
	Kemampuan media untuk mengembangkan kecerdasan anak.	5
	Kesesuaian gambar dengan usia anak	4
Tampilan	Kualitas Media secara keseluruhan	3
	Bahan yang digunakan	3
	Ketepatan ukuran huruf	3
	Ketepatan jenis huruf	4
	Variasi huruf	3
	Penggunaan jarak (baris, spasi, alinea)	5
	Kemudahan teks untuk di baca	4
	Kejelasan gambar	3
	Ketepatan ukuran gambar	4
	Penempatan gambar dan animasi	4
	Konsistensi penempatan gambar dan huruf	4
	Ketepatan pemilihan warna background	3
	Ketepatan pemilihan warna background dengan teks dan gambar	3
	Komposisi layout	4
	Konsistensi penyajian antar halaman	5
	Daya tarik bagi anak usia dini	4
Keamanan	Ketahanan media dari kerusakan	3
	Keamanan media bagi alat indera anak/ anak autis	4
Jumlah		98
Presentase Skor		78.4 %
Rentang Skor		85<X≤ 105

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Terdapat 25 pernyataan dalam lembar validasi ahli media. Skor tertinggi untuk setiap indikator adalah 5 dan skor terendah adalah 1. Sehingga dapat dibuat konversi skor validasi ahli media seperti tampak pada Tabel 3.

Tabel 3  
 Konversi Skor Validasi Ahli Media

Rentang Skor	Kategori
$105 < X$	Sangat Baik
$85 < X \leq 105$	Baik
$65 < X \leq 85$	Cukup
$35 < X \leq 65$	Kurang
$X \leq 35$	Sangat Kurang

Jumlah skor akhir dari validasi ahli media sebesar 98 berada pada rentang  $X_i + 0,6 S_{bi} < X \leq X_i + 1,8 S_{bi}$  dengan kategori “baik”, sehingga *MAB* layak untuk digunakan setelah direvisi. Adapun masukan dari ahli media sebagai berikut: bahan untuk *cover* diganti dengan kertas ivory, dan isinya diganti dengan *art paper*; produk dicetak secara digital bukan manual.

Tabel 4  
 Hasil Validasi Ahli Materi

ASPEK	KRITERIA	NILAI
Penyajian Materi	Kesesuaian konsep yang dijabarkan dengan konsep yang dikemukakan oleh ahli Pendidikan Anak Usia Dini.	4
	Kesesuaian konsep dengan konsep media pembelajaran bagi ABK	4
	Kesesuaian materi dengan Kompetensi Inti (KI)	5
	Kesesuaian materi dengan Kompetensi Dasar (KD)	5
	Kesesuaian materi dengan Indikator	5
	Kemutakhiran materi yang disajikan	4
	Kelengkapan isi materi	4
	Urutan dan sistematisasi materi	5
	Kejelasan materi	4
	Kesesuaian gambar dengan materi	3
Pembelajaran	Kualitas isi materi	4
	Kesesuaian tujuan dengan Kompetensi Inti (KI)	5
	Kesesuaian tujuan dengan Kompetensi Dasar (KD)	5
	Kesesuaian tujuan dengan Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA)	5
	Pemberian motivasi	4
	Latihan dan evaluasi materi	4
	Kejelasan petunjuk penggunaan latihan dan evaluasi	4
	Cakupan materi dalam latihan dan evaluasi akhir	4
	Kesesuaian gambar untuk memperjelas materi	4

*Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

Kebahasaan	Kesesuaian bahasa yang digunakan dengan tingkat berpikir anak	5
	Kejelasan penggunaan Bahasa	4
	Ketepatan istilah yang digunakan	4
	Ketepatan tata bahasa dan ejaan	5
	Kemampuan bahasa yang digunakan untuk meningkatkan rasa ingin tahu siswa	4
Jumlah		104
Presentase Skor		86.7%
Rentang Skor		100,8<X

INKLUSI:  
*Journal of  
 Disability Studies,  
 Vol. V, No. 2  
 Jul-Des 2018*

Terdapat 24 pernyataan dalam lembar validasi ahli materi. Skor maksimal dari masing-masing item pernyataan adalah 5 sedangkan skor minimal adalah 1. Konversi skor validasi ahli materi adalah seperti tampak pada Tabel 5.

Tabel 5

Rentang Skor	Kategori
100,8 < X	Sangat Baik
81,6 < X ≤ 100,8	Baik
62,4 < X ≤ 81,6	Cukup
46,2 < X ≤ 62,4	Kurang
X ≤ 46,2	Sangat Kurang

Jumlah skor akhir dari validasi ahli materi sebesar 104 berada pada rentang  $X > X_i + 1,8 S_b$  dengan kategori “sangat baik”, sehingga MAB yang dikembangkan layak untuk digunakan dengan revisi. Masukan dari ahli materi diantaranya; logo seperti facebook dan internet diganti dengan yang lebih mudah, konsep angka pada beberapa gambar diganti juga.

## E. Efektivitas MAB

Efektivitas merupakan suatu ukuran yang menyatakan seberapa jauh target (kuantitas, kualitas, dan waktu) telah tercapai. Dimana makin besar presentase target yang dicapai, makin tinggi efektivitasnya (Hidayat, 1986, hlm. 92). Efektivitas MAB diketahui melalui hasil pre-test dan post-test. Penilaian dilakukan dengan mengacu pada beberapa indikator yang ingin dicapai berdasarkan STPPA pada aspek perkembangan keksaraan yang telah dimodifikasi oleh lembaga.

Adapun aspek keaksaraan yang dijadikan acuan dalam penilaian perkembangan kemampuan kognitif anak usia dini pada aspek keaksaraan adalah tujuh aspek sebagai berikut: kemampuan menulis nama panjang, kemampuan menulis nama panggilan, menyebutkan kelompok gambar yang memiliki bunyi/huruf awal yang sama, merepresentasikan berbagai macam benda dalam bentuk gambar/ tulisan, mengenal suara huruf awal dari nama benda-benda yang ada di sekitarnya, mengenal berbagai macam lambang huruf vokal dan konsonan kecil, dan mengenal berbagai macam lambang huruf vokal dan konsonan kapital (Permendikbud No 137, 2014, hlm. 25–26).

Jumlah responden sebanyak 4 anak autis yang masih berusia dini. Pre-test dilakukan pada tanggal 24 Juli 2017, sementara post-test dilakukan pada tanggal 21 Agustus 2017. Hasilnya dapat dilihat pada Tabel 6.

Tabel 6  
Rerata hasil Pre-tes dan Post-tes

NO	Indikator Perkembangan	Rata Kelas Pre-Tes	Rata Kelas Post-Tes
1	Kemampuan menulis nama panjang	1,5	2,5
2	Kemampuan menulis nama panggilan	2,25	3,5
3	Menyebutkan kelompok gambar yang memiliki bunyi/huruf awal yang sama	1,5	3,25
4	Merepresentasikan berbagai macam benda dalam bentuk gambar/ tulisan	2	2,5
5	Mengenal suara huruf awal dari nama benda-benda yang ada di sekitarnya	1,25	3,5
Hal 2	Mengenal berbagai macam lambang huruf vokal dan konsonan kecil	2	3
Hal 3	Mengenal berbagai macam lambang huruf vokal dan konsonan capital	1,5	2,75
Jumlah Skor		12	21
Rerata Skor Tiap Anak		1,71	3

Keterangan:

4 = Berkembang Sangat Baik (BSB)

3 = Berkembang Sesuai Harapan (BSH)

2 = Mulai Berkembang (MB)

1 = Belum Berkembang (BB)

Secara umum hasil pre-test menunjukkan bahwa rerata skor pada setiap indikator perkembangan masih rendah. Maka dari itu, perlu dilakukan *treatment* agar indikator dapat tercapai sesuai dengan yang diharapkan.

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

Setelah peneliti menerapkan media *MAB*, kemampuan menulis anak dalam beberapa indikator mengalami peningkatan.

Setelah dilakukan penilaian (*testing*) data kemudian diamati melalui dua sudut pandang berdasarkan pada standar penilaian perkembangan kognitif pada aspek keaksaraan untuk anak usia dini, serta konversi data kuantitatif dan kualitatif. Adapun konversi data kuantitatif dan kualitatif untuk hasil pre-test dan post-test dapat dilihat pada tabel 7.

Tabel 7  
Konversi Data Kuantitatif dan Kualitatif

Rentang Skor	Kategori
$3,4 < X$	Sangat Baik
$2,8 < X \leq 3,4$	Baik
$2,2 < X \leq 2,8$	Cukup
$1,6 < X \leq 2,2$	Kurang
$X \leq 1,6$	Sangat Kurang

Berdasarkan hasil penghitungan, diketahui bahwa rata-rata total skor perkembangan kognitif anak pada aspek perkembangan keaksaraan saat pre-test adalah 1,71. Jika diterjemahkan dalam penilaian standar perkembangan anak usia dini adalah “belum berkembang”, dan apabila diterjemahkan dengan konversi data kuantitatif dan kualitatif adalah “kurang”, maka perlu dilakukan *treatment* untuk meningkatkan perkembangan kemampuan menulis anak menggunakan *MAB*. Setelah diberikan *treatment*, rata-rata total skor post-test menjadi 3. Jika diterjemahkan dalam penilaian standar perkembangan menjadi “berkembang sesuai harapan” dan apabila diterjemahkan dengan konversi data kuantitatif dan kualitatif adalah “baik”. Hal ini menunjukkan bahwa *MAB* dapat meningkatkan kemampuan menulis anak secara efektif.

## **F. Respon Guru dan Anak terhadap *MAB***

Untuk mengetahui respon guru dan anak terhadap *MAB*, peneliti meminta guru dan anak untuk mengisi angket, melakukan observasi, dan wawancara. Angket untuk guru meliputi aspek konten, tampilan, keamanan, materi, pembelajaran dan kebahasaan yang dikembangkan dari kriteria penilaian media pembelajaran menurut Walker dan Hess serta

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

Badru Zaman sebagaimana angket untuk ahli media dan ahli materi. Sementara angket untuk anak lebih bersifat sederhana hanya meliputi aspek pembelajaran dan motivasi saja yang dikembangkan dari tujuan penggunaan APE menurut Badru Zaman. Observasi dilakukan selama penggunaan MAB. Sementara wawancara dilakukan setelah guru dan anak menggunakan media dengan berpedoman pada angket.

Tabel 8 Respon Guru

ASPEK	KRITERIA	SKOR		
		I	II	III
KONTEN	Kejelasan petunjuk penggunaan	5	5	4
	Nilai-nilai edukatif yang terkandung dalam media	4	4	4
	Kemampuan media untuk memenuhi minat dan kebutuhan anak usia dini	4	5	5
	Kesesuaian tingkat kesulitan dengan usia anak.	3	4	4
	Kesesuaian dengan pertumbuhan dan perkembangan anak	3	4	3
	Kemampuan media untuk mengembangkan kecerdasan anak.	5	4	4
	Kesesuaian gambar dengan usia anak	3	4	3
TAMPILAN	Kualitas media secara keseluruhan	4	5	5
	Bahan yang digunakan	5	5	5
	Ketepatan ukuran huruf	5	5	5
	Ketepatan jenis huruf	5	5	5
	Variasi huruf	5	4	5
	Penggunaan jarak (baris, spasi, alinea)	5	4	3
	Kemudahan teks untuk di baca	5	4	4
	Kejelasan gambar	5	4	4
	Ketepatan ukuran gambar	4	4	4
	Penempatan gambar dan animasi	4	4	4
	Konsistensi penempatan gambar dan huruf	4	4	4
	Ketepatan pemilihan warna <i>background</i>	4	4	4
	Ketepatan pemilihan warna <i>background</i> dengan teks dan gambar	4	4	4
	Komposisi <i>layout</i>	3	4	4
KEAMANAN	Konsistensi penyajian antar halaman	4	4	3
	Daya tarik bagi anak usia dini	4	4	5
	Ketahanan media dari kerusakan	4	4	5
	Keamanan media bagi alat indera anak/ anak autis	4	4	4

*Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

<b>ASPEK</b>	<b>KRITERIA</b>	<b>SKOR</b>		
PENYAJIAN MATERI	Kesesuaian konsep yang dijabarkan dengan konsep yang dikemukakan oleh ahli Pendidikan Anak Usia Dini.	4	4	4
	Kesesuaian konsep dengan konsep media pembelajaran bagi ABK	3	4	3
	Kesesuaian materi dengan Kompetensi Inti (KI)	4	4	4
	Kesesuaian materi dengan Kompetensi Dasar (KD)	4	4	4
	Kesesuaian materi dengan Indikator	5	4	4
	Kemutakhiran materi yang disajikan	5	4	4
	Kelengkapan isi materi	4	4	5
	Urutan dan sistematisasi materi	4	5	4
	Kejelasan materi	3	4	5
	Kesesuaian gambar dengan materi	4	4	4
PEMBELAJARAN	Kesesuaian tujuan dengan Kompetensi Inti (KI)	4	4	4
	Kesesuaian tujuan dengan Kompetensi Dasar (KD)	4	4	3
	Kesesuaian tujuan dengan Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA)	4	4	4
	Pemberian motivasi	5	4	5
	Latihan dan evaluasi materi	5	4	5
	Kejelasan petunjuk penggunaan latihan dan evaluasi	5	4	5
	Cakupan materi dalam latihan dan evaluasi akhir	5	4	4
KEBAHASAAN	Kesesuaian gambar untuk memperjelas materi	4	4	4
	Kesesuaian bahasa yang digunakan dengan tingkat berpikir anak	3	4	3
	Kejelasan penggunaan bahasa	4	4	4
	Ketepatan istilah yang digunakan	3	4	3
	Ketepatan tata bahasa dan ejaan	5	4	4
<b>Jumlah</b>		<b>204</b>	<b>203</b>	<b>201</b>

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

Berdasarkan tabel di atas, hasil penilaian ketiga ahli pendidikan terhadap MAB berturut-turut menunjukkan jumlah skor sebesar 204, 203, dan 201. Terdapat 49 butir pernyataan dalam angket tersebut. Skor tertinggi untuk masing-masing pernyataan adalah 5 sementara skor terendah adalah 1. Sehingga dapat dibuat konversi skor seperti dalam Tabel 9.

Tabel 9  
Konversi Skor

Rentang Skor	Kategori
$205,8 < X$	Sangat Baik
$166,7 < X \leq 205,8$	Baik
$127,4 < X \leq 166,7$	Cukup
$88,2 < X \leq 127,4$	Kurang
$X \leq 88,2$	Sangat Kurang

Jumlah skor akhir dari ahli pendidikan (pengguna) berturut-turut sebesar 204, 203, dan 201 berada pada rentang  $X_i + 0,6 Sb_i < X \leq X_i + 1,8 Sb_i$  dengan kategori “baik”. Berdasarkan hasil tersebut, dapat diketahui bahwa MAB layak untuk digunakan secara aspek penyajian materi, pembelajaran, kebahasaan, konten, tampilan, dan keamanan. Namun, ada beberapa gambar yang perlu diganti, agar lebih sesuai bagi anak autis.

Sementara berdasarkan hasil observasi diketahui bahwa guru tidak mengalami kesulitan dalam penggunaan media, hal ini terlihat dari tidak adanya kendala saat penggunaan media. Selain itu penggunaan media juga mempermudah guru menjawab pertanyaan anak, “Huruf ini yang seperti apa?”.

Berdasarkan hasil wawancara diketahui bahwa MAB secara garis besar sudah bagus jika dilihat dari segi konten, tampilan, keamanan, penyajian materi, pembelajaran, dan kebahasaan. Adapun deskripsi secara terperinci adalah sebagai berikut:

### 1. Konten

Persyaratan APE menurut Anna Craft, di antaranya mengandung nilai-nilai edukatif serta dapat mengembangkan beberapa kecerdasan anak (Craft, 2003: 78). Dilihat dari segi konten, media ini mempunyai nilai-nilai edukatif dan mampu untuk meningkatkan kecerdasan pre-akademik anak. Hal ini terbukti dari kemampuan menulis anak meningkat setelah menggunakan MAB, begitu juga kemampuan untuk mengidentifikasi huruf juga berkembang dengan baik. Sebagian besar konten yang terdapat dalam media juga sudah sesuai dengan perkembangan anak.

Kalau progres pasti ada mbak, akan tetapi kembali lagi pada kemampuan setiap anak yang berbeda. Tidak bisa secepat anak yang bukan penyandang autis... (Suci Pujiastuti, 2017).

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

Sebagaimana dikatakan oleh Uli, “Kalau RR sudah sampe c dan d berarti cepat perkembangannya Bu.” (Uli Fatwati, 2017).

Pada kegiatan pembelajaran anak diharapkan dapat berpikir melalui benda-benda konkret yang terdekat dengan anak langsung, karena anak usia dini dapat menyerap pengalaman dengan mudah melalui benda-benda yang konkret (Moh Wildan Mukholadun M, 2014). Namun, peneliti mengakui bahwa dalam MAB ada beberapa gambar yang kurang familiar bagi anak. Hal ini sesuai dengan hasil wawancara dengan Bu Uli yang menyatakan bahwa “Ada gambar yang kurang familiar bagi anak, tapi saya juga lupa yang mana” (Uli Fatwati, 2017).

### **2. Tampilan**

Menurut Badru Zaman, salah satu upaya untuk meningkatkan motivasi anak adalah dengan menggunakan media yang menarik bagi anak(Badrus Zaman & Cucu Eliyawati, 2010, hlm. 23). Dilihat dari segi tampilannya MAB sangat menarik, karena warna-warni dan menggunakan kertas glitter yang juga warna-warni. Untuk materi pembelajaran, ukuran hurufnya sudah tepat. Menurut Uli, “Kalau buku dari ibu ini RR lebih tertarik. Hurufnya *kan* warna-warni dan bisa diraba.” (Uli Fatwati, 2017). Sedangkan menurut Suci, “Secara tampilan sudah sangat menarik bagi anak, apalagi warna-warni begini, pasti anak suka.” (Suci Pujiastuti, 2017).

### **3. Keamanan**

Menurut (Anna Craft, 2003, hlm. 78), syarat APE diantaranya aman digunakan oleh anak dan tidak mudah rusak. Dilihat dari segi keamanan, media sangat aman digunakan oleh anak karena tidak terbuat dari bahan-bahan yang membahayakan anak autis itu sendiri. Kertas glitter yang digunakan juga aman bagi jari anak autis meskipun kertas bertekstur (Uli Fatwati, 2017). Selain itu media juga tahan lama, karena menggunakan binding lem, kertasnya tidak gampang sobek (Suci Pujiastuti, 2017)

### **4. Penyajian Materi**

Menurut Richa Krisma (Krisma, 2014), gambar yang digunakan sebagai ilustrasi dalam pengembangan media harus sesuai/relevan dengan konsep/pengetahuan/materi yang ingin disampaikan. Dalam media ini gambar yang digunakan sudah sesuai dengan hurufnya (materi). Namun

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

terkadang anak memiliki konsep sendiri, bahwa huruf “a” itu seperti apel yang dibelah, bukan seperti siput. Apa yang ada dalam buku tidak perlu diganti karena konsep setiap anak berbeda.

Secara garis besar bukunya sudah bagus sih mbak, gak ada yang perlu diganti menurut saya...tapi terkadang anak punya konsep sendiri. HT itu, dia menganggap huruf “a” itu bukan seperti siput tapi seperti apel, saya juga tidak tahu kenapa begitu.”(Suci Pujiastuti, 2017).

Dalam mengembangkan suatu media pembelajaran hendaknya seorang guru memperhatikan beberapa prinsip, salah satunya adalah mulai dari yang mudah menuju materi yang sulit, dan dari materi yang bersifat konkret menuju materi yang bersifat abstrak. Begitu juga penyajian materi dalam bahan ajar haruslah sistematis agar bahan ajar menjadi lebih berkualitas (Krisma, 2014). Jika dilihat dari aspek penyajian materi, MAB sudah sistematis dimana pengenalan alfabet dimulai dari huruf a dan diakhiri dengan huruf z (Suci Pujiastuti, 2017).

Namun bagi sebagian anak seperti RR, mungkin akan lebih mudah jika urutan dan sistematikasi materinya dimulai dari pengenalan huruf kecil dulu baru huruf besar.

Kalau buat RR, mungkin pengenannya bisa dimulai dengan huruf kecil dulu baru huruf besar mbak. Kalau untuk HT dan Amar sudah pas sih seperti ini. (Uli Fatwati, 2017).

##### **5. Pembelajaran**

Salah satu prinsip APE menurut (Badruz Zaman & Cucu Eliyawati, 2010, hlm. 63) adalah APE harus mengandung kesesuaian dengan kebutuhan aspek perkembangan, kemampuan dan usia anak didik sehingga tercapai indikator kemampuan yang harus dimiliki anak. Jika dilihat dari segi pembelajaran, media ini sudah sesuai dengan indikator yang harus dicapai oleh anak, terutama untuk mengembangkan kemampuan pre-akademik anak yakni mengidentifikasi huruf a-z, selain kemampuan mengidentifikasi angka 1-5.

Tapi media ini sudah sangat membantu untuk mencapai salah satu indikator perkembangan pre akademik anak Bu. Kan anak juga harus mampu mengidentifikasi huruf a-z selain identifikasi angka 1-5 Bu. (Uli Fatwati, 2017).

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

...sudah sesuai dengan minat dan kebutuhan anak usia dini, mereka kan butuh pengenalan alfabet dengan cara yang menyenangkan. Saya kira buku ini cukup menyenangkan bagi anak.(Suci Pujiastuti, 2017).

Penggunaan *Picture Exchange Communication System* (PECS) sangat membantu meningkatkan kemampuan komunikasi anak. Hal ini dikarenakan gambar erat kaitannya dengan kata. Sementara anak autis sendiri lebih kuat secara visual daripada verbal (Siegel, 2008: 126).

Sepertinya jika saya amati, lebih cepat menggunakan bukunya mbak khoir ini. Kan ini pakai gambar ya mbak. Mereka juga sering menanyakan yang seperti apa buk? Jadi dengan adanya buku ini kami sangat terbantu. (Suci Pujiastuti, 2017).

“Kalau sekarang dia (RR) sudah bisa membedakan beberapa huruf, mungkin penggunaan gambar itu yang membuat dia lebih cepat perkembangannya Bu”(Uli Fatwati, 2017).

### **6. Kebahasaan**

Salah satu strategi pengajaran untuk anak autis adalah menyederhanakan perintah (Francine Brower, 2012, hlm. 82). Dilihat dari segi kebahasaan, bahasa yang digunakan sudah komunikatif dan sesuai dengan tingkat berpikir anak autis, dimana tidak terlalu banyak tulisan dalam materi pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa media memiliki tingkat kesulitan sesuai usia dan karakteristik dari anak autis sendiri. “Dalam buku ibu ini kan tidak terlalu banyak menggunakan kata-kata, sehingga sudah sesuai dengan perkembangan anak autis.” (Uli Fatwati, 2017). Sedangkan Suci mengatakan, “Dari segi bahasa, sudah sesuai untuk anak usia dini. Tidak terlalu banyak kata yang ditulis sehingga medianya lebih efektif dan lebih mudah dipahami oleh anak....” (Suci Pujiastuti, 2017).

Seperi terlihat dalam Tabel 10, berdasarkan hasil penghitungan angket diketahui bahwa anak memberikan respon positif terhadap penggunaan MAB. Respon yang diberikan dari 50-100% per kategori. Berdasarkan hasil observasi diketahui bahwa penggunaan gambar yang menyerupai simbol alfabet mempermudah anak untuk mengingat simbol alfabet, seperti simbol salib pada huruf “t”. Penggunaan MAB membuat guru dan

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Tabel 10  
 Respon Anak

Aspek	Pernyataan	Nilai/ Skor				Jml	Persen-tase
		RR	UJ	HT	AM		
Pemahaman	Mudah paham	1	1	1	1	4	100%
	Mudah menulis	1	0	1	1	3	75%
	Mudah ingat dengan seluruh indra	1	1	1	1	4	100%
	Mudah ingat dengan gambar	0	1	1	1	3	75%
	Tahu menulis menyenangkan	0	0	1	1	2	50%
	Tahu cara membuat huruf	1	1	1	1	4	100%
	Tahu beda E&F, M&W	1	0	1	1	3	75%
	Tahu benda mirip huruf	1	1	1	1	4	100%
Motivasi	Tertarik belajar menulis	1	1	1	1	4	100%
	Ingin menulis terus	1	0	0	1	2	50%
	Suka menulis	1	1	1	1	4	100%
	Tidak jenuh menulis	1	1	0	1	3	75%
	Tahu beda setiap huruf dan gambar	1	0	1	1	3	75%

Hasil wawancara dengan anak menunjukkan bahwa penggunaan gambar pada buku membantu anak mengingat simbol dengan lebih mudah. Begitu juga penggunaan konsep multisensoris pada buku. Penggunaan gambar pada buku *MAB* memudahkan anak untuk mengingat beberapa simbol alfabet yang terkadang sulit mereka ingat. (Amar, 2017). Sebagaimana juga dikatakan oleh HT, “Ya enak pakai gambar to Bu. Gambarnya bagus ek Bu. Bu aku belajar sama Bu Tutik aja B.” (HT, 2017).

Hal ini sesuai dengan pendapat Nirahma dan Yuniar (Choinisa Nirahma P & Ika Yuniar C, 2012, hlm. 2–3) yang mentakan bahwa anak autis mengalami kesulitan yang signifikan dalam memahami dan menerima informasi lisan. Anak autis lebih mudah memproses informasi secara visual dua atau tiga dimensi daripada stimulus pendengaran. Siegel (Siegel, 1996, hlm. 75–82) juga berpendapat bahwa anak autis cenderung belajar secara visual daripada verbal. Anak autis lebih mudah memahami hal

## *Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

konkrit, daripada hal abstrak. Biasanya ingatan atas berbagai konsep tersimpan dalam bentuk video atau file gambar, akibatnya proses berpikir lebih lambat daripada proses verbal. Hasil penelitian Siegel (Siegel, 2008, hlm. 191–192) menyebutkan bahwa PECS terbukti lebih efektif untuk meningkatkan performa anak autis, karena media ini lebih bersifat visual daripada verbal.

Penggunaan seluruh indra dalam media mempermudah anak untuk mengidentifikasi bentuk-bentuk alfabet. HT, misalnya, mengatakan:

Kalau pakai kaya gini, mendengar, meraba, terus diajari cara nulisnya, sama melihat ini kan jadi ingat Bu. Apalagi kalau ada gambarnya. *Kan gampang.*” (HT, 2017).

Cepet pake bukunya bu Khoir, Kan ini ada gambarnya, terus Ibuku kalau di rumah juga sering ngajarin cara nulisnya, sambil bilang ini “r” “r” “r” jadinya aku cepet bisa Bu. Terus ini ada gambarnya. (AM, 2017).

Menulis mempunyai kaitan yang erat dengan persepsi. Menurut (Soemarmo Markam, 1989, hlm. 7), menulis adalah suatu kegiatan yang membutuhkan perceptual, motor, dan kognitif yang bernilai kompleks. Sementara menurut Mayer & Sims (Mayer & Sims, 1994, hlm. 389–401) semakin banyak indera yang digunakan oleh anak untuk membangun suatu persepsi dalam membentuk huruf, maka semakin banyak informasi yang masuk dalam memori anak untuk dapat diproduksi kembali. Dalam menulis yang merupakan kerja kognitif, persepsi pun bertujuan mengenali dan membentuk interpretasi awal huruf. Huruf yang akan dikenali (stimulus), setelah dipersepsi akan masuk dalam proses pengkodean (*coding*). Penggunaan media pembelajaran yang menggunakan stimulus visual, auditoris, kinestetik, dan taktil akan menuntun anak melakukan dua proses pengkodean yang berlainan sesuai tipe stimulusnya sebelum akhirnya informasi yang didapat masuk ke dalam ingatan. Diskriminasi ini merupakan *dual coding* teori yang diungkapkan oleh Paivio.

### **G. Kesimpulan**

Berdasarkan pembahasan di atas, dapat disimpulkan bahwa media pembelajaran yang dikembangkan yakni *Multisensoric Alphabet Bergambar*

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

(MAB) memiliki beberapa kelebihan dan kekurangan. Adapun kelebihan dari media ini adalah tampilannya menarik, aman digunakan, hanya menggunakan sedikit kata-kata sehingga sesuai bagi anak autis, penyajian materi sistematis, dapat menstimulasi perkembangan kognitif anak khususnya pada aspek keaksaraan, membuat anak lebih mudah memahami bentuk alfabet yang beragam, mampu menarik minat anak untuk belajar menulis tanpa mengalami kebosanan. Sedangkan, kelemahan media adalah media bersifat subjektif dimana ada beberapa gambar yang kurang familiar bagi anak autis di Talenta Kids. Namun tidak menutup kemungkinan bahwa gambar tersebut familiar bagi anak autis di sekolah lain. Selain itu, hasil dari penggunaan media ini juga bergantung pada kondisi masing-masing anak. Anak autis dengan jenis ketunaan sedang sampai ringan akan menunjukkan hasil yang lebih baik jika dibandingkan dengan anak autis dengan jenis ketunaan yang sedang sampai berat.

## **H. Pengakuan**

Tulisan ini bersumber dari tesis penulis yang diujikan di UIN Sunan Kalijaga, pada tanggal 2 Oktober 2014. Adapun nama-nama anak autis yang terdapat dalam tulisan di atas semuanya adalah nama samaran untuk melindungi nama baik anak autis itu sendiri.

*Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

**REFERENSI**

- Ahmad Susanto. (2011). Perkembangan Anak Usia Dini: pengantar dalam berbagai aspeknya. Kencana.
- AM. (2017, Agustus).
- Amar. (2017, Agustus).
- Ambita Sukma, L. (2013). Pengaruh Pendekatan Kontekstual terhadap Kemampuan Menulis Anak Autis di SD Inklusi Putra Harapan Sidoarjo. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 1(1). Diambil dari <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/view/1782>
- Anna Craft. (2003). Membangun Kreativitas Anak. (M. Chairul Anam, Penerj.). Jakarta: Inisiasi Press.
- Assjari, M., & Sopariah, E. S. (2011). Penerapan Latihan Sensorimotor Untuk Meningkatkan Kemampuan Menulis Pada Anak Autistic Spectrum Disorder. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 17(2), 225-243-243. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v17i2.20>
- Azhar Arsyad. (2011). Media Pembelajaran. Jakarta: Raja Grafindo Perasada.
- Badruz Zaman, & Cucu Eliyawati. (2010). Media Pembelajaran Anak Usia Dini. Jurusan Pedagogik Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia. Diambil dari [http://file.upi.edu/browse.php?dir=Direktori/FIP/JUR.\\_PGTK/197010221998022-CUCU\\_ELIYAWATI/](http://file.upi.edu/browse.php?dir=Direktori/FIP/JUR._PGTK/197010221998022-CUCU_ELIYAWATI/)
- Choinisa Nirahma P, & Ika Yuniar C. (2012). Metode Dukungan Visual Pada Pembeajaran Anak dengan Autisme. *Jurnal Psikologi Klinis dan Kesehatan Mental*, 1(2), 1-8.
- Djamarah, S. B., & Aswan Zain. (2002). Strategi Belajar Mengajar. Jakarta: Rineka Cipta. Diambil dari <http://free-contents/index.php/buku/detail/strategi-belajar-mengajar-syaiful-bahri-djamarah-dan-aswan-zain-30558.html>
- Febriana, Y. (2015). Penggunaan Metode Fonik pada Pengembangan Literasi Siswa TK Autis. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 7(2). Diambil dari <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/view/12126>
- Fitriani, Anisa & Tri Kurniati Ambarini. "Hubungan antara Hardiness dengan Tingkat Stres Pengasuhan pada Ibu dengan Anak Autis". *Jurnal Psikologi Klinis dan Kesehatan Mental Vol. 02 N0. 2 Agustus 2013*. 34-40.
- Francine Brower. (2012). 100 Ide Membimbing Anak Autis. (Amanda Setiorini & Yuki Anggia Putri, Ed., Novita Heny Purwanti, Penerj.).

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

- Jakarta: Esensi. Diambil dari <http://inlislite.dispusip.jakarta.go.id/dispusip/opac/detail-opac?id=58549>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Lietke, G. E. (1983). *Educational Research: an introduction*. New York: Longman.
- Genovivus Seran, G., & Ardianingsih, F. (2018). Metode VAKT Bermedia Marbel terhadap Kemampuan Menulis Permulaan Anak Autis. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 10(2). Diambil dari <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/view/24534>
- Haryati, S. (2013). Researcrh and Development (R&D) sebagai Salah Satu Model Penelitian dalam Bidang Pendidikan. *Majalah Ilmiah Dinamika*, 37(1), 11–26.
- Hidayat. (1986). Definisi Efektifitas. Bandung: Angkasa.
- HT. (2017, Agustus).
- John W. Santrock. (2008). PerkembanganAnak. (Wibi Hardani, Ed., Mila Rachmawati & Anna Kuswanti, Penerj.) (Vol. 2008). Jakarta: Erlangga.
- Krisma, R. (2014, Juli 11). Pengembangan Bahan Ajar: Pemilihan Bahan Ajar. Diambil 16 Oktober 2018, dari <http://pengembanganbahanjar.blogspot.com/2014/07/pemilihan-bahan-ajar.html>
- Latif, M. (2016). *Orientasi Baru Pendidikan Anak Usia Dini Teori & Aplikasi*. Prenada Media.
- Lilik Sriyanti. (2016, Agustus).
- Maja Pitamic. (2013). *Child's Play Permainan dan Aktivitas Montessori untuk bayi dan balita anda*. (Rianayati Kusmini Pancasari, Penerj.). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Masnipal. (2014). *Siap Menjadi Guru & Pengelola PAUD Profesional*. Elex Media Komputindo.
- Mayer, R. E., & Sims, V. K. (1994). For Whom Is a Picture Worth a Thousand Words? Extensions of a Dual-Coding Theory of Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389–401.
- Moh Wildan Mukholadun M. (2014, Maret 12). Prinsip Pendidikan Anak Usia Dini. Diambil 16 Oktober 2018, dari <https://www.kompasiana.com/wildantoci/54f822e2a33311af608b4c4a/prinsip-pendidikan-anak-usia-dini>
- Montessori, M. (2008). *The Absorbent Mind, Pikiran yang Mudah Menyerap: Karya Klasik di Bidang Pendidikan dan Perkembangan Anak untuk*

*Peningkatan Kemampuan Menulis Anak Autis dengan Multisensory Alphabet Bergambar (MAB)*

Para Pendidik dan Orang Tua. (Dariyanto, Penerj.). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Montessori, M., George, A. E., & Holmes, H. W. (1912). *The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in "The children's houses"* with additions and revisions by the author,. New York: Frederick A. Stokes Co.

Mutia Ramadhani, & Ilham. (2016, April 8). Jumlah Penyandang Autisme Terus Meningkat. Republika Online. Diambil dari <https://republika.co.id/berita/gaya-hidup/info-sehat/16/04/08/o5anig361-jumlah-penyandang-autisme-terus-meningkat>

Permendikbud No 137 (2014).

Permendikbud No. 146 (2014).

Pranasafitri, R. (2014). Teknik Doodling terhadap Kemampuan Menulis Permulaan Anak Autis. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 6(6). Diambil dari <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/view/8570>

Rohmatun Nisak, B. (2016). Penerapan Finger Painting dalam Upaya Meningkatkan Ketrampilan Menulis Anak Autis. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 8(2). Diambil dari <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/view/17022>

Siegel, B. (1996). *The World of the Autistic Child. Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press.

Siegel, B. (2008). *Getting the best for your child with autism: an expert's guide to treatment*. New York; London: Guilford.

Soemarmo Markam. (1989). *Pengenalan Kesulitan Belajar dan DMO*,. Jakarta: Fakultas Kedokteran UI.

Suci Pujiastuti. (2017, Agustus).

Sugiyono. (2014). Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan R&D. Bandung: Alfabeta.

Uli Fatwati. (2017, Agustus).

Widoyoko, S. E. P. (2009). *Evaluasi program pembelajaran: panduan praktis bagi pendidik dan calon pendidik*. Pustaka Pelajar.

Y. Handojo. (2013). *Autisme pada Anak*. Bhuana Ilmu Populer.

Zaman, B. (2007). *Media dan Sumber Belajar TK*. Dalam Esensi Sumber Belajar dalam Pembelajaran Anak Usia Dini (Vol. 1, hlm. 1–39). Jakarta: Universitas Terbuka. Diambil dari <http://repository.ut.ac.id/4700/>

**INKLUSI:**

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

*Khoirul Bariyyah*

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2,*  
*Jul-Des 2018*

-- *Left blank* --

## **PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA UNTUK ANAK AUTIS**

**GANGSAR ALI DARONI**  
Universitas Sebelas Maret  
[gangsaralidaroni@gmail.com](mailto:gangsaralidaroni@gmail.com)

### ***Abstract***

*This study aims to describe the implementation and barriers of Indonesian language learning for autistic children at the SLB Mitra Ananda Colomadu. This research is a qualitative descriptive study where the subjects were two class teachers and four grade VII autistic students at SLB Mitra Ananda. Data is collected through observation, interviews, and documentation. The results showed that the implementation of Indonesian language learning at the Ananda Colomadu Partner Autism SLB used the ABA and Individual Learning Program (PPI) methods tailored to the students' abilities. The 2013 curriculum is difficult to implement because the limited Indonesian language learning materials did not meet the child's conditions. Various efforts have been made by the teacher to overcome these obstacles: using PPI, creating independent learning media, and learning the latest methods that are applicable to learn Indonesian for autistic children.*

**Keywords:** Indonesian language teaching and learning; individualized learning program; children with autism.

### **Abstrak**

*Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan pelaksanaan dan hambatan pembelajaran Bahasa Indonesia untuk anak autis di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu. Penelitian ini merupakan penelitian deskriptif kualitatif. Subjek penelitiannya adalah dua guru kelas dan empat siswa autis kelas VII di SLB Autis Mitra Ananda. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu menggunakan metode ABA dan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang disesuaikan dengan kemampuan siswa. Kurikulum 2013 tidak dapat diterapkan sepenuhnya karena materi pelajaran Bahasa Indonesia yang tidak sesuai dengan kondisi anak dan media pembelajaran yang terbatas. Berbagai upaya dilakukan guru untuk mengatasi hambatan tersebut: misalnya menggunakan PPI, membuat media pembelajaran mandiri dan mempelajari berbagai metode terbaru yang dapat diterapkan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia untuk anak autis.*

**Kata kunci:** pembelajaran Bahasa Indonesia; Program Pembelajaran Individual; SLB Mitra Ananda.

### **A. Pendahuluan**

Pendidikan merupakan kebutuhan dasar setiap manusia untuk menjamin keberlangsungan hidupnya agar lebih bermartabat. (Wulansari, 2015, hlm. 1). Selain itu, pendidikan dapat membangun sumber daya manusia yang lebih berkualitas (Bintari, I Nyoman Sudiana, & Ida Bagus Putrayasa, 2014, hlm. 2). Menurut Undang-Undang No. 20 Tahun 2003, tujuan pendidikan nasional adalah untuk mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Tujuan pendidikan tersebut diperuntukkan bagi seluruh warga negara Indonesia, tak terkecuali bagi anak-anak difabel atau anak berkebutuhan khusus.

Menurut Geniofam (Suryadinata & Farida, 2016, hlm. 95), anak berkebutuhan khusus adalah anak dengan karakteristik khusus yang berbeda pada umumnya tanpa selalu menunjukkan pada ketidakmampuan mental, emosi atau fisik. Anak berkebutuhan khusus memiliki karakteristik yang berbeda-beda sesuai dengan kelainan yang mereka miliki (Lestari, 2015, hlm. 274). Beberapa bentuk hambatan dan penyimpangan perkembangan pada anak berkebutuhan khusus sebagaimana yang sering dikenal dengan tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, lamban belajar, berbakat, tunalaras, ADHD dan autisme (Nida, 2013, hlm. 163).

Autisme adalah gangguan perkembangan yang parah atau faktor neurobiologis yang meluas dan bisa terjadi pada anak-anak dalam tiga tahun pertama hidupnya (Saad dkk., 2018). Menurut Yuwono (2013, p. 24), autisme merupakan gangguan tentang bagaimana anak melihat dunia dan bagaimana mereka belajar melalui pengalamannya. Anak-anak dengan gangguan autis biasanya kurang dapat merasakan kontak sosial (Mazurek dkk., 2017). Orang dianggap sebagai objek (benda) bukan sebagai subjek yang dapat berinteraksi dan berkomunikasi (Nurdiansyah, 2014).

Gejala autis muncul pada usia sebelum 3 tahun (Baio dkk., 2018). Anak autis ditinjau dari masa kemunculanya/kejadianya dapat terjadi sejak lahir yang disebut dengan autis klasik dan sesudah lahir dimana anak hingga usia 1-2 tahun menunjukkan perkembangan yang normal. Tetapi pada masa selanjutnya menunjukkan perkembangan yang menurun/mundur. Hal ini disebut autis regresi (Strang dkk., 2018).

Menurut Danuatmaja (2004, p. 2), anak autis bukan “anak ajaib” atau “pembawa hoki” (*gifted child*), seperti kepercayaan sebagian orang tua. Oleh karena itu, jangan mengharapkan keajaiban muncul darinya. Akan tetapi, ia pun bukan bencana. Kehadiranya ditengah keluarga tidak akan merusak keharmonisan keluarga. Anak autis sama seperti anak-anak lain. Mereka membutuhkan bimbingan dan dukungan lebih dari orang tua dan lingkungannya untuk tumbuh dan berkembang agar dapat hidup mandiri.

Menurut Baihaqi dan Sugiarmi (2010, p. 135), autis merupakan suatu gangguan yang kompleks. Kebutuhan anak-anak didalam kelompok ini

berbeda-beda, berkisar dari ringan sampai berat. Anak-anak penyandang autis umumnya mengalami tiga bidang kesulitan yang utama yaitu: 1) Komunikasi. Hambatan bahasa melalui segala cara komunikasi, seperti berbicara, intonasi, gerakan tangan, ekspresi wajah dan bahasa badan lainnya. 2) Imajinasi. Kelakuan dan infleksibilitas proses berfikir, seperti penolakan terhadap perubahan, perilaku obsesi dan ritualistik. 3) Sosialisasi. Kesulitan dengan hubungan sosial, waktu sosial yang kurang, kurangnya empati, penolakan kontak badan yang normal dan kontak mata yang tidak benar.

Oleh karena itu, dari pengertian yang diberikan para ahli, peneliti menyimpulkan bahwa autisme adalah gangguan yang kompleks. Autism memiliki tiga permasalahan pada pertumbuhannya yakni pada komunikasi, konsentrasi, dan sosialisasi. Autism merupakan suatu kumpulan sindrom akibat kerusakan saraf.

Prevalensi anak autis terus meningkat selama dua dekade terakhir. Perkiraaan saat ini perbandingan jumlah anak autis dengan anak regular adalah 1 berbanding 36. Faktor keturunan, riwayat gangguan kejiwaan orang tua, kelahiran prematur dan paparan janin terhadap obat psikotropika atau insektisida semuanya dikaitkan dengan penyebab utama dari anak autis. Beberapa alat ukur yang dapat membantu menilai perilaku dan gejala anak autis antara lain: Childhood Autism Rating Scale (CARS), The Autism Spectrum Disorder – Observation for Children (ASD-OC), The Development, Dimensional and Diagnostic Interview (3DI) (Sharma, Gonda, & Tarazi, 2018).

Anak autis mengalami gangguan perkembangan saraf yang ditentukan oleh disfungsi komunikasi verbal dan nonverbal dan sosial. Penyebab autis belum ditemukan secara pasti hingga saat ini (Pirzadrozbahani, Ahmadi, Hekmat, Roozbahani, & Shahsavar, 2018). Hal ini termasuk bersifat genetik, metabolismik dan gangguan syaraf pusat, infeksi pada masa usia hamil (rubella), gangguan pencernaan hingga keracunan logam berat (Suteja, 2014). Struktur otak yang tidak normal seperti hydrocephalus juga menyebabkan anak autis (Yahya, Kurniawan, & Samawi, 2015).

Selain hal-hal di atas, ada dugaan bahwa anak autis disebabkan oleh faktor lingkungan misalnya vaccinations (Sugiarmin, 2010). Beberapa orang tua melaporkan bahwa anaknya tetap “normal” perkembangannya setelah diberikan vaccination, tetapi ada juga orang tua yang melaporkan bahwa ada perubahan yang kurang menguntungkan setelah anaknya diberikan vaccination. Ada beberapa kasus yang dialami oleh para orang tua yang berkaitan dengan perkembangan anaknya (Mukarromah, 2003). Mereka mengaku bahwa ciri-ciri anak autis mulai muncul pada anaknya setelah diberikan vaccination (Muhartomo, 2004).

Dugaan penyebab lainnya adalah perilaku ibu pada masa hamil yang sering mengkonsumsi *seafood* dimana jenis makanan ini mengandung merkuri yang sangat tinggi karena adanya pencemaran air laut. Selain itu adanya kekurangan mineral yang penting seperti zinc, magnesium, iodine, lithium and potassium (Gardenia, Tursina, & Sastypratiwi, 2015). Pesticides dan racun yang berasal dari lingkungan lainnya dan masih banyak lagi faktor-faktor dari lingkungan yang belum diketahui dengan pasti (Yuwono, 2013, hlm. 33).

Anak autis memiliki masalah dalam kondisi kesehatannya seperti gangguan bicara, tidur dan gastrointestinal (konstipasi dan kesulitan makan), keterlambatan perkembangan, gangguan perhatian/hiperaktif, hipotonia, epilepsi, kecemasan, perilaku mengganggu, pica dan eksim (Neumeyer dkk., 2018). Selain itu, anak-anak autis dapat menunjukkan perilaku agresi dan menyakiti diri sendiri, respon yang tidak normal terhadap orang, keterikatan luar biasa terhadap objek, sulit menerima perubahan, aktivitas berulang seperti flipping, melompat dan juga hipersensitivitas pada kelima indera (Jain dkk., 2014).

Orang dengan gangguan autisme memiliki masalah dalam hal komunikasi, interaksi sosial dan perhatian terbatas dalam suatu kegiatan, serta repetitif atau preventif (Khoirunnisyak, Akhyar, & Gunarhadi, 2017, hlm. 55). Salah satu hambatan belajar yang dialami anak autis adalah hambatan kognitif. Dalam hal ini anak autis pada umumnya sulit berkomunikasi secara verbal maupun non-verbal, kurang konsentrasi dan kurangnya pemahaman terhadap instruksi (Ballerina, 2016, hlm. 247).

Hambatan belajar tersebut terjadi pada semua mata pelajaran yang dipelajari oleh anak autis, salah satunya adalah pada mata pelajaran bahasa Indonesia.

Mata pelajaran Bahasa Indonesia merupakan mata pelajaran yang menekankan pada aspek belajar berkomunikasi (Siswandi, 2006, hlm. 28). Bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional jelas memiliki peran besar dalam pembentukan karakter Indonesia karena dengan berbahasa nasional seseorang dapat mengekspresikan rasa dan pemahaman (semangat) keindonesiannya karena mampu berkomunikasi dengan seluruh lapisan masyarakat Indonesia dimana pun mereka berada untuk berbagai macam tujuan (Lestyarini, 2012, hlm. 341).

Selain itu, Bahasa Indonesia adalah salah satu mata pelajaran yang memberikan pengajaran membaca, menulis, mengarang, membaca puisi, mendikte, berbicara atau menceritakan sesuatu (Alamsyah, Taib, N, & Idham, 2016). Dengan adanya pembelajaran bahasa Indonesia di sekolah, maka siswa akan terlatih untuk menggunakan bahasa Indonesia yang baik dan benar dan siswa juga akan terlatih untuk menuangkan pikiran, perasaan, daya cipta mereka dalam bentuk tulisan maupun lisan (Mufliahah, 2014). Misalnya siswa mampu menceritakan pengalamannya yang menurutnya paling menarik di depan teman-temannya (Humaira, Fatmawati, & Zulmiyetri, 2012).

Pembelajaran bahasa sangatlah penting bagi anak autis. Dengan bahasa, komunikasi dan hubungan antar manusia menjadi lebih mudah (Agustina, Wardani, & Andhayani, 2013, hlm. 140). Hal ini disebabkan bahasa sebagai media untuk menyampaikan pesan atau informasi dari suatu individu kepada individu yang lain (Puspitalia, 2012, hlm. 2). Melalui pembelajaran bahasa Indonesia, diharapkan anak autis dapat berkomunikasi dengan bahasa Indonesia dengan bahasa Indonesia yang baik dan benar, memiliki intonasi yang sesuai, serta dapat memahami hal-hal yang diutarakan atau diungkapkan oleh orang lain (Tantinia, 2015, p. 3).

Anak autis dapat memperoleh pembelajaran bahasa Indonesia di Sekolah khusus/Sekolah Luar Biasa yang ada di Indonesia. Salah satu

sekolah tersebut adalah SLB Autis Mitra Ananda Colomadu. Pada proses pelaksanaan pembelajaran bahasa Indonesia bagi anak autis tentunya memiliki cara-cara yang berbeda dalam metode penyampainnya (Kusumawardhani, 2015, hlm. 4). Oleh karena itu, peneliti tertarik melakukan penelitian di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu, untuk mengetahui dan mendeskripsikan pelaksanaan pembelajaran Bahasa Indonesia bagi anak autis di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu, hambatan apa yang terjadi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia untuk anak autis, serta upaya guru dalam mengatasi hambatan tersebut.

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. V, No. 2*  
*Jul-Des 2018*

## **B. Metode Penelitian**

Jenis penelitian yang digunakan adalah penelitian kualitatif deskriptif. Penelitian kualitatif deskriptif adalah jenis penelitian yang berusaha menggambarkan objek atau subjek yang diteliti sesuai dengan apa adanya dengan tujuan menggambarkan secara sistematika fakta dan karakteristik objek yang diteliti secara tepat (Misna, 2015, hlm. 526).

Di samping itu pendekatan ini juga bertujuan untuk memperoleh pemahaman dan penafsiran secara mendalam dan natural tentang makna dari fenomena yang ada di lapangan. Sesuai dengan metode penelitian yang dipilih, penelitian ini tidak berangkat dari suatu hipotesis untuk diuji keberlakuannya atau kecocokannya di lapangan, tetapi yang dilakukan justru peneliti langsung masuk ke lapangan dan berusaha mengumpulkan data selengkap mungkin sesuai dengan pokok permasalahan yang diteliti (Martiyani & Budi, 2017, hlm. 40).

Penelitian ini dilaksanakan di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu pada bulan Januari-Februari 2018. Subjek pada penelitian ini adalah siswa autis kelas VII yang berjumlah 4 siswa dengan inisial IN, MFA, BCT dan MRR, serta 2 guru kelas VII SLB Autis Mitra Ananda Colomadu. Teknik pengumpulan data dalam penelitian ini adalah menggunakan observasi, wawancara dan dokumentasi. Observasi yang dilakukan oleh peneliti adalah jenis observasi no partisipan yaitu peneliti sebagai penonton atau penyaksi terhadap gejala atau kejadian yang menjadi topik penelitian (Des Maninda Chornelya, 2014, hlm. 34).

Wawancara dilakukan kepada guru untuk mengulas secara langsung terkait dengan pelaksanaan pembelajaran Bahasa Indonesia di kelas tersebut. Wawancara tersebut dilakukan berdasarkan pedoman wawancara yang dibuat oleh peneliti berdasarkan topik yang akan dikupas. Proses dokumentasi yang dilakukan oleh peneliti adalah dengan mencatat segala sumber informasi yang didapatkan baik berupa tulisan maupun lisan. Alat dokumentasi yang digunakan oleh peneliti ialah alat perekam suara dan kamera.

Keabsahan data yang digunakan dalam penelitian ini diuji dengan triangulasi data. Triangulasi dengan menggunakan sumber adalah memeriksa keabsahan dan kebenaran informasi berbeda atas kebenaran informasi melalui sumber yang berbeda. Jika dua sumber memberikan informasi berbeda atas kebenaran suatu informasi, maka dicari informasi lain sehingga diperoleh informasi yang dipandang shahih (Herdiansyah, 2015, hlm. 200).

Data dianalisis dengan menggunakan Analisis Model Interaktif Miles dan Huberman. Ada tiga langkah pada model ini, yaitu reduksi data, tampilan data dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Reduksi data berarti meringkas, memilih poin penting, fokus pada masalah dan mencari temanya. Setelah dikurangi, langkah selanjutnya adalah menampilkan data. Langkah ketiga dalam menganalisa penelitian kualitatif adalah menarik kesimpulan atau verifikasi. Kesimpulan dalam penelitian kualitatif adalah temuannya (Prakosha, Salim, & Sunardi, 2018, hlm. 58).

## C. Pembahasan

### 1. Gambaran SLB Autis Mitra Ananda Colomadu

SLB Autis Mitra Ananda Colomadu merupakan sekolah khusus bagi anak autis yang beralamat di, Jalan LU. Adisucipto km 7, Paulan Colomadu Karanganyar. Sekolah ini berada dibawah naungan Yayasan Pembinaan Anak Cacat Nasional (YPAC Nasional) yang didirikan oleh almarhum Prof. Dr. Soeharso, seorang ahli bedah tulang yang pertama kali merintis upaya rehabilitasi bagi penyandang cacat di Indonesia.

Awalnya pada tahun 1952 beliau mendirikan Pusat Rehabilitasi (*Rehabilitasi Centrum*) di Solo bagi korban revolusi perang kemerdekaan Republik Indonesia. Pada saat itu beberapa daerah terserang wabah poliomyelitis, maka anak-anak dengan gejala post polio dibawa ke pusat rehabilitasi ini. Mula-mula anak-anak tersebut tidak mendapatkan perhatian serius karena tidak tersedia fasilitas yang memadai waktu itu. Namun Prof. Dr. Soeharso tidak membiarkan hal tersebut berlarut-larut. Setelah menghadiri *International Study a Conference of Child Welfare* di Bombay dan *The Sixth International Conference on Social Work* di Madras pada tahun 1952, maka Prof. Soeharso mempunyai inisiatif untuk mendirikan yayasan bagi anak-anak cacat. Maka pada tahun 1953 didirikan Yayasan Penderita Anak Tjatjat (YPAT) di Surakarta dengan Akte Notaris No. 18 tanggal 17 Pebruari 1953. Ikut serta sebagai pendiri adalah Ny. Djohar Soeharso (Istri Prof. Soeharso), Ny. Padmonagoro dan Ny. Soendaroe. Itulah awal pengabdian YPAT yang diketuai oleh Ibu Soeharso.

Dalam perkembangan Prof. Soeharso dan istri berhasil menghimbau dan memotivasi lingkup profesi kedokteran untuk mengikuti jejaknya. Beliau juga memotivasi perorangan maupun organisasi wanita untuk mendirikan yayasan semacam YPAT yang memberikan pelayanan rehabilitasi pada anak cacat fisik (tuna daksa). Menyusullah kemudian berdiri YPAC di beberapa daerah di Indonesia.

Awalnya, SLB Autis Mitra Ananda ini merupakan pusat terapi dan tumbuh kembang bagi anak autis (Autis Center) yang menyediakan penanganan terapi bagi anak autis dan kecacatan lain agar dapat berkembang menjadi lebih baik. Akan tetapi, dengan berjalannya waktu pada tahun 2015 telah resmi menjadi sekolah luar biasa bagi anak autis yang bernamakan Sekolah Luar Biasa (SLB) Autis Mitra Ananda Colomadu yang berada dibawah naungan YPAC Nasional. Sekolah ini mempunyai semangat pelayanan yang dituangkan dalam motto: “Mendidik dengan Ilmu dan Hati”.

- Tujuan Sekolah di SLB Autis Mitra Ananda adalah:
- a) Tujuan Umum

Mengembangkan pelayanan rehabilitasi khususnya di bidang pendidikan dengan menyediakan pelayanan pendidikan anak-anak dengan autisme sesuai dengan kondisi, kebutuhan dan potensinya.

b) Tujuan Khusus

- 1) Memberikan pengetahuan akademik kepada anak didik penyandang autisme.
- 2) Memberikan pendidikan ketrampilan dalam hal bina diri dan ketrampilan kegiatan sehari-hari anak penyandang autisme.
- 3) Melatih dan meningkatkan kemampuan komunikasi dan bersosialisasi anak penyandang autisme.
- 4) Mewujudkan kemandirian anak penyandang autisme dalam hal komunikasi, sosialisasi, perawatan diri dan berkarya.

Ada dua sistem pendidikan dan terapi yang diterapkan di Mitra Ananda, yaitu:

a) Kelas Individual

Diberikan secara individual (satu guru 1 siswa) untuk mengoptimalkan kemampuan anak dalam belajar akademik, ketrampilan melaksanakan aktivitas sehari-hari (*activities of daily living*, ADL), mengajarkan budi pekerti, mengembangkan kemampuan berkomunikasi dan bersosialisasi, memperbaiki motorik dan sensorik.

b) Kelas Kelompok / Klasikal

Siswa belajar dalam satu kelas bersama yang dibatasi jumlah siswanya. Perbandingan guru dan siswa 2:3 atau 2:4. Sistem ini digunakan untuk meningkatkan kemampuan bersosialisasi dan kemampuan belajar akademik dengan cara belajar yang kompetitif.

Di SLB Autis Mitra Ananda memiliki dua jenjang sekolah yaitu SDLB dan SMPLB dari kelas satu sampai kelas tujuh. Selain dalam hal pendidikan, berbagai pelayanan disediakan di sekolah ini seperti pelayanan terapi, konsultasi ahli, kesehatan, dan lain-lain.

## **2. Pelaksanaan Pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu**

Pembelajaran Bahasa Indonesia pada kelas VII di SLB Autis Mitra Ananda dilakukan di kelas kelompok yang terdiri dari empat siswa autis dan dua guru dengan basic guru pendidikan luar biasa. Kurikulum yang digunakan oleh SLB Autis Mitra Ananda adalah Kurikulum 2013 yang wajib diterapkan di seluruh Sekolah Luar Biasa di seluruh Indonesia.

Kurikulum 2013 merupakan kurikulum terbaru yang diterapkan di Indonesia yang mengharuskan pembelajaran dilakukan secara tematik, yaitu dalam suatu tema peserta didik dapat mempelajari beberapa mata pelajaran (Suharno, 2015). Mata pelajaran Bahasa Indonesia merupakan salah satu mata pelajaran wajib yang diberikan kepada peserta didik di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu. Kegiatan pembelajaran di SLB Autis Mitra Ananda dilaksanakan mulai pukul 07.30 sampai pukul 12.00.

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara dengan guru kelas VII di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu yaitu Ibu Janti dan Bapak Dwi harto, pelaksanaan pembelajaran Bahasa Indonesia yang dilakukan di kelas VII menggunakan Metode Lovaas/Applied Behavior Analysis (ABA).

Metode Lovaas/Applied Behavior Analysis (ABA) merupakan metode yang mengajarkan kedisiplinan yang kurikulumnya telah dimodifikasi dari aktivitas sehari-hari dan dilaksanakan secara konsisten untuk meningkatkan perilaku yang signifikan (Astutik, 2010, hlm. 13). Metode Lovaas atau Applied Behavior Analysis (ABA) adalah metode tatalaksana perilaku yang didasarkan pada teori “*Operant Conditioning*” yang dipelopori oleh Burrhus Frederic Skinner (1904) seorang behavioralis dari Amerika Serikat. Dasar teori Skinner sendiri adalah pengendalian perilaku melalui manipulasi dan hukuman. Perilaku yang dibentuk melalui *operant conditioning* sangat bergantung pada kualitas penguatan yang dimunculkan atau yang diberikan, manakala perilaku yang diharapkan telah muncul, atau sebaliknya. *Operant conditioning* merupakan teori belajar yang berusia paling muda dan masih sangat berpengaruh dikalangan para ahli psikologi belajar masa kini (Hanapy, 2015).

Penerapan metode ini pada pengajaran Bahasa Indonesia, guru menggunakan instruksi yang jelas dan tegas seperti “Baca!”, “Tulis!” dan lain-lain. Pada kegiatan belajar menulis, guru juga memberikan bantuan kepada siswa untuk mengarahkan siswa belajar dengan baik. Selain itu, guru juga memberikan *reinforcement* atau penguatan kepada peserta didik apabila siswa mampu mengikuti pembelajaran dengan baik. Penguatan dapat disesuaikan dengan kondisi dan keinginan anak yang dapat memotivasi anak untuk lebih semangat.

Setiap siswa memiliki kemampuan yang berbeda dalam pelajaran Bahasa Indonesia. Siswa IN dan MFA memiliki kemampuan komunikasi yang baik, namun mereka memiliki kebiasaan membeo dan masih memiliki fokus yang kurang. IN (16 tahun) sudah mampu membaca suatu teks pelajaran, dan mampu menulis. Namun, ia belum mampu membaca dengan intonasi yang baik dan belum bisa memahami makna dari bacaan yang telah dibaca.

MFA (14 tahun) belum bisa membaca dan menulis, namun sudah mampu mengeja suatu bacaan dengan bantuan guru. Kedua siswa (IN dan MFA) dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, masih berfokus pada belajar membaca dan menulis.

Berbeda dengan IN dan MFA, siswa dengan inisial BCT dan MRR tergolong kedalam autis berat, sehingga belum memiliki kemampuan komunikasi yang baik. Mereka memiliki kemampuan untuk menanggapi respon melalui kata sederhana dan gerakan saja. Dalam belajar menulis, BCT dan MRR baru pada tahap menebalkan huruf, karena mereka juga memiliki masalah dalam kemampuan motorik halus.

Berdasarkan kondisi siswa autis di SLB Autis di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu yang berbeda-beda, oleh karena itu guru pada awal semester menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) bagi masing-masing siswa dalam pelajaran Bahasa Indonesia.

Ketika mengajarkan materi Bahasa Indonesia kepada siswa, guru menggunakan media gambar untuk mempermudah anak dalam mempelajari materi yang dipelajari dan menambah fokus anak, karena gambar tersebut dapat membuat anak lebih tertarik. Saat mengajarkan

anak untuk membaca dan menulis suatu bacaan, guru menambahkan gambar untuk mempermudah anak dalam memahami apa yang sedang mereka baca. Hal tersebut sesuai dengan penelitian dari (2017) yang menguji media visual dengan gambar dapat membuat siswa autis menjadi lebih fokus dengan stimulus yang kita berikan.

Siswa yang belum bisa berkomunikasi dengan baik dan memiliki kemampuan motorik baik, guru memberikan latihan motorik halus dengan cara menjepit jepitan baju pada kotak, menulis dalam pasir, bermain playdog (malam) dan meremas kapas. Hal tersebut bertujuan untuk melatih motorik halus dan memperkuat tangan siswa ketika memegang pensil.

Strategi lain dalam mengajarkan anak belajar Bahasa Indonesia adalah melalui bernyanyi. Guru dapat mengubah suatu materi pelajaran melalui lagu. Melalui lagu, anak akan lebih mudah menghafal materi yang ia pelajari dan lebih menarik bagi siswa. Salah satu lagu yang dinyanyikan untuk menghafal abjad A-Z adalah lagu ABCD yang dibimbing oleh guru. Berdasarkan hasil observasi yang dilakukan oleh peneliti, siswa terlihat antusias dan bahagia ketika mereka menyanyikan lagu tersebut.

### **3. Hambatan dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda Comadu**

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara yang dilakukan oleh peneliti, pelaksanaan pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu masih memiliki banyak kekurangan. Hal tersebut disebabkan oleh banyak sebab. Pertama, kurikulum 2013 tidak dapat diterapkan sepenuhnya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda. Hal tersebut disebabkan kondisi siswa kelas VII yang merupakan autis sedang dan berat dengan hambatan penyerta lain seperti kemampuan motorik yang rendah, fokus yang rendah, emosi yang masih belum stabil, dan kemampuan komunikasi yang rendah.

Materi yang mereka kuasai juga tidak sesuai dengan jenjang pendidikan yang telah mereka capai. Sehingga, buku yang telah disediakan pemerintah kepada SLB Autis Mitra Ananda tidak dapat

diterapkan sepenuhnya. Kondisi siswa yang tidak stabil juga menghambat proses pembelajaran Bahasa Indonesia di kelas. Ketika siswa tantrum, maka pembelajaran menjadi tidak kondusif.

Media pembelajaran yang berupa gambar dan peraga yang disediakan di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu, memiliki jumlah yang terbatas. Oleh karena itu, tidak semua materi dapat dilengkapi dengan media yang sesuai. Selain itu, penguatan yang diberikan kepada anak terkadang tidak mempan untuk diberikan oleh anak, karena kondisi emosi anak yang berubah-ubah.

#### **4. Upaya Guru Mengatasi Hambatan Dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda.**

Hambatan yang terjadi dalam pelaksanaan pembelajaran bahasa Indonesia, di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu membuat guru melakukan berbagai upaya untuk meminimalisir hambatan tersebut. Upaya-upaya tersebut antara lain:

Menggunakan Program Pembelajaran Individual (PPI) untuk mengatasi penerapan kurikulum 2013 yang tidak dapat diterapkan sepenuhnya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia bagi siswa autis kelas VII di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu. Penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) guru menyesuaikan program dengan kondisi anak. Target tujuan program dinyatakan secara jelas, dan ditulis langkah-langkah rinci untuk mencapai target. Evaluasi Program Pembelajaran Individual, dilakukan secara berkala setiap tiga bulan sekali dan enam bulan sekali.

Materi yang diberikan kepada siswa disesuaikan dengan kemampuan yang mereka miliki. Sekalipun jenjang pendidikan mereka setara Sekolah Menengah Pertama, namun siswa tetap diberikan materi yang disesuaikan dengan kemampuan yang mereka miliki. Media pembelajaran yang terbatas dapat diupayakan dengan membuat media pembelajaran secara mandiri dengan peralatan yang ada untuk membantu mempermudah peserta didik dalam mempelajari materi Bahasa Indonesia.

Selain itu, pembelajaran Bahasa Indonesia bagi anak autis dapat dilakukan melalui kegiatan-kegiatan yang menyenangkan seperti bermain, belajar diluar kelas dan lain-lain. Hal tersebut bertujuan untuk membuat pelajaran Bahasa Indonesia menjadi lebih menyenangkan dan mudah dipahami siswa. Guru juga senantiasa mempelajari metode-metode pembelajaran yang terbaru yang dapat diterapkan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia bagi anak autis di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu.

## **D. Kesimpulan**

Berdasarkan penelitian dapat disimpulkan bahwa pelaksanaan pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda Colomadu menggunakan metode ABA dan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang disesuaikan dengan kemampuan siswa. Hambatan yang terjadi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Autis Mitra Ananda adalah kurikulum 2013 tidak dapat diterapkan sepenuhnya karena kondisi anak yang tidak memungkinkan, materi pelajaran Bahasa Indonesia yang tidak sesuai dengan kondisi anak, dan media pembelajaran yang terbatas. Berbagai upaya dilakukan guru untuk mengatasi hambatan tersebut yaitu dengan menggunakan Program Pembelajaran Individual (PPI), membuat media pembelajaran mandiri dan mempelajari berbagai metode terbaru yang dapat diterapkan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia pada anak autis.

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

## REFERENSI

- Agustina, R., Wardani, N. E., & Andhayani. (2013). Implementasi Pembelajaran Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing di UPT P2B Universitas Sebelas Maret Surakarta. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 1, 140–154.
- Alamsyah, T., Taib, R., N. A., & Idham, M. (2016). Pemilihan Bahasa Indonesia sebagai Bahasa Pertama Anak dalam Keluarga Masyarakat Aceh Penutur Bahasa Aceh di Nanggroe Aceh Darussalam. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 1(2), 31–44.
- Astutik, I. P. (2010). *Penerapan Metode ABA (Applied Behavior Analysis) dengan Media Kartu Bergambar Dan Benda Tiruan Secara Simultan Untuk Meningkatkan Pengenalan Angka Pada Siswa Kelas II di SD LB Autis Harmony Surakarta Tahun Pelajaran 2009/2010* (other). Universitas Sebelas Maret. Diambil dari <https://eprints.uns.ac.id/6456/>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries* (Washington, D.C.: 2002), 67(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Ballerina, T. (2016). Meningkatkan Rentang Perhatian Anak Autis dalam Pembelajaran Pengenalan Huruf. *INKLUSI*, 3(2), 245–266. <https://doi.org/10.14421/ijds.030205>
- Bintari, N. L. G. R. P., I Nyoman Sudiana, M. P., & Ida Bagus Putrayasa, M. P. (2014). Pembelajaran Bahasa Indonesia Berdasarkan Pendekatan Saintifik (Problem Based Learning) sesuai Kurikulum 2013 di Kelas VII SMP Negeri 2 Amlapura. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Bahasa Indonesia*, 3(1), 1–10.
- Danuatmaja, B. (2004). *Terapi Anak Autis di Rumah*. Puspa Swara.
- Des Maninda Chornelya, D. (2014). *Identifikasi Kemampuan Berbahasa Anak Autis di Sekolah Inklusif SD Negeri Giwangan*, Yogyakarta (other). PGSD. Diambil dari <https://eprints.uny.ac.id/14372/>
- Gardenia, M., Tursina, T., & Sastypratiwi, H. (2015). Sistem Pakar Deteksi Autisme Pada Anak Menggunakan Metode Fuzzy Tsukamoto. *Jurnal Sistem dan Teknologi Informasi (JUSTIN)*, 4(1), 33–38.

*Pembelajaran Bahasa Indonesia untuk Anak Autis*

- Hakim, H. A. R. (2017). *Penggunaan Media Pembelajaran Visual dalam Upaya Mengembangkan Kecerdasan Emosi Pada Anak Autis Jenjang Pendidikan SMP di SLB Bina Anggita Yogyakarta* (masters). UIN SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA. Diambil dari <http://digilib.uin-suka.ac.id/27525/>
- Hanapy, L. W. (2015). *Penggunaan Metode Lovaas / Applied Behavior Analysis (ABA) Dalam Pelaksanaan Perilaku Anak Autis Kelas Dasar di SLB Penyelenggara Pendidikan Autis di Yogyakarta* (other). FIP. Diambil dari <https://eprints.uny.ac.id/25208/>
- Herdiansyah, H. (2015). *Wawancara, observasi, dan focus groups : Sebagai instrumen penggalian data kualitatif*. Rajawali Pers.
- Humaira, D., Fatmawati, F., & Zulmiyetri, Z. (2012). Pelaksanaan Pembelajaran Bahasa Indonesia Bagi Anak Tunagrahita Ringan Kelas III di SLB Sabiluna Pariaman. *Jurnal Penelitian Pendidikan Khusus*, 1(3). <https://doi.org/10.24036/jupe7660.64>
- Jain, A., Spencer, D., Yang, W., Kelly, J. P., Newschaffer, C. J., Johnson, J., ... Dennen, T. (2014). Injuries among children with autism spectrum disorder. *Academic Pediatrics*, 14(4), 390-397. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.03.012>
- Khoirunnisyak, K., Akhyar, M., & Gunarhadi, G. (2017). The Development of Sexual Education Learning Model For Autistic SMP Level Based On Socio-Sexual Behavior Method In SLB Autis Surakarta, Indonesia. *European Journal of Special Education Research*, 0(0). Diambil dari <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/542>
- Kusumawardhani, P. C. N. R. (2015). *Budaya Pelaksanaan Pembelajaran Bahasa Indonesia Bagi Anak Tunarungu-Wicara Di Sekolah Luar Biasa Negeri Surakarta (Studi Kasus di Kelas X-B SLB Negeri Surakarta)* (s1). Universitas Muhammadiyah Surakarta. <http://eprints.ums.ac.id/33250/10/BAB%205.pdf>
- Lestari, F. (2015). Metode Guru BK Dalam Mengatasi Problem Penyesuaian Diri Pada Anak Berkebutuhan Khusus. *INKLUSI*, 2(2), 273-298. <https://doi.org/10.14421/ijds.2206>
- Lestyarini, B. (2012). Penumbuhan Semangat Kebangsaan Untuk Memperkuat Karakter Indonesia Melalui Pembelajaran Bahasa. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 0(3). <https://doi.org/10.21831/jpk.v0i3.1250>
- Martiyani, M., & Budi, S. (2017). *Pelaksanaan Terapi Snoezelen Pada Anak Autis Di Ypac Nasional Sekolah Luar Biasa (SLB) Autisme Mitra Ananda Colomadu* (skripsi). IAIN Surakarta. Diambil dari <http://eprints.iain-surakarta.ac.id/1401/>

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies*,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018

- Mazurek, M. O., Lu, F., Symecko, H., Butter, E., Bing, N. M., Hundley, R. J., ... Handen, B. L. (2017). A Prospective Study of the Concordance of DSM-IV and DSM-5 Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(9), 2783–2794. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3200-7>
- Misna, A. (2015). Formulasi kebijakan Alokasi Dana Desa di Desa Kandolo kecamatan Teluk Pandan Kabupaten Kutai Timur. Diambil 24 Januari 2019, dari <http://ejournal.an.fisip-unmul.ac.id/site/?p=1468>
- Muflihah, M. (2014). Pentingnya Peran Bahasa dalam Pendidikan Usia Dini (PAUD). *ThufuLA: Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal*, 2(2), 333–347. <https://doi.org/10.21043/thufula.v2i2.4642>
- Muhartomo, H. (2004). *Faktor - Faktor Risiko Yang Berpengaruh Terhadap Kejadian Autisme (The Risk Factors of Autism)* (masters). Program Pendidikan Pasca sarjana Universitas Diponegoro. Diambil dari <http://eprints.undip.ac.id/12341/>
- Neumeyer, A. M., Anixt, J., Chan, J., Perrin, J. M., Murray, D., Coury, D. L., ... Parker, R. A. (2018). Identifying Associations Among Co-Occurring Medical Conditions in Children With Autism Spectrum Disorders. *Academic Pediatrics*. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.06.014>
- Nida, F. L. K. (2013). Komunikasi Bagi Anak Berkebutuhan Khusus, 163–189. <https://doi.org/10.21043/at-tabsyir.v1i2.431>
- Nur Mukarromah, 090013905M. (2003). *Hubungan Antara Vaksinasi dengan Kejadian Autisme Pada Anak Balita di Kota Surabaya* (thesis). UNIVERSITAS AIRLANGGA. Diambil dari <http://lib.unair.ac.id>
- Nurdiansyah, Y. (2014). Case-Based Reasoning Untuk Pendukung Diagnosa Gangguan Pada Anak Autis, 6.
- Pirzadrozibhani, N., Ahmadi, S. A. Y., Hekmat, H., Roozbahani, G. A., & Shahsavari, F. (2018). Review: Autism and KIR genes of the human genome: A brief meta-analysis. *Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 19(3), 159–164.
- Prakosha, D., Salim, A., & Sunardi, S. (2018). The Implementation of Phonic Method in Teaching Vocabulary in Speaking to Visually Impaired Students in SLB A (Visual Impairment). *Journal of ICSAR*, 2(1), 57–61. <https://doi.org/10.17977/um005v2i12018p057>

## *Pembelajaran Bahasa Indonesia untuk Anak Autis*

Puspitalia, Y. S. (2012). Problematika Pembelajaran Bahasa Indonesia di MI/SD Dan Alternatif Pemecahannya [Text].  
<https://doi.org/info:doi/10.21154/cendekia.v10i1.406>

Saad, K., Abdel-Rahman, A. A., Elserogy, Y. M., Al-Atram, A. A., El-Houfey, A. A., Othman, H. A.-K., ... Abdel-Salam, A. M. (2018). Randomized controlled trial of vitamin D supplementation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 59(1), 20-29.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12652>

Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I. (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91-104.  
<https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2018.05.007>

Siswandi, H. J. (2006). Meningkatkan Keterampilan Berkomunikasi Melalui Metode Diskusi Panel dalam Mata Pelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar (Penelitian Tindakan Kelas). Diambil dari <http://bpkpenabur.or.id/wp-content/uploads/2015/10/jurnal-No07-V-Desember2006.pdf#page=31>.

Strang, J. F., Meagher, H., Kenworthy, L., de Vries, A. L. C., Menvielle, E., Leibowitz, S., ... Anthony, L. G. (2018). Initial Clinical Guidelines for Co-Occurring Autism Spectrum Disorder and Gender Dysphoria or Incongruence in Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 47(1), 105-115.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1228462>

Sugiarmin, M. (2010). Kontroversi Hubungan Autisme dan Imunisasi Measles- Mumps-Rubella (MMR), 8.

Suharno. (2015). Implementasi Pembelajaran Berbasis Kurikulum 2013 Pada Mata Pelajaran Biologi Di SMA Negeri 1 Gondang Kabupaten Tulungagung. *Jurnal Humanity*, 10(1). Diambil dari <http://ejournal.umm.ac.id/index.php/humanity/article/view/2467>

Suryadinata, N., & Farida, N. (2016). Analisis Proses Berpikir Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Dalam Menyelesaikan Masalah Matematika di SMP Inklusi Kota Metro (Studi Kasus Pada Siswa Tunagrahita Ringan). *AKSIOMA: Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika*, 5(1), 94-104.  
<https://doi.org/10.24127/ajpm.v5i1.470>

Suteja, J. (2014). Bentuk dan Metode Terapi Terhadap Anak Autisme Akibat Bentukan Perilaku Sosial. *Edueksos : Jurnal Pendidikan*

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. V, No. 2  
Jul-Des 2018*

Gangsar Ali Daroni

Sosial & Ekonomi, 3(1). Diambil dari  
<http://syekhnurjati.ac.id/jurnal/index.php/edueksos/article/view/325>

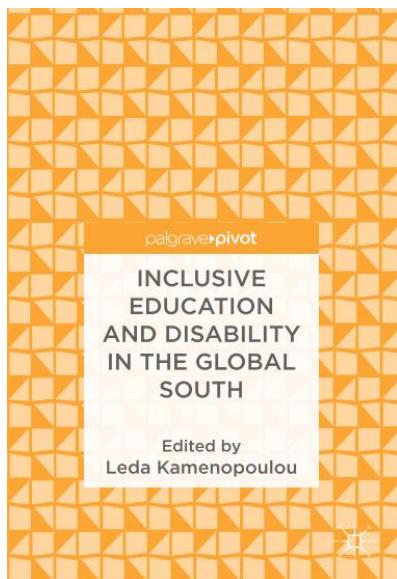
- Tara Tantinia, N. (2015). *Pengaruh Media Gambar Seri Dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia Terhadap Kemampuan Berbicara Bagi Anak Autis Kelas VII di Sekolah Khusus Autis Bina Anggita Yogyakarta* (other). FAKULTAS ILMU PENDIDIKAN. Diambil dari <https://eprints.uny.ac.id/22160/>
- Wulansari, N. (2015). *Pelaksanaan Pembelajaran Bahasa Indonesia Pada Kelas XI Agama di Sekolah Inklusif MAN Maguwoharjo Depok Sleman* (other). Universitas Negeri Yogyakarta. Diambil dari <https://eprints.uny.ac.id/27643/>
- Yahya, A., Kurniawan, A., & Samawi, A. (2015). Pengaruh Terapi Sensori Integrasi Terhadap Kemampuan Motorik Kasar Berjalan Di Atas Garis Siswa Autis. *Jurnal ORTOPEDAGOGIA*, 1(4), 325-329.
- Yuwono, J. (2013). *Memahami Anak Autis (Kajian Teori dan Empirik)*. Bandung: Alfabeta.

*INKLUSI: Journal of Disability Studies*

Vol. 5, No. 2, Juli-Desember 2018, h. 291-294

**RESENSI**

## **Disabilitas dan Pendidikan Inklusif di Negeri-negeri Selatan**



**Judul Buku** : *Inclusive Education and Disability in The Global South*

**Editor** : Leda Kamenopoulou

**Penerbit** : Springer Nature, Cham, Switzerland

**Tahun** : 2018

**ISBN** : ISBN: 978-3-319-72828-5

ISBN: 978-3-319-72829-2 (e-book)

DOI : 10.1007/978-3-319-72829-2

### Book Review

Seperti dapat Anda baca di editorial Jurnal INKLUSI edisi ini, riset dan literatur dalam pendidikan inklusif di Indonesia masih terbatas. Kondisinya, mirip dengan yang terjadi di negara-negara lain yang ‘sekelas’: keinginan untuk mengimplementasikan pendidikan inklusif ada, implementasi sudah dimulai, tetapi bagaimana agar program pendidikan inklusif ini berjalan dengan baik masih merupakan tantangan. Dalam keadaan semacam itu, kebutuhan akan semacam ‘*guideline*’ pendidikan inklusif hanya terbatas dari pengalaman negara-negara maju. Pengalaman mereka, sebagian tentu bermanfaat bagi kita di Indonesia, tetapi sebagian lagi tidak sesuai karena perbedaan konteks dan sejarah.

Buku *Inclusive Education and Disability in The Global South* menarik untuk dibaca dalam konteks tersebut. Seperti dikatakan oleh Buli-Holmberg dalam pengantaranya, kehadiran buku ini “... makes a significant contribution to today’s debates on inclusion in a school for all and in the development of global perspectives on inclusion, based on research-informed knowledge. Safeguarding all children’s right to education and including them in the mainstream school is the key challenge faced by today’s schools around the world.” Buku ini berkontribusi penting dalam diskusi tentang bagaimana cara melibatkan, memasukkan, mengintegrasikan anak-anak difabel di kelas-kelas *mainstream* (sekolah non SLB).

Bagi kita sendiri, pentingnya buku ini adalah bahwa kita memerlukan pengetahuan berbasis riset tentang bagaimana pendidikan inklusif di negara-negara yang semisal dengan Indonesia, yang dalam buku ini disebut *the global south*, karena mungkin pengalaman dan konteks mereka lebih dekat dengan pengalaman dan konteks kita di Indonesia. Ada empat riset dari empat negara yang dilaporkan dalam buku ini. Dua di antaranya dari negeri tetangga kita: Malaysia, Filipina, ditambah Butan (Asia Selatan, perbatasan India dan China) dan Belize (sebuah negara kecil di dekat Laut Karibia, Amerika Selatan).

Buku ini terdiri atas enam bab. Bab 1 adalah pengantar dimana pembaca dapat mendalami pemahaman tentang berbagai istilah penting dalam pendidikan inklusif, semisal istilah *inclusive education* itu sendiri. Selain tentu saja diskusi tentang konsep *inclusion*, *disability*, atau *special education*. Bab 1

dapat Anda baca bahkan secara terpisah dari bab 2-5 karena diskusi teoretisnya sangat menarik dan tidak hanya cocok untuk membahas hasil riset di empat negara yang dicakup dalam buku ini.

Bab 2-5 adalah tempat membahas riset dari empat negara dengan tema yang sebenarnya berbeda-beda. Bab 2 yang membahas tentang Malaysia merupakan hasil riset dengan kasus siswa Tuli. Diskusinya agak meluas karena ketulian dibahas sebagai salah satu pembentuk identitas di samping identitas-identitas yang lain, seperti etnis (Melayu), agama (Islam), keluarga, dan pekerjaan. Hanya saja, dengan memahami bahwa ketulian bukan merupakan faktor tunggal identitas seseorang kita diingatkan untuk tidak terburu-buru menghakimi seseorang karena disabilitasnya (semata).

Studi di bab 3 lebih terfokus kepada persepsi orang (di Bhutan) tentang disabilitas, inklusi, dan relasi antara disabilitas dan inklusi. Hasil penelitian ini menemukan bahwa persepsi orang tentang isu-isu tersebut (khususnya disabilitas) sangat dipengaruhi oleh pendekatan medis yang melihat disabilitas sebagai akibat kecelakaan atau kondisi yang terkait kesehatan orang. Mereka juga melihat disabilitas sebagai karma. Penelitian juga menemukan bahwa menurut para responden pendidikan inklusif kurang cocok diterapkan di negara berkembang seperti Butan karena minimnya sumberdaya, guru yang tidak terlatih, dan rendahnya kesadaran masyarakat tentang disabilitas.

Penelitian di Bab 4 lebih berbicara tentang hal praktis dalam dunia pendidikan, yaitu cara melakukan evaluasi pembelajaran terhadap peserta didik difabel di Filipina. Ada dua tema pokok yang kemudian dibahas sebagai hasil penelitian: pertama, jenis evaluasi pembelajaran; kedua, cara melaksanakan evaluasi pembelajaran. Keragaman jenis evaluasi pembelajaran digunakan agar siswa difabel dapat menunjukkan kemampuan melalui cara yang paling tepat baginya. Sementara cara melaksanakan evaluasi pembelajaran di antaranya dengan menggunakan bahasa daerah, mengubah tingkat kesulitan, atau menyesuaikan panjang pendek soal (h. 95).

Jika pengalaman di Malaysia terkait dengan siswa Tuli, studi kasus di Belize melibatkan siswa tunenetra. Subjek penelitian Bab 5 adalah para

*Book Review*

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. 5, No. 2,*  
*Jul-Des 2018*

guru yang mengajar tunanetra dan objek penelitian adalah persepsi para guru tentang pendidikan inklusif. Penelitian menemukan bahwa para guru mempersepsikan pendidikan inklusif sebagai kesetaraan kesempatan siswa difabel dalam pendidikan dan bermanfaat bagi semua siswa. Sejumlah strategi yang digunakan para guru juga terkam dalam riset ini. Adapun tantangannya adalah kurangnya pelatihan dan sumberdaya untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif. Para guru umumnya mendukung pelibatan siswa tunanetra di sekolah umum.

Dari penelitian-penelitian yang dipublikasikan dalam buku ini, saya merasa bahwa kita di Indonesia sebenarnya memiliki pengalaman yang lebih kaya dari yang diuraikan dalam kasus-kasus penelitian ini. Sayangnya, riset terhadap pengalaman yang kita miliki jumlahnya masih terbatas dan publikasinya lebih memprihatinkan lagi. Anda dapat memulainya di Jurnal INKLUSI.

*Arif Maftuhin*  
*Universitas Islam Negeri (UIN) Sunan Kalijaga*

## INDEKS

AAC, 75, 76  
Abdullah, 198, 201, 217  
Abdurrahman, 79, 87, 88, 94  
Agustina, Wardani, & Andhayani, 277  
Ainscow, 29, 45  
Alamsyah, Taib, N, & Idham,, 276  
American Psychiatric Association, 147, 152  
Amira, 120, 131  
Analisis Faktor Konfirmatori, 12, 13  
Anisti, 135, 136, 152  
APS, 99  
Ardianingsih, 246, 269  
Arifin, 184, 195  
Arikunto, 181, 185, 195  
Armendaris & Labie, 218  
Armstrong, 27, 45  
Arsyad, 252, 268  
ASD-OC, 274  
Assjari & Sopariah,, 242, 245  
Astutik, 282, 287  
Atributor, 124  
Auditory, 9, 18  
Autis, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 251, 254, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267  
Autism Care, 241  
Autisme, 273, 274, 287, 288, 289, 290, 291  
Baio, 273, 287  
Ballerina, 276, 287  
Bandi, 75, 94

BANK, 1, 218, 220, 221, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237  
Barbour, 201, 217  
Barrett, 28, 45  
Bates, 11, 24  
Bavin, 155, 176  
Berg, 100, 113  
Berg-Nielsen, 21, 26  
Beyazkurk, 3, 24  
Bezemer, 158, 166, 176  
Bintari, 272, 287  
Blups, 38  
BMT, 227  
Borg & Gall, 1, 240, 246, 247, 251  
Bower & Finnie, 75, 77  
Bradford, 156, 174, 176  
Bradshaw, 100, 113  
Braille, 1, 38, 196, 197, 199, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217  
Budiman, 229, 238  
Camarena & Sarigiani, 100  
CARS, 274  
CBI, 77, 88  
Cerebral Palsy, 1, 94, 74, 75, 76, 93, 94, 95  
Chaer, 156, 173, 176  
Chairani & Nurachmi, 140  
Chariri, 228, 229, 238  
Chawla-Duggan, 28, 45  
Chornelya, 278, 287  
CIPP, 1, 2, 6, 180, 181, 183, 185, 186, 188  
Cizek, 184, 195  
CLASS, 4, 21  
Cohen, 7, 24  
Compic, 78, 85  
Cozby, 11, 24  
Craft, 261, 262, 268  
Creswell, 163, 176  
CSIE, 30  
Cunningham, 120, 131  
Curby, 4, 24  
Danuatmaja, 273, 287

---

INKLUSI:  
*Journal of  
Disability Studies,  
Volume 5  
2018*

*Indeks*

- Darmawanti, 2, 29  
Darussalam, 186, 195  
Daryanto, 182  
De Klerk, 220  
Deaf, 1, 176  
Delany, 134, 152  
Depok, 7, 10  
Desiningrum, 2, 28  
Devina & Penny, 134, 140, 149  
Difabel, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 109, 110, 111, 112  
Disleksia, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 146, 148, 149, 150  
Djam'an Satori & Aan Komariah, 187  
Djamarah, 242, 268  
Dukmak, 20, 24  
Dukungan Instruksional, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21  
Durlak, 157, 176  
Eksklusi, 96, 99  
Eliyawati, 262, 263, 268  
Erten, 3, 26  
Evans, 157, 158, 175, 176  
Fatimah & Darna,, 230  
Fatwati, 261, 262, 263, 264, 270  
Febriana, 245, 268  
Ferreira, 75, 94  
Fitriani, 241, 268  
Florian, 38, 45  
Fordham, 27, 45  
Foucault, 112  
Fuad, 12, 25  
Gall & Guirguis-Younger, 126  
Gallagher, 6, 24  
Gangguan bahasa resetil, 86  
Gangguan fonologi, 86  
Gardenia, Tursina, & Sastypratiwi, 275  
Gartner, 38, 46  
Geniofam, 273  
Ghozali, 12, 25  
GMFCS, 76, 91  
Goghary, Noohi, Peyrovi, & Kazemi, 126  
Goltsman, 38, 45  
GPK, 180, 187, 188, 191  
Gredler, 88, 94  
Gustatory, 10, 19, 30  
Haggis, 27, 45  
Hamre, 2, 3, 7, 12, 16, 20, 21, 24, 25, 26  
Hanapy, 282, 288  
Handicap International, 218, 221, 238  
Handojo, 242, 271  
Haryati, 246, 269  
Hegarty, 28, 46  
Herdiansyah, 278, 288  
Hergenhahn & Olson,, 77  
Hidden handicap, 139  
Hina Ayaz Habib & Sumaira Fazal Jameel, 118  
Homeschooling, 97  
Huberman & Miles, 100  
Humaira, Fatmawati, & Zulmiyetri,, 277  
Humphrey, 29, 46  
Hurlock, 101, 102, 113  
IDAI, 4, 28  
Inclusive education, 1, 26, 27, 29  
Iradaty, 199, 217  
Ivancovich, 120, 131  
Jabar, 181, 185  
Jain dkk, 276  
Jakarta, 1, 2, 10, 11, 25  
Jakobson, 1, 154, 155, 156, 161, 162, 173, 174, 176, 177  
Jati, S. N, Widyorini, E. Roswita,, 5, 28  
Jewitt, 158, 174, 176  
Jometin World Conference, 26  
Kamaludin, 197, 217  
Kasdanel, 245  
Kesner, 3, 24  
Khoirunnisyak, Akhyar, & Gunarhadi,, 276

- Komite Etik, 12  
Koperasi difabel, 218, 220, 221, 235, 236, 237  
Koronkiewicz, 118, 131  
Kress, 156, 157, 158, 171, 174, 176  
Kriska, 262, 263, 269  
KSP, 1, 218, 220, 221, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237  
Kusumawardhani, 277, 288  
Lathif, 242  
Latif, 185  
Latif, 240, 243, 269  
Lazuardi Kamila GIS, 1  
Lestari, 273, 288  
Lestyarini, 276, 288  
Likert, 8  
Linan-Thompson, 6, 26  
Linawati, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176  
Lindsay, 26, 46  
Linklater, 38, 45  
Lipsky, 38, 46  
LKM, 219, 220, 221, 222, 223, 227  
Loeziana, 139, 152  
Lowe, 28, 45  
Lust, 155, 176  
Mahabbati, 134, 149, 152  
Majid, 184, 195  
Maksudin, 198, 217  
Malcolm Skilbeck, 27, 46  
MAN Maguwoharjo, 100, 113  
manajemen kelas, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20  
Mangunsong, 19, 25  
Marsudi, 197, 217  
Martiyani & Budi, 278  
Masnipal, 242, 269  
Mazurek, 273, 289  
McNamara, 184  
Medeiros, 123, 131  
Meijer, 28, 46  
Mercer, 156, 158, 173, 176  
Merdiasi, 225, 238  
Mersland, 219, 238  
metode VAKT., 245  
microfinance accesibility, 1  
Microfinance, 1, 220, 227, 228, 237, 238  
Miftahul Qulub, 1  
Miftakhuddin, 97, 113  
Miles & Huberman, 100  
Misna, 277, 289  
modul IPA Braille, 199, 203, 206, 214, 215, 216  
Modul, 196, 197, 200, 204, 207, 214, 218  
Montessori, 241, 244, 269, 270  
Montessori, George, & Holmes, 244  
MRM, 1, 159, 162, 163, 164, 167, 172, 173, 174, 175  
Mudzakir, 198, 217  
Mufliah, 276, 289  
Muhammadiyah, 44  
Muhartomo, 275, 289  
Mujiono, 227, 238  
Mukarromah, 275, 289  
Mukholadun, 244, 261, 269  
Mumpuniarti, 75, 76, 94  
Nainggolan & Hidajat, 117  
Neumeyer dkk, 275  
Nevid, 87, 94  
New Jersey Department of Education, 139, 152  
Nirahma, 243, 265, 268  
Nisa & Wahyuningsih, 137  
Nisak, 245, 270  
Nugent, 3, 25  
Nutbrown & Clough, 241  
O'Grady, 154, 176, 177  
OECD, 19, 25  
olfactory, 8, 17, 18  
Org, 142, 152  
Osokoya, 186, 195  
Paiva, 118, 125, 131  
Palupi, 228, 238  
Pearson, 12
- 
- INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Volume 5  
2018*

*Indeks*

- PECS, 243, 263, 265  
pendidikan inklusif, 2, 3, 5, 6, 8, 16,  
17, 21, 22  
Pennington, 76, 78, 95  
Permendikbud, 249, 256, 270  
Peters, 27, 28, 46  
Philips, 240  
Piaget, 103, 104, 109, 113  
Pianta, 2, 3, 4, 7, 12, 16, 17, 20, 21,  
24, 25, 26  
picture-based multisensory  
alphabet, 1  
Pierce, 136, 137, 150  
Pijl, 28, 46  
Pirzadroozbahani, 274, 289  
Pitamic, 244, 269  
PPI, 19  
Prakosha, Salim, & Sunardi, 279  
Pranasafitri, 245, 270  
Prastowo, 188, 195  
program pembelajaran individual,  
19  
proprioceptive, 6, 12, 22, 24  
Psycom, 147, 153  
Pujiastuti, 261, 262, 263, 264, 270  
Purwanto, 198, 200, 201, 204, 217  
Puspidalia, 277, 290  
R&D, 240, 246, 247, 269, 270  
Rachmayanti & Zulkaida, 149  
Rahmawati, 99, 113  
Ramadhani & Ilham, 240  
Richards, 5, 26  
Rimm-Kaufman, 4, 24  
RMSEA, 1, 2, 13, 14, 15  
Rofasita, 87, 88, 95  
Ross, 136 137, 140, 142, 143, 145,  
148, 149, 150, 153  
Rowland, 154, 155, 177  
rubella, 275  
Rudelic, 157, 164, 177  
Rusiana, 5, 29  
Saad dkk, 273  
Saharso, 76, 87, 94  
Santrock, 244, 248, 269  
Saputri, 161, 170, 177  
Sarker, 218, 220, 238  
Satrio, 199, 218  
Savage, 3, 26  
Schieve dkk, 135  
School Management, 1  
Schultz, R., dan Quittner, A. L, 117  
Sersan, 245  
Setyaningsih & Gutama, 226  
Sharma, Gonda, & Tarazi, 274  
Siegel, 243, 264, 265, 270  
sign language, 156, 157, 158, 160,  
161, 166, 167, 171, 172, 173, 175  
Sisdiknas, 196  
siswa berkebutuhan khusus, 2, 3, 6,  
7, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20  
Siswandi, 276, 290  
Skinner, 76, 77, 88  
SLB A YAAT Klaten, 203, 206, 207,  
214  
SLB Mitra Ananda, 1, 272  
SLB Yaketunis Yogyakarta, 199  
SLB Yapenas, 74, 76, 77, 79, 84, 91,  
93  
Smith, 144, 153  
Soemantri, 3  
Solheim, 21, 26  
Soodak, 3, 26  
spiritual-religious, 1, 2  
Sri Wahyuni, 197, 199, 206, 218  
Srtnadova, 134, 152  
Stark & Thomas, 184  
STPPA, 249, 255, 256, 259  
Stufflebeam, 181, 185, 195  
Sudjana, 6, 28  
Sugiarmin, 274, 275, 290  
Sugiyono, 246, 270  
Suharno, 281, 290  
Sukardi, 181, 195  
Sukyadi, 158, 161, 163, 175, 177  
Sunanik, 4, 29  
Suprapto, 75, 91, 95  
Suri, 117, 132  
Surwanti & Hindasah, 98

- Suryadinata & Farida, 273  
Susanto, 241, 268  
Suteja, 275, 291  
Suyadi, 184, 195  
Swerdlik, 7, 24  
syafitri, 14, 22, 23  
Syafitri, 15, 24, 28, 29  
tactile, 11, 20, 28  
Talenta Kids Salatiga, 242, 251  
Tania Desai, 77, 95  
Tantinia, 277, 291  
Terapi sensori, 2, 3, 21, 24, 29  
Thiagarajan, 202, 218  
Thomas, 221, 238  
Ting, 157, 175, 177  
T-Paired Test, 222, 235  
TSRQ, 5  
tunadaksa, 19, 22  
tunagrahita, 2, 3, 4, 6, 7, 16, 17, 18,  
    20, 21, 24, 25, 26  
tunanetra, 22  
Universal Declaration, 28  
Vaughn, 6, 26  
vestibular, 6, 14, 23, 24  
Waiman, 5, 29  
Walker dan Hess, 252, 258  
Waugh, 162, 177  
Weinstein, 18  
Wichstrom, 21, 26  
Widianto, 137, 153  
Widoyoko, 253, 270  
Wonderful Life, 1, 134, 135, 136,  
    137, 138, 141, 150, 152, 153  
World Bank, 220, 226, 239  
World Health Organization, 219,  
    225, 226, 239  
Wulansari, 272, 291  
Yahya, A. Kurniawan, A. Samawi,  
    5, 29, 275  
Yin, 163, 177  
YPAC Nasional, 279, 280  
Yuniar, 243, 265, 268  
Yuwono, 273, 275, 291  
Zain, 242, 268
- 
- INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Volume 5*  
*2018*

*Indeks*

---

*INKLUSI:*

*Journal of  
Disability Studies,*

*Volume 5*

*2018*

-- left blank --