

BAB I

PENDAHULUAN

1.1. Latar Belakang

Istilah ‘lambat belajar’ (*slow learner*) sudah merupakan suatu hal yang sering didengar belakangan ini dibandingkan dengan beberapa dekade yang lalu. Alloway (2010) menyebut istilah *slow learners*/lambat belajar ini sebagai *Borderline intellectual functioning* (BIF), atau disebut juga *borderline mental retardation*, yang merupakan kategorisasi inteligensi yang menunjukkan kategori kemampuan kognitif yang di bawah rata-rata (secara umum, menunjukkan rentang IQ antara 70-85). Kategori defisit dalam hal inteligensi ini tidak se’parah’ seperti *intellectual disability*/retardasi mental (IQ < 70). Kondisi ini juga sering disebut sebagai kondisi “IQ di bawah rata-rata”. Secara teknis, hal ini merupakan permasalahan kognitif/*cognitive impairment*.

Berdasarkan DSM-IV-TR, kode *borderline intellectual functioning* adalah V62.89, yang bukan merupakan kode untuk gangguan seperti retardasi mental/*intellectual disability*. Meskipun kode V ini tidak dikaitkan dengan kondisi gangguan namun kode ini seharusnya dipertimbangkan dalam intervensi dan menjadi fokus dari *treatment*. Untuk penyebutan selanjutnya dalam penelitian ini, akan merujuk pada istilah *borderline intellectual functioning* daripada *slow learners*.

UU Sisdiknas tahun 2003 pasal 32 ayat 1 dan Permendiknas nomer 70/2009 pasal 3 (Subagya, 2012) menyatakan bahwa siswa lambat belajar (*borderline intellectual functioning*) termasuk dalam siswa berkebutuhan khusus bersama-sama dengan anak tunanetra, tunarungu tunawicara, tunagrahita, tunadaksa, tunalaras, autisme, tunaganda, kesulitan belajar, ADHD/ADD, serta *gifted/talented*. Para siswa berkebutuhan khusus ini berhak mendapatkan layanan khusus dalam bidang pendidikan, termasuk di antaranya pendidikan inklusif.

Pada saat bersekolah, individu dengan *borderline intellectual functioning* sering menunjukkan kondisi “lambat belajar”/“*slow learners*.” Istilah “lambat belajar” merupakan suatu istilah yang dapat dipandang merendahkan individu. Griffin (1978) mempertanyakan yang dimaksud lambat dalam belajar apa? Dalam kebanyakan kasus, istilah lambat belajar/*slow learner* diberikan karena siswa tersebut gagal belajar dengan kecepatan yang sama seperti mayoritas siswa pada umumnya, atau dapat dikatakan siswa tersebut gagal belajar dalam suatu setting akademik, gagal belajar tentang apa yang diharapkan guru dipelajari oleh siswa. Alloway (2010) menyatakan bahwa banyak siswa-siswa dengan kategori ini memang gagal menyelesaikan sekolah menengah dan dalam kehidupannya sering hanya mencapai status sosial yang rendah.

Di sisi lain, mereka tidak kesulitan dalam beradaptasi dengan situasi sosial kemasyarakatan. Individu yang termasuk pada kategori ini secara umum menunjukkan ekspresi emosi yang normal sesuai usia, meskipun kemampuan mereka untuk berpikir abstrak terbatas. Penalaran mereka lebih sesuai untuk kemampuan berpikir kongkret. Sementara itu, mereka tetap mampu untuk

berfungsi sehari-hari tanpa bantuan, termasuk bekerja yang bersifat sederhana dan mampu pula untuk mengurus tugas-tugas rumah tangga sehari-hari (Alloway, 2010).

Krishnakumar, dkk. (2006), menyatakan bahwa sekitar 5-15% dari anak usia sekolah memiliki masalah dalam pembelajaran di sekolah-sekolah dan salah satu penyebabnya adalah fungsi intelektual *borderline* (Karande dan Kulkarni, 2005). Penelitian Krishnakumar, dkk. (2006), menggambarkan bahwa dari semua populasi sekolah, sekitar 8-9% dari siswa-siswa yang mengalami problem belajar memiliki IQ memiliki di bawah rata-rata. Mereka yang menunjukkan IQ ambang batas (*borderline*) sering disebut sebagai pelajar yang lambat/*slow learner*, dengan IQ berkisar antara 70-85.

Shaw (2001) menunjukkan bahwa siswa BIF ini jika ditempatkan pada kurve normal akan menempati 14% dari populasi usia sekolah. Jika dibandingkan dengan siswa ADHD yang hanya sekitar 5-10% (Scahill & Scwabstone, 2000) atau 7 % (Pruett, 2010), ataupun dibandingkan siswa dengan Autisme yang memiliki prosentase 2% maka nampak bahwa prevalensi siswa dengan BIF jauh lebih banyak (Pruett, 2010). Ditambahkan pula oleh Nouwens, Lucas, Embregt, Niewenhuizen (2016) yang menyatakan bahwa antara tahun 2007-2011, kebutuhan individu dengan *borderline intellectual functioning* untuk mendapatkan dukungan/layanan meningkat sebesar 14.9%. Angka ini 14-30 kali lebih tinggi daripada kebutuhan layanan untuk individu dengan *intellectual disability* sedang atau berat.

Karakteristik yang dimiliki siswa-siswa BIF membawa dampak terhadap hasil belajar mereka. Hasil penelitian Kaznowski (2004) menunjukkan bahwa hasil belajar siswa BIF yang ditempatkan di sekolah inklusi maupun yang berada di sekolah khusus ternyata sama-sama menunjukkan hasil belajar yang kurang baik, kurang sesuai target belajar yang ditetapkan. Salah satu penyebab kegagalan ini karena sistem penilaian yang menekankan pada pencapaian target belajar sesuai kurikulum reguler, misal: ulangan, ataupun ujian akhir.

Hasil belajar biasanya diukur melalui ujian/tugas yang kemudian dilaporkan dalam laporan hasil belajar (raport). Anak berkebutuhan khusus memiliki karakteristik kemampuan yang beragam sehingga kebutuhan belajarnya pun berbeda-beda. Subagya (2012) menyatakan bahwa tidak semua siswa berkebutuhan khusus yang masuk di sekolah inklusif memenuhi tuntutan nilai standar yang ditetapkan dalam kurikulum reguler. Sekolah inklusi yang mawadahi kebutuhan belajar siswa, meliputi siswa reguler dan siswa kebutuhan khusus, seharusnya memiliki standar kompetensi tujuan belajar yang berbeda, mengingat variasi kemampuan dan kebutuhan belajar siswa yang berbeda (Farrel, 2003; Friend & Bursuck, 2012). Di sisi lain seringkali standar kompetensi atau target belajar yang ditetapkan untuk siswa berkebutuhan khusus ini tidak jauh beda dengan target belajar siswa di kelas reguler (Dempsey & Davies, 2013; Haight dkk, 2013).

Pada sekolah inklusi, target belajar siswa berkebutuhan khusus seringkali ditetapkan secara klasikal, berdasarkan kurikulum reguler, tanpa memperhatikan kondisi dan kebutuhan individual siswa, jadi nampaknya siswa yang

menyesuaikan dengan kurikulum, bukan sebaliknya. Dampak ketidaktercapaian target belajar ini menjadikan siswa tidak paham materi yang diajarkan serta menunjukkan perilaku tidak terlibat di kelas (Rudiyati, 2010).

Senada dengan hasil penelitian Rudiyati (2010), data di lapangan menunjukkan bahwa pengukuran hasil belajar pada siswa dengan *borderline intellectual functioning* di sekolah dasar tetap mengacu pada kurikulum reguler, serta melalui proses evaluasi yang kurang lebih sama seperti siswa reguler, meskipun tingkat kesulitan soal lebih rendah (Panjaitan & Kartika, 2014; Winata, 2015; Rakhmawati, 2015; Sofiyana, 2015; Sari, 2015; Priyono, 2016; Puspadewi, 2016).

Terdapat berbagai faktor yang dapat mempengaruhi hasil belajar siswa *Borderline intellectual functioning*. Faktor-faktor tersebut adalah faktor internal dan eksternal. Faktor-faktor internal, yaitu karakteristik kognitif siswa BIF yang kurang memadai (Karande, dkk, 2005; Peltopuro, dkk, 2014; Alloway, 2010; Baglio, dkk, 2014), kemampuan literasi, numerasi, dan *self efficacy* siswa yang kurang baik (Margolis & McCabe, 2003; Pajares, 1997 dalam Hoy, 2012). Faktor eksternal dari rumah adalah pengasuhan orang tua yang kurang tepat (Fenning, dkk, 2007; Borah, 2013; Karende dkk, 2008), sementara faktor eksternal dari sekolah adalah kurangnya kemampuan guru dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus (Ruble & MacGrew, 2013; Brownell & Pajares, 1999; Feng dan Sass, 2013).

Keterampilan guru dalam mengajar siswa di kelas inklusi berkorelasi dengan hasil belajar siswa berkebutuhan khusus (Ruble, Dalrymple, & McGrew,

2010; Ruble, McGrew, Toland, 2012). Faktor kemampuan guru dalam mengajar kelas inklusi berperan dalam kurang optimalnya pembelajaran, yakni dari sisi kurangnya kemampuan melakukan asesmen yang sesuai sehingga mendapatkan pemahaman tentang *baseline* kemampuan awal siswa, kurang mampu menetapkan kompetensi minimum yang harus dicapai siswa berkebutuhan khusus, kurang mampu mengadaptasi materi dan strategi instruksi, serta menetapkan evaluasi yang sesuai. Hasil penelitian Kosko & Wilkins, (2009); MacKenzie, (2012) menunjukkan bahwa guru juga kurang memiliki keterampilan instruksi yang sesuai untuk kelas inklusi, juga kesulitan dalam mengakomodasi pembelajaran adaptif sesuai kebutuhan siswa. Penelitian-penelitian Hermanto (2010), Wahyuningsih, dkk, (2010), Pandjaitan & Kartika, (2014) juga menunjukkan hasil yang serupa.

Keterampilan guru dalam mengajar siswa inklusi dipengaruhi oleh beberapa hal, yaitu efikasi mengajar inklusi, persepsi guru terhadap manajemen instruksi, sikap dan kesiapan guru terhadap inklusi, serta persepsi guru terhadap kompetensinya dalam mengajar kelas inklusi. Faktor-faktor yang mempengaruhi keterampilan guru dalam mengajar inklusi penting untuk diperhatikan dalam upaya peningkatan kemampuan guru.

Efikasi guru dalam mengajar kelas inklusi akan berkorelasi dengan keberhasilan lingkungan kelas inklusif (Sharma, Loreman, dan Forlin 2012; Forlin, Sharma, dan Loreman, 2013). Hasil penelitian Rathana dan Sutarsih (2015) menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional kepala sekolah memberikan pengaruh yang positif dan signifikan terhadap kinerja mengajar guru.

Sementara itu, MacKenzie (2012) menunjukkan bahwa meskipun sikap guru cenderung positif, namun guru merasa kesulitan melakukan adaptasi instruksi dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus. Persepsi guru terhadap kompetensinya dalam mengajar di kelas inklusi juga berkaitan dengan kemampuan mengajarnya. Bukvic (2014) menemukan bahwa kebanyakan guru yang ia teliti menilai bahwa dirinya kurang memiliki pengetahuan tentang mengajar anak berkebutuhan khusus di kelas inklusi, dan mempersepsi bahwa dirinya kurang kompeten mengajar di kelas inklusi. Guru yang merasa siap dalam kemampuan profesionalnya (Conderman dan Johnson-Rodriguez, 2009; Zagona, Kurth, MacFarland, 2017) dan mempersepsi bahwa dirinya kompeten akan mampu menyediakan rangsang belajar yang sesuai dengan kebutuhan siswa (Bukvic, 2014).

Faktor kesiapan guru mengajar inklusi juga berperan dalam keterampilan mengajar guru. Conderman dan Ridriguez-Johnston (2009) mengungkapkan bahwa dibandingkan dengan guru pendamping khusus, guru kelas regular merasa kurang siap mengajar di kelas inklusi. Terdapat korelasi signifikan antara latar belakang pendidikan guru dengan kesiapan mengajar kelas inklusi. Guru yang mengambil pendidikan/kursus inklusi merasa lebih siap dibandingkan dengan guru regular yang berlatar belakang pendidikan pedagogi umum (Zagona, Kurth, dan MacFarland, 2017).

Selain faktor-faktor efikasi mengajar inklusi, persepsi guru terhadap manajemen intruksi, sikap dan kesiapan guru terhadap inklusi, serta persepsi guru terhadap kompetensinya dalam mengajar kelas inklusi, adanya Program

Pendidikan Individual (PPI) dipandang berpengaruh dalam mengembangkan keterampilan guru dalam mengajar inklusi. Malik, Rehman & Hanif, (2012) menyebutkan bahwa tidak adanya Program Pendidikan Individual/PPI berpengaruh terhadap kemampuan guru mengajar siswa berkebutuhan khusus yang nantinya akan berdampak ke hasil belajar siswa yang kurang sesuai target. Upaya untuk dapat memenuhi kebutuhan belajar individual pada siswa berkebutuhan khusus dapat dilakukan melalui Program Pendidikan Individual (PPI) atau *Individualised Education Program/IEP* (Ontario Ministry of Education, 1998; Farrel, 2003; Bateman & Herr, 2003; Wearmouth, 2009, Boyle & Scanlon, 2010).

Elliot, dkk. (2001), menjelaskan alasan mengapa PPI mampu memenuhi kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus. Hal ini karena dalam proses penyusunan PPI, didahului dengan asesmen terhadap strategi yang dibutuhkan berdasarkan kondisi individual siswa (menggambarkan *baseline data/students profile*) untuk membantu guru dalam melakukan akomodasi ataupun modifikasi yang diperlukan terhadap materi, metode, sarana maupun pada evaluasinya. PPI merupakan program yang disusun guru untuk membantu siswa mencapai hasil belajar sesuai target.

Hasil penelitian Khrisnakumar, Govindaraj, Palat (2006) menunjukkan bahwa PPI mampu meningkatkan hasil belajar siswa dengan *Borderline Intellectual Functioning* (BIF). Rekomendasi dari penelitian ini adalah rancangan perlakuan yang dilakukan dapat menjadi model untuk menyiapkan ruang sumber di sekolah inklusi untuk memberikan pendidikan individual kepada anak-anak

BIF. Penelitian lanjutan dari Khrisnakumar, Jisha, Sukumaran, Nair (2011) tentang dampak penerapan PPI di kelas sumber, menemukan bahwa 87% siswa dengan karakteristik BIF menunjukkan peningkatan kemampuan, apakah itu di area matematika, membaca atau menulis dan 47% menunjukkan perkembangan pada ke tiga area. Sejalan dengan penelitian Krishakumar, dkk (2006), beberapa penelitian lain juga menunjukkan PPI atau aspek PPI (media, metode) akan mempengaruhi peningkatan capaian hasil belajar siswa berkebutuhan khusus (Sari & Samawi, 2014; Bestarina, 2018)

Sehubungan dengan pelaksanaan PPI, peneliti melakukan survei awal pada bulan Agustus – Oktober 2014 di 4 Sekolah Dasar Negeri yang menyelenggarakan inklusi di Surabaya. Hasilnya menunjukkan bahwa para guru telah melaksanakan PPI, namun mereka menghadapi beberapa kendala. Terdapat kelemahan-kelemahan PPI yang diterapkan di sekolah, ditinjau dari penerapan PPI saat perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi. Tercermati juga kelemahan-kelemahan dalam alur pelaksanaannya, ketidakjelasan dalam ruang lingkup tanggung jawab pengelolaan pembelajaran siswa berkebutuhan khusus, sampai pada keluhan beban administratif yang ditimbulkan PPI. Hal ini selaras dengan hasil kajian Balitbang Diknas (2008), temuan kajian yang dilakukan Subagya (2012), maupun hasil penelitian Haryono, Syaifudin & Widyasti (2015). Padahal keterampilan guru dalam mengelola proses pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus berperan penting dalam ketercapaian target belajar ABK (Ruble, Dalrymple & MacGrew, 2013).

Berikut akan diuraikan tentang riset-riset terdahulu yang menunjukkan kelemahan-kelemahan PPI. Kelemahan PPI nampak mulai dari kurangnya pertimbangan kemampuan awal siswa/*baseline data (present level of performance)* dalam menetapkan tujuan pendidikan bagi anak dengan BIF (Boavida, 2010), atau kurang tepatnya penetapan *present level of performance* yang akan mempengaruhi ketepatan target/tujuan belajar yang disasar (Twachtmann-Cullen & Twachtmann-Reilly, 2002). Kelemahan-kelemahan lainnya seperti *form/borang* yang tersedia kurang mampu menjembatani aplikasi PPI dalam pembelajaran sehari-hari (Dudley-Marling, 1985, D'Amato & Dean, 1987), sistem administrasi PPI yang rumit sehingga menyulitkan guru (Bandu & Jelas, 2012; Cooper, 1996; Tod, 1999) hingga kemampuan guru yang masih perlu ditingkatkan dalam tahap perencanaan, pelaksanaan maupun evaluasi PPI (MacKenzie, 2012; LeMaster dkk, 1998; Kosko & Wilkins, 2009). Oleh karenanya, kemampuan guru dalam mengelola pembelajaran anak berkebutuhan khusus juga perlu ditingkatkan melalui pendampingan bagaimana menggunakan PPI yang sesuai untuk menjawab kondisi lapangan tersebut.

PPI yang baik adalah PPI yang memiliki komponen-komponen yang lengkap. PPI seharusnya memuat beberapa komponen, seperti tingkat kemampuan anak saat ini, tujuan pendidikan, layanan yang diperlukan dan upaya melakukan stimulasi dalam lingkungan yang tidak membatasi. Tabel 1.1. berikut memuat perbandingan komponen yang dicantumkan dalam PPI menurut beberapa ahli.

Tabel 1.1. Perbandingan komponen-komponen yang dicantumkan dalam PPI

Komponen-komponen PPI	IDEA 1997 (dalam Overton, 2003)	Mercer (1983)	Hallahan & Kaufmann (1994)	Rosenberg dkk (2004)
Level Performanc e Pendidikan Saat ini	Kondisi <i>disability</i> siswa	Evaluasi kemampuan akademik, bahasa dan kognitif, adaptasi sosial, ketrampilan (pre) vokasional, dan prestasi akademik.	Level performa akademik saat ini pada tiap area kurikulum.	Level kemampuan saat ini (dalam berbagai aspek)
Tujuan	Tujuan tahunan, tujuan jangka pendek yang terukur	Tujuan tahunan berisi Tujuan jangka pendek berisi	Tujuan tahunan dan tujuan jangka pendek untuk mencapai tujuan tahunan tersebut	Tujuan tahunan dan tujuan jangka pendek pada tiap-tiap siswa dimana siswa mendapatkan layanan khusus.
Provisi yang diperlukan	Layanan terkait, fasilitas dan personil yang terlibat; modifikasi program yang diperlukan	Deskripsi layanan yang perlu diberikan (guru/personil, materi, sarana), jadwal layanan, evaluasi.	Layanan yang diperlukan, jadwal dan durasi layanan, rencana evaluasi	Layanan pendidikan khusus, media dan materi beserta jadwal/waktu pemberian layanan
Batasan partisipasi siswa berkebutuhan khusus	Penjelasan sejauh mana Siswa berkebutuhan khusus akan/tidak berpartisipasi dalam pembelajaran reguler	<i>Placement</i> .	Sampai sebatas mana siswa dapat berpartisipasi di kelas reguler (<i>Least restrictive environment</i>)	Batasan mana siswa dapat berpartisipasi dalam program pendidikan umum / reguler

Secara umum, konsep PPI yang dikemukakan di atas menguraikan komponen-komponen yang kurang lebih mirip antar satu konsep dengan konsep

lainnya. Beberapa ahli (Mercer, Hallahan & Kaufmann, Rosenberg) memberi penekanan pada area kurikulum (kemampuan belajar saat ini dan target belajar) yang beragam tergantung kebutuhan siswa, tidak hanya pada area akademik saja. Perbedaan yang nampak adalah pada bentuk form/borang yang digunakan dalam PPI.

Berikut akan dibahas perbedaan dan persamaan aspek-aspek PPI yang dikemukakan pada tabel 1.1. di atas. Pada aspek kemampuan siswa saat ini, konsep PPI dari IDEA (Overton, 1997) lebih menekankan pada kondisi *disability* yang dapat mempengaruhi keterlibatan dalam pembelajaran reguler, sementara konsep Mercer (1983), Hallahan dan Kaufman (1994), Rosenberg, dkk (2004) lebih menekankan pada level kemampuan siswa, yakni apa yang bisa dilakukan siswa saat ini, dalam tiap area kurikulum. Data harus diformulasikan dengan tepat karena hal ini akan mempengaruhi tujuan.

Pada aspek tujuan, semua konsep sepakat bahwa perlu mencantumkan tujuan jangka panjang dan tujuan jangka pendek untuk tiap-tiap area kurikulum atau aspek perkembangan yang akan dicapai. Aspek provisi atau dukungan apa yang diperlukan untuk mencapai tujuan, keempatnya sepakat bahwa perlu provisi pada aspek-aspek layanan seperti materi, sarana, metode dan jadwal, hanya Overton (1997) dan Mercer (1983) menambahkan perlunya provisi dari layanan personil. Berkaitan dengan aspek partisipasi siswa di pembelajaran reguler, Overton (1997), Hallahan dan Kaufman (1994), Rosenberg, dkk (2004) mengemukakan perlunya ada batasan sejauh mana aktivitas belajar di kelas reguler bagi siswa berkebutuhan khusus, sedangkan Mercer (1983) menyatakan

bahwa layanan dimana siswa ditempatkan sudah menunjukkan batasan partisipasinya.

Empat konsep di atas adalah konsep PPI yang banyak berlaku di negara-negara maju seperti Amerika Serikat dan Kanada. Berdasarkan kajian literatur tentang PPI, di Indonesia sudah mulai muncul beberapa panduan atau konsep Program Pendidikan Individual. Pada tabel berikut ini dipaparkan kelebihan dan kelemahan masing-masing konsep PPI di Indonesia.

Tabel 1.2. Perbandingan Konsep Program Pendidikan Individual di Indonesia

Konsep Program Pendidikan Individual (PPI)	Komponen dan Tahapan PPI	Analisis terhadap Konsep PPI (Perbandingan dengan acuan konsep PPI dari IDEA 2004, Mercer, Hallahan & Kaufmann, ataupun Rosenberg)
Direktorat PLB DepDikNas (2009)	a. Kemampuan awal yang berisi kelebihan, kekurangan dan kebutuhan anak b. Tujuan tahunan c. Tujuan jangka pendek d. Deskripsi waktu pelaksanaan e. Pendekatan f. Materi g. Penguatan h. Kriteria penilaian i. Rekomendasi penempatan ketika PPI dilaksanakan j. Personal yang terlibat k. Penanggung jawab program l. Jangka waktu program m. Waktu review program	Form PPI kurang ringkas. Belum ada form rencana dan pelaksanaan pembelajaran (RPP/RPH), form evaluasi, belum ada pembagian tugas/tanggung jawab untuk personil.
Gunarhadi (2012)	a. Penjaringan dan Identifikasi b. Rujukan ke tim PLB c. Pertemuan tim PLB d. Asesmen e. Pertemuan tim asesmen (kemampuan dan kelemahan, hambatan, tipe layanan)	Tidak dicantumkan komponen-komponen PPI. Terdapat prosedur, form asesmen, dan evaluasi, namun tidak ada panduan pelaksanaan PPI.

Konsep Program Pendidikan Individual (PPI)	Komponen dan Tahapan PPI	Analisis terhadap Konsep PPI (Perbandingan dengan acuan konsep PPI dari IDEA 2004, Mercer, Hallahan & Kaufmann, ataupun Rosenberg)
	<ul style="list-style-type: none"> f. PPI g. Pelaksanaan program h. Evaluasi 	
Rudiyati (2010)	<ul style="list-style-type: none"> a. Pembentukan tim PPI b. Pertemuan tim PPI c. Identifikasi dan asesmen d. Penyusunan kurikulum sesuai kondisi lingkungan e. Penempatan f. Pengembangan kurikulum individual yang memuat: tingkat kemampuan saat ini, tujuan, ranah, caramengukur ranah kemampuan siswa, strategi pembelajaran 	Kurang menjelaskan keterkaitan komponen-komponen PPI. Terdapat langkah-langkah penyusunan PPI namun form, dan detail prosedur belum diungkapkan
Rochyadi (2010)	Mirip dengan yang dikemukakan Rudiyati (2010), dengan adanya penjelasan tambahan mengenai form asesmen orang tua.	Penjelasan komponen PPI kurang detil dan kurang bertahap Terdapat langkah-langkah penyusunan PPI namun form, dan detail prosedur belum diungkapkan
Mangunsong (2014)	<ul style="list-style-type: none"> a. Tingkat performansi pendidikan b. Tujuan (jangka panjang dan jangka pendek) c. Layanan yang dibutuhkan d. Data permulaan layanan dan waktu layanan e. Objek, kriteria dan ketepatan prosedur evaluasi. 	Terdapat prosedur, form asesmen, dan evaluasi, namun kurang mengungkapkan terkait pelaksanaan PPI

Tabel 1.2 ini menunjukkan bahwa di Indonesia telah terdapat beberapa acuan untuk menyusun PPI. Secara garis besar, acuan PPI tersebut memuat

langkah-langkah penyusunan (yang lebih menekankan pada langkah-langkah di tahap perencanaan) dan form-form, terutama form asesmen dan form PPI. Kelemahannya nampak pada keterbatasan aplikatif panduan PPI, pencantuman komponen PPI yang kurang lengkap, penjelasan komponen PPI kurang detil, kurang bertahap dan kekuranglengkapan form. Panduan-panduan yang ada ini dirasakan masih kurang memenuhi kebutuhan guru dalam menghadapi kendala dalam pelaksanaan PPI. Hal ini nampak dari kemampuan guru yang kurang baik dalam menyusun PPI dan mengajar di kelas inklusi (Hasil penelitian Balitbang DikNas, 2008). Kebutuhan panduan yang memuat langkah-langkah yang membahas kendala pelaksanaan dan evaluasi PPI, serta menambah kelengkapan form mulai dari *IEP meeting*, sampai evaluasi, dan alur prosedur termasuk pembagian tanggung jawab pengajaran, nampak diperlukan.

Analisis terhadap konsep-konsep PPI pada tabel 1.2, menunjukkan bahwa terdapat kelemahan dalam panduan PPI yang kurang memuat prosedur dan tahap penyusunan PPI, kurang lengkapnya komponen-komponen PPI, penjelasan komponen PPI yang kurang detil, kurang nampak keterkaitan pentingnya tiap aspek PPI terutama asesmen untuk mengetahui kemampuan awal siswa, serta form yang kurang memadai dalam pelaksanaan PPI dan evaluasinya. Form yang ada juga terlalu panjang lebar, kurang ringkas.

Perlu adanya form PPI yang ringkas namun memberikan seluruh informasi yang komprehensif sehingga mampu menjadi ‘cetak biru individual’ yang akan menjadi arahan pembelajaran untuk mencapai target sesuai kebutuhan siswa. Lovitt (1980) mengemukakan bahwa PPI yang baik atau ia istilahkan sebagai PPI

pemenang penghargaan (*award-winning IEP*) mencakup komponen-komponen sebagai berikut: identifikasi informasi siswa, jadwal dan durasi partisipasi belajar siswa, pernyataan tujuan jangka panjang dan jangka pendek yang spesifik dan terukur, perbandingan kemampuan awal siswa dengan kemampuan yang akan dicapai pada akhir tahun ajaran berdasarkan evaluasi, ringkasan hasil asesmen dan prestasi terdahulu, pihak yang bertanggung jawab dalam tiap aktivitas pembelajaran, layanan yang diberikan (materi, strategi pembelajaran, akomodasi/adaptasi), evaluasi yang memuat indikator/kriteria ketercapaian target, jadwal evaluasi dan kendala yang terjadi berdasarkan bukti (observasi atau penilaian hasil belajar). Rancangan yang menyeluruh dapat mengantisipasi kelancaran pelaksanaan PPI.

Konsep-konsep yang dikemukakan para ahli pada tabel 1.2. sudah mencakup form PPI dan asesmennya, namun terdapat permasalahan dalam form seperti: terlalu panjang dan kurang ringkas, tidak ada form form pelaksanaan pembelajaran harian dan evaluasinya (Dudley-Marling, 1985), tidak ada uraian keterampilan/kemampuan spesifik dan terukur (D'Amato & Dean, 1987). Kelemahan ini juga ditemui pada PPI yang disusun oleh guru-guru di sekolah-sekolah inklusi (Survey Awal peneliti, 2004).

Prosedur bagaimana penggunaan berbagai form, keterkaitan antar komponen, penyusunan PPI, pembagian tugas antara guru regular dengan guru pendamping khusus juga belum diulas dalam konsep-konsep tersebut. Keterkaitan antara berbagai komponen dalam PPI kurang mendapatkan penjelasan secara detail dan bertahap, padahal komponen-komponen ini akan saling mendukung. Misalnya

pentingnya penulisan kondisi awal dan kemampuan akademik saat ini pada PPI yang dibuat, karena PPI merupakan ‘cetak biru’ individual yang diperlukan untuk menyusun program yang sesuai bagi siswa tersebut sehingga hal ini akan menentukan target, tujuan, materi, media, metode dan evaluasinya. Twachtman-Cullen dan Twachtman-Reilly (2002) menyatakan bahwa guru akan kesulitan menetapkan tujuan yang sesuai jika level kemampuan awal kurang operasional. Pritchard dan Woolard (2010) menambahkan bahwa guru seharusnya menetapkan tujuan dan tingkat kesulitannya ditetapkan sedikit di atas kemampuan siswa saat ini. Akomodasi ataupun modifikasi terhadap materi, metode, sarana dan evaluasi hasil belajar disesuaikan dengan tujuan/kompetensi yang akan dicapai.

Salah satu permasalahan yang timbul dalam pelaksanaan PPI adalah guru yang kurang terampil melakukan pembelajaran inklusif, mulai dari asesmen karakteristik, menentukan kemampuan awal siswa berkebutuhan khusus (Aryanti, 2008; Hermanto, 2010, Hussu & Strle, 2010; Kartika, 2012, Survey Awal, 2014) serta menetapkan standar kompetensi atau tujuan belajar yang akan dicapai (Kaznowski, 2004; Wahyuningsih, dkk, 2010; Boavida, 2010; Pandjaitan & Kartika, 2014).

Berlawanan dengan temuan Khrisnakumar dkk (2006, 2011), yang mengungkapkan bahwa PPI berpengaruh pada hasil belajar siswa, Kusumaningtyas (2007) menemukan bahwa PPI yang diterapkan belum mampu membuat siswa mencapai target prestasi kelulusan/standar kompetensi. Salah satu hal yang dapat menjelaskan mengapa PPI belum berpengaruh pada hasil belajar

adalah karena variasi kemampuan mengajar guru kelas inklusi. PPI dapat meningkatkan keterampilan mengajar inklusi karena PPI menekankan adanya *Present Level of Performance* (PLOP). Hal ini akan membantu mengembangkan keterampilan guru melakukan asesmen *baseline*/kemampuan awal siswa (Twachtmann-Cullen dan Twachtmann-Reilly, 2002). PPI juga mensyaratkan penetapan tujuan yang operasional yang didasarkan pada *baseline* kemampuan siswa (Shriner & Ganghuly, 2007). PPI juga mengandung komponen akomodasi layanan, serta penetapan evaluasi yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Guru akan lebih mudah melakukan akomodasi dan modifikasi materi belajar, strategi dan evaluasi jika tujuan belajar di PPI tertulis secara operasional (Kirby, 2006; Elliott, Kratochwill dan McKevitt, 2001). Penerjemahan PPI ke dalam rencana pengajaran harian (Dudley-Marling, 1985) juga akan memudahkan guru memberikan proses instruksi secara bertahap.

Love, Jordan, Findley dan Ruble (2019) yang meneliti tentang pengaruh PPI terhadap hasil belajar siswa berkebutuhan khusus, dengan mempertimbangkan variabel-variabel lain seperti efikasi guru, stress, dan keterlibatan guru, menunjukkan bahwa capaian PPI siswa menunjukkan hasil yang signifikan. Ternyata dalam pengaruhnya terhadap hasil belajar siswa, PPI akan lebih menunjukkan hasil yang signifikan jika disertai dengan variabel-variabel lain yang terkait, termasuk keterampilan guru dalam mengajar kelas inklusi, sebagaimana ditunjukkan penelitian-penelitian berikut ini.

Beberapa penelitian menyitat bahwa keterampilan guru dalam mengajar kelas inklusi berpengaruh terhadap hasil belajar siswa berkebutuhan khusus.

Kosko & Wilkins, 2009; MacKenzie, (2012) menyatakan bahwa dalam pembelajaran inklusi, guru kurang terampil dalam proses instruksional termasuk melakukan akomodasi pembelajaran adaptif sesuai kebutuhan siswa, sementara itu MacKenzie (2012) menambahkan bahwa guru juga kurang mampu menyusun materi metode dan media yang menunjang tercapainya target individual siswa. Hasil penelitian lain mengungkapkan guru juga kurang mampu melakukan evaluasi yang sesuai untuk mengukur keberhasilan target individual siswa (Sukinah, 2014; Liem, Pandjaitan & Kartika, 2013).

Guru yang terampil mengajar di kelas inklusif membutuhkan kemampuan mengembangkan PPI yang dapat memenuhi kebutuhan siswa. Di sisi lain, hasil kajian Balitbang DikNas (2008) menunjukkan bahwa guru sekolah inklusi kurang memiliki kemampuan dalam mengembangkan PPI (*identifikasi, asesmen, planning, implementing, evaluating*). Hal ini didukung dengan hasil FGD pada 5 SDN inklusi di Surabaya pada tahun 2017, yang salah satu temuannya adalah 4 dari 5 guru menyatakan merasa kurang mampu mengajar siswa dengan BIF serta problem dalam menyusun dan mengimplementasikan PPI. Pada guru-guru yang sudah mendapatkan pelatihan pengajaran siswa berkebutuhan khusus serta pelatihan penyusunan PPI juga merasakan ada kesenjangan antara materi pelatihan dengan kondisi lapangan sehingga materi pelatihan bersifat teoretis, tidak bisa sepenuhnya diterapkan saat mengajar. Kebutuhan akan pelatihan PPI yang membantu menjawab permasalahan di lapangan dirasakan oleh guru-guru.

Panduan PPI dari asesmen sampai evaluasi disertai pendampingan lapangan diperlukan untuk meningkatkan kemampuan instruksional guru inklusi.

Tumpang tindih dan ketidakjelasan tanggung jawab mengajar terjadi antara guru reguler dan GPK (Rudiyati, 2010; Dipa Dewanty, 2011, Stephenson, 2011, Liem, Pandjaitan dan Kartika, 2013) sehingga perlu adanya deskripsi penugasan yang jelas. Demikian pula perlu adanya diagram alur yang menjelaskan bahwa asesmen dilakukan terlebih dahulu, kemudian PPI disusun berdasarkan asesmen, baru kemudian siswa ditempatkan dan mendapatkan layanan yang sesuai. Hal ini untuk menjawab permasalahan yang terjadi karena terlebih dahulu siswa ditempatkan dan diberi layanan belajar, baik di kelas inklusi dan kelas sumber, baru kemudian disusun PPInya (Bateman, dalam Hallahan & Kauffman, 1994; Hasil Survey Awal peneliti, 2014).

Guru-guru juga menyatakan bahwa beban administratif PPI cukup membebani tugas-tugas pengajaran sehari-hari; hal ini merupakan salah satu faktor yang menyebabkan mereka enggan menyusun PPI (Cooper, 1996, Tod, 1999, Bandu & Jelas, 2012). Hasil studi Margolis & Free (2001) menunjukkan bahwa adanya sistem *database* atau perangkat lunak PPI dapat membantu meringankan beban administratif guru. Sistem administrasi *database* juga perlu disusun dalam rancangan intervensi PPI komprehensif untuk menjawab permasalahan beban administratif PPI dan keterlambatan penyusunan PPI.

Tabel 1.2. dan penelitian Balitbang DikNas (2008) menunjukkan kelemahan PPI yang ada saat ini, mulai dari panduan PPI yang kurang lengkap, komponen-komponen PPI yang kurang detil, kurang nampak keterkaitan antar komponen, serta form yang kurang ringkas. Tindak lanjut yang perlu dilakukan adalah mengembangkan PPI yang bersifat komprehensif; yakni mencakup segala

sesuatu yang penting. PPI komprehensif ini disusun meliputi diagram alur/tahapan penyusunan PPI, deskripsi tugas guru regular dan guru pendamping khusus, panduan/*resource guide* yang memuat komponen-komponen PPI dan langkah penyusunan PPI secara bertahap. Panduan ini dimulai dari asesmen, ulasan pentingnya menetapkan kemampuan saat ini, keterkaitannya dengan tujuan yang akan ditetapkan, perlunya tujuan jangka pendek yang operasional, layanan yang dibutuhkan (mulai dari akomodasi /adaptasi materi, metode, media dan ketepatan evaluasi yang direncanakan). Cakupan PPI komprehensif juga meliputi form PPI lengkap mulai dari asesmen sampai evaluasi dan kebutuhan terhadap sistem administratif database PPI. Pada komponen PPI, terdapat komponen tentang kemampuan awal siswa, yang perlu dicantumkan karena penetapan tujuan belajar didasarkan pada kemampuan awal.

Penyusunan PPI komprehensif ini dilakukan secara bertahap, sebagaimana yang disampaikan Brown, dkk (1980) bahwa terdapat enam fase dalam proses untuk menghasilkan PPI yang komprehensif, yaitu: fase analisis konten kurikuler dengan mempertimbangkan aspek belajar/perkembangan siswa, fase pengumpulan dan analisis informasi lingkungan belajar inklusif bersama teman teguler, yakni dalam hal dan situasi seperti apa siswa berkebutuhan khusus dapat berpartisipasi bersama-sama dalam pembelajaran inklusif. Kemudian, fase pengumpulan informasi tentang diskrepansi kondisi siswa, dalam aspek-aspek target pembelajaran dengan target keterampilan yang ia butuhkan. Fase berikutnya, yakni fase informasi dari orang tua terkait sejauh mana kemampuan orang tua dalam mengizinkan atau menstimulasi anak untuk menerapkan

keterampilan baru yang dibutuhkan dalam adaptasi belajar di kelas reguler. Berikutnya guru melakukan prioritas konten kurikuler mana yang dibutuhkan siswa. Selanjutnya adalah fase dimana guru melakukan desain dan implementasi program pengajaran adaptif.

Polloway, Patton, Epstein, Smith (1989) menyatakan bahwa kurikulum individual yang komprehensif untuk anak berkebutuhan khusus menunjukkan adanya program yang responsif terhadap kebutuhan masing-masing siswa pada saat ini, konsisten antara menyediakan layanan kurikulum yang sesuai dengan memberikan interaksi maksimum dengan siswa reguler. Selain itu, juga mencakup adanya layanan pembelajaran secara integral, yakni: melalui kelas sumber, kelas inklusi, ataupun pembelajaran yang dimodifikasi, adanya program yang berfokus pada perubahan kebutuhan siswa dan mempertimbangkan tujuan yang akan dicapai serta bagaimana mencapainya.

Rancangan PPI Komprehensif dalam penelitian ini memuat langkah-langkah dalam perencanaan, implementasi dan evaluasi PPI, agar dapat membantu guru untuk menyediakan layanan pembelajaran yang sesuai. Selain itu, PPI juga perlu menekankan pentingnya penyusunan komponen-komponen PPI secara tepat, mulai dari pentingnya menetapkan kemampuan saat ini, keterkaitannya dengan tujuan yang akan ditetapkan, perlunya tujuan jangka pendek yang operasional, layanan yang dibutuhkan (mulai dari akomodasi/adaptasi materi, metode, media dan ketepatan evaluasi yang direncanakan). Dengan perbaikan form, dan detail penyusunan PPI diharapkan akan membantu guru untuk merencanakan pengajaran yang lebih sesuai untuk kondisi siswa berkebutuhan khusus.

PPI yang bersifat komprehensif dan memperhatikan kemampuan awal siswa dapat membantu optimalisasi belajar siswa melalui *scaffolding*. Teori Vygotsky memandang guru dapat melakukan *scaffolding* secara lebih tepat dalam proses pembelajaran siswa BIF yang didasarkan PPI Komprehensif. Schaffer (2006, dalam Glazzard, Hughes, Netherwood, Neve, Stokoe, 2010) mendefinisikan *scaffolding* sebagai proses dimana orang yang lebih ahli akan membantu anak dalam penyelesaian masalah melalui penyesuaian jumlah dan jenis bantuan sesuai dengan kemampuan anak saat ini. Untuk anak-anak berkebutuhan khusus, perlu dipastikan juga bahasa yang digunakan sesuai dengan level kesulitan anak. *Scaffolding* terjadi ketika guru menyesuaikan level bantuannya sesuai dengan level performa siswa secara kontinyu. Dengan demikian, *scaffolding* harus dilakukan dalam bentuk pengajaran yang efektif.

Dampak *scaffolding* akan nampak pada *learning outcome* secara langsung. Selain itu, *scaffolding* juga akan memunculkan keterampilan yang diperlukan untuk penyelesaian problem secara mandiri di masa mendatang. Namun sebelum siswa mencapai hal ini, mereka harus siap untuk belajar terlebih dahulu karena belajar akan terjadi ketika siswa memahami dan mengkonstruksi pengetahuannya sendiri. Oleh karenanya, guru seharusnya menyesuaikan tingkat kesulitan/tantangan belajar dengan *zone of proximal development* siswa (Prittcard dan Woollard, 2010).

Lebih lanjut, Vygotsky juga mengemukakan bahwa *scaffolding* dapat berupa intervensi yang terencana (Prittchard dan Woolard, 2010). Intervensi terencana ini disusun guru dalam bentuk PPI. Hal ini mengimplikasikan bahwa

guru (dengan asumsi bahwa gurulah yang merencanakan intervensinya) akan membuat keputusan untuk menyediakan sarana untuk membantu kemajuan mencapai hasil belajar yang telah direncanakan.

Scaffolding melalui intervensi terencana ini tidak hanya dilakukan hanya pada metode atau strategi pembelajaran, namun secara menyeluruh meliputi: (1) mengidentifikasi siswa yang kurang membuat kemajuan daripada yang diharapkan, (2) mengidentifikasi apa yang diperlukan siswa agar memungkinkan baginya untuk mencapai kemajuan, (3) mengidentifikasi mengapa siswa tersebut membutuhkan bantuan untuk membuat suatu kemajuan, (4) melakukan intervensi dalam rangka memenuhi kebutuhan belajar siswa, lalu mengevaluasi apa dampak intervensi yang dilakukan (Pritchard dan Woolard, 2010). Langkah-langkah intervensi terencana melalui *scaffolding* ini serupa dengan langkah-langkah penyusunan dan pelaksanaan PPI. Dengan demikian, pada saat evaluasi, target belajar dapat lebih tercapai sehingga hasil belajar siswa BIF pun menunjukkan perkembangan melalui instruksi guru berdasar PPI.

Merujuk hasil penelitian Krishnakumar, Geeta & Palat (2006), intervensi PPI mampu meningkatkan capaian akademik siswa-siswa *slow learner* secara signifikan. Nampaknya jika PPI mampu dikembangkan dengan meminimalisir kelemahan-kelemahan yang diuraikan terdahulu, PPI mampu meningkatkan ketrampilan guru mengajar di kelas inklusi, yang pada akhirnya dapat mengarah ke peningkatan tercapainya target belajar siswa. Dengan adanya PPI sebagai *guidance*, guru akan terampil dalam mengajar sesuai kebutuhan siswa di kelas inklusi. Beberapa penelitian terdahulu (Ruble, Darlymple, dan MacGrew, 2013;

Feng dan Sass, 2013) menunjukkan bahwa, guru yang terampil dalam mengajar di kelas inklusi mampu menstimulasi proses belajar sehingga hasil belajar siswa-siswa berkebutuhan khusus meningkat.

Berdasarkan pemaparan tersebut, pengembangan PPI yang komprehensif dan keterampilan guru dalam mengajar kelas inklusi sangat diperlukan untuk membantu siswa-siswa dengan *Borderline Intellectual Functioning* mencapai target belajar yang dilakukan untuk mengoptimalkan potensi mereka.

1.2. Kajian Masalah

Penelitian Karande (2005) menyatakan siswa dengan *slow learners/ Borderline Intellectual Functioning* (BIF) kesulitan untuk beradaptasi dengan tuntutan akademik di kelas. Para praktisi di lapangan, demikian juga para ahli telah mengakui bahwa siswa dengan BIF mengalami masalah dalam hal akademik, fungsional dan sosial, serta kurangnya dukungan yang sesuai dengan kebutuhan mereka (Peltopuro, dkk, 2014; Ferrarri, 2009; Alloway, 2010). Peltopuro dkk (2014) bahkan menyatakan bahwa meskipun problem sehari-hari yang dihadapi individu dengan BIF nampak nyata namun riset tentang BIF nyaris tidak nampak. Penelitian terkait dengan *Borderline Intellectual Functioning* tidak banyak dijumpai. Banyak fenomena BIF yang tidak dijelaskan dengan baik, demikian juga terdapat kelangkaan panduan bagaimana mengintervensi individu dengan BIF (Peltopuro, dkk, 2014).

Salah satu penelitian yang melakukan intervensi terhadap hasil belajar siswa BIF adalah penelitian Khrisnakumar, Geeta & Palat (2006). Penelitian

disertasi ini mengacu pada eksperimen yang dilakukan Khrisnakumar, Geeta & Palat ini, yang mengungkapkan bahwa siswa-siswa *Slow learner* menunjukkan perkembangan yang signifikan setelah mendapat intervensi PPI. Sementara itu, Kusumaningtyas (2007) juga meneliti hal yang serupa. Ia meneliti tentang efektivitas PPI pada hasil belajar murid *slow learner*. Hasil penelitiannya mengungkapkan bahwa PPI belum mampu meningkatkan prestasi akademik siswa dengan *Slow learner*. Dalam bahasan penelitiannya, Kusumaningtyas menyatakan bahwa PPI belum mampu mencapai target prestasi kelulusan/standar kompetensi. Terdapat perbedaan hasil dari dua penelitian yang mirip ini. Kajian yang dilakukan peneliti menunjukkan bahwa ada beberapa hal yang perlu ditelaah lebih lanjut, yakni: 1). Adanya variabel mediator dalam pengaruh PPI terhadap hasil belajar siswa BIF, yakni variabel keterampilan mengajar di kelas inklusi, 2) Perlunya pengembangan rancangan PPI yang lebih mampu menjawab permasalahan di lapangan, 3) Adanya variabel-variabel lain yang perlu dipertimbangkan dalam eksperimen ini, karena dapat mengacaukan hasil penelitian jika tidak dikendalikan.

Catatan telaah intervensi PPI terhadap hasil belajar BIF sebagaimana dijelaskan di atas menjadi dasar pertimbangan peneliti untuk mengembangkan rancangan intervensi PPI yang lebih spesifik yang mampu meningkatkan hasil belajar siswa BIF dengan dimediasi oleh keterampilan guru mengajar di kelas inklusi.

Pertimbangan menetapkan variabel keterampilan guru sebagai mediator adalah bahasan penelitian Kusumaningtyas (2007) yang menyatakan bahwa PPI

belum mampu mencapai target prestasi kelulusan karena guru kurang terampil dalam memberikan instruksi dan pemberian materi yang adaptif. Ruble, Darlymple & MacGrew (2010) menyatakan bahwa keterampilan guru dalam proses pembelajaran anak berkebutuhan khusus sangat berperan untuk pencapaian target belajar. Feng dan Sass (2013) mengemukakan bahwa siswa berkebutuhan khusus yang diajar oleh guru yang memiliki sertifikasi (kemampuan dalam mengajar) pendidikan anak berkebutuhan khusus, menunjukkan prestasi akademik yang lebih baik.

Sementara itu, guru yang kurang terampil dalam mengajar siswa-siswa di kelas inklusi akan mendasarkan tujuan belajar siswa pada kurikulum reguler (Kaznowski, 2004). Guru yang kurang terampil mengajar juga kurang mampu menyusun tujuan PPI yang operasional (Boavida, 2010), kurang terampil memvariasikan strategi pembelajaran di kelas inklusi (MacKenzie, 2012), kurang mampu melakukan adaptasi instruksi sesuai kebutuhan siswa (Kosko & Williams, 2009). Selain itu, guru juga kurang memiliki kemampuan asesmen siswa berkebutuhan khusus (Hussu & Strle, 2010).

Penetapan Program Pendidikan Individual (PPI) sebagai variabel independen atau treatment dalam penelitian ini didasarkan pada pendapat Elliot dkk, (2001), serta Khrisnakumar, dkk (2005) menyatakan bahwa PPI mampu mengarahkan guru agar terampil dalam memberikan instruksi yang dapat memenuhi kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus. PPI memang penting perannya untuk mencapai keberhasilan belajar siswa dengan BIF, namun hasil telaah pada tabel 1.2. tentang gambaran pelaksanaan PPI di beberapa sekolah

inklusi menemukan adanya kendala-kendala, mulai dari tahap asesmen, tahap perencanaan, tahap implementasi dan tahap evaluasi PPI.

Pengembangan desain PPI Komprehensif yang mampu mengakomodir kelemahan-kelemahan yang ditemui di lapangan nampaknya dibutuhkan para guru. Perlu adanya rancangan kelengkapan komponen PPI (tabel 1.1.) yang tercakup dalam suatu form yang ringkas namun informatif sebagaimana dikemukakan Lovitt (1980) sebagai rancangan ‘PPI pemenang penghargaan’, dengan disertai kelengkapan perangkat PPI seperti panduan, form, diagram alur, deskripsi tugas guru dan sistem administrasi *database* PPI. Rotter (2014) dalam hasil penelitiannya menunjukkan bahwa guru merasa bahwa PPI dapat ditingkatkan jika tampilan/form PPI lebih singkat dengan informasi penting tentang kondisi khusus siswa yang relevan dengan instruksi kelas.

Penjelasan mengapa PPI Komprehensif dapat membantu mengembangkan keterampilan mengajar inklusi, sehingga guru mampu menstimulasi siswa mencapai target belajarnya, dikemukakan oleh Pritchard & Woolard (2010). Mereka menyatakan bahwa guru dapat melakukan *scaffolding* melalui intervensi terencana (PPI) untuk mencapai hasil belajar siswa. Langkah awal intervensi terencana ini adalah mengidentifikasi karakteristik kemampuan belajar siswa BIF dan mengidentifikasi apa yang diperlukan siswa (kebutuhan belajarnya) agar memungkinkan baginya untuk mencapai kemajuan secara bertahap. Setelah melakukan *scaffolding* melalui akomodasi pembelajaran, maka berikutnya guru dapat mengevaluasi pelaksanaan pembelajaran, dan evaluasi dampak intervensi bertahap yang sudah dilaksanakan tersebut.

Variabel-variabel yang diperkirakan berkorelasi dengan hasil belajar siswa dengan BIF, ada yang bersifat internal seperti karakteristik psikologis siswa dengan BIF, misalnya taraf inteligensi, *working memory*, *executive function* (Alloway, 2010, Peltipuro dkk, 2014), maupun keterampilan literasi (Stanovich, 1986, Leishman 2004) dan numerasinya (Ilyoud, Irwin, Hertzman, 2009). Pengaruh yang bersifat eksternal, yakni aspek rumah dan aspek sekolah. Hoy (2012) menjelaskan bahwa dibandingkan dengan faktor keluarga, faktor sekolah lebih besar pengaruhnya terhadap hasil belajar siswa, sehingga dalam penelitian ini memfokuskan pada faktor sekolah sebagai aspek eksternal. Aspek sekolah yang berpengaruh terhadap hasil belajar adalah kemampuan guru dalam mengajar siswa inklusi (Ruble, Darlymple, & MacGrew, 2013; Brownell & Pajares, 1999; Feng dan Sass, 2013) yang menjadi variabel mediator dalam penelitian ini.

Yang mempengaruhi tinggi rendahnya keterampilan guru mengajar di kelas inklusi adalah adanya panduan kurikulum yang bersifat individual bagi siswa berkebutuhan khusus, yaitu PPI (Mitchell, Morton, Honsby, 2010). Sementara itu keterampilan mengajar inklusi juga dipengaruhi beberapa variabel *confounding*. Variabel-variabel *confounding* yang mempengaruhi keterampilan mengajar inklusi adalah *efficacy* guru dalam praktik inklusi (Brownell & Pajares, 1999; Lifshitz, Glaubman, & Issawi, 2004, Sharma, Loreman, Forlin, 2012), persepsi terhadap manajemen instruksi kepala sekolah (Hallinger, dkk, 2017), sikap guru terhadap inklusi (Ewing, Monsen dan Kiehlblock, 2017; Saloviita, 2018), kesiapan inklusi (Conderman & Johnson-Rodriguez, 2009; Zagona, Kurth, MacFarland, 2017) dan persepsi kompetensi mengajar inklusi (Bukvic, 2014).

Penelitian ini akan dilakukan melalui metode *single-case experimental design* untuk menguji efektivitas program pendidikan individual komprehensif terhadap hasil belajar siswa BIF melalui mediasi keterampilan mengajar guru. Faktor-faktor yang diperkirakan mempengaruhi variabel mediator (keterampilan mengajar guru) yakni efikasi inklusi, persepsi manajemen instruksi kepala sekolah, sikap inklusi, kesiapan inklusi dan persepsi kompetensi mengajar inklusi, akan dianalisis bersama-sama variabel independen untuk dilihat pengaruhnya terhadap mediator. Kontrol terhadap variabel-variabel diperkirakan mempengaruhi hasil belajar siswa BIF sebagai variabel dependen (inteligensi, kemampuan literasi dan kemampuan numerasi) akan dikontrol dengan dengan cara konstansi, yakni memilih subjek dengan karakteristik yang sama.

Konteks penelitian akan dilakukan terhadap siswa-siswa BIF yang bersekolah di SD Negeri inklusi. Pertimbangan peneliti adalah keberadaan siswa BIF di SDN inklusi dan unsur legalitas.

Keberadaan siswa *borderline intellectual functioning* (BIF) yang bersekolah di sekolah inklusi jumlahnya lebih dari 50% seluruh siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi (BP Dikus, 2014). Data Dinas Pendidikan Kota Surabaya menunjukkan jumlah siswa BIF pada 50 SDN inklusi di Surabaya pada tahun 2016 menunjukkan terdapat sebanyak 1135 siswa BIF, dari 2389 siswa yang tergolong berkebutuhan khusus. Hasil FGD peneliti pada tahun 2014 yang dilakukan terhadap guru-guru pendamping khusus dari SDN inklusi juga menyatakan bahwa proporsi terbesar dari siswa inklusi adalah siswa yang tergolong BIF, yakni berkisar separuh dari jumlah siswa inklusif.

Adanya dasar hukum tentang layanan pendidikan inklusif (Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 dan Peraturan Gubernur Nomor 6 Tahun 2011) menunjukkan unsur legalitas yang mewajibkan Sekolah Dasar Negeri yang ditunjuk pemerintah untuk melaksanakan pendidikan inklusif. Sekolah-sekolah ini berkewajiban memberikan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus, termasuk siswa dengan BIF, dengan didukung PPI yang berkualitas dan guru yang terampil dalam mengajar kelas inklusi.

1.3. Rumusan Masalah

- 1.3.1. Apakah PPI Komprehensif berpengaruh terhadap keterampilan guru dalam mengajar di kelas inklusi?
- 1.3.2. Apakah ada pengaruh keterampilan guru dalam mengajar kelas inklusi terhadap hasil belajar siswa dengan *Borderline Intellectual Functioning*?

1.4. Tujuan Penelitian

- 1.4.1. Menguji pengaruh PPI Komprehensif terhadap keterampilan guru dalam mengajar dalam mengajar di kelas inklusi
- 1.4.2. Menguji pengaruh keterampilan guru dalam mengajar kelas inklusi terhadap hasil belajar siswa dengan *Borderline Intellectual Functioning*

1.5. Manfaat Penelitian

- 1.5.1. Memberi sumbangan teoretis tentang dampak Program Pendidikan Individual “Komprehensif” untuk meningkatkan keterampilan guru mengajar kelas inklusi
- 1.5.2. Memberi sumbangan teoretis tentang pengaruh keterampilan mengajar kelas inklusi terhadap hasil belajar pada siswa dengan *Borderline Intellectual Functioning*
- 1.5.3. Menghasilkan suatu Program Pendidikan Individual “Komprehensif” untuk siswa dengan *Borderline Intellectual Functioning* dengan *output*: diagram alur, penugasan personil, *form*, *resource guide* (panduan PPI Komprehensif) dan sistem administrasi PPI.