

Siti Jaleha, S.E., M.Pd.
Prof. Dr. H. Amka, M.Si.

KEMANDIRIAN ANAK TUNAGRAHITA:
KOLABORASI
BERBASIS
KELUARGA

editor: Mirnawati, M.Pd



KEMANDIRIAN ANAK TUNAGRAHITA: KOLABORASI BERBASIS KELUARGA

Penulis:

Siti Jaleha, S.E., M.Pd
Prof. Dr. H. Amka, M. Si



**Nizamia Learning Center
2023**

**Kemandirian Anak Tunagrahita:
Kolaborasi Berbasis Keluarga**

© Nizamia Learning Center 2023

Anggota IKAPI

Register 166/JTI/2016

All right reserved

Penulis:

Siti Jaleha, S.E., M.Pd

Prof. Dr. H. Amka, M. Si

Editor:

Mirnawati, M.Pd

Diterbitkan pertama kali oleh

Nizamia Learning Center

Ruko Valencia AA-15 Sidoarjo

Telepon (031) 8913874

E-mail: nizamiacenter@gmail.com

Website: www.nizamiacenter.com

Cetakan pertama, September 2023

v + 118 hlm; 15,5 cm x 23 cm

ISBN 978-623-265-920-9

KATA PENGANTAR

Puji dan syukur kami sampaikan ke hadirat Allah SWT yang selalu melimpahkan Karunia-Nya kepada kita sehingga sampai hari ini masih diberi Rahmat dan kemudahan untuk selalu terbuka akal pikiran, mata, dan hati dalam rangka mencari ilmu sehingga dapat menyusun buku referensi berjudul **“Kemandirian Anak Tunagrahita: Kolaborasi Berbasis Keluarga”**

Buku ini disusun sebagai salah satu referensi yang dapat digunakan baik oleh mahasiswa maupun bagi para pendidik dalam memberikan layanan pembelajaran yang adaptif bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Materi yang disusun dalam buku ini memperhatikan kejelasan dan kesantunan berbahasa sehingga mudah dipahami.

Penulis menyadari dan meyakini bahwa buku yang disusun ini masih banyak kekurangan sehingga saran atau kritik yang bersifat membangun dari berbagai pihak sangat diharapkan, tidak lupa kami ucapkan terima kasih sebanyak-banyaknya kepada semua pihak yang membantu atas tersusunnya buku referensi ini. Semoga hadirnya buku ini dapat bernilai kebermanfaatan bagi setiap pembacanya. Aamiin...

Banjarbaru, September 2023

Penulis,

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR iii

DAFTAR ISI iv

BAB I

ANAK TUNAGRAHITA 1

A. Anak Tunagrahita..... 1

B. Karakteristik Anak Tunagrahita..... 2

BAB II

PEMBELAJARAN ANAK TUNGRAHITA..... 5

A. Belajar dan Pembelajaran..... 5

B. Pembelajaran bagi Anak Tunagrahita..... 16

C. Kemandirian 21

BAB III

**KOLABORASI GURU DAN KELUARGA DALAM PEMBELAJARAN
BAGI ANAK TUNAGRAITA**..... 26

A. Definisi Kolaborasi 26

B. Karakteristik Kolaborasi 27

C. Prasyarat Kolaborasi 29

D. Penerapan Kolaborasi 30

E. Definisi dan Tugas Guru 33

F. Definisi Keluarga 36

G. Fungsi Keluarga 39

H. Pentingnya Kolaborasi Keluarga dan Guru dalam Pembelajaran bagi Anak Tunagrahita.....	42
--	----

DAFTAR PUSTAKA.....	48
----------------------------	-----------

LAMPIRAN	55
-----------------------	-----------

BAB I

ANAK TUNAGRAHITA

A. Anak Tunagrahita

Peraturan perundang-undangan utama menyatakan bahwa semua manusia berhak atas pendidikan, termasuk anak berkebutuhan khusus. Anak berkebutuhan khusus memerlukan perhatian pendidikan untuk mengembangkan dirinya agar dapat hidup mandiri di lingkungan masyarakat umum (Koh dalam Supena dan Hasanah, 2020). Disabilitas intelektual adalah istilah yang digunakan untuk menunjukkan gangguan kapasitas mental. Menurut American Psychiatric Association, disabilitas intelektual adalah gangguan perkembangan yang diikuti oleh kurangnya fungsi intelektual, adaptif dalam keterampilan konseptual, sosial, dan praktis (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, Schwab, 2013; Hickey-Moody, 2003; Kassah , Kassah, & Phillips, 2018). Kekurangan dalam fungsi intelektual seperti penalaran atau berpikir, pemecahan masalah, perencanaan, pemikiran abstrak, pendapat, kemampuan akademik, dan belajar dari pengalaman diperkuat oleh penilaian klinis dan oleh tes kecerdasan individu standar (Chen, 2017; McConkey, Kelly, Craig, & Shevlin, 2016; Judith A. McKenzie, Pillay, Duvenhage, & Jelsma, 2017 dalam Supena dan Hasanah, 2020).

Gejala utama yang dialami anak tunagrahita adalah kecerdasan yang kurang berkembang (Judith A. McKenzie, Pillay, Duvenhage, & Jelsma, 2017). Anak tunagrahita termasuk anak berkebutuhan khusus yang memiliki kekurangan atau keterbatasan dari segi mental intelektualnya, dibawah rata-rata

normal, sehingga mengalami kesulitan dalam tugas-tugas akademik, komunikasi, maupun sosial, dan karena memerlukan layanan pendidikan khusus (Endriyani dan Yunike, 2017). Anak tunagrahita merupakan individu yang secara signifikan memiliki hambatan intelektual disertai dengan hambatan dalam penguasaan keterampilan perilaku adaptif yang terjadi selama masa perkembangannya (Astati, dkk., 2010). Hambatan keterampilan perilaku adaptif pada anak tunagrahita dapat dilihat pada dua area yaitu keterampilan menolong diri sendiri (*personal living skill*) dan keterampilan dalam hubungan interpersonal dan keterampilan dalam menggunakan fasilitas yang diperlukan setiap hari (*social living skill*) (Astati, dkk., 2010).

B. Karakteristik Anak Tunagrahita

Definisi kecerdasan kita adalah “kognisi yang terdiri dari pengetahuan indrawi, perseptual, asosiatif dan relasional” (Day, 2004). Hipotesis tentang komponen kecerdasan berkisar dari satu kompetensi tunggal yang mempengaruhi hampir semua yang kita lakukan (dan bahwa kita masing-masing memiliki tingkat yang lebih besar atau lebih kecil), ke koleksi unik bakat dan keterampilan tertentu yang menunjukkan sedikit tumpang tindih, ke set hierarkis terorganisir kemampuan umum dan khusus. Kebanyakan ahli teori setuju bahwa kecerdasan melibatkan kinerja tugas-tugas mental dasar, termasuk memahami lingkungan, komunikasi dan bahasa, dan tugas tingkat tinggi seperti penalaran, pemecahan masalah, dan perencanaan (Birney & Sternberg, 2006).

Anak tunagrahita mengalami keterbatasan dalam komunikasi, perawatan diri, keterampilan sosial dan

interpersonal. Mereka mengalami kesulitan dalam memenuhi kebutuhan hidup sehari-hari dan berfungsi dalam masyarakat karena kemampuan intelektual mereka, keterampilan motorik yang terbatas dan adaptasi terhadap lingkungan. Penelitian lain menunjukkan bahwa orang tua merasa malu memiliki anak dengan keterbelakangan mental karena kesulitan dalam mengatasi masalah perilaku seperti berteriak, menangis, tidak dapat berkonsentrasi, agresivitas, keras kepala, dll. Seringkali, anak mungkin tidak mengerti betapa mengganggu perilakunya untuk orang lain dan mengapa mereka marah. Masalah ini membuat orang tua malah menyembunyikan anak dari komunitas dan lingkungannya (Endriyani dan Yunike, 2017). Anak tunagrahita dikelompokkan dalam tiga kategori berdasarkan kecerdasannya, yaitu ringan dengan standar IQ (52-79), sedang dengan standar IQ (36-51), dan mendalam dengan IQ (20-35) (Ojok & Wormnæs dalam Supena dan Hasanah, 2020).

Anak tunagrahita mempunyai dorongan untuk berkembang dari posisi ketergantungan (*dependent*) ke posisi bersifat mandiri (*independent*) (Astuti, 2010). Anak tunagrahita yang mandiri akan bertindak dengan penuh rasa percaya diri, dan tidak selalu mengandalkan bantuan orang lain atau orang dewasa dalam bertindak (Astuti, 2010). Kemandirian diartikan sebagai suatu sikap yang ditandai dengan adanya kepercayaan diri dan terlepas dari kebergantungan. Anak tunagrahita yang mandiri akan mampu melakukan aktivitasnya sendiri tanpa banyak bergantung kepada orang lain. Kemandirian berkembang selain dipengaruhi oleh faktor intrinsik (pertumbuhan dan kematangan individu itu sendiri) juga oleh faktor ekstrinsik (melalui proses sosialisasi di lingkungan tempat individu berada). Faktor

intrinsik seperti kematangan individu, tingkat kecerdasan dan faktor ekstrinsik adalah hal-hal yang berasal dari luar diri anak seperti perlakuan orang tua, guru, dan masyarakat (Astuti, 2010).

Dalam proses menumbuhkan kemandirian tersebut kemampuan anak tunagrahita berbeda dengan kemampuan anak pada umumnya, mengingat keterbatasan yang dimilikinya. Untuk mengembangkan kemandirian anak tunagrahita tersebut maka perlu adanya kegiatan pengembangan diri yang berupaya untuk membantu kemandirian anak tunagrahita. Untuk terwujudnya kemandirian tersebut maka guru perlu berupaya secara maksimal dalam melaksanakan serangkaian kegiatan yang mendukung kemandirian anak tunagrahita (Astuti, dkk., 2010).

BAB II

PEMBELAJARAN ANAK TUNGRAHITA

A. Belajar dan Pembelajaran

1. Pengertian Belajar

Manusia adalah makhluk sosial dan budaya. Menurut Purwanto (2007) belajar sangat penting bagi kehidupan seorang manusia dan seorang anak (manusia) membutuhkan waktu yang lama untuk belajar sehingga menjadi manusia dewasa. Manusia selalu dan senantiasa belajar kapan dan dimanapun berada. Sebagai landasan penguraian mengenai apa yang dimaksud dengan belajar, terlebih dahulu akan dikemukakan beberapa definisi sebagai berikut:

Belajar adalah suatu proses untuk memperoleh motivasi dalam pengetahuan keterampilan, kebiasaan, dan tingkah laku (Srilahir, dkk., 2017). Belajar adalah penguasaan pengetahuan atau keterampilan yang diperoleh dari instruksi (Slameto, 2000). Belajar merupakan hubungan antara stimulus dan respon yang tercipta melalui proses tingkah laku (Dimiyati dan Mudjiono, 2006). Definisi belajar, belajar merupakan suatu proses usaha yang dilakukan oleh seseorang untuk memperoleh suatu perubahan yang baru sebagai hasil pengalamannya sendiri dalam interaksi dengan lingkungannya (Srilahir, dkk., 2017).

Belajar menurut Skinner adalah menciptakan kondisi peluang dengan penguatan (reinforcement), sehingga individu akan bersungguh-sungguh dan lebih giat belajar dengan adanya ganjaran (punishment) dan pujian (rewards) dari guru atas hasil belajarnya (Suryanata, 2010). Belajar dipengaruhi oleh faktor dalam diri dan faktor dari luar diri individu belajar yang saling

berinteraksi sehingga kondisi eksternal berupa stimulus dari lingkungan belajar dan kondisi internal berupa keadaan internal dan proses kognitif individu yang dikategorikan sebagai keterampilan motoric, informasi verbal, kemampuan intelektual, strategi kognitif, dan sikap (Slamento, 2010). Menurut Piaget, belajar sebagai proses asimilasi dan akomodasi dari hasil asosiasi dengan lingkungan dan pengamatan yang tidak sesuai antara informasi baru yang diperoleh dengan informasi yang telah diketahui sebelumnya (Hanafy, 2014).

Berdasarkan pengertian yang dikemukakan oleh para ahli di atas, maka dapat disimpulkan bahwasanya yang dimaksud dengan belajar adalah perubahan serta peningkatan kualitas dan kuantitas tingkah laku yang ada pada seseorang di berbagai bidang yang terjadi akibat adanya suatu interaksi yang terjadi terus menerus dengan lingkungan yang ditempati.

Adapun faktor-faktor yang mempengaruhi belajar menurut Purwanto (2007), dapat dibedakan menjadi dua golongan yaitu sebagai berikut a) faktor yang ada pada diri organisme itu sendiri yang disebut faktor individual; b) faktor yang ada di luar individual antara lain, faktor kematangan/pertumbuhan, kecerdasan, latihan, motivasi, dan faktor pribadi. Sedangkan yang termasuk faktor sosial antara lain faktor keluarga/keadaan rumah tangga, guru dan cara mengajarnya, alat-alat yang dipergunakan dalam belajar mengajar, lingkungan dan kesempatan yang tersedia, dan motivasi sosial. Menurut Ahmadi dan Uhbiyati (2006) bahwa belajar adalah sama saja dengan latihan sehingga hasil belajar akan tampak dalam keterampilan-keterampilan tertentu. Sebagai hasil latihan untuk banyak memperoleh kemajuan, seseorang

harus dilatih berbagai aspek tingkah laku sehingga diperoleh suatu pola tingkah laku yang otomatis.

Belajar terkait erat dengan mekanisme perhatian, yang terdiri dari tiga proses yang saling terkait: orientasi perhatian (reseptor), selektivitas perhatian, dan kemampuan untuk mengatur informasi. Kontrol atas ketiga mekanisme ini penting untuk pembelajaran yang efektif. Cara dasar memotivasi siswa untuk belajar adalah motivasi eksternal, yang dinyatakan dengan nilai sekolah. Motivasi internal, yang didefinisikan sebagai kecenderungan bawaan untuk mengembangkan kemampuan sendiri, untuk menantang dan mencari hal baru, untuk mengeksplorasi dan belajar, adalah stimulator yang paling diinginkan dan cukup dalam dirinya sendiri (Król, 2020).

Motivasi dapat dihasilkan dari keinginan untuk berhasil atau menghindari kegagalan. Hal ini dipengaruhi tidak hanya oleh rangsangan lingkungan (misalnya lingkungan di mana anak berada/ dibesarkan) tetapi juga oleh kecenderungan fisik dan mental. Perkembangan motivasi anak sangat dipengaruhi oleh keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan, yang memanifestasikan dirinya misalnya melalui menjaga perkembangan intelektual, membangkitkan minat, menemukan dunia. Persyaratan yang berlebihan memiliki efek demotivasi, sehingga penting untuk menyesuaikan persyaratan dengan kemampuan siswa, terutama mereka yang berkebutuhan pendidikan khusus. Untuk alasan di luar kendali mereka, mereka tidak dapat mencapai hasil yang sama seperti rekan-rekan mereka, oleh karena itu mereka harus didukung (Król, 2020).

Berdasarkan uraian di atas, maka dapat disimpulkan bahwa belajar itu suatu proses yang benar-benar bersifat internal,

karena belajar merupakan suatu proses yang tidak dapat dilihat dengan nyata, proses itu terjadi di dalam diri seseorang yang sedang mengalami belajar. Sedangkan faktor-faktor yang sangat erat hubungannya dengan proses belajar ialah kematangan, penyesuaian diri/adaptasi, menghafal/mengingat, berpikir, dan latihan.

2. Pengertian Pembelajaran

Pembelajaran dipandang secara nasional sebagai suatu proses interaksi yang melibatkan komponen utama, yaitu peserta didik, pendidik, dan sumber belajar yang berlangsung dalam suatu lingkungan belajar. Proses pembelajaran merupakan suatu sistem, yaitu satu kesatuan komponen yang satu sama lain saling berkaitan dan saling berinteraksi untuk mencapai suatu hasil yang diharapkan secara optimal sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan (Sanjaya, 2008). Pembelajaran berproses melalui tahapan yang dirincikan dengan karakteristik tertentu. Pertama, melibatkan proses mental siswa secara maksimal dalam proses pembelajaran. Kedua, membangun suasana dialogis dan proses tanya jawab secara terus menerus yang diarahkan untuk memperbaiki dan meningkatkan kemampuan berpikir siswa yang pada gilirannya dapat membantu siswa untuk memperoleh pengetahuan yang mereka konstruksi sendiri (Segala, 2010).

Pembelajaran merupakan aktivitas yang berproses melalui tahapan perancangan, pelaksanaan, dan evaluasi, dimaknai sebafeai interaksi peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar dalam suatu lingkungan belajar (Hanafy, 2014). Berdasarkan beberapa teori di atas, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran merupakan usaha pendidik untuk mewujudkan

proses transfer pengetahuan, kemahiran, dan pembentukan sikap peserta didik.

3. Pandangan Teori Konstruktivisme tentang Belajar dan Pembelajaran

Konstruktivisme menekankan proses untuk menemukan suatu gagasan daripada jawaban yang diperoleh oleh siswa. Pengetahuan merupakan kumpulan dari berbagai fakta dalam proses pembelajaran yang sedang berlangsung, tetapi menjadi konstruksi kognitif seseorang terhadap objek dan pengalaman (Taufik, dkk, 2008). Guru tidak memberikan informasi, memberikan perintah menghafal dan mencatat materi tetapi siswa yang aktif dalam mengembangkan kemampuan dirinya dalam memahami apa yang dipahami, dilihat dan dipelajari sebelumnya (Muhibbin & Hidayatullah, 2020). Pengetahuan yang didapatkan siswa dari tidak hanya dari berbagai sejumlah fakta, tetapi siswa mendapatkan pengetahuannya sendiri dari berbagai pengalamannya, (Handayana, 2016).

Vygotsky mengemukakan pentingnya faktor-faktor sosial dalam belajar. Dikarenakan selama kegiatan belajar saling berkaitan antara bahasa dan tindakan sosial yang saling berpengaruh satu sama lain sehingga dapat berkombinasi dalam interaksi sosial. Hal yang mengemukakan bahwa kondisi sosial dalam belajar itu harus berlangsung dapat dilihat melalui kegiatan belajar konstruktif. Maka hal ini konstruktif menjadi para peneliti, yang biasanya dikenal dengan istilah sebutan konstruktivis sosial (Putri, dkk., 2021).

Prinsip dari teori konstruktivisme Vygotsky yaitu: 1) Bahasa memiliki fungsi yang penting digunakan untuk proses komunikasi sosial yang diawali dengan proses mengindra terhadap simbol atau tanda yang ditemukan. 2) *Zona of proximal development*, yakni seorang pendidik atau guru adalah sebagai mediator atau fasilitator bagi siswa yang sebagai fasilitator pendamping bagi siswa dalam membimbing siswa mengkontruksi pengetahuannya (Putri, dkk., 2021). Vygotsky

mengatakan belajar konstruktivisme merupakan suatu pengetahuan yang memiliki suatu tingkatan yang disebut dengan *Scaffolding* (Putri, dkk., 2021). *Scaffolding* memiliki arti untuk memberikan bantuan terhadap seorang individu selama melewati tahap awal pembelajaran pada akhirnya bantuan tersebut akan dikurangi secara bertahap sesuai dengan kemampuan siswa. Kemudian nantinya siswa tersebut akan diberikan kesempatan untuk mengembangkan dan bertanggung jawab penuh setelah siswa tersebut memiliki kemampuan sendiri tanpa bantuan dari orang lain lagi (Putri, dkk., 2021).

Adapun bantuan yang dapat diberikan kepada siswa ketika pembelajaran berlangsung bisa berupa pemberian contoh, arahan, peringatan, sehingga siswa tersebut dapat menyelesaikan suatu permasalahan secara mandiri. Vygotsky mengatakan ada beberapa tingkatan dalam kemampuan yang diperoleh peserta didik dalam penyelesaian suatu masalah, yaitu: (1) keberhasilan yang dicapai secara mandiri, (2) Keberhasilan yang dicapai siswa melalui bantuan, (3) Kegagalan siswa dalam meraih keberhasilan (Putri, dkk., 2021). Prinsip pembelajaran dari pandangan konstruktivisme yaitu, (1) hasil belajar sesuai dari tempat belajar siswa, (2) belajar dapat membentuk makna dari pengetahuan siswa awal dengan pengetahuan yang baru dipelajari, (3) belajar dilakukan secara rutin, (4) belajar menyangkut kesediaan siswa untuk menerima pengetahuan baru, dan (5) pengalaman belajar mempengaruhi pola "*meaning*" yang dikonstruksi (Makka, 2014).

Guru sebagai fasilitator yang memberikan kebebasan kepada siswa dalam mengembangkan potensi pada dirinya. Dengan demikian, siswa menjadi pusat atau sebagai peran aktif dalam mengembangkan pengetahuan yang dimiliki. Guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk berkreasi dan mengungkapkan ide yang dimiliki dengan gaya bahasanya sendiri. Teori belajar konstruktivisme dapat diartikan bahwa belajar merupakan kegiatan siswa dalam merekonstruksi pengetahuan yang dipahami dengan caranya sendiri baik melalui ide

atau konsep yang sudah dibuat. Guru sebagai pendorong maupun fasilitator yang diharapkan dapat membantu siswa dalam mengembangkan kemampuan yang dimiliki siswa.

4. *Zone Proximal Development*

Pada awal masa kehidupannya, anak lebih banyak menghabiskan waktu bersama keluarga sehingga menuntut pentingnya perhatian dan tanggungjawab lebih dari keluarga terkhusus pada orang tua. Pendampingan dari orang tua sebagai mediator, motivator maupun pengawas anak dalam proses belajar menjadi kebutuhan esensial yang seharusnya mendapatkan perhatian. Interaksi yang terjadi dalam lingkungan keluarga merupakan proses belajar yang dilakukan oleh anak untuk meningkatkan perkembangannya.

Vygotsky dalam Muhtari (2015) memandang bahwa pengetahuan tidak dihasilkan dari dalam diri individu melainkan dibangun melalui interaksi dengan orang lain, pengetahuan dikondisikan dan kolaboratif. Vygotsky menekankan bahwa interaksi sosial anak dengan orang dewasa yang lebih terampil serta teman sebaya adalah penting dalam meningkatkan perkembangan anak. Vygotsky dalam Muhtari (2015) dengan teori kognitif sosial-budaya menggambarkan perkembangan anak sebagai sesuatu yang tidak terpisahkan oleh aktivitas sosial dan budaya. Melalui konsep *Zone of Proximal Development (ZPD)* dan *mediated learning*, Vygotsky mengkaji perkembangan anak.

Alimin (2009) dalam Muhtari (2015) menjelaskan bahwa *Zone of Proximal Development* yang dimaksud oleh Vygotsky adalah jarak antara kompetensi orang dewasa dengan posisi perkembangan aktual yang sudah dicapai oleh seorang anak. Proses belajar adalah proses mendekatkan jarak antara

kompetensi orang dewasa dengan perkembangan aktual anak, dan jika jarak antara keduanya semakin dekat, itu berarti telah terjadi perkembangan. Pada zona inilah sesungguhnya proses belajar itu terjadi pada diri seorang anak, dan perkembangan dipandang sebagai hasil belajar. Sementara itu *mediated learning* adalah interaksi antara anak dengan orang dewasa yang terjadi pada daerah *zone of proximal development*. Oleh karena itu esensi proses belajar menurut perspektif ini adalah interaksi dan komunikasi antara anak dengan orang dewasa. Keberhasilan belajar pada anak-anak akan sangat tergantung pada intensitas interaksi dan komunikasi tersebut.

Pada usia awal perkembangan anak, intensitas interaksi dan komunikasi yang intensif dengan orang dewasa yang dimaksud hanya mungkin dapat dilakukan dengan anggota keluarga lain terutama orang tua. Breydikte (2011) menjelaskan bahwa konsep dari zona perkembangan proksimal (ZPD) mungkin adalah inovasi paling populer dan paling banyak digunakan dalam pekerjaan Zona perkembangan proksimal anak adalah kesenjangan antara tingkat perkembangan yang sebenarnya, ditentukan dengan bantuan tugas-tugas yang ia dapat pecahkan secara independen, dan tingkat perkembangan yang mungkin, ditentukan dengan bantuan tugas-tugas yang ia dapat pecahkan di bawah bimbingan orang dewasa atau bekerjasama dengan teman sebaya yang lebih mampu (Vygotsky, 2003).

Hal ini jelas bahwa Vygotsky berbicara tentang situasi belajar anak usia sekolah. Konteks ini mungkin telah menyebabkan interpretasi konsep yang disederhanakan dan potensi yang sebenarnya yang tersembunyi. Perubahan dalam

pemecahan masalah biasa adalah konteks perkembangan sempit dan mungkin mempengaruhi kita untuk menyederhanakan unit analisis dari perkembangan.

Ketika mengembangkan konsep ZPD dalam konteks sekolah Vygotsky (2003) dijelaskan perkembangan pada tingkat fungsi psikologis. Zona perkembangan proksimal mendefinisikan fungsi-fungsi yang belum jatuh tempo tetapi dalam proses pematangan, fungsi yang akan jatuh tempo besok tapi saat ini dalam keadaan embrio. Fungsi-fungsi ini bisa disebut sebagai “tunas” atau “bunga” dari perkembangan dan bukan “buah” dari perkembangan. Tingkat perkembangan aktual menandakan perkembangan mental secara retrospektif, sedangkan zona perkembangan proksimal menandakan perkembangan mental prospektif (Vygotsky, 2003).

Paradigma pemecahan masalah ZPD penekanannya pada pembelajaran anak secara individu. Bantuan orang dewasa berlangsung dalam sistem dari tiga unsur: anak - masalah - orang dewasa. Gambar sistem yang berbeda dalam pengaturan bermain. Masalah yang tertanam dalam sistem hubungan peran pada situasi imajinatif. Dalam suatu sistem hubungan peran zona perkembangan proksimal yang dibagi dan beberapa orang yang merupakan pemangku kepentingan. Situasi ini secara kolektif dibuat, tetapi interpretasi individu dan zona mungkin berbeda. Anak-anak yang lebih muda (2 sampai 3 tahun) memahami fungsi peran dan tindakan bermain yang berbeda bila dibandingkan dengan anak yang lebih tua (4 sampai 5 tahun). Kami mungkin berbicara tentang berbagai tingkat belajar dan bermain dalam bingkai bermain yang sama.

Definisi penuh dari ZPD, dengan mempertimbangkan pendekatan metodologis umum Vygotsky untuk pembangunan manusia, mencakup dua langkah: (1) dari tabrakan dramatis bersama (masalah) untuk perubahan perkembangan potensial, dan (2) dari tindakan didukung bersama untuk eksperimen individu atau kolektif dan perubahan kepribadian.

ZPD menggabungkan dua definisi asli. Definisi ini mengusulkan dua jarak: 1) antara tindakan individu dan potensi tingkat sendi yang lebih tinggi, dan 2) antara tingkat potensial yang lebih tinggi dan perubahan kualitatif dalam kepribadian. Belajar tidak terbatas dalam definisi ini untuk individu atau pemecahan masalah bersama. Sebuah langkah yang menentukan adalah belajar, yang mengarah dari potensi perubahan kepribadian (Hakkarainen & Bredikyte, 2008).

Penelitian mengenai otak dari berbagai bidang (Abbott, 1997; Cane, 1997; Cane, Cane & Crowell, 1999; Sylwester, 2000) mengungkapkan bahwa otak bekerja paling efektif ketika harus bertindak di tepi kemampuan dan kemungkinan seseorang, terus-menerus menantang dan pada saat yang sama untuk dapat memenuhi tantangan.

5. Definisi Pembelajaran Berbasis Rumah

Suatu bentuk pembelajaran mandiri yang terorganisasi secara sistematis, dimana konseling, penyaji materi pembelajaran, dan penyelia serta pemantauan keberhasilan siswa dilakukan oleh sekelompok tenaga pengajar yang memiliki tanggung jawab yang saling berbeda (Belawati, dkk., 1999, hal 12).

Elhoweris (2008) dalam Demir dan Demir (2021) menyatakan bahwa keluarga merupakan salah satu faktor yang

mempengaruhi motivasi belajar siswa. Dapat dikatakan bahwa orang tua memainkan peran penting dalam meningkatkan motivasi anak-anak dalam proses yang mereka tidak terbiasa dan di mana mereka hanya diajarkan melalui pembelajaran berbasis rumah.

Beberapa orang tua menyatakan pendapat mereka tentang kelebihan pekerjaan rumah dalam pembelajaran berbasis rumah, sekelompok orang tua menemukan kualitas pekerjaan rumah yang buruk dan harapan guru dari siswa tidak mencukupi. Salah satu orang tua menjelaskan hal ini, “akan jauh lebih baik untuk berupaya mendorong anak-anak melakukan penelitian atau proyek yang berkaitan dengan budaya, sejarah, dan kerajinan tangan daripada selalu meminta mereka untuk menyelesaikan tugas-tugas akademis.” Hal ini mungkin disebabkan oleh cara sekolah dan guru melakukan proses tersebut (Ozge dan Ergulec, 2021).

Menurut Sari, Rosyidamayani dan Maningtyas (2020), keterlibatan orang tua selama pembelajaran berbasis rumah berupa

- Penyediaan sarana dan prasarana dalam pembelajaran berbasis rumah seperti media.
- Pemberian izin bermain di luar rumah selama pandemi Covid 19
- Meluangkan waktu untuk menemani anak selama pembelajaran di rumah
- Menumbuhkan minat anak untuk belajar di rumah
- Membantu dalam melaksanakan tugas sekolah
- Pemahaman materi pembelajaran oleh orang tua
- Pengelolaan bermain dan belajar anak di rumah

- Pemanfaatan berbagai media pembelajaran

Berdasarkan pengertian tentang pembelajaran berbasis rumah di atas, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran berbasis rumah adalah sebuah upaya untuk mengatasi masalah pendidikan dengan keterbatasan antara pengajar (tutor) dengan peserta didik untuk bertatap muka dengan mengadakan pembelajaran yang memisahkan antara tenaga pengajar dengan peserta didik dengan bantuan media cetak yang berisi materi yang dapat diakses oleh peserta didik tanpa adanya batasan waktu dan letak geografis. Pembelajaran berbasis rumah dikoordinir oleh sekolah untuk melakukan perencanaan, pengorganisasian, dan monitoring.

B. Pembelajaran bagi Anak Tunagrahita

1. Definisi Anak Tunagrahita

Peraturan perundang-undangan utama menyatakan bahwa semua manusia berhak atas pendidikan, termasuk anak berkebutuhan khusus. Salah satunya pada anak tunagrahita. Gejala utamanya adalah kecerdasan yang kurang berkembang (Judith A. McKenzie, Pillay, Duvenhage, & Jelsma, 2017). Anak berkebutuhan khusus memerlukan perhatian pendidikan untuk mengembangkan dirinya agar dapat hidup mandiri di lingkungan masyarakat umum (Koh dalam Supena dan Hasanah, 2020).

Disabilitas intelektual adalah istilah yang digunakan untuk menunjukkan gangguan kapasitas mental. Menurut American Psychiatric Association, disabilitas intelektual adalah gangguan perkembangan yang diikuti oleh kurangnya fungsi intelektual, adaptif dalam keterampilan konseptual, sosial, dan praktis

(Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, Schwab, 2013; Hickey-Moody, 2003; Kassah , Kassah, & Phillips, 2018). Kekurangan dalam fungsi intelektual seperti penalaran atau berpikir, pemecahan masalah, perencanaan, pemikiran abstrak, pendapat, kemampuan akademik, dan belajar dari pengalaman diperkuat oleh penilaian klinis dan oleh tes kecerdasan individu standar (Chen, 2017; McConkey, Kelly, Craig, & Shevlin, 2016; Judith A. McKenzie, Pillay, Duvenhage, & Jelsma, 2017 dalam Supena dan Hasanah, 2020).

Anak tunagrahita mengalami keterbatasan dalam komunikasi, perawatan diri, keterampilan sosial dan interpersonal. Mereka mengalami kesulitan dalam memenuhi kebutuhan hidup sehari-hari dan berfungsi dalam masyarakat karena kemampuan intelektual mereka, keterampilan motorik yang terbatas dan adaptasi terhadap lingkungan. Penelitian lain menunjukkan bahwa orang tua merasa malu memiliki anak dengan keterbelakangan mental karena kesulitan dalam mengatasi masalah perilaku seperti berteriak, menangis, tidak dapat berkonsentrasi, agresivitas, keras kepala, dll. Seringkali, anak mungkin tidak mengerti betapa mengganggu perilakunya untuk orang lain dan mengapa mereka marah. Masalah ini membuat orang tua malah menyembunyikan anak dari komunitas dan lingkungannya (Endriyani dan Yunike, 2017).

Anak tunagrahita dikelompokkan dalam tiga kategori berdasarkan kecerdasannya, yaitu ringan dengan standar IQ (52-79), sedang dengan standar IQ (36-51), dan mendalam dengan IQ (20-35) (Ojok & Wormnæs dalam dalam Supena dan Hasanah, 2020).

2. Pembelajaran Anak Tunagrahita

Pembelajaran adalah suatu kegiatan yang kompleks. Pembelajaran pada hakikatnya tidak hanya sekedar menyampaikan pesan tetapi juga merupakan aktifitas profesional yang menuntut guru dapat menggunakan keterampilan dasar mengajar secara terpadu serta menciptakan situasi efisien (Mashudi, T., dkk, 2007). Oleh karena itu dalam pembelajaran guru perlu menciptakan suasana yang kondusif dan strategi belajar yang menarik minat siswa. Desain pembelajaran yang baik, ditunjang fasilitas yang memadai, ditambah dengan kreatifitas guru akan membuat peserta didik lebih mudah mencapai target belajar. Trianto (2010) mengatakan "Pembelajaran merupakan aspek kegiatan manusia yang kompleks, yang tidak sepenuhnya dapat dijelaskan". Pembelajaran secara sederhana dapat diartikan sebagai produk interaksi berkelanjutan antara pengembangan dan pengalaman hidup.

Pembelajaran dalam makna kompleks adalah usaha sadar dari seorang guru untuk membelajarkan siswanya (mengarahkan interaksi siswa dengan sumber belajar lainnya) dalam rangka mencapai tujuan yang diharapkan. Hardini dan Puspitasari (2012). "Pembelajaran adalah suatu aktivitas yang dengan sengaja untuk memodifikasi berbagai kondisi yang diarahkan untuk tercapainya suatu tujuan, yaitu tercapainya tujuan kurikulum". Peningkatan mutu Pendidikan dipengaruhi oleh banyak faktor, faktor utama adalah guru, yang merupakan penentu terhadap keberhasilan pembelajaran. Untuk mencapai hasil pembelajaran yang optimal dibutuhkan guru kreatif dan inovatif yang memiliki keinginan yang besar untuk terus

memperbaiki dan meningkatkan mutu belajar yang berkaitan dengan peningkatan mutu Pendidikan (Fitrianti, 2016).

Pembelajaran bagi anak tunagrahita harus bersifat kontekstual, artinya pelaksanaan pembelajaran mengikuti konteks yang akan diajarkan dan berkaitan dengan tujuan yang ingin dicapai. Untuk melaksanakan pembelajaran yang fungsional, relevan, dan kontekstual, guru dapat mengembangkan beberapa model pembelajaran (Browder, Hudson, & Wood, 2013 dalam Supena dan Hasanah, 2020).

Ada beberapa pendekatan berbeda yang harus dilakukan orang tua saat melaksanakan pembelajaran di rumah bagi anak tunagrahita. Orang tua harus bekerja sama dengan sekolah untuk mengikuti arahan, membuat perubahan, dan menyesuaikan diri untuk mengidentifikasi sumber daya di rumah untuk kegiatan di rumah dan belajar sehari-hari (Srivastava, de Boer, & Pijl, 2017). Memang, menjadi orang tua dari anak tunagrahita di masa Covid-19 bukanlah hal yang mudah. Di sini, orang tua dan siswa harus saling belajar dan memahami. Tidak hanya itu, kondisi setiap rumah juga mempengaruhi pembelajaran pada anak tunagrahita. Oleh karena itu, diharapkan orang tua dan anak dapat saling belajar. Sekolah juga harus membantu memecahkan masalah dengan aktivitas di rumah (Srivastava, de Boer, & Pijl, 2015 dalam Supena dan Hasanah, 2020).

Model pembelajaran efektif yang diterapkan pada masa pandemi ini untuk anak tunagrahita adalah model individu berbasis proyek. Model ini dapat memfasilitasi berbagai perbedaan karakter anak tunagrahita yang mengakomodasi gaya belajar mereka. Hal ini juga memberikan pengaruh positif bagi anak tunagrahita dan menekankan pembelajaran keterampilan vokasional sesuai dengan tahapan pelaksanaan yang telah disederhanakan oleh guru. Penggunaan proyek dapat membangkitkan minat belajar kepada anak tunagrahita agar lebih mudah memahami materi pembelajaran yang disajikan (Supena dan Hasanah, 2020).

Model efektif yang diterapkan oleh guru dan orang tua selama pandemi COVID-19 adalah berbasis proyek. Model pembelajaran ini berpusat pada anak dan memberikan pengalaman belajar yang bermakna bagi anak. Pengalaman dan konsep belajar anak dibangun di atas produk yang dihasilkan dalam proses pembelajaran berbasis proyek. Dalam model berbasis proyek, anak memahami konten dan mengembangkan keterampilan pada anak untuk berperan dalam masyarakat (Bron & Barrio, 2019; Eckardt, Craig, & Kraemer, 2018; Parker, 2020). Pada anak tunagrahita, proyek lebih diarahkan pada keterampilan vokasional dalam soft skills dan hard skills. Keterampilan vokasional ini bertujuan untuk membekali anak agar memiliki kemampuan yang dapat digunakan untuk memenuhi kebutuhan sehari-hari setelah menyelesaikan pendidikan formal. Keterampilan tersebut dalam pengembangan diri, menjahit, memasak, berhitung sederhana, dan sebagainya. Pembelajaran untuk anak dengan disabilitas intelektual idealnya harus fungsional, relevan, dan kontekstual (Carmichael, 1993; Stančín, Hoic-Bozic, & Skocic, 2020). Pembelajaran fungsional diartikan sebagai pembelajaran yang berguna dalam kehidupan (Supena dan Hasanah, 2020).

Dengan demikian dapat disimpulkan pembelajaran bagi anak tunagrahita dapat membantu memudahkan anak tunagrahita dalam menyelesaikan aktivitasnya sehari-hari. Pembelajaran yang berkualitas sangat tergantung dari motivasi kreativitas pengajar, pembelajaran yang memiliki motivasi tinggi motivasi tinggi ditunjang dengan mengajar yang mampu memfasilitasi tersebut akan membawa pada keberhasilan pencapaian anak tunagrahita yang dapat diukur melalui perubahan sikap dan kemampuan siswa melalui proses belajar. Pembelajaran bersifat fungsional dan harus adaptif fungsional agar pembelajaran mengikuti keadaan dan kebutuhan anak. Selain fungsional, bahan tambahan belajar juga relevan dengan kehidupan sehari-hari. Pembelajaran yang relevan akan menjadi fungsional karena anak disajikan pembelajaran yang berkaitan dengan kehidupan sehari-

hari, dan anak diharapkan memfungsikan pengetahuannya untuk memecahkan masalahnya.

C. Kemandirian

1. Pemenuhan Kebutuhan

Kebutuhan atau *needs* adalah konstruk mengenai kekuatan otak yang mengorganisir berbagai proses seperti persepsi, berpikir, untuk mengubah kondisi yang ada dan tidak memuaskan bisa dibangkitkan oleh proses internal, tetapi lebih sering distimulus faktor lingkungan, biasanya *need* dibarengi dengan perasaan atau emosi khusus, dan memiliki emosi khusus, dan memiliki cara khusus untuk mengekspresikannya dalam mencapai permasalahan (Maslow, 1984). Dalam teori humanistic para ahli psikologi mempunyai perhatian terhadap isu-isu penting terhadap eksistensi manusia, seperti cinta kreativitas, kesendirian dan pengembangan diri (Yusuf dan Nurihsan, 2007). Maslow (1984) berpendapat bahwa semua manusia dilahirkan dengan kebutuhan intrinsik yang universal yang akan mendorong kita untuk bertumbuh dan berkembang, untuk mengaktualisasikan diri kita dan untuk menjadi semuanya sejauh kemauan kita.

Kebutuhan tersebut tersusun dalam hierarki yang disebut hierarki Maslow. Sebagai sebuah hierarki, maka untuk mencapai tingkat yang tertinggi kebutuhan yang dibawahnya harus terpenuhi. Kebutuhan dasar manusia menurut Maslow (1984) terdapat lima macam kebutuhan dasar, yaitu:

1) Kebutuhan Fisiologis (*Physiological Needs*)

Kebutuhan fisik merupakan kebutuhan yang berhubungan dengan kondisi tubuh seperti pangan, sandang, dan papan.

2) Kebutuhan Akan Rasa Aman (*Safety Needs*)

Kebutuhan ini lebih bersifat psikologi individu dalam kehidupan sehari-hari. Sebagai contoh: perlakuan adil, pengakuan hak dan kewajiban, jaminan keamanan.

3) Kebutuhan untuk Diterima (*Social Needs*)

Kebutuhan ini juga cenderung bersifat psikologis dan sering kali berkaitan dengan kebutuhan lainnya. Sebagai contoh: diakui sebagai anggota, diajak berpartisipasi, berkunjung ke tetangganya.

4) Kebutuhan untuk Dihargai (*Self Esteem Needs*)

Kebutuhan ini menyangkut prestasi dan prestise individu setelah melakukan kegiatan. Sebagai contoh: dihargai, dipuji, dan dipercaya.

5) Kebutuhan Aktualisasi (*Self Actualization*)

Kebutuhan ini merupakan kebutuhan tertinggi dari individu dan kebutuhan ini sekaligus paling sulit dilaksanakan. Kebutuhan ini merupakan kebutuhan tertinggi dari individu dan kebutuhan ini sekaligus paling sulit dilaksanakan. Sebagai contoh mengakui perdatap orang lain, mengakui kebenaran orang lain, mengakui kesalahan orang lain dan dapat menyesuaikan diri dengan situasi.

2. Kemandirian Anak Tunagrahita

Definisi kecerdasan kita adalah “kognisi yang terdiri dari pengetahuan indrawi, perseptual, asosiatif dan relasional” (Day, 2004). Hipotesis tentang komponen kecerdasan berkisar dari satu kompetensi tunggal yang mempengaruhi hampir semua yang kita lakukan (dan bahwa kita masing-masing memiliki tingkat yang lebih besar atau lebih kecil), ke koleksi unik bakat dan keterampilan tertentu yang

menunjukkan sedikit tumpang tindih, ke set hierarkis terorganisir kemampuan umum dan khusus. Kebanyakan ahli teori setuju bahwa kecerdasan melibatkan kinerja tugas-tugas mental dasar, termasuk memahami lingkungan, komunikasi dan bahasa, dan tugas tingkat tinggi seperti penalaran, pemecahan masalah, dan perencanaan (Birney & Sternberg, 2006).

Anak tunagrahita mempunyai dorongan untuk berkembang dari posisi ketergantungan (*dependent*) ke posisi bersifat mandiri (*independent*) (Astuti, 2010). Anak tunagrahita yang mandiri akan bertindak dengan penuh rasa percaya diri, dan tidak selalu mengandalkan bantuan orang lain atau orang dewasa dalam bertindak (Astuti, 2010). Kemandirian diartikan sebagai suatu sikap yang ditandai dengan adanya kepercayaan diri dan terlepas dari ketergantungan. Anak tunagrahita yang mandiri akan mampu melakukan aktivitasnya sendiri tanpa banyak bergantung kepada orang lain. Kemandirian berkembang selain dipengaruhi oleh faktor intrinsik (pertumbuhan dan kematangan individu itu sendiri) juga oleh faktor ekstrinsik (melalui proses sosialisasi di lingkungan tempat individu berada). Faktor intrinsik seperti kematangan individu, tingkat kecerdasan dan faktor ekstrinsik adalah hal-hal yang berasal dari luar diri anak seperti perlakuan orang tua, guru, dan masyarakat (Astuti, 2010).

Dalam proses menumbuhkan kemandirian tersebut kemampuan anak tunagrahita berbeda dengan kemampuan anak pada umumnya, mengingat keterbatasan yang dimilikinya. Untuk mengembangkan kemandirian anak tunagrahita tersebut maka perlu adanya kegiatan pengembangan diri yang berupaya untuk membantu kemandirian anak tunagrahita. Untuk terwujudnya kemandirian tersebut maka guru perlu berupaya secara maksimal

dalam melaksanakan serangkaian kegiatan yang mendukung kemandirian anak tunagrahita (Astuti, dkk., 2010). Anak tunagrahita mengalami hambatan dalam kecerdasan maka target pengembangan kemandiriannya tentu harus dirumuskan sesuai dengan potensi yang mereka miliki, sehingga dapat dikatakan bahwa kemandirian bagi anak tunagrahita adalah adanya kesesuaian antara kemampuan yang aktual dengan potensi yang mereka miliki. Jadi pencapaian kemandirian bagi anak tunagrahita tidak dapat diartikan sama dengan pencapaian kemandirian anak pada umumnya.

3. Pengembangan Diri Anak Tunagrahita

Pengembangan diri bagi anak tunagrahita dimaksudkan untuk memberikan keterampilan perilaku adaptif. Melalui penguasaan keterampilan perilaku adaptif diharapkan mereka dapat berperilaku sesuai dengan usianya, pada konteks sosial dan budaya dimana peserta didik tunagrahita tersebut tinggal. Pengembangan diri bagi anak tunagrahita mencakup keterampilan merawat diri, keterampilan menjaga keselamatan dan kesehatan, keterampilan berkomunikasi, keterampilan bersosialisasi, keterampilan bekerja dan keterampilan menggunakan waktu luang (Astuti, 2010).

Beberapa prinsip yang perlu diperhatikan dalam pelaksanaan program pengembangan diri adalah berdasarkan asesmen, memperhatikan keselamatan (*safety*), kehati-hatian (*poise*), kemandirian (*independent*), berdasarkan keadaan lingkungan peserta didik atau tradisi yang berlaku di sekitar peserta didik berada (*traditional manner*), sesuai dengan usia (*in appropriate*), modifikasi alat dan cara atau strategi (*contrivance and strategy modification*), modifikasi alat pengembangan diri, modifikasi cara, melaksanakan analisis tugas (*task analysis*) (Astuti, 2010).

Pengembangan diri adalah serangkaian kegiatan pembinaan dan latihan yang dilakukan guru untuk memberikan keterampilan tentang aktivitas kehidupan sehari-hari, sehingga anak dapat melakukan kegiatan sehari-hari tanpa bantuan orang lain (Andiyani, 2015). Aktivitas kehidupan sehari-hari yang dimaksud adalah; kemampuan dan keterampilan seseorang dalam aktivitas kehidupan sehari-hari, mulai dari aktivitas bangun tidur sampai tidur kembali. Kegiatan ini bisa dikenal juga dengan istilah ADL (*Aktifity of Daily Living*) (Andiyani, 2015).

4. Merawat Diri

Pengembangan diri bagi anak yang mengalami hambatan intelektual, meliputi individu *downSyndrome*, tunagrahita, *hidrosepalus*, dan lain-lain. individu yang mengalkami gangguan tersebut biasanya pendidikannya di sekolah khusus (SLB) (Andiyani, 2015). Tunagrahita merupakan kondisi yang kompleks, ditunjukkan oleh fungsi intelektual rendah yaitu dibawah rata-rata, mengalami hambatan dalam perilaku adaptif dan berlangsung pada masa perkembangannya (Hermawan, 2013). Anak tunagrahita mengalami keterbatasan dalam melakukan kegiatan sehari-hari salah satunya adalah merawat diri (Andiyani, 2015).

Keterampilan merawat diri merupakan keterampilan dasar seseorang dalam merawat dirinya sendiri (Astuti, 2010). Contoh keterampilan merawat diri adalah keterampilan mandi, menggosok gigi, mencuci tangan, membersihkan telinga, dan lain-lain. Keterampilan merawat diri berkembang seiring kematangan dan perkembangan anak. Pada perkembangan yang normal, misalnya anak usia antara 3-4 tahun dapat menuang air ke dalam gelas, mencuci tangan, melepas dan memakai baju (Astuti, 2010).

BAB III

KOLABORASI GURU DAN KELUARGA DALAM PEMBELAJARAN BAGI ANAK TUNAGRAITA

A. Definisi Kolaborasi

Kolaborasi merupakan hal yang penting bagi kehidupan manusia, karena dengan kolaborasi manusia dapat melangsungkan kehidupannya. Kolaborasi juga menuntut interaksi antara beberapa pihak. Menurut Soerjono Soekanto (2006) kolaborasi merupakan suatu usaha bersama antara orang perorangan atau kelompok untuk mencapai tujuan tertentu. Pendapat tersebut sudah jelas mengatakan bahwa kolaborasi merupakan bentuk hubungan antara beberapa pihak yang saling berinteraksi untuk mencapai tujuan bersama.

Kolaborasi dapat diartikan sebagai suatu bentuk usaha bersama antara individu ataupun kelompok untuk mencapai tujuan bersama. Kolaborasi sendiri dapat terjalin ketika terdapat dua individu yang sedang memiliki kepentingan dan tujuan yang sama, dan memiliki kesadaran untuk berkolaborasi dan mencapai tujuan tersebut. Kolaborasi merupakan sebuah interaksi yang sangat penting bagi kehidupan manusia karena manusia sendiri merupakan makhluk sosial yang saling membutuhkan. Kolaborasi sendiri akan dapat tercipta dengan sempurna apabila dua individu akan saling bahu-membahu untuk mencapai tujuan yang diinginkan.

Menurut Thomas dan Johnson (2014) kolaborasi adalah pengelompokan yang terjadi di antara makhluk-makhluk hidup yang kita kenal. Menurut Clitrap (2008) menyatakan kolaborasi adalah merupakan suatu kegiatan dalam berkelompok untuk mengerjakan atau menyelesaikan suatu tugas secara bersama-sama, dalam kolaborasi ini biasanya terjadi interaksi antar anggota kelompok dan mempunyai tujuan yang sama untuk dapat dicapai bersama-sama.

Definisi kolaborasi sendiri juga dapat diartikan sebagai bentuk interaksi sosial dengan sifat asosiatif yang akan terjadi ketika ada sebuah kelompok masyarakat yang memiliki pandangan bersama dan tujuan untuk mewujudkannya bersama. Carrington dan Macarthur (2012) juga menjelaskan bahwa kolaborasi tidak seharusnya menggambarkan hierarki kekuatan, dimana pandangan salah satu orang dianggap lebih penting daripada yang lainnya, namun sebaliknya, bahwa dalam kolaborasi memerlukan negosiasi dan konsultasi antar partisipan. Dengan kata lain bahwa dalam kolaborasi tidak mementingkan keputusan secara sepihak, namun merupakan keputusan yang diambil sesuai kesepakatan bersama. Keputusan yang diambil harus berdasarkan atas kebutuhan-kebutuhan yang dibutuhkan, dalam hal ini yaitu dalam pendidikan anak berkebutuhan khusus.

Conoley & Conoley (2010) dalam Friend & Bursuck (2015) berpendapat bahwa kolaborasi yang sesungguhnya hanya muncul ketika seluruh anggota atau partisipan tim dalam suatu kegiatan merasa bahwa peran serta mereka dihargai dan terdapat tujuan yang jelas, ketika mereka sama-sama berperan dalam pengambilan keputusan, dan ketika mereka merasa bahwa mereka dihormati.

Beberapa teori dan pendapat di atas dapat disimpulkan bahwa, kolaborasi adalah suatu interaksi antara dua pihak atau lebih dalam membangun kerjasama untuk mencapai tujuan yang sama dan memecahkan suatu permasalahan. Kolaborasi mementingkan keputusan bersama, maka dalam pengambilan keputusan dilakukan secara bersama-sama dengan memperhatikan tujuan utama yang ingin dicapai, dalam hal ini yaitu dalam memberikan layanan pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus.

B. Karakteristik Kolaborasi

Karakteristik kolaborasi menurut McLeskey, Rosenberg, & Westling (2013) meliputi:

- 1) Kolaborasi berdasarkan persamaan. Dalam pelaksanaan kolaborasi, semua orang yang terlibat memiliki kepentingan yang sama. Semua orang yang terlibat harus menghargai setiap pendapat serta menyadari bahwa semua memiliki kebebasan dalam mengungkapkan pandangan dalam setiap masalah maupun keputusan. Dengan saling menghargai dan terbuka akan kesamaan peran, maka proses kolaborasi dapat terlaksana untuk memberikan layanan pendidikan bagi semua anak.
- 2) Kolaborator saling berbagi tujuan. Semua yang berpartisipasi dalam kolaborasi harus berbagi beberapa tujuan umum, dan tujuan tersebut penting bagi semua orang yang terlibat. Setiap peran yang memiliki keahlian berbeda-beda, tentu memiliki pandangan dan juga tujuan yang berbeda. Dengan saling berbagi tujuan maka akan melengkapi program layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di dalam kelas yang inklusif.
- 3) Kolaborator berbagi partisipasi, pembuatan keputusan, dan akuntabilitas. Semua yang ikut berperan dalam kolaborasi harus ikut berpartisipasi dalam membuat keputusan, menemukan keputusan yang kolektif sehingga dapat disetujui oleh semua pihak, dan bertanggung jawab bersama atas hasil keputusan yang telah diambil. Hal ini menunjukkan bahwa dalam kolaborasi, semua bersama-sama bertanggung jawab atas segala aspek dari pembuatan keputusan secara

kolaboratif di dalam layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di kelas inklusif.

- 4) Kolaborator berbagi sumber dan keahlian. Semua yang ikut berpartisipasi dalam kolaborasi akan membagikan pengetahuan dan kemampuan untuk kegiatan kolaborasi. Para kolaborator juga akan membagikan berbagai sumber atau kemampuan yang mungkin tidak dimiliki oleh partisipan yang lain. Dengan adanya partisipasi untuk berbagi solusi terhadap masalah yang muncul, maka akan dapat menemukan solusi pemecahan masalah yang terbaik.
- 5) Kolaborasi bersifat tiba-tiba. Jika pelaksanaan kolaborasi ingin sukses, maka beberapa karakteristik positif seorang partisipan harus ditunjukkan dari awal memulai suatu kegiatan kolaborasi, dan harus tumbuh serta lebih baik seiring berjalannya waktu. Beberapa karakteristiknya yaitu: a) Kolaborasi yang berharga dan percaya bahwa “dua kepala lebih baik daripada satu”. b) Partisipasi dalam kolaborasi dengan cara yang menjamin tumbuhnya kepercayaan partisipan dan saling menghormati satu dengan yang lainnya. c) Bekerja bersama untuk mengembangkan rasa persamaan, dimana semua berbagi kemampuan, dan bekerja bersama untuk memaksimalkan kekuatan dan meminimalisir kelemahan dari semua partisipan.

C. Prasyarat Kolaborasi

Prasyarat dalam menjalin sebuah kolaborasi menurut Friend dan Bursuck (2015), yaitu:

- 1) Merenungkan kembali sistem keyakinan pribadi. Guru harus meyakinkan diri seberapa besar keyakinan guru untuk bertukar ide dengan orang lain. Jika guru dapat memilih untuk bekerja bersama dengan orang lain maka guru akan merasa bahwa kolaborasi adalah hal yang menyenangkan dan bermanfaat.
- 2) Mengasah keterampilan interaksi. Menurut Fulk (2011) keterampilan interaksi dapat dipandang sebagai “batuan bata” fundamental untuk membangun landasan kolaborasi, karena kolaborasi terjadi melalui interaksi.
- 3) Berkontribusi dalam membangun lingkungan yang suportif. Sebagai seorang guru perlu turut membangun atmosfer lingkungan yang suportif melalui sistem keyakinan pribadi dan keterampilan interaksi. Lingkungan yang suportif tersebut dipengaruhi juga oleh beberapa faktor yang mendukung, yaitu meningkatkan hasil belajar siswa dengan mengubah model kolaborasi profesional dan ketersediaan waktu setiap guru dalam persiapan dan perencanaan bersama.

D. Penerapan Kolaborasi

Penerapan kolaborasi menurut Friend & Bursuck (2015) antara lain:

- 1) Berbagi pemecahan masalah. Berbagi pemecahan permasalahan dilakukan ketika melaksanakan rapat bersama dengan guru serta orang tua untuk menentukan akomodasi atau intervensi, pengajaran berpasangan, teaming, konsultasi, yang semuanya dapat dipandang sebagai suatu pendekatan problem solving.

- 2) Menemukan kebutuhan untuk berbagi. Titik awal suatu penyelesaian masalah adalah menemukan kebutuhan untuk berbagi terlebih dahulu. Ketika guru berupaya menyelesaikan sesuatu yang juga berkaitan dengan rekan kerja dan orang tua, maka seluruh partisipan harus memiliki keyakinan bahwa mereka mempunyai dampak terhadap masalah, bahwa mereka merasa harus mempertanggungjawabkan hasil dari pemecahan masalah, dan dapat memberikan sumbangan yang membangun untuk menyelesaikan masalah.
- 3) Identifikasi masalah. Identifikasi masalah meliputi mengumpulkan informasi, menggabungkannya, menganalisisnya, kemudian mencapai suatu kesepakatan mengenai karakter dari permasalahan siswa di dalam kelas..
- 4) Mengajukan solusi. Setelah masalah diidentifikasi, langkah selanjutnya yaitu menciptakan opsi pemecahan masalah dalam cakupan luas. Salah satu cara paling umum untuk memperolehnya yaitu dengan melakukan *brainstorming*. Semakin banyak solusi yang diajukan, maka semakin banyak juga opsi untuk menyusun program pembelajaran yang dapat menangani permasalahan anak berkebutuhan khusus di kelas inkusi.
- 5) Evaluasi gagasan. Setelah memperoleh daftar gagasan yang panjang, langkah berikutnya dalam pemecahan masalah adalah mengevaluasi gagasan dengan mempertimbangkan kecenderungan gagasan tersebut untuk menyelesaikan masalah dan seberapa mungkin gagasan tersebut dapat dilangsungkan. Maka dapat disusun program pembelajaran anak berkebutuhan khusus yang dianggap paling tepat.

- 6) Merencanakan dengan terperinci. Setelah memilih satu atau dua gagasan melalui proses yang baru saja dijelaskan, langkah selanjutnya yang perlu dikerjakan yaitu perencanaan yang lebih terperinci. Bentuk perencanaan secara terperinci dapat berbentuk suatu program pembelajaran yang meliputi tujuan pembelajaran yang harus dicapai, langkah-langkah pelaksanaan program, serta evaluasi pelaksanaan program.
- 7) Mengimplementasikan pemecahan masalah. Setelah seluruh langkah dalam proses pemecahan masalah telah diikuti, maka langkah selanjutnya adalah melaksanakan gagasan yang telah dipilih sebelumnya.
- 8) Mengevaluasi hasil. Ada tiga kemungkinan yang mungkin terjadi dalam mengevaluasi keefektifan solusi, yaitu: 1) jika solusi memberikan dampak yang sangat efektif, maka upaya ini dapat dikatakan berhasil, 2) jika solusi tampak memberikan dampak positif namun dinilai masih belum cukup, maka upaya dapat dimodifikasi, 3) jika solusi dinilai tidak efektif meskipun langkah-langkah dalam pemecahan masalah telah diikuti dengan hati-hati, maka tim harus menentukan langkah berikutnya.
- 9) Respons terhadap intervensi dan berbagi pemecahan masalah. Respons terhadap intervensi (RtI) merupakan penerapan pemecahan masalah yang umum digunakan di sekolah-sekolah. Pendekatan ini menuruti suatu format yang telah ditetapkan dan pilihan intervensinya telah diuraikan. Tim kemudian memilih intervensi dari daftar yang telah dipersiapkan.

E. Definisi dan Tugas Guru

Guru adalah poros utama pendidikan. Ia menjadi penentu kemajuan suatu negara di masa depan. Secara umum, tugas guru adalah mengajar siswa-siswi agar memiliki pengetahuan dan keterampilan dalam masing-masing bidang pelajaran. Selain itu guru juga mempunyai tanggung jawab dalam mendidik siswa agar mempunyai sikap dan tingkah laku baik, entah itu ketika berada di lingkungan sekolah ataupun masyarakat.

Guru juga diartikan sebagai orang yang mendidik, mengadakan pengajaran, memberi bimbingan, menambahkan pelatihan fisik atau non fisik, memberikan penilaian, dan melakukan evaluasi berkala berkaitan dengan satu ilmu atau lebih kepada seluruh peserta didik.

Dalam Undang-Undang No. 14 Tahun 2005 mendefinisikan Guru adalah tenaga pendidik profesional di bidangnya yang memiliki tugas utama dalam mendidik, mengajar, membimbing, memberi arahan, memberi pelatihan, memberi penilaian, dan mengadakan evaluasi kepada peserta didik yang menempuh pendidikannya sejak usia dini melalui jalur formal pemerintahan berupa Sekolah Dasar hingga Sekolah Menengah. Sementara itu Usman (2002) mendefinisikan Guru adalah seseorang yang memiliki kewenangan dan tugas dalam dunia pendidikan serta pengajaran pada lembaga pendidikan formal. Sedangkan berdasarkan Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) menyebutkan Guru adalah orang yang pekerjaannya atau profesinya mengajar.

Sesuai dengan pengertian atau definisi guru diatas, maka tugas seorang guru antara lain:

1) Mengajar Peserta Didik

Tugas pertama dari seorang guru adalah mengajar seluruh peserta didik terkait ilmu pengetahuan yang diketahuinya secara mendalam. Berkaitan dengan tugas pengajaran, seorang guru diharapkan bisa menyampaikan materi yang tertulis di buku atau media lainnya kepada peserta didik, agar di kemudian hari peserta didik yang bersangkutan bisa menerapkan ilmu yang didapatkannya di kehidupan sehari-hari.

2) Mendidik Peserta Didik

Setiap peserta didik atau murid memiliki karakter masing-masing yang terkadang membantu jalannya proses belajar mengajar atau sebaliknya. Hal inilah yang menjadi tugas seorang guru untuk mendidik sang murid agar berjalan di koridor yang semestinya di dunia pendidikan.

Seorang guru wajib memberikan teladan kepada sang murid untuk mengubah tingkah laku dan karakter, agar menjadi lebih baik. Nantinya dampak positif yang timbul adalah pola pergaulan dari sang peserta didik sendiri yang dapat membedakan mana yang baik dan buruk untuk dirinya.

3) Memberi Bimbingan dan Pengarahan pada Peserta Didik

Tugas seorang guru yang lainnya adalah memberikan bimbingan dan arahan kepada peserta didik. Bimbingan dan arahan ini diharapkan mengembangkan kemampuan motorik maupun kemampuan lain yang dimiliki seorang anak didik. Bimbingan dan arahan ini bisa dilakukan dalam beragam bentuk, diantaranya memberikan tugas kepada anak didik dengan terlebih dahulu menekankan apa yang harus dikerjakan.

Memberikan pembenaran atau revisi apabila anak didik melakukan kesalahan pada tugas yang diberikan.

4) Melatih Peserta Didik

Memberikan pelatihan kepada peserta didik, memiliki fungsi yang hampir sama seperti pada saat seorang guru memberikan bimbingan dan pengarahan. Pelatihan dalam dunia pendidikan, dapat dilakukan dalam beberapa hal, seperti: 1) Memberikan pekerjaan rumah yang membantu meningkatkan kreativitas anak, seperti membuat prakarya seni gambar atau seni rupa; 2) Menerapkan diskusi kelompok dalam membahas sebuah masalah berkaitan dengan ilmu pengetahuan yang diberikan, untuk melatih keterampilan berbicara dan mengemukakan sebuah pendapat; 3) Memberikan pelatihan kecakapan atau pelatihan dasar berkaitan dengan ketertarikan atau bakat anak didik, seperti pelatihan menjahit, pelatihan bahasa, pelatihan mekanik, pelatihan kelistrikan, dan beragam pelatihan lain yang mampu mengembangkan bakat alami yang dimiliki.

5) Memberikan Penilaian

Seorang guru memiliki kewajiban memberikan penilaian kepada anak didik, secara langsung maupun tidak langsung untuk membantu sang anak memahami kesalahan dan kekurangan yang dimiliki, untuk kemudian merubahnya menuju kearah yang lebih positif. Di dunia pendidikan formal, penilaian ini bisa dilakukan dengan mengadakan ujian tertulis maupun tidak terkait bidang ilmu tertentu.

6) Memberi Evaluasi

Evaluasi di bidang pendidikan tidak sama dengan pemberian nilai. Evaluasi juga bisa berkaitan dengan sang guru

sendiri mengingat evaluasi ini akan memberikan pandangan seberapa berhasil seorang guru dalam memberikan pendidikan kepada anak didiknya. Evaluasi memiliki arti luas, dimana evaluasi bisa dilakukan secara tertulis maupun tidak.

7) Memberikan Dorongan Moral dan Mental

Seorang guru memiliki tugas dan kewajiban untuk memberikan dorongan moral maupun mental kepada anak didiknya agar sang anak didik mampu menghadapi segala jenis permasalahan yang terjadi dalam hidupnya selama mengenyam pendidikan formal maupun non formal

F. Definisi Keluarga

Keluarga adalah inti dari sistem mikro karena merupakan ekologi pertama dimana individu berinteraksi dan tetap berkembang (Fivush dan Merrill, 2016). Memahami keluarga dalam konteks ekologi merupakan konsekuensial dalam rangka pengembangan dan penerapan layanan dan dukungan yang berpusat pada keluarga (Swafford, et al., 2015). Keluarga didefinisikan sebagai orang-orang yang; (1) mempertimbangkan diri mereka sebagai keluarga (apakah mereka benar atau tidak terkait dengan darah atau perkawinan), dan (2) saling mendukung dan merawat satu sama lain secara teratur (Turnbull, 2011).

Keluarga sebagai sistem kolaboratif yang dinamis dimana perubahan pada salah satu anggota keluarga secara otomatis akan berdampak bagi seluruh anggota keluarga (Ghazanfar dan Shafiq, 2016). Setiap anggota keluarga dapat mengerti, menghargai sudut pandang yang berbeda dari semua anggota keluarga dan

menyadari bahwa perilaku semua anggota keluarga saling terkait dan mengakar dalam pola interpersonal (Beaver dan Hampson, 2000 dalam Ghazanfar dan Shafiq, 2016)

Keluarga diarahkan pada tujuan, mengoreksi diri, dinamis, sistem yang saling terkait yang mempengaruhi dan pada gilirannya dipengaruhi oleh lingkungan dan kualitas inheren mereka (Klein dan White, 1996 dalam Samuel, dkk., 2012). *Quality of life* atau kualitas hidup dialami di dalam keluarga sebagai anggota keluarga apabila; (1) memenuhi kebutuhan mereka, (2) menikmati hidup mereka bersama sebagai sebuah keluarga, dan (3) memiliki kesempatan untuk mengejar dan mencapai tujuan yang berarti bagi mereka (Turnbull et al. dalam Park, et al., 2002). Konsep kualitas hidup keluarga (FQOL) muncul sebagai alternatif untuk mengukur keberhasilan keluarga (Zuna, et al., 2009).

Pendekatan FQOL adalah perwujudan pergeseran paradigma dalam penyediaan layanan penyandang disabilitas karena ia bergerak dari memperbaiki untuk mendukung, dari defisit menjadi kekuatan dan dari anak ke keluarga sebagai fokus dukungan (Turnbull, et al., 2007 dalam Samuel, et al., 2012). Prinsip utama yang terkait *Family Quality of Life* menurut Brown & Brown dalam Park, et al. (2012) terdiri dari (1) kualitas hidup keluarga berubah seperti setiap keluarga dan anggotanya mengalami hidup; (2) anggota keluarga saling mempengaruhi; (3) domain saling mempengaruhi satu sama lain; (3) tidak ada kualitas keluarga sebagai standar kehidupan - keluarga yang memutuskan apa arti "kualitas" bagi mereka.

Kelompok riset internasional dari Australia, Kanada, dan Israel di FQOL yang dipimpin I. Brown dan R. I. Brown mengembangkan *Family Quality of Life Survey*. Skala ini mengkaji

FQOL melalui sembilan dimensi: kesehatan, kesejahteraan finansial, hubungan dengan keluarga, dukungan dari orang lain, dukungan dari layanan kelembagaan anak berkebutuhan khusus, pengaruh sistem nilai, karir dan persiapan karir, pemanfaatan waktu luang dan rekreasi, dan interaksi dengan masyarakat (I. Brown, Brown, et al, 2006; Isaacs et al., 2007 dalam Mas, et al., 2016). Brown et al. (2003) dalam (Wang, et al., 2004) mengembangkan sebuah instrumen survei (Family Quality of Life Questionnaire) yang mengumpulkan informasi kuantitatif dan kualitatif dari keluarga dengan empat aspek: peluang/ *opportunities* untuk partisipasi, inisiatif/ *initiative* dalam mengambil keuntungan peluang, pencapaian/ *attainment* dalam mencapai hal-hal penting bagi mereka, dan kepuasan/ *satisfaction* dalam sembilan domain tersebut.

Berdasarkan definisi keluarga dari beberapa ahli, maka peneliti menegaskan bahwa keluarga adalah sistem kolaboratif yang terdiri dari orang-orang yang terkait dengan darah atau perkawinan dan saling mendukung untuk memenuhi kebutuhan satu sama lain. Kondisi dalam sebuah keluarga sangatlah dinamis, dimana ketika salah satu anggota keluarga mengalami perubahan, maka akan memberikan dampak positif ataupun negatif pada anggota keluarga lainnya. Sebuah keluarga yang berkualitas haruslah menikmati ketika hidup bersama sebagai sebuah keluarga dalam rangka memenuhi kebutuhan dan mencapai tujuan bersama.

G. Fungsi Keluarga

Fungsi keluarga mengacu pada bagaimana keluarga tertentu beroperasi dan berinteraksi di dalam dan di luar keluarga dengan sistem sosial lainnya (Ziegler, 2005 dalam Ghazanfar dan Shafiq, 2016). Fungsi keluarga didefinisikan secara operasional sebagai keseluruhan kesejahteraan unit keluarga dalam domain seperti kesehatan keluarga/kompetensi, konflik, kohesi, kepemimpinan, dan ekspresi emosional (Ghazanfar dan Shafiq, 2016). Fungsi keluarga menggambarkan sejauh mana anggota keluarga terikat secara emosional, secara efektif mengkomunikasikan emosi dan informasi, dan merespons secara kooperatif dan fleksibel terhadap masalah (Freistadt dan Strohschein, 2012). Fungsi keluarga mencakup interaksi konflik yang dilihat atau karakteristik keluarga atau anggotanya (konflik perkawinan, konflik keluarga), jumlah kedekatan yang ditunjukkan dalam keluarga (kohesi keluarga), dan jumlah kontrol dimana keluarga memiliki keyakinan atas takdirnya (Mandleco, et al., 2003).

McMaster Family Assessment Device (FAD) dibuat dengan tujuan untuk mengumpulkan informasi dari berbagai dimensi pada sistem keluarga secara keseluruhan, dan untuk mengumpulkan informasi ini langsung dari anggota keluarga (Epstein, et al., 1983). Model ini mengidentifikasi enam dimensi dari keberfungsian keluarga yaitu *problem solving, communication, roles, affective responsiveness, affective involvement*, dan *behavior control* (Epstein, et al., 1983).

Problem solving, dimensi pertama dari MMRT, mengacu pada kemampuan keluarga untuk menyelesaikan masalah terutama masalah yang mengancam integritas dan keberfungsian dari kapasitas keluarga pada tingkat yang mempertahankan keberfungsian keluarga secara efektif (Epstein, et al., 1983). Masalah dibagi lagi untuk utilitas klinis menjadi tipe instrumental dan afektif (Epstein, et al., 1978). Masalah instrumental adalah masalah mekanis kehidupan sehari-hari seperti pembiayaan dan perumahan. Masalah afektif adalah masalah yang

berkaitan dengan perasaan. Ini adalah hal yang penting untuk menganalisis langkah-langkah terhadap penyelesaian masalah (Epstein, et al., 1978).

Communication atau komunikasi, didefinisikan sebagai pertukaran informasi di antara anggota keluarga (Epstein, et al., 1983). Fokusnya adalah pada apakah pesan verbal jelas sesuai dengan konten dan langsung dalam arti bahwa orang yang diajak bicara adalah orang untuk siapa pesan tersebut dimaksudkan (Epstein, et al., 1983). Gaya pertama adalah *clear and direct communication* atau komunikasi yang jelas dan langsung (Epstein, et al., 1978). Gaya kedua adalah *clear and indirect communication* atau komunikasi yang jelas dan tidak langsung. Di sini pesannya jelas, tetapi tidak jelas ditujukan untuk siapa. Gaya ketiga *masked and direct communication* atau tertutup dan komunikasi langsung. Di sini isinya tidak jelas tetapi diarahkan kepada orang yang jelas. Gaya keempat adalah *masked and indirect communication* atau komunikasi tertutup dan tidak langsung. Di sini, isi pesan dan ditujukan kepada siapa bersifat tidak jelas.

Roles atau peran, MMFF berfokus pada apakah keluarga telah membentuk pola perilaku untuk menangani seperangkat fungsi keluarga yang meliputi penyediaan sumber daya, memberikan bantuan dan dukungan, mendukung pengembangan secara personal, memelihara dan mengelola sistem keluarga dan mendorong kepuasan seksual orang dewasa (Epstein, et al., 1983). Dengan mempertimbangkan dimensi peran, dua konsep dipertimbangkan. Ini adalah *role allocation* atau alokasi peran dan *role accountability* atau akuntabilitas peran (Epstein, et al., 1978). Alokasi peran menggabungkan konsep penugasan tanggung jawab untuk fungsi keluarga, apakah alokasi tersebut sesuai, dan apakah proses alokasi dilakukan secara implisit atau eksplisit. Akuntabilitas peran melibatkan proses dari akuntabilitas anggota keluarga terhadap tanggung jawab telah dialokasikan untuknya (Epstein, et al., 1978). *Affective*

responsiveness atau respon afektif, menilai sejauh mana anggota keluarga individu dapat mengalami pengaruh yang tepat atas berbagai stimulus (Epstein, et al., 1983). Responsif afektif didefinisikan sebagai kemampuan untuk menanggapi berbagai stimulus dengan kualitas dan kuantitas perasaan yang sesuai (Epstein, et al., 1978). Tanggapan atau respon dibagi menjadi dua kelas - *welfare feelings* atau perasaan aman dan *emergency feelings* atau perasaan darurat (Epstein, et al., 1978). Perasaan aman yang dicontohkan oleh respon seperti cinta, kelembutan, kebahagiaan, dan sukacita, dan emosi darurat oleh rasa takut, marah, sedih, kekecewaan, dan depresi.

Affective Involvement atau keterlibatan afektif, berkaitan dengan sejauh mana anggota keluarga tertarik dan menempatkan nilai pada kegiatan dan kekhawatiran masing-masing (Epstein, et al., 1983). Keluarga yang paling sehat memiliki tingkat keterlibatan secara langsung, tidak terlalu sedikit dan tidak terlalu banyak (Epstein, et al., 1983). *Behavior control* atau kontrol perilaku, yang menilai cara di mana keluarga mengekspresikan dan mempertahankan standar untuk perilaku anggota keluarga (Epstein, et al., 1983). Perilaku dalam situasi yang berbeda (situasi yang berbahaya, menyangkut psikologis dan sosial) dinilai sebagai pola kontrol yang berbeda (fleksibel, kaku, dan dianggap semrawut atau kacau) (Epstein, et al., 1983).

Berdasarkan pendapat ahli di atas, fungsi keluarga menggambarkan bagaimana keluarga beroperasi dan berinteraksi di dalam dan di luar keluarga dengan sistem sosial lainnya. Di dalam sebuah keluarga terdapat beberapa dimensi yang menentukan keberfungsian keluarga berjalan dengan baik, yaitu penyelesaian masalah dalam keluarga, komunikasi antar anggota keluarga, pembagian peran dan tanggung jawab keluarga, keterlibatan dan respon keluarga melalui afeksi, dan kontrol perilaku dalam keluarga.

H. Pentingnya Kolaborasi Keluarga dan Guru dalam Pembelajaran bagi Anak Tunagrahita

Kehadiran anak tunagrahita dalam keluarga membutuhkan dukungan dari keluarga atau lingkungan sekitar. Dalam menjalankan tugasnya sebagai orang tua, peserta dibantu oleh keluarga (baik keluarga inti maupun keluarga besar), dan juga dari lingkungan sekitar misalnya tetangga dan kelompok khusus dalam masyarakat (Endriyani dan Yunike, 2017). Hasil penelitian menunjukkan bahwa dukungan emosional diperoleh dari keluarga besar dan anggota keluarga lainnya yang diwujudkan dalam bentuk perhatian dan kasih sayang, serta dukungan sosial masyarakat seperti dukungan dari tetangga dan masyarakat. Dukungan yang berkaitan dengan pengasuhan dan pelatihan anak tunagrahita tidak dapat dihindari. Jika dukungan tidak ada maka akan menyebabkan perubahan emosional seperti marah, depresi, dan perilaku maladaptive (Endriyani dan Yunike, 2017).

Hasil penelitian menunjukkan bahwa dukungan sosial yang diberikan oleh keluarga dan lingkungan dapat membantu mengatasi stres dan dapat melihat aspek positif dari kehidupan yang dijalani dengan memiliki anak tunagrahita. Dukungan yang diberikan membuat mereka merasa dihargai dan diperhatikan, hal ini dapat membuat mereka memiliki mekanisme pertahanan diri yang positif dan mampu beradaptasi dengan segala situasi dan dampak yang ditimbulkan dari memiliki anak tunagrahita, bahkan untuk mencegah terjadinya kecemasan dan depresi. Hal ini sejalan dengan penelitian lain yang menunjukkan bahwa dukungan keluarga merupakan strategi koping orang tua yang memiliki anak tunagrahita berupa dukungan moral, perhatian, berbagi dan simpati. Selain mendapatkan dukungan dari keluarga, orang tua juga mendapatkan dukungan dari orang yang mereka percaya, teman dekat dan teman. Hal inilah yang membuat mereka merasa bahwa ada orang yang selalu memperhatikan, menghormati dan menyayangnya (Endriyani dan Yunike, 2017).

Perencanaan bersama yang melibatkan orang tua dan keluarga meningkatkan efektivitas sekolah (Alameda, 1996; Alameda-Lawson & Lawson, 2000; Lawson & Briar-Lawson, 1997 dalam Anderson dan Ashton, 2004). Ada dua alasan untuk temuan ini. Pertama, praktik yang berpusat pada keluarga adalah berbasis kekuatan dan memberdayakan. Ini mendorong orang tua dan keluarga untuk membantu diri mereka sendiri, dengan dukungan orang lain. Kedua, ketika orang tua ditarik ke peran suportif di sekolah, mereka juga lebih mungkin untuk mendapatkan dukungan dari sekolah ketika mereka membutuhkan bantuan (Anderson dan Ashton, 2004).

Manfaat lain dketerlibatan orang tua meliputi: hubungan orang tua-guru yang lebih baik, moral guru dan iklim sekolah; peningkatan kehadiran di sekolah, sikap, perilaku dan kesehatan mental anak-anak; dan, meningkatkan kepercayaan orang tua, kepuasan dan minat pada pendidikan mereka sendiri (Hornby dan Lafaele, 2011). Christenson dan Sheridan (2001) dalam Hornby dan Lafaele (2011) telah menyarankan bahwa empat elemen kunci untuk meningkatkan keterlibatan orang tua adalah: pendekatan; sikap; suasana; dan tindakan. Epstein (2001) dalam Hornby dan Lafaele (2011) telah membedakan enam jenis keterlibatan orang tua: menjadi orang tua; komunikasi; menjadi sukarelawan; les di rumah; keterlibatan dalam pengambilan keputusan; dan, kolaborasi dengan komunitas. Model Epstein menampilkan keluarga, sekolah, dan komunitas sebagai lingkungan pengaruh yang tumpang tindih, yang kesesuaiannya sangat penting untuk perkembangan optimal anak-anak.

Berbagai hambatan untuk Keterlibatan Orang Tua dapat dikategorikan dengan mengadaptasi kerangka Epstein (2001) dalam Hornby dan Lafaele (2011) dari lingkungan pengaruh yang tumpang tindih yang difokuskan pada tiga bidang keluarga, sekolah dan komunitas Model Faktor yang bertindak sebagai penghalang untuk keterlibatan orang tua, meliputi faktor orang tua dan keluarga individu

(keyakinan orang tua tentang keterlibatan orang tua, persepsi mengenai keterlibatan orang tua, konteks kehidupan saat ini, serta kelas, etnis dan jenis kelamin), faktor orang tua-guru (tujuan dan agenda yang berbeda dan sikap yang berbeda), faktor anak (usia, kesulitan belajar dan kecacatan, bakat, dan masalah perilaku), dan faktor sosial (historis dan demografis, politik, dan ekonomi).

Selain sekolah, orang tua pada hakikatnya memiliki tanggung jawab utama dalam pendidikan anak-anaknya (Ariani, dkk., 2019). Keterbatasan waktu, tenaga, dan pengetahuan yang terbatas membuat orang tua harus meminta bantuan pihak lain (sekolah) dalam proses pendidikan anaknya (Ariani, dkk., 2019). Meski demikian, bukan berarti orang tua menyerahkan tanggung jawabnya di sekolah, mengingat keterlibatan aktif orang tua sangat penting dalam pembelajaran dan perkembangan anak berkebutuhan khusus (Chao, 2018 dan Sugiarti, 2013 dalam Ariani, dkk., 2019).

Kolaborasi dengan orang tua dilakukan dalam hal memberikan informasi tentang perkembangan anak, proses dan materi pembelajaran di kelas, tugas, atau kebutuhan anak dalam proses pembelajaran terkait pemahaman dan tanggung jawab terhadap tugas sekolah yang masih tergolong rendah (Ariani, dkk., 2019). Kehati-hatian khusus diperlukan terkait pertimbangan heterogenitas keluarga dan kebutuhan mereka. Kebutuhan untuk membedakan strategi guru adalah penting, dan keadaan keluarga harus dipertimbangkan secara serius ketika mengarahkan pada komunikasi orangtua-guru yang berhasil, bahkan dalam konteks pendidikan yang sama (Symeou, 2006). Guru yang menghargai keterlibatan orang tua, mendekati orang tua dengan jujur dan hormat, dan secara aktif mencari keterlibatan dapat membangun hubungan yang mendukung, bahkan dengan orang tua yang sebagian besar miskin, tidak berpendidikan, dan awalnya enggan untuk terlibat langsung (Symeou, 2006).

Komunikasi dan kolaborasi yang aktif dan sering dari guru dan orang tua memberikan saling ketergantungan dan intensitas dalam hubungan sekolah-keluarga (Symeou, 2006). Kegiatan dan praktik yang memungkinkan guru, orang tua, dan anak-anak untuk berinteraksi dan mulai mengenal satu sama lain pada tingkat pribadi memungkinkan mereka untuk merasa bahwa mereka adalah bagian dari komunitas yang sama (Symeou, 2006). Saat orang tua berkenalan, mereka menjadi akrab dengan program, praktik, dan kegiatan sekolah yang sedang berlangsung; mereka mengamati tindakan anak-anak mereka di sekolah; dan mereka berbagi informasi tentang anak-anak dengan guru (Symeou, 2006). Melalui membangun keterhubungan dan hubungan interdependen, anak-anak memperkuat sumber daya pendidikan mereka untuk sepenuhnya mengembangkan potensi mereka dalam sistem sekolah (Symeou, 2006).

Kegiatan terintegrasi orang tua dan guru dapat membawa manfaat bagi masing-masing dari tiga entitas: anak, orang tua dan guru, meningkatkan kualitas pekerjaan didaktik dan pendidikan, pengenalan yang lebih menyeluruh terhadap kebutuhan siswa, saling pengertian, penguatan ikatan, peningkatan budaya pedagogis orang tua dan peningkatan kompetensi guru (Cwirynkathai dan Bartnikowska, 2020). Aspek positif kerja sama dengan guru termasuk pengenalan kebutuhan dan masalah anak oleh guru dan pendidik, berbagi informasi tentang anak, dengan mempertimbangkan informasi yang diperoleh dari orang tua dan menyesuaikan persyaratan dengan kemampuan anak (Cwirynkathai dan Bartnikowska, 2020). Di sisi lain, elemen negatifnya adalah mengabaikan atau salah memahami masalah / kesulitan anak, kurangnya individualisasi, persyaratan yang tidak disesuaikan, ketidakmampuan guru dan kurangnya umpan balik informasi dari sekolah (Cwirynkathai dan Bartnikowska, 2020).

Kondisi yang diperlukan untuk kolaborasi yang efektif antara keluarga dan sekolah meliputi: (1) keyakinan kedua belah pihak tentang

perlunya kolaborasi, (2) pertukaran informasi sistematis tentang anak, kemajuannya, kesulitan dan cara mengatasi kesulitan, (3) komitmen kedua belah pihak untuk menciptakan suasana yang bersahabat di kelas, di sekolah dan di kelompok sebaya, (4) kepedulian bersama untuk memastikan kondisi materi yang optimal untuk pembelajaran (Cwirynkałhai dan Bartnikowska, 2020). Kerja sama yang baik dimungkinkan berkat kompetensi guru yang sesuai, di antaranya keterampilan komunikasi sangat penting (Cwirynkałhai dan Bartnikowska, 2020).

Guru, orang tua dan murid sama-sama menemukan diri mereka dalam situasi yang tidak nyaman, yang telah menciptakan banyak tantangan bagi semua peserta dalam proses pendidikan. Bagi guru, menggunakan alat yang memungkinkan mereka melakukan pelajaran, mengubah cara, bentuk dan metode pengajaran, memverifikasi pengetahuan siswa. Bagi orang tua, dukungan yang lebih besar pada anak dalam belajar, membantu anak menggunakan alat, mengontrol proses belajar anak. Terakhir, untuk anak sendiri, kemandirian yang lebih besar dalam mengeksplorasi isi pelajaran, partisipasi dalam kegiatan yang sering dilakukan dengan penggunaan platform internet (Król, 2020).

Bentuk pendidikan saat ini bukanlah *home schooling*, melainkan pembelajaran berbasis rumah dalam situasi krisis, yang membutuhkan banyak kemandirian, kemauan untuk belajar, komitmen dan usaha yang lebih besar untuk membiasakan diri dengan pelajaran, membaca, memahami materi. Seperti yang ditunjukkan oleh penelitian yang disajikan, belajar mandiri merupakan tantangan besar bagi anak-anak, salah satunya tidak mampu bertemu. Namun, perlu ditekankan bahwa semua orang tua sangat terlibat dalam proses pendidikan anak-anak mereka dan telah menemukan solusi yang membantu mendukung anak-anak mereka, misalnya ketika ibu meminta dukungan dari pihak sekolah yaitu guru pendamping. Para ibu mengatakan bahwa mereka berperan

sebagai guru dan bekerja sama dengan anak, menjelaskan materi. Sebaliknya, sang ayah melakukan upaya berupa menyampaikan informasi oleh guru (mendaftarkan semua tugas, instruksi di satu tempat) agar anak menjadi lebih mandiri dalam proses belajar (Król, 2020).

Agar pendidikan “efektif”, perlu menggunakan metode yang mengaktifkan siswa, yaitu metode yang melibatkan indra, imajinasi, atau emosinya”. Tidaklah cukup untuk memberi tahu mereka apa yang harus dibaca, tugas apa yang harus dilakukan dalam buku atau buku latihan. Guru tidak dapat mentransfer metode yang digunakan di lingkungan kelas ke pembelajaran berbasis rumah karena metode tersebut tidak akan berhasil. Dalam proses pembelajaran, seorang siswa membutuhkan seorang guru yang akan mendukung dan membimbingnya, memotivasi dan membimbingnya. Ketika tidak mungkin bagi seorang guru untuk memberikan dukungan seperti itu melalui saluran komunikasi yang sinkron, peran guru diambil alih oleh orang tua. Namun, penting untuk diingat bahwa orang tua tidak akan dapat menghabiskan seluruh hari mereka untuk mendidik anak-anak mereka (Król, 2020).

Berdasarkan pendapat ahli di atas, orang tua memiliki tanggung jawab utama dalam pendidikan anak-anaknya sehingga kolaborasi yang dilakukan dengan guru merupakan komponen penting. Kolaborasi yang dilakukan dapat berupa pertukaran informasi mengenai kondisi perkembangan anak selama di sekolah dan kebutuhan anak dalam pembelajaran. Di samping itu, kolaborasi yang efektif antara guru dan orang tua mengutamakan faktor keyakinan, komitmen, kepedulian antara kedua belah pihak.

DAFTAR PUSTAKA

- Ahmadi, A. (2003). *Ilmu Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Ahmadi, Abu dan Uhbiyati, Nur. (2006). *Ilmu Pendidikan*, Jakarta: Rineka Cipta.
- Amin, M. (1995). *Ortopedagogik Anak Tunagrahita*. Jakarta: Depdikbud
- Anderson, D and Deb Ashton. (2004). *Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families, and Communities*. *Children & Schools*, 26 (1), pp. 39-53
- Andiyani, D. N. N., Ni Ketut Suami, dan I Nyoman Jampel. (2015). Pengaruh Metode Drill Terhadap Motivasi Belajar dan Kemampuan Merawat Diri Sendiri bagi Anak Tunagrahita pada Pelajaran Bina Diri Siswa Kelas I SLB C1 Negeri Denpasar Tahun Pelajaran 2014/2015. *E-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha*, 5(1), pp. 1-15
- Ariani, A., dkk. (2019). *Inclusive Education: Cooperation Between Class Teachers, Special Teachers, Parents to Optimize Development of Special Needs Childrens*. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1 (5), pp. 396-399. DOI: <https://doi.org/10.29103/ijevs.v1i5.1616>
- Astati, dkk. (2010). *Pendidikan Anak Tunagrahita*. Bandung: CV Catur Karya mandiri.
- Astati. (2010). *Bina Diri untuk Anak Tunagrahita*. Bandung: CV Catur Karya mandiri.
- Belawati, T, dkk. (1999). *Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*. Jakarta: Universitas Terbuka
- Clistrap, Robert L. (2008). *Manajemen Sumber Daya Manusia*. Jakarta: Selemba Empat
- Creswell, J. W. (2010). *Research Design Pendekatan Kualitatif Kuantitatif dan Mixed*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar

- Creswell, J. W. (2013). *Research Design Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif dan Mixed Method*. Yogyakarta: Pustaka Belajar
- Cwirynkałhai, k dan Urszula bartnikowska. (2020). *The opinions of foster parents on the personal level of cooperation with teachers in the context of children's special educational needs*. A scientific report. *Interdisciplinary Contexts of Special, Pedagogy*, 29, pp. 75–95. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.04>
- dalam Pembelajaran IPA SD. *Makalah LPMP Sulawesi Selatan*.
- Demir, E dan Cennet Gologlu Demir. (2021). Investigation of Parents' Opinions About Distance Education During The Covid-19 Pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*. Volume: 22 Number: 2 Article 3 DOI: 10.21580/nw.2020.14.1.5672
- Dimiyati dan Mudjiono. (2006). *Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: Rineka Cipta
- Endriyani, Sri dan Yunike. (2017). Having Children with Mental Retardation. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 6(4), pp. 331~336. DOI: 10.11591/ijphs.v6iv.10779
- Epstein, N.B., et al. (1978). *The Master Model of Famil Fuctioning*. *Journal Marriage and Family Counseling*, pp. 19-31
- Epstein, N.B., et al. (1983). *The McMaster Family Assessment Device*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), pp. 171-180
- Fitrianti. (2016). *Sukses Profesi Guru dengan Penelitian Tindakan Kelas*. Yogyakarta: Deepublish.
- Fivush, R. dan Natallie Merrill. (2016). *An Ecological Systems Approach To Family Narratives*. *Memory Studies*, 9(3), pp. 305–314, doi: 10.1177/1750698016645264
- Freistadt, J. dan Lisa Strohschein. (2012). *Family Structure Differences in Family Functioning: Interactive Effects of Social Capital and Family Structure*. *Journal of Family Issues*, 34(7), pp. 952–974, doi: 10.1177/0192513X12447054

- Friend Marilyn & Bursuck William D. (2015). *Menuju Pendidikan Inklusi: Panduan Praktis untuk mengajar*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Gall, M. D., Borg, W.R. (2003). *Educational Research: An Introduction* (7thed). Boston: Allyn-Bacon.
- Ghazanfar, L. dan Sameera Shafiq. (2016). *Coping Strategies and Family Functioning as Predictors of Stress among Caregivers of Mentally Ill Patients*. *International Journal of Clinical Psychiatry*, 4(1), pp. 8-16, doi: 10.5923/j.ijcp.20160401.02
- Hamalik, O. (2001). *Proses Belajar Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hanafy, M.S. (2014). Konsep Belajar dan Pembelajaran. *Lentera Pendidikan*, 17(1), pp. 66-79
- Handayana, J. (2016). *Metodelogi Pengajaran*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hardini, I. dan Dewi Puspitasari. (2012). *Strategi Pembelajaran Terpadu*. Yogyakarta: FAMILIA.
- Hermawan, C. (2013). *Perilaku Adaptif Anak Tunagrahita di Sekolah Dasar Inklusif di SD Inklusif Hikmah Teladan Kota Cimahi*. UPI
- Heward, W.L. (2003). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Hornby, G and Rayleen Lafaele. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63 (1), pp. 37–52. DOI: 10.1080/00131911.2010.488049
- Hornby, G. (2005). *Improving Parental Involvement*. London: Continuum.
- Irvan, Muchamad dan Muhammad Nurrohman Jauhari. (2020). Family Intervention: A Systematic Learning Approach for Children with Disabilities During Pandemic Covid-19. 1st International Conference On Information Technology And Education (ICITE 2020). *Social Science, Education and Humanities Research*, Vol, 308. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Król, Maria Trzcińska (2020). Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic – parents' opinions. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 9.

- Kustawan, D. dan Yanti Lisnawati. (2014). *Program pengembangan kekhususan: program pengembangan diri untuk peserta didik tunagrahita*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar Kemendikbud
- Makka, M. A. (2014). Aplikasi Teori Kognitif dan Model Pembelajaran Konstruktivisme
- Mandleco, B., et al. (2003). *The Relationship Between Family and Sibling Functioning in Families Raising a Child With a Disability*. JOURNAL OF FAMILY NURSING, 2003, 9(4), 365-396
- Mas, J.M., et al. (2016). *Family Quality of Life for Families in Early Intervention in Spain*. Journal of Early Intervention, 38(1), pp. 59-74, doi: 10.1177/1053815116636885
- Maslow, A. (1984). *Motivation and Personalty*. Penerjemah Nurul Iman. Jakarta: PT Gramedia.
- Mashudi, T., dkk. (2007). Pembelajaran di SD. Diakses dari laman web pada tanggal 30 Januari 2021 Pukul 16.00 WIB dari: <http://masguruonline.wordpress.com/2013/05/20/karakteristik-umumpembelajarandisekolahdasar/>
- McLeskey, James., Rosenberg, Michael S., & Westling, David L. (2013). *Inclusion: Effective Practices for All Students Second Edition*. United States: Pearson.
- Miles, M. B. dan Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis 2nd Edition*. USA: Sage Publication
- Misirli, Ozge dan Funda Ergulec (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Journal of Education and Informa tion Technologies*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Muhibbin, & Hidayatullah, M. A. (2020). Implementasi Teori Belajar Konstruktivisme
- Mulyatiningsih, Endang. (2012). *Metode Penelitian Terapan Bidang Pendidikan*. Bandung: Alfabeta.

- Mutahari, N. (2015). *Program Intervensi Dini Pada Keluarga Yang Memiliki Anak Autisme Dengan Hambatan Komunikasi Verbal*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia.
- Pargito. (2010). *Penelitian dan Pengembangan Bidang Pendidikan*. Universitas Lampung: Pascasarjana Pendidikan IPS.
- Park, J., dkk. (2002). *Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children With Disabilities*. *Exceptional Children*, 68(2), pp. 151-170.
- Petretto, Donatella Rita., Ilaria Masala dan Carmelo Masala. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19 *Educ. Sci.*, 10, 154. doi:10.3390/educsci10060154
- Purwanto, M. N. (2007). *Psikologi Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Putri, R.D., Suryadi, Veni Veronica Siregar. (2021). Implementasi Pembelajaran Tematik di Sekolah Dasar pada Masa Pandemi Covid-19 Ditinjau dari Teori Konstruktivisme. *Journal of Integrated Elementary Education*, 1(1), pp. 1-17
- Ro'fah, Astri Hanjarwati dan Jamil Suprihatiningrum. (2020). Is Online Learning Accessible During COVID-19 Pandemic? Voices and Experiences of UIN Sunan Kalijaga Students with Disabilities. *Nadwa Jurnal Pendidikan Islam*, 14(1).
- Samuel, P.S., dkk. (2012). *The Development of Family Quality of Life Concepts and Measures*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (1), pp. 1-16, doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01486.x
- Sanjaya, W. (2008). *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Jakarta: Kencana
- Sari, Dini Kurnia, Rosyidamayani T. dan Maningtyas.(2020). Parents' Involvement in Distance Learning During the Covid-19 Pandemic. *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE)*. *Social Science, Education and Humanities Research*, Vol, 487.

- Segala, S. (2010). *Konsep dan Makna Pembelajaran untuk Membantu Memecahkan Problematika Belajar dan Mengajar*. Bandung: Alfabeta
- Slameto. (2000). *Belajar dan Faktor-faktor yang mempengaruhinya*. Rineka Cipta: Jakarta
- Srilahir, dkk. (2017). Peningkatan Prestasi Belajar Melalui Model Pembelajaran yang Tepat pada Sekolah Dasar Sampai Perguruan Tinggi. *Edunomika*, 1(1), pp. 1-8
- Stiggins, R.J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Sugiyono. (2009). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Sugiyono. (2015). *Metode Penelitian dan Pengembangan*. Bandung : Alfabeta
- Sugiyono. (2017). *Metode Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta
- Sukmadinata, Nana Syaodih. (2007). *Metode Penelitian Pendidikan*. Bandung: Rosdakarya.
- Supena, A dan Uswatun Hasanah. (2020). Teaching Models for Children with Moderate Intellectual Disabilities During Covid-19 Pandemic. *Lentera Pendidikan*, 23(2), pp. 295-310
- Surayanata, S. (2010). *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: Rajawali
- Swafford, M.D., et al. (2015). *Families Living in Poverty: Perceptions of Family-Centered Practices*. *Journal of Early Intervention*, 37(2), pp. 138–154, doi: 10.1177/1053815115602880
- Symeou, L. (2006). *Teacher–Parent Cooperation: Strategies to Engage Parents in Their Children’s School Lives*. *Journal of School Public Relations*, 27. pp. 502 - 527.
- Taufik, A., Prianto, P. L., & Mikarsa, H. L. (2008). *Pendidikan Anak di SD*.
- Thomas, Lewis dan Elaine B. Johnson. (2014). *Contextual Teaching Learning*. Jakarta: Kaifa

- Trianto. (2010). *Model Pembelajaran Terpadu*. Jakarta: PT. Bumi Aksara
- Turnbull, A. (2011, May). *Theorizing and measuring quality of life*. Paper presented at the ISEI Conference, New York, NY.
- Usman, Moh.Uzer. (2002). *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya
- Vygotsky. *Belajar: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(01), pp. 113–130.
- Wang, M., et. al. (2004). *Severity of Disability and Income as Predictors of Parents' Satisfaction with Their Family Quality of Life During Early Childhood Years*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), pp. 82–94
- Yusuf, S dan Nurihsan, A. J. (2007). *Teori Kepribadian*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya
- Zuna, N.I., dkk. (2009). *Confirmatory Factor Analysis of a Family Quality of Life Scale for Families of Kindergarten Children Without Disabilities*. *Journal of Early Intervention*, 31(2), pp. 111-125, doi: 10.1177/1053815108330369

DAFTAR LAMPIRAN

Lampiran 1. Instrumen Penelitian

Kisi-kisi Instrumen Penelitian

“Pengembangan Model Kolaborasi Berbasis Keluarga untuk Meningkatkan Kemandirian Anak Tunagrahita”

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
1	Bagaimana kondisi empirik model kolaborasi berbasis keluarga untuk meningkatkan kemandirian	Kondisi empirik kemandirian anak tunagrahita	Merawat Diri	Makan dan minum dalam kehidupan sehari-hari dengan cara yang benar	Observasi, Wawancara, dan Studi Dokumentasi	Guru, Anak, dan keluarga
				Mampu membersihkan dan menjaga kesehatan		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
	anak tunagrahita?			badan dengan cara yang benar		
				Mampu menanggalkan dan mengenakan pakaian dengan cara yang benar		
				Mampu merias diri dengan cara yang benar		
			Menjaga Keselamatan Diri	Mampu menjaga keselamatan diri		
				Mampu mengobati luka		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				dengan cara yang benar		
			Komunikasi	Mampu berkomunikasi dengan orang lain secara verbal, dan tulisan dengan cara yang benar		
			Bersosialisasi	Mampu beradaptasi di lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat		
			Keterampilan Kerja	Mampu melaksanakan		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				kesibukan, dan keterampilan sederhana dalam kehidupan sehari-hari		
				Mampu mengenal uang dengan baik		
				Mampu berbelanja dengan cara yang benar		
			Menggunakan waktu luang	Menggunakan waktu istirahat		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				Menggunakan waktu libur		
				Berpartisipasi dalam pekerjaan rumah		
		Kondisi empirik kolaborasi antara guru dan keluarga untuk meningkatkan kemandirian anak tunagrahita	Peran Guru	Melakukan identifikasi dan asesmen kebutuhan peserta didik	Wawancara, Angket, dan Studi Dokumentasi	Guru dan keluarga
				Membuat desain pembelajaran selama BdR		
				Koordinasi guru dengan keluarga		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				dalam menentukan target pembelajaran sesuai dengan kemampuan anak		
				Melakukan pengembangan kurikulum, penilaian, media dan sumber belajar		
				Bentuk pelaksanaan pembelajaran		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				(Pemberian modul, kunjungan rumah)		
				Monitoring pelaksanaan		
				Memotivasi peserta didik selama pembelajaran		
				Mencari dan menemukan permasalahan dan keunggulan anak		
				Melakukan evaluasi program		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				pembelajaran yang telah dilaksanakan (capaian sebelum dan sesudah pembelajaran)		
				Melakukan program remedial		
				Melakukan kolaborasi dengan keluarga selama perencanaan BdR		
				Melakukan kolaborasi dengan		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				keluarga selama pelaksanaan BdR		
				Melakukan kolaborasi dengan keluarga selama evaluasi BdR		
			Peran Keluarga	Karakteristik (Pendidikan dan pekerjaan)	Wawancara, Angket, dan Studi Dokumentasi	Guru dan keluarga
				Memiliki pemahaman dan kesadaran terhadap pentingnya keterlibatan		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
				keluarga dalam pembelajaran berbasis rumah		
				Memberikan dukungan dalam pembelajaran berbasis rumah		
				Melakukan kolaborasi dengan guru selama perencanaan BdR		
				Melakukan kolaborasi dengan guru selama pelaksanaan BdR		

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
		Hambatan yang dialami guru dan keluarga dalam pelaksanaan kolaborasi	Guru	<p>Melakukan kolaborasi dengan guru selama evaluasi BdR</p> <p>Hambatan yang dihadapi guru dalam melakukan kolaborasi untuk meningkatkan kemandirian anak tunagrahita</p> <p>Solusi atas permasalahan yang dilakukan oleh guru</p>	Wawancara, Angket, dan Studi Dokumentasi	Guru dan keluarga

No.	Pertanyaan Penelitian	Tujuan	Indikator	Sub Indikator	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
			Keluarga	Hambatan yang dihadapi keluarga dalam melakukan kolaborasi untuk meningkatkan kemandirian anak tunagrahita		
				Solusi atas permasalahan yang dilakukan keluarga		

Pedoman Observasi

“Kondisi Empirik Kemandirian Anak Tunagrahita”

Keterangan:

- M Mampu : Anak mampu melakukan aktifitas pada instrumen secara mandiri
- MB Mampu dengan Bantuan : Anak mampu melakukan aktifitas pada instrumen dengan Bantuan
- TM Tidak Mampu : Anak tidak mampu melakukan aktifitas pada instrumen walaupun telah mendapatkan bantuan

No.	Indikator	Penilaian		
		M	MB	TM
1.	Merawat Diri			
	<i>a. Mampu makan dan minum dalam kehidupan sehari-hari dengan cara yang benar</i>			
	1. Mengenal alat makan dan minum			
	2. Menggunakan alat makan dan minum			
	3. Makan menggunakan tangan			
	4. Makan menggunakan alat (sendok, dan garpu)			
	5. Makan makanan berkuah			
	6. Makan makanan kemasan			

No.	Indikator	Penilaian		
		M	MB	TM
	7. Minum menggunakan gelas atau cangkir			
	8. Minum menggunakan sedotan			
	9. Minum minuman dalam kemasan			
	10. Makan di restoran atau resepsi			
	11. Melakukan tatacara makan dan minum dengan sopan			
	b. Mampu membersihkan dan menjaga Kesehatan badan dengan cara yang benar			
	12. Memelihara kebersihan tangan dan kaki			
	13. Menggunakan toilet			
	14. Membersihkan diri setelah buang air besar dan kecil			
	15. Mencuci wajah			
	16. Melakukan kegiatan mandi			
	17. Menggosok gigi			
	18. Melakukan cuci rambut			
	19. Memelihara kebersihan telinga dan hidung			
	20. Menggunakan pembalut wanita (wanita)			
	21. Memelihara kuku			

No.	Indikator	Penilaian		
		M	MB	TM
	22. Mencukur kumis dan jenggot			
	<i>c. Mampu menanggalkan dan mengenakan pakaian dengan cara yang benar</i>			
	23. Menanggalkan pakaian dalam			
	24. Mengenakan pakaian dalam			
	25. Menanggalkan pakaian luar			
	26. Mengenakan pakaian luar			
	27. Melepas sepatu dan kaus kaki			
	28. Memakai sepatu dan kaus kaki			
	29. Mengenakan asesoris pakaian			
	30. Memilih pakaian sesuai kebutuhan			
	31. Mengenakan pakaian sesuai kebutuhan			
	<i>d. Mampu Merias diri dengan cara yang benar</i>			
	32. Mampu Merias diri dengan cara yang benar			
	33. Menyisir rambut			
	34. Menata rambut			
	35. Merias wajah			
	36. Mengenakan asesoris			
2	Menjaga Keselamatan Diri			

No.	Indikator	Penilaian		
		M	MB	TM
	a. Menjaga Keselamatan Diri			
	1. Menghindari diri dari benda-benda berbahaya (tajam, runcing, licin, panas)			
	2. Menghindarkan diri dari binatang berbahaya			
	3. Menghindarkan diri dari bencana alam			
	4. Menjaga keselamatan dari dalam penggunaan ruangan, naik turun tangga dan eskalator, menggunakan lift			
	b. Mampu mengobati luka dengan cara yang benar			
	5. Mengobati luka dari benda-benda berbahaya			
	6. Mengobati luka dari binatang berbahaya			
3	Komunikasi			
	<i>Mampu berkomunikasi dengan orang lain secara verbal, dan tulisan dengan cara yang benar</i>			
	1. Berkomunikasi secara verbal atau lisan (tatap muka)			
	2. Berkomunikasi secara audio-visual (dengan media)			

No.	Indikator	Penilaian		
		M	MB	TM
	3. Menggunakan bahasa sesuai etika			
4	Bersosialisasi			
	<i>Mampu beradaptasi di lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat</i>			
	1. Beradaptasi dengan teman			
	2. Melakukan orientasi dan adaptasi dengan lingkungan			
	3. Melakukan kerjasama dilingkungan keluarga, sekolah dan masyarakat			
5	Keterampilan Kerja			
	<i>a. Mampu melaksanakan kesibukan, dan keterampilan, sederhana dalam kehidupan sehari-hari</i>			
	1. Mengenal alat masak			
	2. Membuat minuman dingin			
	3. Membuat minuman panas			
	4. Memasak masakan sederhana			
	5. Merapikan tempat tidur			
	6. Menjaga kebersihan sekolah dan rumah			
	7. Menjaga kebersihan pakaian			
	8. Menjaga kerapian pakaian			

No.	Indikator	Penilaian		
		M	MB	TM
	9. Memelihara pakaian (memasang kancing, dll)			
	10. Memelihara kebersihan perabot rumah tangga			
	11. Menghemat penggunaan energi (listrik, air bersih)			
	<i>b. Mampu mengenal uang dengan baik</i>			
	12. Mengetahui nilai uang			
	13. Mengetahui fungsi uang			
	<i>c. Mampu berbelanja dengan cara yang benar</i>			
	14. Membelanjakan uang sesuai dengan harga barang			
5	Menggunakan Waktu Luang			
	1. Menggunakan waktu istirahat			
	2. Menggunakan waktu libur			
	3. Berpartisipasi dalam pekerjaan di rumah			

Pedoman Wawancara

“Kondisi Empirik Kemampuan Merawat Diri Anak Tunagrahita”

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
Merawat Diri	Mampu makan dan minum dalam kehidupan sehari-hari dengan cara yang benar	Mengenal alat makan dan minum	<ol style="list-style-type: none">1. Apakah anak mampu menyebutkan nama alat makan seperti piring, mangkuk, sendok, garpu?2. Apakah anak mampu menyebutkan nama alat minum seperti gelas, cangkir, botol, dan alat minum lainnya?	4 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			3. Apakah anak mampu menunjukkan alat makan sesuai namanya? 4. Apakah anak mampu menunjukkan alat minum sesuai namanya?	
		Menggunakan alat makan dan minum	1. Apakah anak mampu menggunakan alat makan? 2. Bagaimana cara anak menggunakan alat makan? 3. Apakah anak mampu menggunakan alat minum?	4 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			4. Bagaimana cara anak menggunakan alat minum?	
		Makan menggunakan tangan	Apakah anak mampu makan menggunakan tangan?	1 item
		Makan menggunakan alat (sendok, dan garpu)	1. Apakah anak mampu menggunakan sendok atau garpu? 2. Bagaimana cara anak menggunakan sendok atau garpu?	2 item
		Makan makanan berkuah	1. Apakah anak mampu makan makanan berkuah?	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Bagaimana cara anak makan makanan berkuah?	
		Makan makanan kemasan	1. Apakah anak makan makanan kemasan? 2. Bagaimana cara anak makan makanan kemasan?	2 item
		Minum menggunakan gelas atau cangkir	1. Apakah anak mampu minum menggunakan gelas atau cangkir? 2. Bagaimana cara anak minum menggunakan gelas atau cangkir?	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Minum menggunakan sedotan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu minum menggunakan sedotan? 2. Bagaimana cara anak minumm menggunakan sedotan> 	2 item
		Minum minuman dalam kemasan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu minum minuman kemasan? 2. Bagamana cara anak minum minuman dalam kemasan? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Makan di restoran atau resepsi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu makan di restoran atau di resepsi? 2. Bagaimana cara anak makan di restoran atau di resepsi? 	2 item
		Melakukan tatacara makan dan minum dengan sopan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu makan dan minum dengan sopan? 2. Bagaimana tata cara makan dan minum anak? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
	Mampu membersihkan dan menjaga Kesehatan badan dengan cara yang benar	Memelihara kebersihan tangan dan kaki	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu memelihara kebersihan tangan dan kaki? 2. Bagaimana cara anak memelihara kebersihan tangan dan kaki? 	2 item
		Menggunakan toilet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menggunakan toilet? 2. Bagaimana cara anak menggunakan toilet? 	2 item
		Membersihkan diri setelah buang air besar dan kecil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu membersihkan diri setelah buang air besar? 	4 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Apakah anak mampu membersihkan diri setelah buang air kecil? 3. Bagaimana cara anak mampu membersihkan diri setelah buang air besar? 4. Bagaimana cara anak mampu membersihkan diri setelah buang air kecil?	
		Mencuci wajah	1. Apakah anak mampu mencuci wajah? 2. Bagaimana cara anak mencuci wajah?	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Melakukan kegiatan mandi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu mandi sendiri? 2. Bagaimana cara anak melakukan kegiatan mandi? 	2 item
		Menggosok gigi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menggosok gigi sendiri? 2. Bagaimana cara anak menggosok gigi? 	2 item
		Melakukan cuci rambut	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu melakukan cuci rambut? 2. Bagaimana cara anak melakukan cuci rambut? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Memelihara kebersihan telinga dan hidung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu memelihara kebersihan telinga? 2. Apakah anak mampu memelihara kebersihan hidung? 3. Bagaimana cara anak membersihkan telinga? 4. Bagaimana cara anak membersihkan hidung? 	4 item
		Menggunakan pembalut wanita (wanita)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anka mampu menggunakan pembalut (wanita)? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Bagaimana cara anak menggunakan pembalut (wanita)?	
		Memelihara kuku	1. Apakah anak mampu memelihara kuku? 2. Bagaimana cara anak memelihara kuku?	2 item
		Mencukur kumis dan jenggot	1. Apakah anak mampu mencukkur kumis (laki-laki)? 2. Apakah anak mampu mencukur jenggot (laki-laki)?	3 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			3. Bagaimana cara anak mencukur kumis atau jenggot?	
	Mampu menanggalkan dan mengenakan pakaian dengan cara yang benar	Menanggalkan pakaian dalam	1. Apakah anak mampu menanggalkan pakaian dalam? 2. Bagaimana cara anak menanggalkan pakaian dalam	2 item
		Menggunakan pakaian dalam	1. Apakah anak mampu menggunakan pakaian dalam 2. Bagaimana cara anak menggunakan pakaian dalam	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Menanggalkan pakaian luar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menanggalkan pakaian lur (baju kaos, kemeja, celana tanpa resleting, dan celana dengan resleting? 2. Bagaimana cara anak menanggalkan pakaian luar (baju kaos, kemeja, celana tanpa resleting, dan celana dengan resleting? 	2 item
		Mengenakan pakaian luar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu mengenakan pakaian lur (baju kaos, kemeja, celana 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			<p>tanpa resleting, dan celana dengan resleting?</p> <p>2. Bagaimana cara anak mengenakan pakaian luar (baju kaos, kemeja, celana tanpa resleting, dan celana dengan resleting?</p>	
		Melepas sepatu dan kaus kaki	<p>1. Apakah anak mampu melepas sepatu?</p> <p>2. Apakah anak mampu melepas kaus kaki?</p> <p>3. Bagaimana cara anak melepas sepatu?</p>	4 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			4. Bagaimana cara anak melepas kaus kaki?	
		Memakai sepatu dan kaus kaki	1. Apakah anak mampu memakai sepatu? 2. Apakah anak mampu memakai kaus kaki? 3. Bagaimana cara anak memakai sepatu? 4. Bagaimana cara anak memakai kaus kaki?	4 item
		Mengenakan asesoris pakaian	1. Apakah anak mampu menggunakan asesoris	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			<p>(dasi, sabuk pinggang, jam tangan)?</p> <p>2. Bagaimana cara anak menggunakan asesoris (dasi, sabuk pinggang, jam tangan)?</p>	
		Memilih pakaian sesuai kebutuhan	<p>1. Apakah anak mampu memilih pakaian sesuai kebutuhan?</p> <p>2. Bagaimana cara anak memilih pakaian sesuai kebutuhan?</p>	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Mengenakan pakaian sesuai kebutuhan	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu mengenakan pakaian sesuai kebutuhan? 2. Bagaimana cara anak mengenakan pakaian sesuai kebutuhan? 	2 item
	Mampu Merias diri dengan cara yang benar	Mampu Merias diri dengan cara yang benar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu merias diri secara mandiri? 2. Bagaimana cara anak merias diri? 	2 item
		Menyisir rambut	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menyisir rambut menggunakan sisir? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Bagaimana cara anak menyisir rambut?	
		Menata rambut	1. Apakah anak mampu menata rambut? 2. Bagaimana cara anak menata rambut?	2 item
		Merias wajah	1. Apakah anak mampu merias diri? 2. Bagaimana cara anak merias diri?	2 item
		Mengenakan asesoris	1. Apakah anak mampu menggunakan asesoris (bandu, jepit rambut)?	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Bagaimana cara anak menggunakan asesoris (bandu, jepit rambut)?	
Keselamatan Diri	Menjaga Keselamatan Diri	Menghindari diri dari benda-benda berbahaya (tajam, runcing, licin, panas)	1. Apakah anak mampu menghindari diri dari berbahaya (tajam, runcing, licin, panas)? 2. Bagaimana cara anak menghindari diri dari berbahaya (tajam, runcing, licin, panas)?	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Menghindarkan diri dari binatang berbahaya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menghindari diri dari binatang berbahaya? 2. Bagaimana cara anak menghindari diri dari binatang berbahaya? 	2 item
		Menghindarkan diri dari bencana alam	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menghindari diri dari bencana alam? 2. Bagaimana cara anak menghindari diri dari bencana alam? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Menjaga keselamatan dari dalam penggunaan ruangan, naik turun tangga dan eskalator, menggunakan lift	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menjaga keselamatan dari dalam penggunaan ruangan, naik turun tangga dan eskalator, menggunakan lift? 2. Bagaimana cara anak menjaga keselamatan dari dalam penggunaan ruangan, naik turun tangga dan eskalator, menggunakan lift? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
	Mampu mengobati luka dengan cara yang benar	Mengobati luka dari benda-benda berbahaya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu mengobati luka dari benda-benda berbahaya? 2. Bagaimana cara anak mengobati luka dari benda-benda berbahaya? 	2 item
		Mengobati luka dari binatang berbahaya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu mengobati luka dari binatang berbahaya? 2. Bagaimana cara anak mengobati luka dari binatang berbahaya? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
Komunikasi	Mampu berkomunikasi dengan orang lain secara verbal, dan tulisan dengan cara yang benar	Berkomunikasi secara verbal atau lisan (tatap muka)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu berkommunikasi secara verbal atau lisan (tatap muka)? 2. Bagaimana cara anak berkommunikasi secara verbal atau lisan (tatap muka)? 	2 item
		Berkomunikasi secara audio-visual (dengan media)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu berkomunikasi secara audio-visual (dengan media)? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Bagaimana cara anak berkomunikasi secara audio-visual (dengan media)?	
		Menggunakan bahasa sesuai etika	1. Apakah anak mampu menggunakan bahasa sesuai etika? 2. Bagaimana cara anak menggunakan bahasa sesuai etika?	2 item
Bersosialisasi	Mampu beradaptasi di	Beradaptasi dengan teman	1. Apakah anak mampu beradaptasi dengan teman?	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
	lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat		2. Bagaimana cara anak beradaptasi dengan teman?	
		Melakukan orientasi dan adaptasi dengan lingkungan	1. Apakah anak mampu melakukan orientasi dan adaptasi dengan lingkungan? 2. Bagaimana cara anak melakukan orientasi dan adaptasi dengan lingkungan?	2 item
		Melakukan kerjasama dilingkungan	1. Apakah anak mampu melakukan kerjasama	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		keluarga, sekolah dan masyarakat	<p>dilingkungan keluarga, sekolah dan masyarakat?</p> <p>2. Bagaimana cara anak bekerjasama dilingkungan keluarga, sekolah dan masyarakat?</p>	
Keterampilan Kerja	Mampu melaksanakan kesibukan, dan keterampilan, sederhana dalam	Mengenal alat masak	<p>1. Apakah anak mampu menunjukkan alat masak sesuai namanya?</p> <p>2. Apakah anak mampu menyebutkan nama alat masak yang ditunjukkan?</p>	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
	kehidupan sehari-hari	Membuat minuman dingin	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu membuat minuman dingin? 2. Apakah bahan yang digunakan anak untuk membuat minuman dingin? 3. Bagaimana cara anak membuat minuman dingin? 	3 item
		Membuat minuman panas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu membuat minuman panas? 	3 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Apakah bahan yang digunakan anak untuk membuat minuman panas? 3. Bagaimana cara anak membuat minuman panas?	
		Memasak masakan sederhana	1. Apakah anak mampu memasak masakan sederhana? 2. Apakah bahan yang digunakan untuk memasak masakan sederhana?	3 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			3. Bagaimana cara anak memasak masakan sederhana?	
		Merapikan tempat tidur	1. Apakah anak mampu merapikan tempat tidur? 2. Bagaimana cara anak merapikan tempat tidur?	2 item
		Menjaga kebersihan sekolah dan rumah	1. Apakah anak mampu menjaga kebersihan sekolah? 2. Apakah anak mampu menjaga kebersihan rumah?	3 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			3. Bagaimana cara anak menjaga kebersihan sekolah dan rumah?	
		Menjaga kebersihan pakaian	1. Apakah anak mampu menjaga kebersihan pakaian? 2. Bagaimana cara anak menjaga kebersihan pakaian?	2 item
		Menjaga kerapian pakaian	1. Apakah anak mampu menjaga kerapian pakaian? 2. Bagaimana cara anak menjaga kerapian pakaian?	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Memelihara pakaian (memasang kancing, dll)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu memelihara pakaian (memasang kancing, dll)? 2. Bagaimana cara anak memelihara pakaian (memasang kancing, dll)? 	2 item
		Memelihara kebersihan perabot rumah tangga	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu memelihara kebersihan perabot rumah tangga? 2. Bagaimana cara anak memelihara kebersihan perabot rumah tangga? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		Menghemat penggunaan energi (listrik, air bersih)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu menghemat penggunaan energy (listrik, air bersih)? 2. Bagaimana cara anak menghemat penggunaan energi (listrik, air bersih)? 	2 item
	Mampu mengenal uang dengan baik	Mengenal nilai uang	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu mengenal nilai uang? 2. Bagaimana cara anak mengidentifikasi uang sesuai nilainya? 	2 item
		Mengenal fungsi uang	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak mampu mengenal fungsi uang? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			2. Bagaimana cara anak menggunakan uang? Apakah sesuai fungsinya?	
	Mampu berbelanja dengan cara yang benar	Membelanjakan uang sesuai dengan harga barang	1. Apakah anak mampu membelanjakan uang? 2. Bagaimana cara anak membelanjakan uang? 3. Apakah anak membelanjakan uang sesuai dengan harga barang?	3 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
Penggunaan Waktu Luang	Menggunakan Waktu Luang	Menggunakan waktu istirahat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak menggunakan waktu istirahat? 2. Bagaimana kegiatan yang dilakukan anak untuk beristirahat? 3. Berapa banyak waktu yang diperlukan anak untuk beristirahat? 	3 item
		Menggunakan waktu libur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah anak menggunakan waktu libur? 2. Apakah kegiatan yang dilakukan anak untuk mengisi waktu libur? 	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			3. Berapa banyak waktu yang diperlukan anak ketika berlibur?	
		Berpatisipasi dalam pekerjaan dirumah	1. Apakah anak mampu berpartisipasi dalam melakukan pekerjaan di rumah? 2. Apakah anak mampu membantu ayah ibu atau anggota keluarga lainnya dalam melakukan pekerjaan rumah (memasak, membersihkan	2 item

Aspek	Indikator	Sub Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
			<p>rumah, berkebun, mencuci baju, mencuci piring, dll)?</p> <p>3. Bagaimana cara anak melakukan pekerjaan rumah (memasak, membersihkan rumah, berkebun, mencuci baju, mencuci piring, dll)?</p>	

Angket

“Kondisi Empirik Kolaborasi Antara Guru dan Keluarga untuk Meningkatkan Kemandirian Anak Tunagrahita”

Petunjuk:

Bacalah angket secara seksama kemudian pilihlah jawaban dengan memberikan tanda (V) sesuai dengan kondisi dan pengalaman saudara. Instrumen ini bukanlah sebuah tes, kejujuran dalam menjawab akan menghasilkan peta kompetensi yang saudara miliki, sehingga dapat dijadikan dasar untuk meningkatkan kompetensi yang saudara miliki dengan tepat dalam meningkatkan kemandirian anak tunagrahita.

Keterangan:

- A : Tidak Pernah, Tidak Ada, Tidak Paham, Tidak Aktif, Tidak Mampu.
- B : Hampir Tidak Pernah, Sedikit, Kurang Paham, Kurang Aktif, Kurang Mampu
- C : Terkadang, Cukup Banyak, Cukup Paham, Cukup Aktif, Cukup Mampu
- D : Sering, Sangat Banyak, Sangat Paham, Sangat Aktif, Sangat Mampu

No.	Uraian Pertanyaan	Jawaban			
		A	B	C	D
1	Guru melakukan identifikasi dan asesmen kebutuhan peserta didik				
2	Guru memberikan profil anak berdasarkan identifikasi dan asesmen kepada keluarga				
3	Guru membuat desain pembelajaran selama BdR				
4	Guru berkoodinasi dengan keluarga dalam menentukan target pembelajaran sesuai dengan kemampuan anak				
5	Guru melakukan pengembangan kurikulum, penilaian, media dan sumber belajar				
6	Guru meminta saran dan masukan dari keluarga dalam pengemabnagn kurikulum dan bahan ajar				
7	Guru monitoring pelaksanaan pembelajaran yang dilakukan oleh keluarga				

8	Guru memotivasi peserta didik selama pembelajaran				
9	Guru mencari dan menemukan permasalahan dan keunggulan anak				
10	Guru melakukan evaluasi program pembelajaran yang telah dilaksanakan (capaian sebelum dan sesudah pembelajaran)				
11	Guru meminta masukan keluarga terkait capaian anak sesudah pembelajaran				
12	Guru melakukan program remedial				
13	Keluarga memiliki pemahaman dan kesadaran terhadap pentingnya keterlibatan keluarga dalam pembelajaran berbasis rumah				
14	Keluarga memberikan dukungan dalam pembelajaran berbasis rumah				

15	Keluarga memiliki keterbukaan dalam berpendapat mengenai masalah yang dihadapi anak kepada guru				
16	Keluarga berbagi informasi terkait kondisi yang dialami anak dalam rangka menentukan tujuan pembelajaran				
17	Keluarga memberikan <i>feedback</i> terhadap desain pembelajaran yang telah dirancang oleh guru				
18	Keluarga berpartisipasi dalam pelaksanaan pembelajaran BdR dengan mengimplementasikan arahan dari guru				
19	Keluarga memberikan informasi terkait kesulitan dan masalah yang dihadapi selama pembelajaran BdR				

Pedoman Wawancara

“Kondisi Empirik Kolaborasi Antara Guru dan Keluarga untuk Meningkatkan Kemandirian Anak Tunagrahita”

Aspek	Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
Kolaborasi antara guru dan keluarga untuk meningkatkan kemandirian	Peran Guru	1. Apakah guru melakukan identifikasi dan asesmen kebutuhan peserta didik?	12 item
		2. Apakah guru memberikan profil anak berdasarkan identifikasi dan asesmen kepada keluarga?	
		3. Apakah guru membuat desain pembelajaran selama bdr?	

Aspek	Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
anak tunagrahita		4. Apakah guru berkoodinasi dengan keluarga dalam menentukan target pembelajaran sesuai dengan kemampuan anak ?	
		5. Apakah guru melakukan pengembangan kurikulum, penilaian, media dan sumber belajar?	
		6. Apakah guru meminta saran dan masukan dari keluarga dalam pengemabnagn kurikulum dan bahan ajar?	
		7. Apakah guru monitoring pelaksanaan pembelajaran yang dilakukan oleh keluarga?	
		8. Apakah guru memotivasi peserta didik selama pembelajaran?	

Aspek	Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		<p>9. Apakah guru mencari dan menemukan permasalahan dan keunggulan anak?</p> <p>10. Apakah guru melakukan evaluasi program pembelajaran yang telah dilaksanakan (capaian sebelum dan sesudah pembelajaran)?</p> <p>11. Apakah guru meminta masukan keluarga terkait capaian anak sesudah pembelajaran?</p> <p>12. Apakah guru melakukan program remedial?</p>	
	Peran Keluarga	1. Apakah keluarga memiliki pemahaman dan kesadaran terhadap pentingnya keterlibatan keluarga dalam pembelajaran berbasis rumah?	7 item

Aspek	Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		<p>2. Apakah keluarga memberikan dukungan dalam pembelajaran berbasis rumah?</p> <p>3. Apakah keluarga memiliki keterbukaan dalam berpendapat mengenai masalah yang dihadapi anak kepada guru?</p> <p>4. Apakah keluarga berbagi informasi terkait kondisi yang dialami anak dalam rangka menentukan tujuan pembelajaran?</p> <p>5. Apakah keluarga memberikan <i>feedback</i> terhadap desain pembelajaran yang telah dirancang oleh guru?</p>	

Aspek	Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
		<p>6. Apakah keluarga berpartisipasi dalam pelaksanaan pembelajaran bdr dengan mengimplementasikan arahan dari guru?</p> <p>7. Apakah keluarga memberikan informasi terkait kesulitan dan masalah yang dihadapi selama pembelajaran bdr?</p>	
Hambatan yang dialami guru dan keluarga dalam	Guru	<p>1. Bagaimana hambatan yang dihadapi guru dalam melakukan kolaborasi untuk meningkatkan kemandirian anak tunagrahita?</p> <p>2. Bagaimana solusi atas permasalahan yang dilakukan oleh guru?</p>	2 item

Aspek	Indikator	Pertanyaan	Jumlah Pertanyaan
pelaksanaan kolaborasi	Keluarga	1. Bagaimana hambatan yang dihadapi keluarga dalam melakukan kolaborasi untuk meningkatkan kemandirian anak tunagrahita?	2 item
		2. Bagaimana solusi atas permasalahan yang dilakukan keluarga?	

KEMANDIRIAN ANAK TUNAGRAHITA:

KOLABORASI BERBASIS KELUARGA

Peraturan perundang-undangan utama menyatakan bahwa semua manusia berhak atas pendidikan, termasuk anak berkebutuhan khusus. Gejala utama yang dialami anak tunagrahita adalah kecerdasan yang kurang berkembang (Judith A. McKenzie, Pillay, Duvenhage, & Jelsma, 2017). Anak tunagrahita termasuk anak berkebutuhan khusus yang memiliki kekurangan atau keterbatasan dari segi mental intelektualnya, dibawah rata-rata normal, sehingga mengalami kesulitan dalam tugas-tugas akademik, komunikasi, maupun sosial, dan karena memerlukan layanan pendidikan khusus. Dalam proses menumbuhkan kemandirian tersebut kemampuan anak tunagrahita berbeda dengan kemampuan anak pada umumnya, mengingat keterbatasan yang dimilikinya. Keluarga adalah inti dari sistem mikro karena merupakan ekologi pertama dimana individu berinteraksi dan tetap berkembang (Fivush dan Merrill, 2016). Memahami keluarga dalam konteks ekologi merupakan konsekuensial dalam rangka pengembangan dan penerapan layanan dan dukungan yang berpusat pada keluarga. Tentunya hal itu memerlukan pendekatan khusus agar dapat memicu pemahaman anak.