

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

A. Kajian Keterlibatan Siswa

1. Keterlibatan ATG Ringan di Kelas Inklusi

Keterlibatan siswa dapat diartikan sebagai partisipasi aktif (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2007: 1; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012: 12) di dalam maupun di luar kelas yang dapat diukur. Keterlibatan dapat juga didefinisikan sebagai perwujudan motivasi diri siswa (Skinner & Pitzer, 2012: 21) yang terlihat dari perilaku mental maupun fisik (Finn and Zimmer, 2012: 102). Banyak peneliti menggunakan istilah yang beragam dalam mendefinisikan keterlibatan, misalnya *student engagement*, *academic engagement*, *school engagement*, and *learner engagement* (Reschly & Christenson, 2012: 10) dikarenakan keterlibatan siswa merupakan istilah yang kompleks dan luas (Peterson, 2015: 78).

Keterlibatan siswa dikatakan sebagai *meta-construct* (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012: 10; Fredricks, Filsecker, & Lawson, 2016: 43; Winstone et al, 2016: 9) yang terdiri atas jenis keterlibatan yang berbeda, seperti motivasi dan *self-regulation* (Martin & Tores, 2015: 89). *Meta-construct* keterlibatan siswa ini terdiri atas aspek behavioral, emotional, cognitive (Lester, 2013: 8) dan akademik (Reschly & Christenson, 2012: 10) yang masing-masing memiliki kecenderungan keterlibatan yang positif maupun negatif (Trowler, 2010: 12). Bagi siswa berkebutuhan khusus kognitif, keterlibatan positif dalam kelas seringkali tidak terjadi karena memiliki *self-*

regulation yang rendah. Kemampuan *self-regulation* yang rendah ini akan berdampak pada minimnya keterlibatan ATG di kelas inklusi

Perkembangan kognitif ATG sangat berpengaruh pada motivasi untuk terlibat di kelas (Proctor et al, 2014: 198; Lichtenger & Kaplan, 2015: 169, Bryant et al, 2015: 72). Kemajuan ini dibentuk pada awal-awal kehidupan yang sangat dipengaruhi faktor fisik, psikis, dan psikososial. Apabila tiga faktor tersebut mengalami hambatan, maka akan menghasilkan pola-pola abnormal, misalnya *self-concept* dan *self-esteem* yang rendah. Kemampuan ini akan saling berinteraksi sehingga *self-esteem* yang buruk akan menghasilkan keterlibatan yang buruk pula. Bergen (2013) menyebutkan bahwa keterlibatan yang buruk ini juga dipengaruhi oleh *self-efficacy* yang rendah.

Kemampuan *self-engagement* ATG yang rendah harus ditingkatkan dengan modifikasi lingkungan. Hal ini didukung dengan berbagai alasan, yaitu disabilitas yang disandang anak berpengaruh pada keterlibatan di bidang akademik dan perilaku (Reschly & Christenson, 2012: 10), ABK tidak mampu mengukur kemampuan diri sendiri (Sinclair & Thurlow, 2005: 465), dan lingkungan berpengaruh kuat membentuk sikap siswa (Schunk & Mullen, 2012: 219).

Salah satu cara melibatkan ATG dalam kelas dapat dilakukan dengan memberi pedoman dalam belajar yang diterjemahkan sesuai kemampuan. Pedoman ini berupa petunjuk menggunakan gambar yang mudah dipahami (Dally & Ranalli, 2003: 30), tidak mendiskriminasi ATG dengan siswa reguler

(Berns, 2013: 231), dan mengembangkan keterampilan dengan memperhatikan Zona Perkembangan Proksimal anak (Dare & Nowicki, 2018: 243).

Vygotsky (2017: 366) menyebutkan bahwa mengembangkan kemampuan anak dapat dilakukan dengan bimbingan. Bimbingan ini dilakukan oleh teman sebaya maupun oleh orang dewasa dalam seting kultural (Marginson & Dang, 2016: 1) dengan alat kultural (alat bantu) seperti simbol, bahasa, dan karya seni (Woolfolk, 2017: 85). Bagi ATG, alat bantu ini dapat mendukung pemikiran dan ide sehingga lambat laun akan memperluas kemampuan yang diharapkan oleh pendidik, misalnya dengan buku ajar kontekstual yang diimplementasikan di kelas inklusi.

a. Peranakah untuk Keterlibatan ATG Ringan

Vygotsky (2017: 366) menuliskan bahwa dalam titik perkembangan, terdapat keadaan dimana anak sudah mampu melakukan dan ada bagian yang terlalu sulit dilakukan. Bagian di antara wilayah ambang batas ini kemudian disebut sebagai *Zone of Proximal Development* (ZPD) yang dapat dimaksimalkan dengan berbagai dukungan (Danish et al, 2016: 44; Impedovo et al, 2018: 1) berupa petunjuk, pengingat, dorongan, atau contoh (Woolfolk 2016: 90). Dukungan yang diberikan kepada ATG ringan disesuaikan dengan tingkat perkembangan kognitif, keterbatasan anak, dan lingkungan sosial agar kemampuan yang dikembangkan masih berada dalam ZPD.

Peranakah dalam pembelajaran ATG ringan di kelas inklusi melibatkan berbagai elemen, misalnya guru, teman sebaya, dan individu dewasa lain yang bertugas sebagai pembimbing kolektif. Partisipasi terbimbing ini

membutuhkan berbagai strategi, misalnya bimbingan verbal, pemberian contoh, tanya jawab, kartu, maupun mendorong siswa mengevaluasi dirinya sendiri dengan media yang mudah dipahami. Danish *et al* (2016) menyebutkan bahwa peranah dengan menggunakan buku ajar dapat mengaktifkan keterlibatan siswa, sekaligus memeriksa pemahaman akan intruksi. Media bantu ini pun akan efektif apabila digunakan secara kolaboratif sehingga hasil yang diharapkan menjadi optimal.

Peranah dalam pembelajaran menurut Fisher (2010; x) terbagi menjadi empat bagian, yaitu *questioning*, *prompting*, *cueing*, dan *explaining* serta *modelling*. Bagian *questioning* digunakan untuk memeriksa pemahaman, bagian *prompting* untuk memfasilitasi proses kognisi dan metakognisi siswa, bagian *cueing* untuk menjaga fokus siswa dan menghindari kesalahan parsial, serta bagian *explaining* dan *modelling* yang diperuntukkan bagi siswa yang masih belum bisa menyelesaikan tugas. Empat bagian ini dilakukan secara berurutan dengan harapan membantu siswa menyelesaikan tugas belajar yang pada akhirnya dapat bekerja secara mandiri.

Pembelajaran di kelas inklusi memberikan banyak kesempatan bagi ATG ringan untuk dapat meningkatkan daya saing sesuai dengan kapasitasnya. Hal ini membawa konsekuensi logis bahwa pembelajaran yang dilakukan harus berorientasi pada kompetensi individu yang terbangun secara kolektif. Lichtinger & Kaplan (2015: 169) menyebutkan bahwa motivasi belajar ATG ringan akan terbangun apabila berada di lingkungan yang inklusif. Oleh sebab

itu, sangat penting membuat strategi pembelajaran yang dapat mengaktifkan kemampuan kolaboratif sehingga ZPD ABK dapat semakin besar.



Gambar 2. Prosedur Instruksi Mengaktifkan Keterlibatan ABK (Fisher, 2010: x)

Upaya mengaktifkan keterlibatan ATG ringan dapat dimulai dari awal pembelajaran. Guru kelas harus mengetahui wilayah ZPD siswa dengan melakukan observasi awal, misalnya dengan melihat portofolio siswa (Impedovo et al, 2018: 1), melakukan tanya jawab (Danish, 2015: 44), dan melakukan observasi secara terus-menerus (Guseva & Solomonovich, 2017: 775). Mengetahui wilayah ZPD penting dilakukan agar siswa tidak merasa terlalu mudah mempelajari materi dan tidak terlalu sulit sehingga merasa frustrasi. Bagi ABK dengan hambatan kognitif, keaktifan dalam pembelajaran harus terus dipantau karena mempengaruhi proses belajar yang akibatnya ZPD tidak dapat berkembang maksimal.

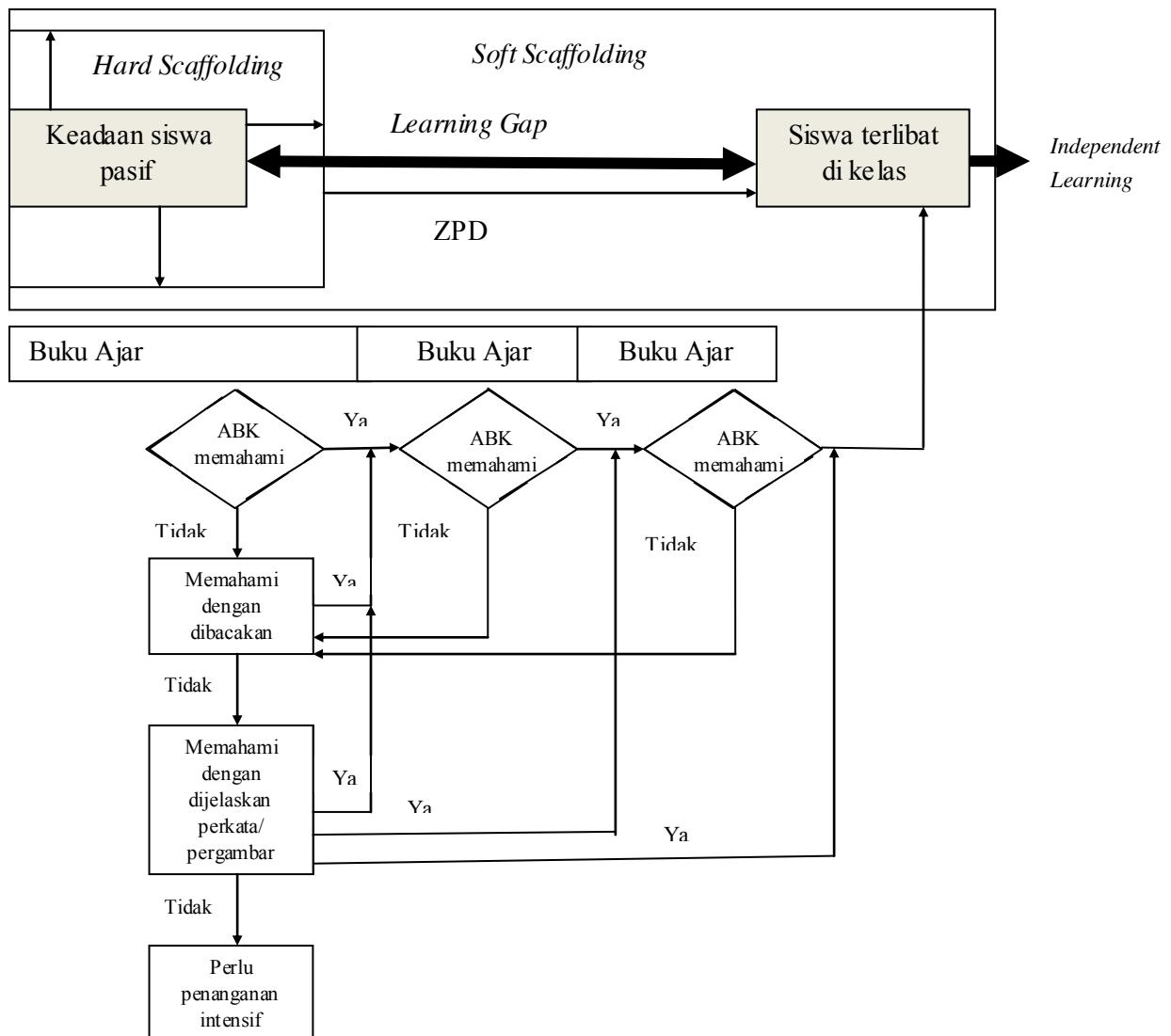
b. Buku Ajar sebagai Peranakan Keterlibatan ATG Ringan

Berdasarkan teori sosiokultural, perkembangan anak dikonstruksikan dari hubungan interpersonal, selanjutnya kemudian intrapersonal (Newman, 2018: 6). Proses mental dikonstruksikan selama ATG ringan berada di lingkungan sosial kemudian diinternalisasikan ke dalam diri anak menjadi bagian dari perkembangan kognitif. Perilaku yang diharapkan dari sebuah pembelajaran di kelas dapat diinternalisasikan melalui praktik-praktik budaya, misalnya kerjasama, saling memberikan pendapat, tanya jawab, dan bekerja kelompok.

ATG seringkali tidak mampu berbaur secara sosial sehingga akan menghambat perkembangan kognitifnya. Kondisi ini memerlukan “alat-alat kultural” sebagai pembantu perkembangan kognitif untuk menyelesaikan permasalahan yang lebih tinggi seperti penalaran dan penyelesaian masalah (Woolfolk, 2017: 91). Alat-alat kultural tersebut dapat berupa bahasa yang dapat dipahami ABK, baik melalui tulisan (simbol) maupun isyarat lain seperti *gesture* sederhana.

Keterlibatan ABK dalam kelas menjadi salah satu elemen penting untuk memeriksa apakah siswa memperoleh manfaat dalam komunitas belajar atau tidak. Bagi ATG yang memiliki inisiatif rendah, keterlibatan di kelas harus dibantu dengan sesuatu yang bersifat kongkret misalnya seperti buku ajar. ATG yang mempunyai kognitif kurang berkembang, apabila tidak ada alat bantu kongkret keterlibatan diri akan menjadi sulit dilakukan karena memiliki *self-esteem* yang rendah (Lee, 1999: 4), kemampuan ingatan yang terbatas (Alloway, 2013: 623), kurang memiliki inisiatif (Golding, 2013: 136), dan

memiliki atensi yang terbatas (Tamm *et al*, 2013: 16). Dengan kondisi yang demikian, membuat alat bantu yang meningkatkan keterlibatan dapat diimplementasikan dalam pembelajaran.



Gambar 3. Hubungan Keterlibatan dengan Perancah

Perancah bersifat individual namun tetap memerlukan *setting* pengelolaan kelas yang akan membantu ATG berkembang sesuai ZPD-nya. Implikasi dari perancah ini, ATG tetap memerlukan pengaturan kelas yang bersifat kerjasama, interaksi, dan memunculkan tanggung jawab atas tugas individu

masing-masing siswa. Bantuan guru diberikan hanya ketika awal pembelajaran sehingga tugas kompleks dapat dikerjakan secara mandiri oleh ATG. Bantuan ini bersifat sementara karena dengan berinteraksi, kemampuan yang diharapkan akan meningkat.

Perancah yang diterapkan bagi ATG ringan dalam pembelajaran diharapkan dapat menjembatani antara keadaan yang sekarang dengan keadaan yang diharapkan. Perancah yang digunakan dapat berupa grafik, *charts*, tabel, *checklist* maupun gambar (Woolfolk, 2017: 91) yang dapat mengaktifkan keterlibatan siswa. Strategi perancah yang di dalamnya memuat materi ini harus sederhana agar mudah dipahami ABK (McMaster *et al*, 2011: 189) dan dapat menarik perhatian ATG ringan.

Keterlibatan di kelas merupakan satu elemen penting yang membutuhkan proses panjang. ATG yang pasif di kelas terkadang tidak mengetahui tingkat keaktifan mereka dan cenderung tidak peduli. Buku ajar ini menjadi salah satu bentuk perancah, yang terbagi menjadi *hard scaffolding* dan *soft scaffolding*. *Hard scaffolding* dapat berupa buku ajar yang sangat mendetail dan jelas, misalnya dari segi kata-kata, gambar, dan grafik sederhana.

2. Dimensi Keterlibatan ATG ringan

Keterlibatan siswa memiliki arti yang sangat luas, misalnya keterlibatan siswa di institusi sosial, sekolah, kelas (Skinner & Pitzer, 2012: 23), keterlibatan di rumah (Veiga *et al*, 2012: 1336), keterlibatan siswa dalam kurikulum, instruksi, teman sebaya, serta komunitas sekolah (Martin & Torres, 2015: 89). Keterlibatan siswa ini dilihat sebagai aspek multidimensi yang

mencakup emosi, perilaku, dan kognitif (Lester, 2013: 51; Fredricks, 2016: 10). Berdasarkan pandangan tersebut, keterlibatan siswa yang dimaksud dalam pembahasan berada dalam konteks kelas yang disebut *classroom engagement* (Skinner & Pitzer, 2012: 23) terutama bagi ATG ringan di kelas inklusi.

Dari hasil studi pendahuluan, ada beberapa kemampuan dasar yang harus dikembangkan ATG ringan saat berada di kelas inklusi, misalnya kemampuan matematika dan kemampuan literasi. Penelitian ini mengambil fokus pengembangan kemampuan membaca pemahaman yang dikaitkan dengan keterlibatan secara kognitif. Hal yang mendasari pengembangan kemampuan membaca pemahaman (keterlibatan kognitif) antara lain, kemampuan memahami kosakata amat penting tidak hanya ketika sedang berada dalam kerangka pembelajaran, namun juga ketika anak sedang bersosialisasi. Pemahaman dalam berbahasa akan membuat ATG terlibat dalam aspek kognitif, afektif, dan psikomotor sekaligus.

a) Keterlibatan Kognitif ATG Ringan

Keterlibatan kognitif menurut Frederick (2016: 43) terdiri atas dua aspek, yaitu psikologi anak dan penggunaan kemampuan kognitif untuk menentukan strategi belajar yang digunakan. Aspek psikologi mencakup motivasi siswa dan regulasi diri dalam pembelajaran yang saling terkait untuk menyelesaikan tantangan pembelajaran yang menuntut siswa untuk terus belajar. Aspek kognitif juga berhubungan dengan regulasi diri, metakognitif, dan strategi aplikatif saat anak belajar.

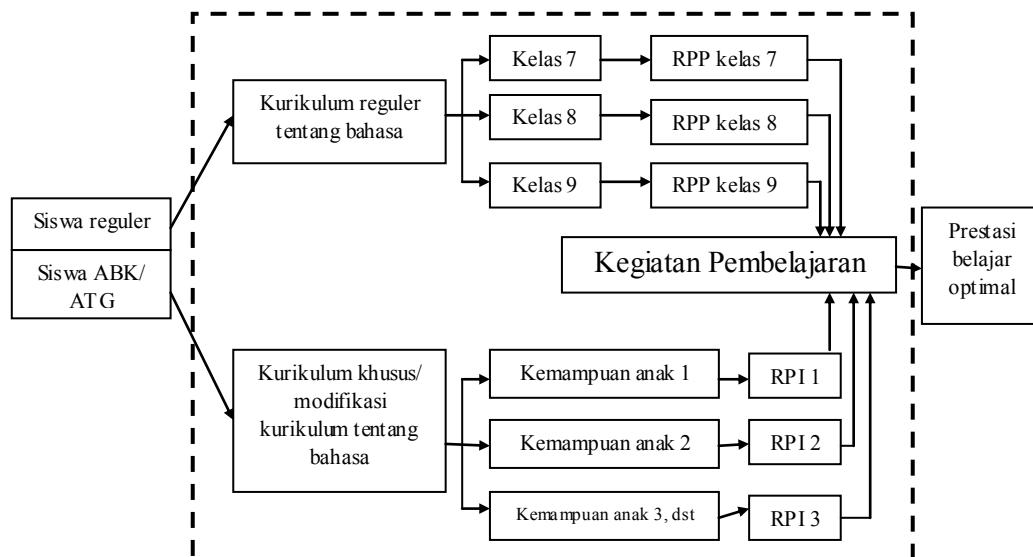
Ranah kognitif mencakup kegiatan mental yang memiliki enam jenjang, yaitu pengetahuan/ ingatan, pemahaman, penerapan, analisis, sintesis, dan evaluasi (Anderson, 2014: 40; Rusdiana, 2018: 101). Tujuan aspek kognitif berorientasi pada kemampuan berpikir yang mencakup kemampuan intelektual sederhana sampai pada kemampuan pemecahan masalah. Peningkatan prestasi kognitif ATG dilakukan dengan modifikasi pembelajaran karena ATG lamban dalam mempelajari konsep baru yang abstrak dan memiliki ingatan terbatas (Garnida, 2016: 18).

Tabel 1. Indikator Keterlibatan Kognitif dan Konteksnya dengan ATG

Keterlibatan Kognitif		Konteks Keterlibatan Kognitif ATG Ringan
Investasi psikologis dalam belajar.	Kesiapan belajar	<p>a. Menangkap arti kata dan ungkapan yang digunakan. b. Menangkap makna tersurat dan makna tersirat. c. Kemampuan membuat kesimpulan. (Somadaya, 2011)</p> <p>kesadaran fonem (<i>phonemic awareness</i>), pengertian tentang alphabet (<i>alphabet principles</i>), ketepatan dan kelacaran membaca kata (<i>accuracy and fluency</i>), penguasaan kosakata (<i>Vocabulary</i>), membaca pemahaman (<i>reading comprehension</i>) (Garnida, 2016: 84).</p>
	Menyukai tantangan	Memahami makna dalam teks lisan fungsional pendek sangat sederhana untuk berinteraksi dengan lingkungan. Kompetensi kebahasaan/membaca teks.
	Memahami ketuntasan belajar.	Memahami makna kias yang terdapat dalam teks. Memahami makna kata sederhana yang terdapat dalam teks..

Keterlibatan siswa secara kognitif dapat dilihat dari motivasi dan cara belajar yang berusaha menaklukkan tantangan (Woolfolk, 2017: 85). Keterlibatan kognitif ini juga terkait dengan sekolah dan pembelajaran yang diidentifikasi dengan keterlibatan akademik, motivasi (intrinsik dan ekstrinsik), dan *self-efficacy*. Menurut Fredricks (2016: 43), keterlibatan kognitif memiliki dua indikator, yaitu investasi psikologis dalam pembelajaran dan penggunaan strategi kognitif.

Keterlibatan kognitif ini diukur dengan bertanya kepada siswa terkait indikator tersebut (Fredrick, 2010: 126). Bagi ATG ringan, pengukuran keterlibatan kognitif dalam membaca pemahaman dapat menggunakan alat bantu yang sederhana, menarik, dan mudah dipahami. Alat bantu keterlibatan berupa gambar-gambar sederhana sehingga ATG ringan mengikuti pelajaran sehingga pembelajaran aktif dapat diraih. Indikator tersebut harus dipisahkan antara item keterlibatan dan ketidakterlibatan agar kecenderungan tampak.



Gambar 4. Skema Modifikasi Kurikulum

Pembelajaran ATG ringan di kelas inklusi memerlukan modifikasi kurikulum yang diterjemahkan dalam RPI. RPI ini dibuat berdasarkan kemampuan anak, bukan pada jenjang kelas. Implikasi yang terjadi ialah walaupun anak berada di kelas yang berbeda, ATG bisa mendapatkan materi yang hampir sama apabila kemampuan yang dimiliki sama. Perancangan RPI ini harus disetujui oleh guru mata pelajaran, koordinator kurikulum dan kepala sekolah.

Pembuatan RPI ini mengakui perbedaan individu, baik secara klasikal di kelas ataupun saat ia harus belajar mandiri. ATG akan mendapatkan materi pendidikan yang sesuai kemampuan, sehingga ATG tidak harus dipaksa menguasai materi di luar jangkauan yang terlalu jauh. Penguasaan materi ini dapat dikembangkan dengan alat bantu sehingga ATG tetap dapat mengembangkan kemampuan sesuai dengan kapasitas tertinggi.

b) Keterlibatan Emosi ATG

Keterlibatan emosi siswa terdiri dari sikap, minat, dan nilai, terutama terkait dengan interaksi positif atau negatif dengan sekolah, siswa lain, dan guru (Fredericks et al., 2016: 126). Keterlibatan emosi menciptakan hubungan dengan sekolah dan membangun keinginan siswa untuk terlibat pada pembelajaran dan kegiatan-kegiatan sekolah. Menurut Woolfolks (2017: 86), untuk menciptakan keterlibatan emosi dalam pembelajaran dapat dilakukan dengan menumbuhkan keterkaitan dalam pembelajaran, meningkatkan minat siswa, mengurangi kecemasan, dan membuat pembelajaran yang menyenangkan.

Keterlibatan emosi ini dapat diukur dengan memberikan pertanyaan yang berhubungan dengan pengalaman emosi yang dialami di sekolah, misalnya perasaan senang atau tidak senang. Menurut Fredrick (2010: 126), keterlibatan emosi memiliki tiga indikator, yaitu reaksi emosi di sekolah, rasa memiliki, dan nilai-nilai. Ketiga indikator ini saling berhubungan sehingga pengukuran yang dilakukan harus dilakukan secara holistik.

Tabel 2. Indikator Keterlibatan Emosi dan Konteksnya dengan ATG

Keterlibatan Emosi		Konteks Keterlibatan Emosi ATG Ringan
Reaksi emosi di kelas.	Kegembiraan, tertarik , bosan, kecemasan, kesedihan	Anak menyukai cara mengajar guru reguler, GPK, menyuka i buku ajar yang digunakan, dan menyuka i pelajaran
Keikutsertaan	Disukai oleh orang lain	Anak menyukai apabila ada yang mengajak dalam satu tim
	Merasa diikutsertakan	Anak menyukai kegiatan diskusi dengan teman
	Merasa dihormati di sekolah	Anak menyukai ketika ada teman pendapat
Nilai	Mempersepsikan tugas / sekolah penting , mempersepsikan tugas itu menarik.	Anak menyukai tugas yang diberikan guru, menyuka i tugas makna tersirat., makna tersurat, dan mencari kesimpulan teks.

Keterlibatan emosi ini terkait dengan persepsi dan keyakinan diri yang menunjukkan pengetahuan, sikap, nilai-nilai, keterampilan, dan atribut-atribut yang dicirikan dari kemampuan kecerdasan emosi. Bagi ABK yang memiliki kecerdasan di bawah rata-rata, proses ini akan sulit dilakukan apabila tidak mendapatkan dukungan dari lingkungan dan bimbingan dari orang lain. ATG akan mengalami kekurangan dalam tingkah laku penyesuaian (perilaku adaptif),, tidak/kurang memiliki kesanggupan untuk melakukan pekerjaan pekerjaan yang sesuai dengan usianya. ATG hanya mampu melakukan pekerjaan seperti yang dapat dilakukan oleh orang lain (Garnida, 2016: 84). Oleh sebab itu, diperlukan alat bantu sederhana yang dapat digunakan ABK dalam menilai dirinya sendiri terkait keterlibatan emosi.

c) Keterlibatan Perilaku ATG

Keterlibatan perilaku terdiri atas perilaku positif, terlibat dalam pembelajaran, dan partisipasi di kegiatan sekolah (Fredericks *et al.* 2004: 43). Siswa yang terlibat secara perilaku akan berusaha mematuhi norma-norma yang berlaku dengan bertindak secara positif misalnya mengikuti kesepakatan kelas (Woolfolks, 2017:

92), menyelesaikan tugas, dan datang ke kelas dengan membawa peralatan yang dibutuhkan. Keterlibatan dalam pembelajaran, misalnya berkonsentrasi, memperhatikan instruksi, bertanya, dan berkontribusi dalam diskusi kelas.

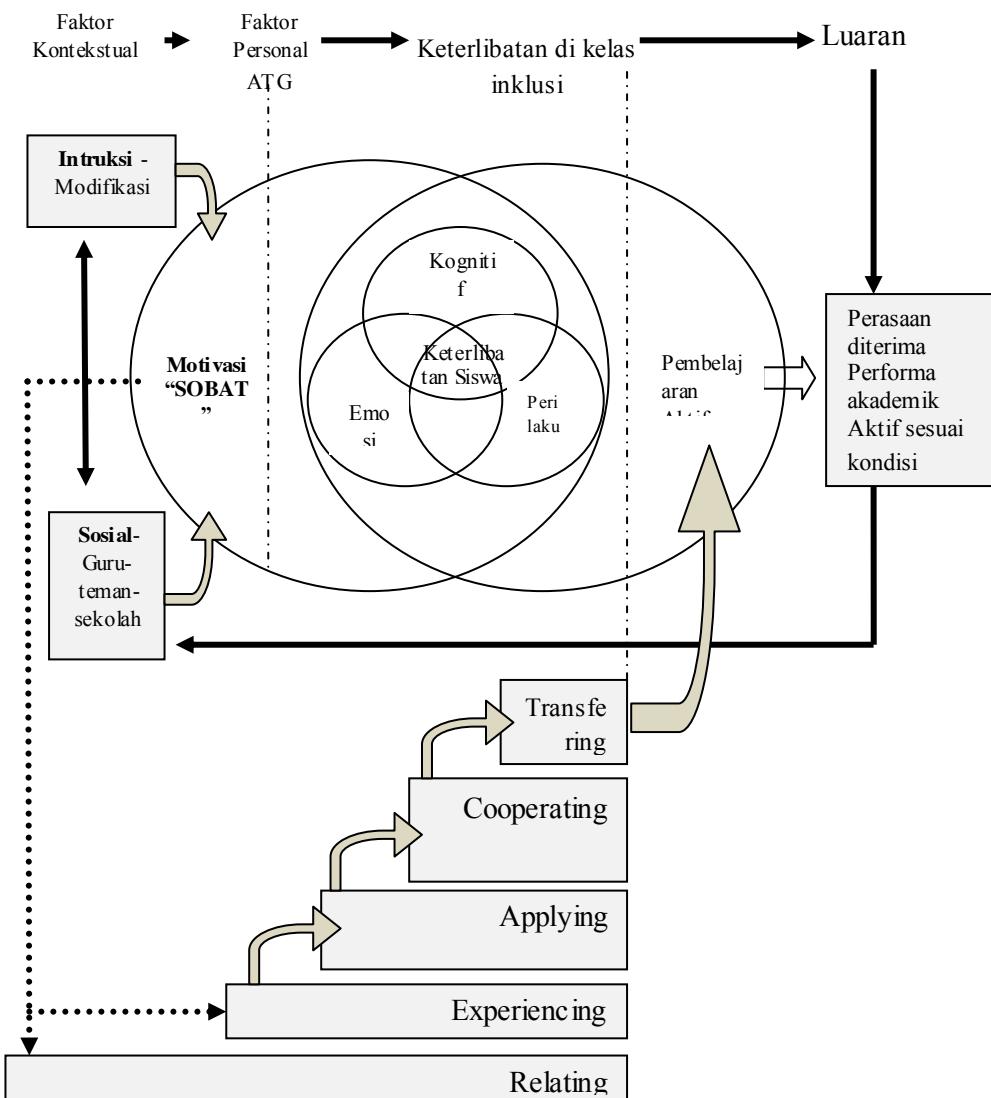
Tabel 3. Indikator Keterlibatan Perilaku dan Konteksnya dengan ATG

Keterlibatan Perilaku		Konteks Keterlibatan Perilaku ATG Ringan
Perilaku Positif	Mengikuti aturan kelas	Anak mengikuti instruksi guru dan GPK.
	Menyelesaikan tugas	Anak mampu menjawab pertanyaan arti kata dan ungkapan.
		Anak mampu menjawab pertanyaan makna tersurat dan makna tersirat
		Anak mampu menceritakan kesimpulan bacaan
Tidak berperilaku mengacau	Datang perlengkapan belajar.	Anak membawa perlengkapan belajar.
	Tidak membolos	Anak datang mengikti kegiatan pembelajaran.
	Tidak jadi pengacau	Anak bersikap tenang dan tidak mengganggu
Terlibat dalam pembelajaran	Berpartisipasi	Anak bersikap proaktif saat pembelajaran
	Konsentrasi	Anak fokus saat membaca teks

Keterlibatan perilaku ABK di kelas inklusi sangat erat hubungannya dengan perilaku guru di kelas tersebut. Hubungan guru yang proaktif diharapkan akan memberikan keterlibatan positif siswa di kelas. Guru harus memiliki kompetensi komunikasi, bekerja kooperatif, mengelola konflik, memberi dan mencari bantuan, dan mengelola perubahan. Apabila guru dapat mengelola kelas dengan baik, ABK diharapkan akan terlibat dengan memberikan perilaku positif, tidak berperilaku yang mengacau, terlibat dalam pembelajaran, dan terlibat dalam kegiatan yang lebih luas misalnya ekstrakurikuler.

Keterlibatan secara kognitif, emosi dan perilaku ATG ringan di kelas inklusi sangat dipengaruhi oleh motivasi anak. Bagi ATG ringan dengan kesulitan belajar, motivasi secara intrinsik akan muncul apabila lingkungan memberikan dorongan berkembang yang tersistem secara masif. Saat pembelajaran, diperlukan penyesuaian instruksi misalnya modifikasi dan omisi.. Penyesuaian tetap harus

memberikan ruang bagi ABK untuk berkembang secara maksimal (Woolfolk, 2017: 91) dengan memperhatikan ZPD dan karakteristik anak.



Gambar 5. Dimensi Keterlibatan ATG di Kelas Inklusi dengan Perancah
(diadaptasi dari Barkley, 2010: 6; Appleton, 2012: 738; Lam *et al*, 2012: 406)

Keterlibatan ATG dipengaruhi oleh penerimaan lingkungan sekolah yang akan berdampak pada motivasi untuk tetap terlibat di kelas. Apabila ABK diterima secara sosial, motivasi untuk tetap terlibat akan berkembang yang pada akhirnya akan memunculkan keaktifan secara kognitif, emosional, dan perilaku.

Belajar dengan situasi yang menyenangkan merupakan siasat yang tepat mengenai proses interaksi antara ABK dengan lingkungan agar keaktifan dapat terjaga maksimal. Kegiatan yang dirancang se bisa mungkin dapat mendorong dan memungkinkan anak belajar secara menyenangkan sehingga dapat mengoptimalkan potensi, selain itu juga dapat mengembangkan keterampilan komunikasi, saling membutuhkan, bersinergi dan berkolaborasi antarsiswa.

B. Kajian tentang Pembelajaran Kontekstual

1. Pengertian Pembelajaran Kontekstual

Pendekatan kontekstual atau *Contextual Teaching and Learning* (CTL) merupakan model belajar yang membantu guru mengaitkan antara materi pembelajaran dengan situasi budaya dan karakteristik siswa, dirancang secara mandiri sehingga mendorong siswa membuat hubungan antara pengetahuan yang dimiliki dengan konteks nyata (Muslich, 2008: 41; Shernoff, 2013: 26; Thornton, 2017: 317; Zhang & Mc Namara, 2018: 44). CTL dirancang dengan skenario dunia nyata (Ibanez & Gracia, 2018: 8; Ibanez *et al.*, 2014: 24), bersifat pemecahan masalah (Griffin & Care, 2015: 298), melibatkan emosi siswa (Colucci-Gray *et al.*, 2013: 127) sehingga peserta didik memiliki pengetahuan dan keterampilan yang berkembang.

CTL bertujuan menolong para peserta didik melihat makna di dalam materi yang dipelajari dengan cara mengorelasikan subjek akademik dengan konteks nyata berdasar pada nilai yang dianut (Presada & Badea, 2017: 95), familiar (Lamb, 2017: 406), dan terintegrasi (Zhang, 2018: 44). Pembelajaran dilakukan

dengan melibatkan peserta didik dalam mencari makna pembelajaran dan mendorong mereka berpikir tingkat tinggi. Pembelajaran CTL mendorong pendidik merancang kelas yang penuh makna. Pembelajaran akan bermakna apabila dilakukan dengan memberikan pengalaman (Piaget, 1977: 241), menggabungkan pengetahuan dan praktik (Dewey, 1966: 2), terhubung dengan lingkungan sosial (Vygotsky, 1978: 22), dan memiliki muatan emosi (Chatib, 2010: 90).

Pembelajaran kontekstual dibuat dengan menggabungkan konsep mengajar dan konsep belajar. Penggabungan ini akan membentuk suatu sistem yang menumbuhkan keterlibatan ATG yang mampu membuat hubungan secara fleksibel dari satu kondisi ke kondisi lainnya (Sanjaya, 2012: 256; Daryanto & Rahardjo, 2012: 153). Sistem ini akan terbangun dengan melibatkan tujuh komponen pokok, yakni konstruktivisme, bertanya, menemukan, masyarakat-belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian yang sebenarnya (Hosnan, 2014: 267).

Pembelajaran kontekstual dinilai lebih meningkatkan kualitas pembelajaran (Birchinall, 2013: 27; Yu & Lin, 2014: 65). Kualitas ini akan terbangun karena setiap komponen pendidikan akan didesain bermakna dan berlangsung alamiah. Pembelajaran kontekstual mengutamakan pengalaman nyata dan bermakna dalam kehidupan, pembelajaran aktif, mengembangkan standar yang tinggi, dan memuat tiga prinsip utama, yaitu kesalinggantungan, diferensiasi, dan pengorganisasian diri (Depdiknas, 2003: 28; Muchith: 6, 2008; Johnson, 2014: 86).

2. Prinsip Dasar dan Strategi Pembelajaran Kontekstual

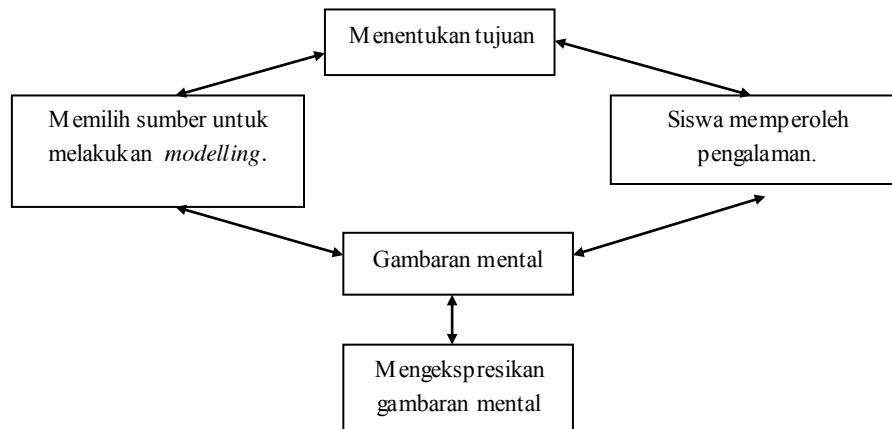
CTL dirancang menyeluruh dan bertujuan untuk memahami makna materi sehingga bersifat fleksibel. CTL melibatkan tujuh komponen yang mendukung pembelajaran menjadi bermakna dan diterjemahkan dalam sintaks *relating*, *experiencing*, *applying*, *cooperating*, dan *transferring*. Bagi ATG ringan di sekolah inklusi, fase ini mendapatkan modifikasi terutama pada fase A-C-T. ATG memiliki kemampuan terbatas sehingga memerlukan strategi khusus yang mendukung mendapatkan informasi. Dengan tuntutan yang tinggi di sekolah inklusi, ATG akan mengalami kesulitan dalam menguasai pembelajaran walaupun sudah diindividualisasikan. Keadaan ini mengharuskan pendidik merancang model pembelajaran yang berkualitas sekaligus menyenangkan.

a) *Modelling*

Komponen *modelling* menyarankan bahwa keterampilan dan pengetahuan diikuti dengan model yang ditiru peserta didik. Model yang dimaksud dapat berupa demonstrasi atau dengan berbagai media (Gilbert & Justi, 2016: 57). Kegiatan ini dinilai akan mengaktifkan keterlibatan siswa (Grose and Strachan, 2011: 25) dan memberikan gambaran mental yang membantu anak belajar (Gilbert & Justi, 2016: 57). *Modelling* merupakan prinsip yang penting karena menghindarkan siswa dari pembelajaran yang bersifat abstrak.

Kegiatan ini tidak harus dilakukan oleh guru, namun juga dapat dilaksanakan oleh siswa atau tokoh lain yang dinilai memiliki kompetensi (Sanjaya, 2006: 256, Muslich, 2008: 47: Hosnan, 2014: 267). Siswa yang diberikan kesempatan untuk memimpin diskusi akan secara alamiah

meningkatkan keterlibatan dalam pembelajaran (Lennon, 2017: 88). Saat melakukan kegiatan ini, guru harus menata langkah dan mengorganisasikan kegiatan belajar sehingga siswa mampu memahami dan melakukan kegiatan sesuai dengan tujuan.



Gambar 6. Proses merencanakan *modelling*

Kegiatan *modelling* dapat dilakukan dengan *scene setting* yang tujuannya memusatkan perhatian siswa dan membangun konsep awal (Chatib, 2011: 92) dan digunakan untuk menyampaikan tujuan pembelajaran. Pemilihan sumber belajar dan tujuan pembelajaran menyesuaikan rancangan gambaran mental yang akan dibangun dalam diri. Bagi ATG yang belajar di sekolah inklusi, *modelling* akan memudahkan anak dalam menangkap konsep sekaligus memudahkan guru menransfer informasi. *Modelling* memberikan contoh nyata bagi ATG sehingga membangkitkan motivasi yang harapannya anak akan menyelesaikan tugas belajar secara alamiah (Rogers, 2016: 80).

b) *Questioning*

Bertanya merupakan dasar interaksi belajar karena penggalian informasi menjadi lebih efektif (Muslich, 2008: 41; Suprijono, 2009: 85). Bertanya

merupakan bagian proses yang jelas dari berpikir kritis (Johnson, 2014: 183) sekaligus menjadi refleksi dari sikap keingintahuan dari setiap siswa (Sanjaya, 2006: 256). Bertanya penting dilakukan karena dapat membantu ATG memahami diri sendiri, dunia, dan hubungan dengan orang lain. Pada CTL, guru tidak hanya menyampaikan informasi, namun juga memancing peserta didik untuk berpikir kritis yang dilakukan secara individu maupun kelompok.

Walaupun kegiatan bertanya diharapkan dalam setiap langkah pembelajaran, bertanya di awal pembelajaran menjadi indikator ATG tertarik dengan kelas atau tidak. Bagi ABK, upaya mendorong mereka bertanya dan terlibat harus kuat dan dimulai dari awal pembelajaran. Guru kelas harus mengetahui wilayah ZPD siswa dengan melakukan observasi awal, misalnya dengan melihat portofolio (Impedovo et al, 2018: 1) dan melakukan tanya jawab sederhana (Danish, 2016: 44). Mengetahui wilayah ZPD penting dilakukan agar ATG tidak terlalu mudah mempelajari materi dan tidak terlalu sulit sehingga frustrasi. Keaktifan bertanya dalam pembelajaran harus terus diperhatikan karena berpengaruh pada proses belajar.

Meskipun terlihat sederhana, bertanya merupakan proses yang panjang karena berkaitan dengan perkembangan diri dan prestasi anak sejak kecil. Teori psikoanalisis mengungkapkan bahwa perilaku anak dikontrol oleh dorongan yang tidak sadar secara kuat (Freud, 2007: 147) dan dipengaruhi oleh lingkungan sosial serta melalui krisis perkembangan (Erikson, 1977: 69). Paham behaviorisme menjelaskan bahwa lingkungan berperan sebagai pengontrol perilaku dan individu adalah pemberi respon (Skinner, 2005: 61).

Proses perkembangan kognitif dimulai dengan adaptasi, asimilasi, akomodasi, dan keseimbangan (Piaget, 2007: 350-355) yang diperkaya dengan interaksi sosial. Beberapa teori pelopor tersebut mengungkapkan bahwa perkembangan kognitif anak bersifat dua arah, yaitu tergantung pada keadaan individu dan sosial sehingga ABK yang berada di sekolah inklusi harus didorong untuk berdialog sesuai dengan karakteristik.

c) *Learning Community*

CTL menekankan arti penting pembelajaran sebagai proses sosial dan hasil belajar diperoleh dari kerja sama dan berbagi antar teman dan kelompok. Menurut Suprijono (2009: 87), melalui hubungan dengan komunitas belajar, pembelajaran menjadi lebih bermakna.

Tabel 4. Strategi untuk Mendukung Kelas Inklusi (MoE, 2013: 23)

Strategi untuk Mendukung ATG di Kelas Inklusi	
<i>Cooperatif learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Membuat kelompok kecil yang sesuai dengan kebutuhan dan gaya belajar. - Kelompok disusun dengan kemampuan dan bakat yang berbeda, memungkinkan peserta untuk belajar tentang perbedaan. - Siswa bekerja sama untuk mencapai tugas tertentu, yang menumbuhkan ketergantungan positif dan tanggung jawab. - Tugas disusun untuk mengapresiasi perbedaan anggota.
<i>Project-based approach</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Memfasilitasi pembelajaran melalui berbagai proyek yang, memungkinkan siswa untuk bekerja dengan tingkat dan kecepatan sendiri. - Siswa bekerja mandiri atau bergabung dengan kelompok - Guru memonitor siswa untuk memastikan siswa berkarya.
<i>Problem-based approach</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Meminta siswa untuk memecahkan masalah dengan merefleksikan strategi yang digunakan untuk permasalahan lain. - Memerlukan perencanaan yang matang untuk memberikan tantangan kognitif yang sesuai untuk setiap siswa.
<i>Explicit instruction</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Menyediakan kesempatan belajar yang sesuai bagi siswa dengan instruksi terstruktur yang jelas arahnya. Termasuk menyediakan instruksi yang berbeda. - Memerlukan guru untuk menjelaskan langkah belajar atau proses. - Memberikan kesempatan bagi siswa untuk berlatih menggunakan strategi sendiri. - Memerlukan mentoring dan umpan balik; - membimbing siswa untuk mencoba sampai bisa melakukan strateginya.

ATG yang belajar di sekolah inklusi perlu mendapatkan instruksi yang disesuaikan dengan karakter agar tetap terlibat dalam pembelajaran. MCPS (2013: 45) memberikan contoh penerapan *differentiate instruction* untuk mengakomodasi kebutuhan anak, misalnya (1) mengevaluasi apa yang siswa ketahui dan mampu lakukan melalui berbagai langkah, (2) melibatkan siswa dalam pembelajaran aktif konten relevan dan menantang, (3) menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran siswa dengan berbagai cara, dan (4) Memberdayakan siswa untuk dapat belajar secara mandiri. Guru dapat menggunakan banyak strategi instruksional yang mendukung atmosfer inklusi, misalnya dengan pembelajaran kooperatif, pendekatan berbasis proyek, pendekatan berbasis masalah, dan instruksi eksplisit.

d) *Inquiry*

Kegiatan ini dimulai dari pengamatan kejadian alam dan sosial, dilanjutkan dengan aktivitas penuh makna untuk menghasilkan temuan-temuan mandiri. Pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh ATG tidak dari hasil mengingat, tetapi hasil menemukan sendiri dari sebuah kejadian. Tujuan akhir dari inkuiiri adalah pembuatan konsep baru, yang memungkinkan siswa melakukan riset (Joyce & Weil, 2015: ix). ATG diajarkan mengupas beberapa aspek dari situasi sederhana yang kemudian dihubungkan dengan diri sendiri.

Agar siswa terlibat dalam pembelajaran dan melakukan penemuan secara mandiri, Bae & Kokka (2016: 2) menjelaskan ada yaitu relevansi (kontekstual), keautentikan (*real world problem*), autonomi, *higher order*

thinking skills, kolaborasi, dan *self-assessment*. Relevansi dari pembelajaran dapat dibantu dengan membuat hubungan dengan kehidupan siswa dan minat sehingga akan menimbulkan keterlibatan yang aktif saat mengerjakan tugas. Pada aspek autentik, dapat ditekankan dengan membuat hubungan dengan masalah nyata yang dihadapi sehingga pengetahuan yang dipelajari dapat diaplikasikan. Pada aspek autonomi, keterlibatan akan dibangun dengan cara memberikan kesempatan kepada siswa untuk membuat keputusan yang dapat dikolaborasikan dengan aspek *higher order thinking skill* dan melakukan *self-assessment* sehingga siswa dapat merefleksi pembelajaran yang dilakukan dengan merevisi pekerjaan.

Rose dan Meyer (2014: 88) memberikan panduan untuk menentukan strategi dalam pembelajaran, yaitu: (1) Tujuan instruksional harus disesuaikan bagi semua peserta didik. Misalnya, guru harus menentukan tujuan yang jelas dan memaksimalkan potensi, namun dibedakan sesuai dengan karakteristik peserta didik yang berbeda. (2) Berbagai metode dan bahan digunakan dalam instruksi untuk memberikan keleluasaan memenuhi kebutuhan semua peserta didik. Misalnya, guru menggunakan materi multimedia, tulisan, dan sumber daya lainnya yang mendukung pembelajaran sesuai instruksi mereka. (3) Penilaian yang digunakan untuk mengevaluasi pembelajaran siswa cukup fleksibel sehingga siswa dapat menunjukkan pembelajaran mereka secara akurat sehingga tidak terhambat oleh ketidakmampuan siswa. Misalnya, jika seorang siswa memiliki kesulitan

dengan ekspresi tertulis, penilaian kertas dan pensil yang membutuhkan ekspresi tertulis tidak akan menilai pemahaman siswa.

e) *Constructivism*

Pada fase ini, ATG membutuhkan beberapa penyesuaian, misalnya instruksi individual, adaptasi kurikulum dengan beragam gaya belajar, kolaborasi dengan berbagai profesional, dan membentuk tutor sebaya (Berns, 2012: 257). ATG yang dapat melakukan konstruk materi di sekolah inklusi hanya terbatas pada ringan dan sedang. Untuk ATG berat dan sangat berat sangat membutuhkan pembimbingan khusus karena konstruksi yang mereka lakukan hanya terbatas pada pembiasaan.

Pembelajaran konstruktivisme ini memiliki dua implikasi. Pertama pengetahuan tidak dapat diperoleh secara pasif, tetapi secara aktif oleh struktur kognitif ATG. Kedua, kemampuan kognitif anak bersifat adaptif dan membantu pengorganisasian melalui pengalaman nyata yang dimiliki sehingga pembelajaran lebih ditekankan pada pengalaman pribadi yang pernah dialami. Bagi ATG, prinsip konstruktivisme ini memerlukan dukungan yang besar agar mereka mampu membentuk konsep secara sederhana. Tingkat dukungan bagi ATG diperlukan dengan mempertimbangkan interaksi antara karakteristik individu dan konteks di mana individu tersebut berinteraksi. Kemampuan intelektual individu, perilaku adaptif, tingkat partisipasi, interaksi sosial, dan kesehatan berinteraksi dengan hal-hal yang bersifat kontekstual untuk menentukan jenis dan tingkat dukungan yang diperlukan untuk meningkatkan fungsi individu (Westling & Fox, 2009: 767). Manifestasi ATG dapat berupa

keterlambatan fungsi intelektual dan kekurangan dalam fungsi sosial adaptif yang memiliki konsekuensi pada interaksinya di sekolah.

f) *Reflection*

Guru juga harus menyadari bahwa untuk individu-individu tertentu terkadang akan kurang terlibat pada refleksi karena perbedaan kompetensi yang timpang (Salvia *et al*, 2010: 29). Terkait kondisi ini, guru harus menggunakan beragam teknik yang dapat mengenali standar anak dan melibatkan anak untuk menjaga kualitas pembelajaran. Salah satu cara melibatkan ATG dalam kelas dapat dilakukan dengan memberikan kesempatan untuk memonitor dirinya sendiri. Proses *self-monitoring* bagi ABK dilakukan dengan mengobservasi diri dan mencatat perilaku yang kategorinya sudah ditetapkan terlebih dahulu (Gettinger & Walter, 2012: 653), menggunakan gambar yang mudah dipahami (Dally & Ranalli, 2003: 30), tidak mendiskriminasi ABK dengan siswa reguler (Berns, 2013: 257), dan mengembangkan keterampilan dengan memperhatikan Zona Perkembangan Proksimal anak (Dare & Nowicki, 2018: 243).

g) *Authentic Assessment*

Kneale & Collings (2015: 2) menjelaskan bahwa asesmen di sekolah inklusi menawarkan pengaturan khusus atau penyesuaian dalam sistem penilaian, yang melibatkan metode penilaian yang berbeda sebagai kekhususan untuk siswa penyandang cacat yang jumlahnya minoritas. Penilaian di sekolah inklusi pun harus sedapat mungkin autentik dan menantang setiap siswa

sehingga bisa meningkatkan keterlibatan siswa (Kneale & Collings, 2015: 4).

Hal ini dapat direalisasikan misalnya dengan penilaian formatif yang bertingkat sesuai kondisi anak dan memiliki berbagai macam pilihan bentuk penilaian (Johnston & Bosch, 2014). Penilaian formatif yang bertingkat ini perlu bagi ATG agar memiliki kesempatan lebih besar untuk mempelajari materi, dan dapat berpartisipasi penuh dalam kurikulum pendidikan umum untuk mendukung partisipasi siswa (Finnegan, 2013: 54).

3. Unsur Model Pembelajaran Kontekstual

Joyce, Weil dan Calhoun (2009: 117) mengemukakan ada lima unsur penting dari suatu model pembelajaran, yaitu (1) sintaks, yakni suatu urutan kegiatan yang biasa juga disebut fase, (2) sistem sosial, yakni peranan guru dan siswa serta jenis aturan yang diperlukan, (3) prinsip-prinsip reaksi, yakni memberi gambaran kepada guru tentang cara memandang atau merespons pertanyaan pertanyaan siswa, (4) sistem pendukung, yakni kondisi yang diperlukan oleh model tersebut, dan (5) dampak instruksional dan dampak pengiring, yakni hasil yang akan dicapai siswa setelah mengikuti pembelajaran.

a. Sintaks Model Pembelajaran Kontekstual

Sintak pembelajaran kontekstual terdiri atas lima tahapan yaitu *relating*, *experiencing*, *applying*, *cooperating*, dan *transferring* yang disingkat REACT. *Relating* adalah kegiatan menghubungkan konsep yang akan dipelajari dengan sesuatu yang sudah diketahui oleh siswa untuk membuat hubungan antara materi dan dunia nyata (CORD, 1999: 103; Crawford, 2001: 84). *Experiencing* adalah kegiatan bermakna yang dilakukan sehingga siswa menemukan pemahaman baru.

Applying adalah anak mengaplikasikan pengetahuan tersebut di dalam kegiatan yang dirancang nyata. *Cooperating* adalah siswa memecahkan permasalahan dengan sharing antara teman dan berkelompok. *Transferring* adalah siswa mengaplikasikan pengetahuan baru tersebut di konteks baru.

Tabel 5. Sintaks Pembelajaran CTL

Komponen	Sintakmatik		Aktivitas Guru	Aktivitas Siswa
<i>Modelling Questioning</i> <i>Learning Community Inquiry Constructivism</i>	<i>Relating</i>	Menghubungkan konsep yang akan dipelajari dengan sesuatu yang sudah diketahui oleh siswa untuk membuat hubungan antara materi dan dunia nyata (CORD, 1999; Baltaci, 2014)	Guru menyampaikan tujuan pembelajaran. Guru menjelaskan dan menghubungkan materi dengan kehidupan nyata siswa. Guru menjelaskan dengan melakukan <i>modelling</i> dan merangsang siswa agar bertanya.	Siswa memperhatikan guru saat menjelaskan dengan contoh nyata. Siswa melakukan tanya jawab sebagai bentuk rasa ingin tahu siswa.
	<i>Experiencing</i>	Anak melakukan kegiatan bermakna sehingga siswa menemukan pemahaman baru.	Menyampaikan motivasi Menyampaikan materi Guru membimbing siswa melakukan kegiatan eksplorasi	Siswa melakukan kegiatan eksplorasi dan beraktivitas untuk meningkatkan makna dari pelajaran dan mencari pemahaman baru.
	<i>Applying</i>	Anak mengaplikasikan pengetahuan di dalam kegiatan yang dirancang nyata (CORD, 1999).	Guru membimbing siswa saat melakukan kegiatan	Siswa melakukan kegiatan
	<i>Cooperating</i>	Anak memecahkan permasalahan dengan sharing antara teman dan berkelompok (CORD, 1999).	Guru membimbing siswa saat melakukan diskusi dan kerja kelompok,	Siswa berdiskusi, melakukan presentasi, saling tanya jawab aktif.
<i>Reflection</i>	<i>Transferring</i>	Anak mengaplikasikan pengetahuan baru tersebut di konteks baru (CORD, 1999).	Guru membimbing siswa merangkum apa yang telah dipelajari. Guru memberikan tes untuk penguatan. Guru memberikan tantangan (bisa dengan soal-soal atau project), mendorong siswa untuk menemukan pemecahan masalah dari konsep yang telah mereka pelajari.	Guru melakukan <i>Authentic assessment</i> pada setiap kegiatan yang dilakukan, misal dengan observasi, wawancara, dan dokumentasi. Anak menerapkan konsep yang telah dipelajari di konteks yang baru. Anak merangkum apa yang telah dipelajari

Lima tahap pembelajaran tersebut dinilai akan meningkatkan kualitas pembelajaran (Utami, 2016: 100; Nawas, 2018: 46), seperti kemampuan

berpikir kritis (Wulandari et al, 2015: 265), meningkatkan motivasi belajar (Ozbay & Kayaoglu, 2015: 91), dan meningkatkan kemampuan pemecahan masalah (Suryawati et al, 2010: 1717). Kualitas pembelajaran ini terjadi karena setiap anak akan mendapatkan makna dari yang diajarkan sehingga suasana pembelajaran menjadi lebih hidup, Peserta didik mendapatkan makna karena materi yang dipelajari memiliki keterkaitan dengan kehidupan nyata dan dapat diaplikasikan (Acar and Yaman, 2011: 1-10; Tural, 2013: 153).

b. Sistem Sosial

Sistem sosial dalam pembelajaran kontekstual menggambarkan peran guru dan siswa, hubungan keduanya, serta norma-norma yang dianjurkan selama penerapan model dalam pembelajaran. Sistem sosial yang paling menonjol adalah peranan guru dalam menyampaikan informasi dan mengarahkan siswa mengkonstruksi pengetahuan yang terdapat dalam “SOBAT” terutama keterampilan membaca pemahaman. Sistem sosial lain yang menonjol adalah aktivitas siswa dalam menerapkan strategi kognitif dalam pembelajaran, baik dalam memahami materi maupun dalam pemecahan masalah. Interaksi ini terlihat dengan jelas pada aktivitas guru dan siswa yang terjadi pada fase *cooperating* dalam sintaks model pembelajaran kontekstual.

c. Prinsip-prinsip Reaksi

Prinsip reaksi berkaitan dengan bagaimana cara guru memperhatikan dan mempelakukan siswa, serta merespon stimulus yang berasal dari siswa seperti

pertanyaan, jawaban, tanggapan, atau aktivitas lainnya. Secara lebih umum, Joyce dan Weil (1992: 34) mengemukakan bahwa prinsip reaksi merupakan pedoman bagi guru bagaimana menghargai pembelajaran dan bagaimana merespon apa yang dilakukan siswa.

Berdasarkan pengertian umum prinsip reaksi di atas, maka keterlibatan guru sebagai pembimbing dan fasilitator dalam model pembelajaran masih diperlukan dalam hal: (a) menyediakan sumber-sumber belajar, seperti buku “SOBAT”, (b) menyampaikan informasi tentang pembelajaran membaca pemahaman, dan (c) membimbing siswa dalam menerapkan strategi kognitif dalam memahami materi dan keterampilan membaca pemahaman. Mengacu kepada peranan guru sebagai pembimbing dan fasilitator sebagaimana dikemukakan di atas, maka beberapa perilaku guru yang diharapkan tergambar dalam pelaksanaan sintaks Model Pembelajaran adalah sebagai berikut.

- 1) Menciptakan suasana yang kondusif untuk pembelajaran dan membangkitkan motivasi siswa untuk belajar. Misalnya, dengan menyiapkan siswa untuk belajar (menenangkan siswa) dan menyampaikan kompetensi dasar dan indikator pencapaian hasil belajar (Tahap-1)
- 2) Menyediakan dan mengelola sumber-sumber belajar yang relevan yang dapat mendukung kelancaran proses pembelajaran. Sumber belajar yang dipersiapkan adalah “SOBAT” (Tahap-1).
- 3) Menyampaikan informasi materi pembelajaran membaca pemahaman dalam “SOBAT” (Tahap-1, tahap 2 dan Tahap-3)

- 4) Membimbing siswa dalam menerapkan strategi-strategi belajar dan strategi-strategi membaca pemahaman (Tahap 4).
- 5) Menuntun siswa membuat rangkuman materi pelajaran dan membuat peta konsep dari materi yang sudah diajarkan (Tahap 5).

d. Sistem Pendukung

Sistem pendukung suatu model pembelajaran adalah semua sarana, bahan/perangkat pembelajaran, dan alat/media pembelajaran yang mendukung pelaksanaan model tersebut. Dalam hal jenis, sistem pendukung Model Pembelajaran ini pada dasarnya tidak jauh berbeda dengan sistem pendukung model pembelajaran lainnya, namun dalam hal karakteristik, sistem pendukung Model Pembelajaran kontekstual berbeda dari model lainnya. Adapun jenis dan ciri sistem pendukung Model Pembelajaran kontekstual: (a) Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang menggabungkan pembelajaran yang berpusat pada guru dan yang berpusat pada siswa. Selain itu, RPP Model Pembelajaran juga mencantumkan tujuan pembelajaran yang berkaitan dengan materi membaca pemahaman, (b) Buku Siswa yang memuat uraian materi membaca pemahaman, (c) Perangkat Evaluasi, yang meliputi: tes penguasaan materi membaca pemahaman.

e. Dampak Instruksional dan Pengiring Pendekatan Kontekstual

Dampak instruksional dari pengajaran buku ajar berbasis kontekstual adalah siswa dapat meningkatkan keterlibatan mereka dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotor. Pada ranah kognitif, keterampilan membaca pemahaman akan

meningkat yang terdiri atas pemahaman pada makna tersurat dan tersirat serta mampu membuat kesimpulan dari teks yang dibaca. Selain itu, anak akan meningkatkan keterampilan membaca dalam aspek intonasi, jeda dan lafal. Dampak pengiring dari pembelajaran yang didapat yakni, anak akan menjadi lebih mandiri karena pembelajaran yang disampaikan dekat dengan kehidupan mereka. Akan juga akan lebih percaya diri dalam mengungkapkan pendapat dan aktif bertanya kepada guru dan teman.

C. Kajian tentang Buku Ajar

1. Pengertian Buku Ajar

Buku ajar yang dikembangkan dalam penelitian ini diperuntukkan untuk ATG ringan. Buku ajar termasuk dalam jenis bahan ajar cetak yang digunakan memudahkan ATG dalam meningkatkan kompetensi (Kemdikbud, 2012: 5, Prastowo, 2013: 169). Buku ajar ditulis oleh pakar, diterbitkan secara resmi, memiliki ISBN, memenuhi kaidah buku teks dan diterbitkan serta disebarluaskan. (Kep. Mendiknas No.36/D/O/2001; Ristekdikti, 2018; Prastowo, 2012: 169). Buku ajar termasuk bagian dari kelengkapan atau sarana pembelajaran yang memiliki misi mengantarkan materi sesuai dengan kurikulum dan silabus (LPKK, 2015: 41).

Buku ajar mempunyai struktur dan urutan yang sistematis, menjelaskan tujuan instruksional yang akan dicapai, memotivasi siswa untuk belajar, mengantisipasi kesukaran belajar dalam bentuk bimbingan bagi siswa untuk mempelajari bahan tersebut. Buku ajar memiliki ciri khas khusus yang membedakan dengan bahan ajar cetak lainnya.

Tabel 6. Ragam Struktur Buku dalam Pembelajaran(Utama, 2011: 11,
Daryanto, 2014: 175)

Perbedaan	Buku Referensi	Buku Ajar	Modul	LKS	Handout
Dasar menulis	Hasil penelitian/pemikiran	Rencana Pembelajaran	Rencana Pembelajaran	Rencana Pembelajaran	Rencana Pembelajaran
Pengguna Utama	Pendidik untuk mengajar/menelelit	Siswa untuk belajar			
Alur & Struktur	alur logika dan peta keilmuan, peta, studi kasus, ilustrasi	Sesuai RP, ilustrasi, contoh, studi kasus, soal.	Sesuai RP, ada penjelasan konsep singkat, dan lembar kerja.		
Bahasa	Formal-Mengatakan	Semiformal-Menggambarkan		Formal	Formal-semi formal
Publikasi	Diterbitkan & disebarluaskan Ber-ISBN	Diedarkan di kalangan siswa sendiri.		Diterbitkan & disebarluaskan Ber-ISBN	Diedarkan di kalangan sendiri.
Kepadatan Materi	Sesuai dengan kedalam hasil penelitian	Sesuai dengan kebutuhan belajar	Sesuai dengan kebutuhan belajar	Sesuai dengan kebutuhan belajar	Melengkapi kekurangan materi.
Untuk Belajar	Terbimbing	Mandiri-terbimbing	Mandiri	Mandiri	Mandiri
Tujuan	Pengajaran	Pembelajaran	Pembelajaran	Pengajaran	Pengajaran

Berdasarkan tabel di atas, buku ajar disusun berdasarkan rencana pembelajaran, diperuntukkan untuk siswa, diterbitkan dan disebarluaskan ber- ISBN sesuai dengan kebutuhan belajar siswa. Buku ajar menyediakan materi yang tersusun untuk keperluan pembelajaran siswa dengan landasan keilmuan, kebutuhan siswa, keterbacaan materi dan bahasa, relevansi, keajegan, dan kecukupan (Suryaman, 2006: 5-6, Muslich, 2010: 134-168).

2. Kriteria Buku Ajar

Buku ajar wajib memenuhi nilai positif yang berlaku di masyarakat. Dalam Peraturan menteri pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2016 Nomor 8 tentang buku yang digunakan oleh satuan pendidikan disebutkan syarat etika antara lain

tidak mengandung unsur pornografi, ekstrimisme, radikalisme, kekerasan, SARA, bias *gender*, dan tidak mengandung nilai penyimpangan lainnya.

Pengembangan buku ajar harus memerhatikan tiga aspek utama, yaitu (1) aspek materi, (2) aspek penyajian, dan (3) aspek kebahasaan (Abidin, 2014). Puskurbuk (2012) merumuskan ada empat syarat yang harus terpenuhi pada buku ajar yang baik, yaitu “(1) cakupan materi sesuai dengan kurikulum, (2) penyajian materi memenuhi prinsip belajar, (3) bahasa dan keterbacaan baik, dan (4) format buku menarik” (Puskurbuk 2012). Dalam memilih bahan ajar pendidik harus mempertimbangkan kriteria-kriteria yang meliputi “(1) relevansi secara psikologis dan sosiologis, (2) kompleksitas, (3) rasional, (4) fungsional, (5) kebaruanan, dan (6) komprehensif/keseimbangan” (Tim Pengembang MKDP Kurikulum dan Pembelajaran UPI 2011:152).

Komponen evaluasi mencakup kelayakan isi, kebahasaan, sajian, dan kegrafikan (Depdiknas, 2008: 28). Kriteria komponen tersebut berfungsi sebagai rambu-rambu penulisan, namun kreativitas dan inovasi pengembangan buku tetap menjadi ciri khas penulis.

- a. Komponen kelayakan isi mencakup, antara lain: kesesuaian dengan KI dan KD, kesesuaian dengan perkembangan anak, kesesuaian dengan kebutuhan bahan ajar. Buku ajar harus berfungsi sebagai penarik minat dan motivasi peserta didik. Motivasi pembaca bisa timbul karena bahasa yang sederhana, mengalir, dan mudah dipahami, bukan informasi yang disampaikan berulang-ulang dan bertele-tele (Utama, 2011: 7).

- b. Komponen Kebahasaan mencakup keterbacaan, kejelasan informasi, kesesuaian dengan kaidah Bahasa Indonesia yang baik, benar, bahasa, efektif dan efisien. Bahasa buku harus tepat, lugas, dan sesuai dengan PUEBI. Penulis tidak boleh mengabaikan penggunaan kata, istilah, diksi, baik sebagai bentuk serapan maupun sebagai istilah keilmuan (Puskurbuk 2008: 65).

Agar perolehan bahasa anak menjadi lebih memadai sangat diperlukan usaha-usaha bimbingan berbahasa. Anak-anak tunagrahita pada umumnya memiliki keterlambatan dalam aspek kognitif. Untuk itu dalam pengembangan kognitif anak perlu dipertimbangkan beberapa hal diantaranya: (1) *The pace of learning*, ATG memerlukan waktu lebih banyak dalam mempelajari materi, (2) *Levels of learning*, ATG memerlukan dorongan untuk dapat memahami materi tertentu yang disesuaikan dengan tingkat kemampuannya, (3) *Levels of comprehension*, ATG mengalami kesulitan dalam mempelajari materi abstrak. Penggunaan media benda-benda konkret dalam pembelajaran sangat dibutuhkan oleh anak memperoleh pemahaman yang kuat dan tidak verbalistik (Mulyani & Garnida, 2016: 11).

- c. Komponen Penyajian antara lain mencakup: kejelasan tujuan (indikator), urutan sajian, pemberian motivasi, daya tarik, interaksi (pemberian stimulus dan respon), dan kelengkapan informasi. Dalam menulis buku ajar, materi harus disajikan secara runtut, bersistem, lugas, dan mudah dipahami (Puskurbuk 2008:60). Penyajian materi harus dapat mendorong anak untuk mencari tahu lebih mendalam dan mengembangkan kecakapan emosi, sosial, dan spiritual (Puskurbuk 2008:61-63).

d. Komponen Kegrafikan antara lain mencakup: Penggunaan font; jenis dan ukuran, *lay out* atau tata letak, Ilustrasi, gambar, foto, dan desain tampilan. Aspek kegrafikan model buku ajar yang dikembangkan mencakup (1) ukuran buku, (2) tata letak, tipografi, dan ilustrasi sampul, dan (3) tata letak, tipografi, dan ilustrasi isi. Ukuran buku meliputi tinggi 29 cm dan lebar 20,5 cm atau A4. Ukuran ini sesuai dengan standar ISO dan standar fisik penulisan buku pelajaran (Gardjito, 2005: 60; Depdiknas, Depdiknas, 2006: 13).

Tabel 7. Ukuran, Bentuk, dan Perbandingan Ilustrasi dengan Teks dalam Buku Teks (Sitepu , 2012:131-140)

Kelas	Ukuran Buku	Bentuk	Perbandingan Ilustrasi dan Teks
SD/MI Kelas 1-3	A4 (210 x 297 mm)	Vertikal atau <i>landscape</i>	60:40
	A5 (148 x 210 mm)		
	B5 (176 x 250 mm)		
SD/MI Kelas 4-6	A4 (210 x 297 mm)	Vertikal atau <i>landscape</i>	30:70
	A5 (148 x 210 mm)		
	B5 (176 x 250 mm)		
SMP/MTs dan SMA/MA SMK/MAK	A4 (210 x 297 mm)	Vertikal atau <i>landscape</i>	20:80 10:90
	A5 (148 x 210 mm)		
	B5 (176 x 250 mm)		

Ur (2009:193) memberikan petunjuk jika guru ingin mengembangkan dan menulis bahan ajar sendiri. Petunjuk itu adalah (1) materi hendaknya ditulis dengan rapi dan bersih; (2) materi dimulai dengan instruksi yang singkat dan jelas, serta disertai contoh; (3) agar materi lebih jelas dan menarik, harus menggunakan tata letak, ilustrasi, dan gambar yang seimbang dan bervariasi; (4) tugas disampaikan dengan jelas untuk dapat dipahami sendiri oleh peserta didik.

3. Langkah Penyusunan Buku Ajar Berbasis Pembelajaran Kontekstual

Pengembangan buku ajar melibatkan sejumlah langkah yang harus ditempuh oleh seorang pengembang. Menurut Panduan pengembangan Bahan Ajar yang diterbitkan Depdiknas (2008: 8), ada tiga tahap pokok yang perlu dilalui untuk mengembangkan bahan ajar, yaitu analisis kebutuhan bahan ajar, menyusun peta bahan ajar, dan membuat bahan ajar.

Pengembangan buku ajar ini harus diawali dengan analisis kebutuhan pengembangan yang disesuaikan dengan KI-KD. Tahap selanjutnya adalah menganalisis materi pembelajaran, menentukan kegiatan pembelajaran, menentukan sumber belajar, dan menentukan jenis bahan ajar yang akan dibuat (Juknis Pengembangan Bahan Ajar SMA, 2010: 31). Tahap-tahap penyusunan buku ajar dalam penelitian ini adalah sebagai berikut

1. Telaah kurikulum

Telaah kurikulum ini menjadi acuan utama dalam pembuatan buku ajar yang akan menentukan sasaran buku ajar, tujuan buku ajar, materi buku ajar, dan model pembelajaran yang cocok untuk mengaplikasikan buku ajar yang dibuat. Berdasarkan obeservasi awal, kurikulum yang digunakan di sekolah lokasi penelitian adalah kurikulum 2013 yang dikolaborasikan dengan kurikulum IMYC (*International Middle Years Curriculum*). Materi yang digunakan tetap mengacu pada kurikulum 2013 namun dalam mengimplementasian di kelas banyak dilakukan modifikasi dalam substansi ataupun proses pembelajaran, misalnya pemberlakuan IDU (*Interdisciplinary Unit Program*), tidak melakukan tes tertulis saat UTS, dan melakukan

modifikasi pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus. Pada saat pemetaan kurikulum, juga dilakukan pemetaan SKL, KI, dan KD, penetapan indikator pencapaian hasil pembelajaran, pengembangan indikator dalam instrumen, dan penyusunan Kriteria ketuntasan. Dengan demikian, peneliti dapat merancang buku ajar dengan kreatif dengan tetap berpedoman pada kurikulum yang berlaku.

2. Penyajian Materi Buku Ajar

Penyajian materi dalam buku ajar disampaikan berdasarkan tujuh komponen pokok pendekatan kontekstual dengan strategi REACT. Komponen *modelling* dan *questioning* dilaksanakan di awal dengan kegiatan pemberian contoh nyata dan perangsangan berpikir dengan penggalian pertanyaan. Pada komponen modelling, guru memberi siswa praktik langsung dalam pelajaran agar ATG paham pada maksud pertanyaan. Praktik nyata akan membuat siswa belajar, efektif, dan menerapkan tantangan secara tepat untuk setiap pelajar (Meo, 2008: 8). Apabila anak paham, ATG kemudian melakukan latihan secara terbimbing, yang dilanjutkan latihan secara mandiri. Dengan cara ini, kegiatan akan membuat siswa terbiasa dan membantu setiap siswa membuat kemajuan dan memfasilitasi keterlibatan aktif siswa (Pawling, 2010: 45).

Komponen *learning community*, *inquiry*, dan *constructivism* dilaksanakan di bagian inti pembelajaran. Pada tahap ini guru memberikan penjelasan pada konsep yang akan dievaluasi. Guru harus mempertimbangkan kebutuhan semua peserta didik agar berhasil memenuhi kebutuhan mereka. Guru

harus menyediakan beberapa cara dan pilihan bagi peserta didik untuk terlibat secara otentik dalam proses pembelajaran dan menilai secara autentik.

D. Penelitian yang Relevan

Beberapa penelitian tentang buku ajar dan pendekatan kontekstual digunakan oleh peneliti sebagai dasar pengembangan. Adapun penelitian-penelitian yang relevan dengan pengembangan buku ajar berbasis pendekatan kontekstual antara lain:

1. Penelitian yang relevan dilakukan oleh Abu Nawas (2018: 46) dari University of Adelaide tentang penggunaan pendekatan kontekstual dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis dalam menulis. Subjek penelitian 40 siswa yang terbagi menjadi kelompok kontrol dan kelompok eksperimen. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kelompok eksperimen yang mendapatkan pembelajaran kontekstual dengan strategi REACT (*realing, experiencing, applying, cooperating, dan transferring*) memiliki kemampuan berpikir kritis yang lebih tinggi dibandingkan dengan kelompok kontrol.
2. Penelitian yang dilakukan oleh Miller (2015: 19) menunjukkan bahwa dengan pendekatan kontekstual, transfer ilmu pengetahuan menjadi lebih cepat, hasil pembelajaran lebih tinggi, menjadi lebih mandiri dalam belajar, inisiatif siswa menjadi lebih tampak, dan siswa menjadi lebih bertanggung jawab.
3. Penelitian yang dilakukan oleh Singh, Tusi, Dutt, Dalvi (2012:1) menemukan efek pembelajaran kontekstual pada pembelajaran microprocessors. Peneliti melakukan eksperimen pada 27 siswa yang mendapatkan pembelajaran kontekstual dan 27 siswa yang tidak mendapatkan pembelajaran kontekstual.

- Hasil menunjukkan bahwa kelompok siswa yang mendapatkan pembelajaran kontekstual memiliki hasil belajar yang lebih tinggi.
4. Penelitian yang dilakukan Carolan (2018: 18) dari Goucher College menunjukkan bahwa kegiatan berbasis aktivitas dapat meningkatkan keterlibatan siswa. Kegiatan yang dirancang dengan menggunakan buku ajar yang membimbing siswa melakukan diskusi bermakna dengan teman sebaya.. Beberapa hasil penelitian di atas dapat digunakan sebagai dasar pengembangan buku ajar untuk meningkatkan keterlibatan ATG.

E. Kerangka Pikir

Keterlibatan siswa dikatakan sebagai *meta-construct* yang terdiri atas jenis keterlibatan yang berbeda, seperti aspek *behavioral, emotional, cognitive*. Bagi ATG, keterlibatan positif dalam kelas seringkali tidak terjadi karena memiliki *self-regulation* yang rendah yang berdampak pada kemampuan berinteraksi yang berpengaruh pada minimnya keterlibatan di kelas inklusi. Kemampuan *self-engagement* ABK yang rendah harus ditingkatkan dengan modifikasi lingkungan. Hal ini didukung dengan berbagai alasan, yaitu disabilitas akan berpengaruh pada keterlibatan di bidang akademik dan perilaku, ATG tidak mampu melakukan inisiatif secara mandiri dan lingkungan berpengaruh kuat membentuk sikap siswa. Peningkatan keterlibatan ATG di kelas inklusi dapat dilakukan dengan berbagai strategi, harus diikuti oleh inisiatif yang kreatif misalnya dengan penggunaan buku ajar dan dipraktikkan dengan berbagai pendekatan.

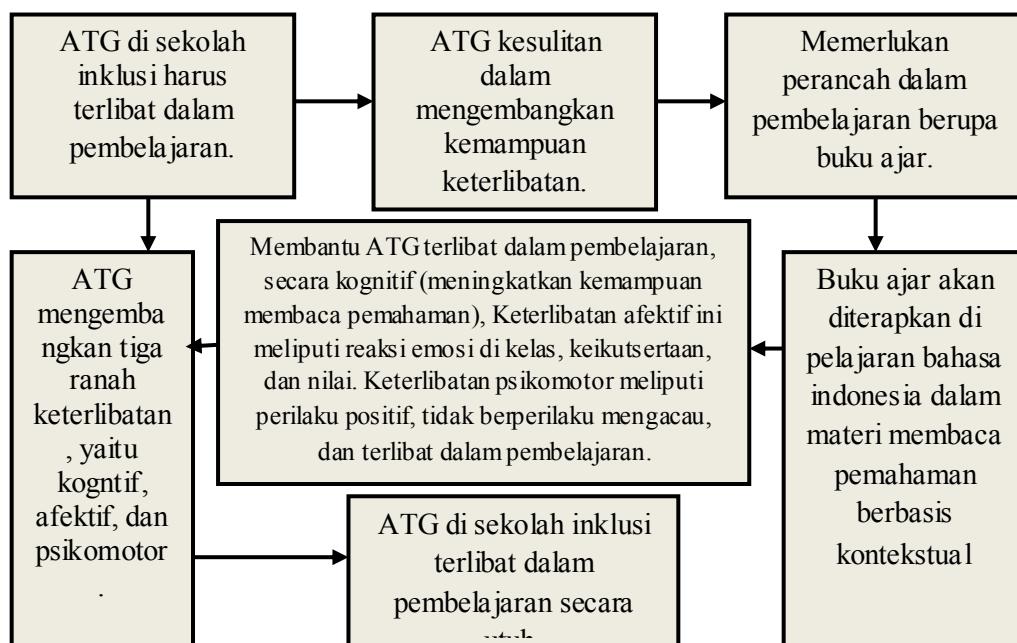
Peneliti mengembangkan buku ajar yang diharapkan bisa meningkatkan keterlibatan ATG. Keterlibatan diri ini akan meningkat apabila siswa terlibat secara aktif baik fisik mental, dan emosional selama proses pembelajaran. Keterlibatan yang diharapkan meliputi keterlibatan dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotor. Keterlibatan dalam ranah kognitif ini mengarah pada kemampuan membaca pemahaman. Kemampuan membaca pemahaman penting ditingkatkan karena merupakan aspek mendasar mengikuti berbagai macam materi yang diberikan di sekolah inklusi. Pada ranah keterlibatan afektif dan psikomotor, peneliti akan meningkatkan respon positif siswa saat pembelajaran dengan buku ajar yang dinilai menggunakan lembar observasi.

Guru perlu merancang pembelajaran bermakna yang dapat menghadirkan suasana inklusif. Buku ajar “SOBAT” kemudian dibuat berbasis kontekstual sehingga dapat mengakomodasi kemampuan ATG dalam meningkatkan tiga ranah keterlibatan. Pembuatan buku ajar dikembangkan berbasis pendekatan kontekstual yang memiliki tujuh komponen pokok, yaitu yakni konstruktivisme, bertanya, menemukan, masyarakat-belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian yang sebenarnya. Pembelajaran kontekstual didesain secara holistik dan bertujuan untuk memahami makna materi dengan mengaitkan terhadap konteks kehidupan, sehingga ATG memiliki pengetahuan dan keterampilan dinamis untuk mengkonstruksi sendiri dengan bantuan *scaffolding*.

Buku dirancang dengan sintak REACT sebagai strategi pengajaran kontekstual: (1) *Relating* adalah tahap menghubungkan materi dengan pengalaman mereka atau pengetahuan ATG. (2) *experiencing* adalah membawa

materi ke dalam kelas agar dapat memberikan pengalaman langsung.. (3) *Applying* adalah melakukan latihan yang relevan dan membiarkan siswa belajar dengan *problem solving*. (4) *Cooperating* adalah berbagi pendapat, menanggapi dan menjaga komunikasi dengan siswa lain, dan mereka dapat belajar dari orang lain. (5) *Transfering* adalah menggunakan pengetahuan yang ada atau yang telah dipelajari siswa.

Buku ajar ini bertujuan membantu ATG terlibat selama proses pembelajaran agar terarah dan menjaga spirit inklusi yang selama ini menjadi roh pembelajaran. Buku ajar yang dirancang ini perlu di validasi oleh pakar dan diaplikasikan selama pembelajaran. Adanya buku ajar ini diharapkan mampu mengembangkan keterlibatan ATG pada aspek kognitif, afektif, dan psikomotor dan mampu menghadirkan pembelajaran yang lebih berkualitas di sekolah inklusi. Kerangka pemikiran dari penelitian ini dapat digambarkan melalui bagan berikut ini:



Gambar 7. Alur Kerangka Pikir Penelitian

F. Pertanyaan Penelitian

Pertanyaan penelitian yang diajukan oleh peneliti dalam pengembangan buku ajar berbasis kontekstual untuk meningkatkan keterlibatan ATG adalah sebagai berikut:

1. Kelayakan buku ajar untuk dapat diterapkan di THS.
 - a. Isi/ materi seperti apakah yang sesuai diterapkan dalam buku ajar berbasis kontekstual?
 - b. Apa saja indikator kelayakan bahasa buku ajar berbasis kontekstual?
 - c. Penyajian buku seperti apakah yang layak diterapkan dalam buku ajar berbasis kontekstual?
 - d. Kegrafikan/ tampilan seperti apakah yang dapat disajikan dalam buku ajar berbasis kontekstual
2. Karakteristik buku ajar berbasis kontekstual yang efektif untuk meningkatkan keterlibatan ATG.
 - a. Apa saja indikator keefektifan buku ajar?
 - b. Apakah buku ajar dapat meningkatkan keterlibatan ATG di THS?