

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

Pada bagian ini diawali dengan penjelasan tentang konsep pendidikan multikultural mencakup pengertian, komponen, karakteristik, tujuan, dan masih banyak lagi. Kemudian dilanjutkan dengan pembahasan mengenai kemampuan sosial anak usia 4-6 tahun dan pembahasan mengenai keterkaitan keduanya.

A. Kajian Teori

1. Pendidikan Multikultural

a. Pengertian Pendidikan Multikultural

Menurut istilahnya, pendidikan multikultural memiliki banyak definisi. Mahfud (2016: 75) menjelaskan bahwa akar kata multikulturalisme adalah kebudayaan. Secara epistemologis, multikulturalisme dibentuk dari kata multi (banyak), kultur (budaya), dan isme (aliran/paham). Maksudnya adalah bahwa setiap individu merasa dihargai sekaligus merasa bertanggung jawab untuk hidup bersama komunitasnya. Pendidikan multikultural yang disampaikan oleh Mahfud (2016: 175-185) memiliki persamaan dengan Banks dan Banks (2016: 3) yang memaparkan bahwa dalam pendidikan multikultural setidaknya terdapat ide atau konsep, reformasi pendidikan, dan proses.

Pendidikan multikultural adalah sebuah ide, gerakan reformasi pendidikan, dan sebuah proses yang tujuan utamanya adalah mengubah struktur lembaga pendidikan sehingga anak laki-laki dan perempuan, anak berbakat atau memiliki keistimewaan, dan anak yang menjadi anggota

beragam ras, etnis, bahasa, budaya, dan kelompok agama akan memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai akademis di sekolah. Pendidikan multikultural melibatkan perubahan dalam total sekolah atau lingkungan pendidikan, tidak terbatas pada perubahan kurikulum. Selanjutnya, pendidikan multikultural harus dilihat sebagai proses yang berkelanjutan, bukan sebagai sesuatu yang bisa “dilakukan” dan dengan demikian memecahkan masalah yang menjadi target reformasi pendidikan multikultural (Banks & Banks, 2016: 1).

Baruth dan Manning (2017: 21-22) mendefinisikan pendidikan multikultural sebagai pendidikan untuk semua orang, dari berbagai kelompok etnis, budaya, kelas sosial, orientasi seksual, agama, kebutuhan khusus, serta gender dengan memberikan kesempatan yang sama untuk memperoleh keterampilan sosial dan akademik. Pendidikan multikultural tidak terlepas dari konsep keberagaman. Keberagaman yang ada di lingkungan sekitar khususnya lingkungan sekolah membuat masyarakat lebih menyadari pentingnya menghargai keberagaman tersebut. Hal tersebut sejalan dengan pemikiran Santrock (2016: 156) bahwa pendidikan multikultural adalah pendidikan yang menghargai keberagaman dan mencakup perspektif dari berbagai kelompok budaya yang teratur.

Gollnick dan Chinn (2017: 4) menambahkan bahwa pendidikan multikultural adalah sebuah konstruksi pendidikan di mana budaya siswa diintegrasikan ke dalam kurikulum, pengajaran, dan lingkungan kelas dan sekolah. Mendukung dan memperluas konsep-konsep budaya, keragaman,

kesetaraan, keadilan sosial, dan demokrasi ke dalam lingkungan sekolah. Pemeriksaan konsep-konsep ini dan aplikasi praktis mereka di sekolah adalah langkah pertama dalam menciptakan ruang kelas yang multikultural.

Terkait dengan peran sekolah sebagai agen untuk dapat memperoleh adanya persamaan hak bagi setiap siswa sekolah juga berkewajiban untuk menyediakan layanan yang sesuai dengan kebutuhan semua siswanya. Mengutip pendapat Suryana dan Rusdiana (2015: 198), pendidikan multikultural pada dasarnya merupakan program pendidikan yang menyediakan sumber belajar yang jamak bagi pembelajar (*multiple learning environments*) dan yang sesuai dengan kebutuhan akademis maupun sosial dari anak didik tersebut.

Berdasarkan beberapa pendapat dari para ahli, dapat disimpulkan bahwa pendidikan multikultural merupakan suatu ide atau konsep yang bertujuan memberikan hak yang sama untuk mendapatkan pembelajaran kepada semua anak didik, tanpa memandang latar belakang anak yang beragam baik dari segi ras, etnis, agama, budaya, bahasa, status sosial ekonomi, maupun keistimewaan atau kekhususan. Melalui pendidikan multikultural ini, pihak sekolah bukan hanya memasukkan materi terkait keberagaman, namun juga program tentang budaya ke anak yang dimasukkan dalam kurikulum, pengajaran, serta lingkungan kelas dan sekolah.

b. Keberagaman Latar Belakang

Pembahasan terkait pendidikan multikultural tidak dapat terlepas dari aspek keberagaman. Keberagaman ini menjadi salah satu faktor terbentuknya pendidikan multikultural. Keberagaman yang disebutkan dalam pendidikan multikultural merupakan sebuah identitas kultural (Gollnick & Chinn, 2017: 8-9), yang didasarkan pada ciri-ciri dan nilai-nilai yang dipelajari sebagai bagian keanggotaan dalam suatu kelompok (Banks & Banks, 2016: 10-11). Berdasarkan beberapa ahli, macam-macam keberagaman tersebut antara lain:

1) Etnis dan Ras

Etnis (kata etnik berasal dari kata Yunani untuk “bangsa”) biasanya merujuk pada karakteristik budaya bersama dengan kelompok seperti sejarah, tanah air, bahasa, tradisi, atau agama (Santrock, 2010: 11; Woolfok, 2016: 247). Etnis juga didefinisikan sebagai cara untuk mewakili afiliasi sosial dan identifikasi pribadi di luar keluarga (Barbarin, 2002: 50). Ras, sebagai salah satu kategori sosial dan budaya (American Anthropological Association, 1998; Omi & Winant, 2015: 22), biasanya dipahami berakar pada perbedaan biologis yang menggambarkan karakteristik fisik individu, seperti warna kulit, tekstur rambut, atau bentuk mata, hingga variasi manusia yang lebih kabur pada tingkat genetik atau genom (Omi & Winant, 2015: 109; Gollnick & Chinn, 2017: 35; Banks & Banks, 2016: 13-14).

Kesadaran akan etnis dan ras ini sudah muncul pada masa anak usia dini. Anak usia 3 tahun dapat melihat perbedaan kulit, mata atau warna rambut (Palmer, 1990: 3; Ramsey & Myers, 1990: 49). Hal tersebut dipengaruhi oleh kondisi kelas yang menggambarkan perbedaan etnis dan ras, sehingga anak-anak banyak menerima dan memahami pesan tentang keberagaman (Park, 2011: 387). Kemudian proses tersebut berlangsung sampai anak dapat mengalami dan memahami proses enkulturasi pada tahun-tahun awal dan pemahaman tentang identitas budaya mereka sendiri dibentuk pada usia 5 tahun.

Omrod (2008: 144) menjelaskan bahwa karakteristik yang sering muncul terkait perbedaan kelompok budaya dan etnis adalah perasaan diri. Sejumlah budaya mendorong anak untuk memiliki rasa bangga atas pencapaian keluarga dan kelompok-kelompok sosial. Meskipun demikian, seringkali anak dari kelompok minoritas memiliki perasaan yang tidak sama dengan anak dari kelompok mayoritas.

Oleh karena itu, bagi sejumlah anak yang berasal baik dari kelompok minoritas maupun mayoritas perlu dilakukan beberapa upaya khusus khusus. Pada anak-anak dari kelompok minoritas perlu dikembangkan persepsi diri yang positif, yaitu dengan memberikan dukungan yang dapat menjamin keberhasilan mereka dalam tugas-tugas akademis, dan mengajarkan untuk bangga terhadap warisan budaya yang dimiliki bersama-sama dengan anak-anak dari kelompok mayoritas.

2) Jenis Kelamin

Jenis kelamin mengacu pada karakteristik orang sebagai laki-laki dan perempuan (Santrock, 2010: 11). Kehidupan dan tujuan individu sebagian besar dibentuk oleh jenis kelamin, sebagaimana budaya menentukan perilaku yang pantas untuk laki-laki dan perempuan (Slavin, 2018: 85; Santrock, 2010: 11; Banks & Banks, 2016: 13).

Anak-anak mulai membuat perbedaan gender dan memiliki preferensi gender sekitar usia 3 atau 4 tahun (Slavin, 2018: 86). Pengaturan peran gender menurut Kohlberg bergantung pada ketetapan gender, yang disebut juga ketetapan kategori jenis kelamin, yaitu anak-anak menyadari bahwa gendernya akan selalu sama. Suatu saat anak mencapai kesadaran ini, mereka termotivasi untuk mengadopsi perilaku yang sesuai gendernya. Konsistensi gender ini biasanya muncul pada usia 3-7 tahun (Papalia & Feldman, 2015: 281).

Banyak perbedaan yang diamati antara laki-laki dan perempuan, yaitu terkait dengan perbedaan dalam sosialisasi awal ketika anak-anak belajar perilaku peran seks yang dianggap tepat (Gollnick & Chinn, 2017: 86). Penelitian yang sedang berlangsung menunjukkan sangat sedikit perbedaan gender berdasarkan genetis dalam pemikiran dan kemampuan. Namun, bias gender di kelas, termasuk perbedaan halus dalam perilaku guru terhadap anak laki-laki dan wanita dan materi kurikulum yang mengandung stereotip peran seks, telah jelas memengaruhi pilihan dan prestasi anak. Salah satu hasilnya adalah

kesenjangan gender dalam matematika dan sains, meskipun kesenjangan ini terus menurun (Slavin, 2018: 94; Baruth, Manning, & Lee, 2017: 41).

Secara umum, anak laki-laki cenderung mudah bergaul dalam kelompok besar sedangkan anak perempuan lebih menyukai kelompok kecil dan intim (Ormrod, 2008: 145). Selain itu, anak perempuan lebih dominan memiliki perasaan bersalah, malu, dan empati, di mana emosi yang diasosiasikan dengan perilaku moral.

Guru harus menghindari ketidakadilan gender di kelas dalam pengajaran, namun tanpa disadari ketidakadilan gender kerap muncul dalam interaksi dengan anak. Ketidakadilan guru tersebut biasanya nampak pada tiga hal, yaitu memperkuat stereotip gender, mempertahankan pemisahan jenis kelamin, dan memperlakukan laki-laki dan perempuan dengan berbeda sebagai peserta didik.

3) Agama

Agama sama pentingnya dalam membentuk kepribadian seseorang seperti gender, kelas, maupun etnis. Agama jelas merupakan aspek penting dari kehidupan manusia, seperti memengaruhi cara berpikir, memandang, dan berperilaku (Gollnick & Chinn, 2017: 183).

Adanya perbedaan agama di lingkungan masyarakat dapat terlihat jelas di lingkup yang lebih kecil, misalnya pada dunia pendidikan di sekolah. Anak yang disosialisasikan dalam keluarga dan komunitas agama seringkali memiliki keyakinan dan perilaku yang bertentangan dengan keyakinan sekolah. Konflik tentang hak untuk berdoa di sekolah

terkadang memecah belah masyarakat. Sekolah harus membantu anak menengahi antara budaya rumah mereka dengan budaya sekolah (Banks & Banks, 2016: 41).

4) Bahasa

Enright (2011: 80) mengungkapkan bahwa "arus utama baru" di sekolah terdiri dari siswa yang beragam secara budaya dan bahasa. Keberagaman bahasa di sekolah ini terdiri atas beberapa faktor, antara lain jumlah imigrasi yang semakin meningkat serta variasi dialek dan bahasa pribumi (Banks & Banks, 2016: 189-193; Kushartanti, Yuwono, & Lauder, 2007: 48). Keberagaman bahasa ini memengaruhi komunikasi di kelas, apalagi anak-anak yang bahasa ibunya bukan bahasa yang digunakan di sekolah (Baruth, Manning, & Lee, 2017: 249).

Kondisi tersebut dapat mengganggu dan menyulitkan anak dalam berkomunikasi, padahal anak harus dapat berkomunikasi dengan orang-orang dari berbagai budaya untuk membangun kewarganegaraan dan moralitas demi kebaikan hidup bersama dimasyarakat tempat tinggal mereka.

Perkembangan keberagaman bahasa anak tidak dapat terlepas dari fenomena dua bahasa (bilingualisme) dan kehilangan bahasa (Woolfok, 2016: 205-207). Kedua hal tersebut ternyata berkaitan satu sama lain, seperti yang diungkapkan oleh Montrul (2010) bahwa banyak anak-anak dan orang dewasa kehilangan warisan bahasa (bahasa yang digunakan di rumah atau bahasa ibu), meskipun bilingualisme ini memiliki banyak

keuntungan. Keuntungan yang diperoleh misalnya dapat meningkatkan kemampuan kognitif anak (Kempert, Saalbach, & Hardy, 2011: 547) dan dapat meningkatkan kesadaran fonem dan pemahaman baca yang lebih baik (Petitto, 2009: 185).

Oleh karena itu perlu dan penting memahami bahasa ibu dan bahasa yang digunakan anak, serta mempelajari atau menguasai berbagai bahasa pada anak sejak dini karena selain dapat meningkatkan kemampuan bahasa anak, dapat juga menimbulkan rasa menghargai keberagaman bahasa itu sendiri.

5) Status sosial ekonomi

Beberapa ahli menyebutkan bahwa kelas sosial, atau status sosial ekonomi (SES) terdiri atas pendapatan, kekayaan, pekerjaan, dan prestise dalam masyarakat (Entwisle, Alexander, & Olson, 2010: 237-251; Gollnick & Chinn, 2017: 78-84). Prediktor terbaik dan prestise dalam pekerjaan adalah tingkat pendidikan seseorang, misalnya: dokter, pilot, pengacara, dan lainnya. Terdapat perbedaan besar antara pendapatan orang yang memiliki tingkat pendidikan rendah dan tinggi. Pendidikan dipandang sebagai cara untuk meningkatkan status ekonomi seseorang. Selain itu, bagi keluarga dengan tingkat pendidikan rendah juga memberi faktor bagi anak untuk memilih sekolah sesuai dengan latar belakang keluarganya.

Penghargaan yang lebih tinggi terhadap hal-hal tertentu di masyarakat, akan menempatkan hal tersebut pada kedudukan yang lebih

tinggi dari hal-hal lainnya. Biasanya barang yang dihargai itu berupa uang, benda-benda yang bersifat ekonomi, tanah, kekuasaan, ilmu pengetahuan, dan penghargaan yang lebih tinggi di masyarakat tersebut, seperti keturunan dari keluarga yang terhormat atau pangkat. Jika ada sekelompok kecil dari masyarakat yang memiliki barang-barang berharga itu dalam jumlah yang besar, maka masyarakat umumnya menganggap mereka sebagai kelompok atau golongan yang berada pada lapisan atas.

6) Keistimewaan atau Kekhususan

Keistimewaan atau kekhususan juga termasuk dalam kategori sosial. Shaver dan Curtis (1981) menyatakan bahwa disabilitas atau kombinasi kekhususan menjadi khusus hanya ketika kondisi membatasi atau menghambat kemampuan seseorang untuk berfungsi secara normal. Seseorang dengan disabilitas tertentu, seperti memiliki satu lengan, mungkin memiliki karier perguruan tinggi yang sukses, tidak mengalami hambatan untuk pencapaian di perguruan tinggi, serta lulus dengan pujian. Namun, orang ini mungkin menemukan bahwa ketika mereka mencoba memasuki dunia kerja, peluang sangat terbatas karena calon pemberi kerja menganggapnya tidak dapat berkerja dengan baik dalam beberapa situasi dimana, pada kenyataannya individu ini dapat bekerja secara efektif. Individu yang memiliki disabilitas dipandang sebagai penyandang disabilitas dalam satu situasi (pasar kerja), tetapi tidak di tempat lain (universitas).

Begitu pula pada anak usia dini, banyak anak digolongkan sebagai anak disabilitas maupun anak berbakat yang memiliki bakat dan kemampuan khusus dan memerlukan instruksi khusus. Namun, beberapa siswa yang diklasifikasikan sebagai berbakat oleh distrik sekolah hanya memiliki orang tua dengan pengetahuan, keterampilan politik, dan kekuatan untuk memaksa sekolah untuk mengklasifikasikan anak-anak mereka sebagai berbakat, klasifikasi yang akan memberi mereka instruksi khusus dan pengayaan pendidikan (Sapon-Shevin, 2007: 167-168)

Sekolah harus berusaha memenuhi kebutuhan siswa dengan bakat dan bakat khusus. Namun, mereka juga harus memastikan bahwa siswa dari semua sosial-kelas, budaya, bahasa, dan kelompok etnis memiliki kesempatan yang sama untuk berpartisipasi dalam program untuk akademis dan kreatif siswa berbakat. Jika sekolah tidak memiliki program-program mereka yang berbakat, sebuah populasi yang mewakili berbagai kelompok budaya, ras, bahasa, dan etnis mereka, langkah-langkah harus diambil untuk memeriksa kriteria yang digunakan untuk mengidentifikasi siswa berbakat dan mengembangkan prosedur untuk mengoreksi disproporsional. Baik keunggulan dan kesetaraan harus menjadi tujuan utama pendidikan dalam masyarakat majemuk.

Berdasarkan penjabaran dari beberapa ahli, dapat diambil kesimpulan bahwa salah satu karakteristik utama dari pendidikan multikultural yaitu

adanya keberagaman. Keberagaman tersebut terdiri atas etnis dan ras, gender, agama, bahasa, status sosial ekonomi, serta keistimewaan atau kekhususan. Berbagai macam keberagaman tersebut mempengaruhi latar belakang budaya anak (Slavin, 2018: 66), serta otomatis banyak perilaku yang tumbuh dalam budaya tertentu melekat pada anak dan memiliki konsekuensi penting untuk pengajaran di kelas (King & McInerney, 2014: 194; Banks & Banks, 2016: 10-11).

c. Urgensi Pendidikan Multikultural

Permasalahan yang kerap muncul dalam masalah keberagaman adalah penyesuaian antar satu kelompok dengan kelompok lainnya, baik yang berbeda etnis, agama, maupun budaya. Mashau (2012: 58) mengemukakan bahwa banyak orang yang mungkin merasa bingung dan tidak nyaman saat berhadapan dengan orang-orang dari budaya lain. Ketidaknyamanan yang sering dirasakan orang saat berhubungan dengan budaya asing disebut kejutan budaya. Kejutan budaya biasanya terjadi jika seseorang bertahan dalam budaya baru cukup lama untuk memahaminya dan terbiasa dengan caranya. Pendidikan multikultural dirasa paling baik diberikan kepada masyarakat yang memiliki banyak kelompok etnis dan sistem politik yang berbeda yang mendukung kebebasan berekspresi, kesadaran dan pemahaman akan perbedaan budaya.

Zembylas dan Iasonos (2010: 179) menjelaskan permasalahan lain terkait keberagaman yaitu peningkatan imigrasi ke suatu negara yang dirasa memberikan tantangan baru. Pendidikan merupakan salah satu kunci untuk

mengatasi masalah tersebut. Kepala sekolah memiliki peran penting dalam mengatasi masalah tersebut. Akan tetapi, masih banyak kepala sekolah dan guru terlihat tidak yakin untuk bersikap terhadap situasi tersebut.

Mostafazadeh, Keshtiaray dan Ghulizadeh (2015: 3) menerangkan bahwa pluralisme budaya dalam masyarakat multikultural dapat mendukung dan memperluas budaya individu.. Masyarakat hendaknya mengakui hak minoritas untuk melestarikan dan mempertahankan bahasa mereka sendiri dalam konteks kelompok, keluarga dan masyarakat, hak untuk beribadah sesuai agamanya, hak untuk mengatur hubungan dalam keluarga dan masyarakat, serta hak untuk mempertahankan praktik lokal dan sosial suatu kelompok. Akan tetapi, Spajiae-Vrkas (dalam Milan, 2004: 87-88) mengungkapkan bahwa insiden rasisme masih banyak dijumpai sampai hari ini. Hal tersebut berarti sama saja mencabut dan tidak mengakui kelompok tertentu secara historis, sosio-kultural, politik dan keilmiahan mereka. Ironisnya hal tersebut tampak dibiarkan dan dibenarkan sebagai hal yang wajar dan bukan sebagai masalah sosial. Mendukung permasalahan yang terjadi, Clyne dan Jupp (2011: 193) juga menjelaskan bahwa ukuran dan kompleksitas populasi etnis minoritas saat ini tidak perlu diperhatikan, sehingga minoritas yang dibawa melalui imigrasi perlahan-lahan akan lenyap dari generasi ke generasi.

Wright *et al.* (2012: 9) menyarankan cara menanamkan pendidikan multikultural melalui pertukaran antar budaya yang kompleks yang didorong oleh keterlibatan intelektual yang kaya secara ekonomi yang

berkontribusi dan memiliki pengaruh terhadap perkembangan pendidikan, baik secara internal maupun eksternal. Pandangan tersebut dirasa menjadi salah satu cara yang dirasa efektif melalui pertukaran pengetahuan transasional transformatif antar etnis, bahasa, dan agama.

Berdasarkan pemaparan beberapa ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa pendidikan multikultural penting untuk disalurkan kepada lembaga-lembaga sekolah, khususnya lembaga PAUD untuk menyampaikan nilai-nilai yang ada di dalam pendidikan multikultural. Nilai-nilai tersebut berupa nilai demokratis, humanis dan pluralis mengingat masih sering dijumpai kejadian-kejadian diskriminasi terhadap suatu kelompok minoritas dan tidak terpenuhinya hak-hak seseorang dikarenakan berbeda latar belakang sosial budayanya. Nilai-nilai tersebut diharapkan dapat membantu anak atau individu untuk bisa membangun sikap saling menghargai dan menghormati perbedaan antar individu.

d. Tujuan Pendidikan Multikultural

Tujuan utama pendidikan multikultural adalah mengubah pendekatan pengajaran dan pembelajaran ke arah memberikan peluang yang sama pada setiap anak (Suryana & Rusdiana, 2015: 199-200). Jadi, tidak ada anak-anak yang dikorbankan demi persatuan.

Secara rinci, berikut beberapa tujuan pendidikan multikultural yang membantu anak (Suryana & Rusdiana, 2015: 199-200):

- 1) memahami latar belakang diri dan kelompok dalam masyarakat;

- 2) menghormati dan mengapresiasi ke-*bhinneka*-an budaya dan sosio-historis etnik;
- 3) menyelesaikan sikap-sikap yang terlalu etnosentris dan penuh prasangka;
- 4) memahami faktor-faktor sosial, ekonomis, psikologis, dan historis yang menyebabkan terjadinya polarisasi etnik ketimpangan dan keterasingan etnik;
- 5) meningkatkan kemampuan menganalisis secara kritis masalah-masalah rutin dan isu melalui proses demokratis melalui sebuah visi tentang masyarakat yang lebih baik, adil, dan bebas;
- 6) mengembangkan jati diri yang bermakna bagi semua orang.

Semua peserta didik layak mendapatkan pendidikan yang setara walaupun berbeda latar belakang antara peserta didik yang satu dengan peserta didik yang lainnya. Hal tersebut sejalan dengan pemikiran Banks & Banks (2005: 13) bahwa tujuan pendidikan multikultural adalah untuk mengubah pembelajaran sehingga peserta didik memiliki kesempatan yang sama untuk belajar di sekolah. Peserta didik tersebut terdiri dari kelompok budaya, etnis, bahasa yang berbeda dan kedua jenis kelamin.

Dalam pembelajaran berbasis multikultural, Jeong (2013: 173) berargumen bahwa siswa harus didorong untuk menambahkan, mengurangi, memperluas, dan membangun narasi refleksi multikultural dari konteks pribadi dan masyarakat yang ada, baik dari perspektif historis, masyarakat, nasional, dan global. Supaya siswa memahami pentingnya konsep

keberagaman secara matang, maka perlu diperhatikan juga integrasi pendidikan multikultural pada anak usia dini. Menurut Ogletree & Larke (2010: 1), dikarenakan populasi anak usia dini yang menjadi lebih beragam, maka kebutuhan untuk memasukkan program dan praktik belajar yang mencerminkan prinsip pendidikan multikultural.

Mempersiapkan guru untuk menggunakan prinsip pendidikan multikultural adalah dilema yang banyak dihadapi dalam pendidikan anak usia dini pada khususnya, karena guru dirasa memiliki banyak kekurangan basis pengetahuan dalam kaitannya pendidikan multikultural. Hal ini sesuai dengan hasil penelitian yang disampaikan oleh Phoon, Abdullah, dan Abdulla (2013) bahwa beberapa permasalahan guru tidak mengimplementasikan pendidikan multikultural diantaranya disebabkan karena guru takut pendidikan multikultural akan bertentangan dengan ajaran agama yang dianut oleh warga, ketidakcocokan pendidikan multikultural untuk pengaturan kelas mono-etnis, dan ketakutan akan membebani anak.

Pemaparan beberapa ahli di atas menjelaskan beberapa tujuan pendidikan multikultural yaitu untuk memahami latar belakang atau identitas dirinya sendiri maupun masyarakat sekitar, meminimalisir sikap etnosentris siswa dan mengembangkan sikap sosial pada siswa.

e. Karakteristik Sekolah Multikultural

Sekolah berbasis multikultural dapat dilihat dari adanya berbagai karakteristik yang ada. Beberapa ahli memaparkan penjelasan mengenai karakteristik sekolah berbasis multikultural. Banks dan Banks (2016: 262)

menjelaskan bahwa sekolah dengan perspektif multikultural memiliki karakteristik sebagai berikut:

- 1) Reformasi sekolah harus anti-ras dan anti-bias. Maksudnya adalah sekolah memiliki peranan bahwa di lingkungan sekolah seluruh perangkat belajar, baik dalam bentuk fisik maupun nonfisik harus bebas dari segala prasangka yang dapat memicu perbedaan.
- 2) Reformasi sekolah harus mencerminkan pemahaman dan penerimaan semua siswa sebagai individu yang memiliki bakat dan kekuatan yang dapat meningkatkan pendidikan. Peran sekolah di sini dapat dikaitkan dengan adanya persamaan hak dan keadilan yang dapat dimiliki semua siswa untuk dapat bersekolah di tempat yang sama tanpa melihat perbedaan dari sudut pandang agama, suku, ras, budaya, dan hal serupa lainnya.
- 3) Reformasi sekolah harus dipertimbangkan di dalam parameter pedagogi kritis, yaitu suatu pendekatan di mana anak dan guru didorong untuk melihat apa yang mereka pelajari di sekolah. Pendidikan kritis ini mengharapkan anak akan mencari jawaban mereka sendiri, penuh rasa ingin tahu dan aktif bertanya sehingga proses pembelajaran bukan hanya transfer pengetahuan dari guru ke anak. Melalui pedagogi kritis ini dapat membantu memperluas perspektif guru dan sekolah tentang pengetahuan anak dan kemampuan intelektualnya. Selain itu, anak menjadi agen pembelajaran mereka sendiri sehingga mereka dapat menggunakan

apa yang mereka pelajari secara produktif dan kritis. Pengetahuan yang mereka pelajari dapat digunakan untuk mengeksplorasi kehidupan mereka dan merancang strategi untuk mengubahnya.

- 4) Lingkungan yang paling erat dengan proses belajar mengajar (guru keluarga, dan anak) harus bermakna terlibat dalam reformasi sekolah. Dalam menerapkan pendidikan multikultural, bukan hanya tanggung jawab pihak sekolah (kepala sekolah atau guru), namun orang tua atau keluarga juga berperan dalam mendukung keberhasilan pendidikan multikultural. Hal ini juga disampaikan oleh Howe dan Lisi (2014: 12) bahwa kebutuhan belajar tidak hanya dapat diajarkan oleh guru sendiri, namun orang tua, orang dewasa dan komunitas pada umumnya dapat meningkatkan dan melengkapi pengajaran anak. Sebuah model dimana orang tua maupun wali anak dilihat sebagai rekan dengan guru untuk memastikan tindak lanjut pembelajaran, penguatan pembelajaran, dan dukungan di rumah.
- 5) Reformasi sekolah perlu didasarkan pada harapan yang tinggi dan standar yang ketat untuk semua peserta didik. Pendidikan multikultural yang diterapkan di sekolah tentunya memiliki tujuan yang ingin dicapai. Sekolah perlu untuk memiliki visi, misi, dan tujuan yang dapat mendukung tercapainya pendidikan multikultural. Dengan adanya visi yang jelas dan terukur, maka sekolah akan memiliki standar dalam mencapai tujuan tersebut.

Gollnick dan Chinn (2017: 19) juga berpandangan bahwa pendidikan multikultural adalah konstruksi yang mengakui keragaman siswa dan keluarga mereka dan membangun keragaman itu untuk mempromosikan kesetaraan dan keadilan sosial dalam pendidikan. Mengembangkan pengetahuan dan keterampilan untuk bekerja secara efektif dengan siswa dari beragam kelompok adalah kunci dalam menciptakan instruksi yang berbeda untuk memenuhi kebutuhan semua siswa. Berikut beberapa dasar atau karakteristik dari pendidikan multikultural:

- 1) Komposisi staf pengajar, administrasi, dan staf lainnya dengan teliti mewakili komposisi tersebut. Sekolah dengan karakteristik multikultur haruslah memiliki komposisi yang beragam, baik dari komponen guru dan karyawan, serta siswa yang masuk ke sekolah. Karena dengan beragamnya komponen yang diterima, maka dapat terlihat bahwa sekolah tersebut menerapkan dan melayani pendidikan untuk semua kalangan.
- 2) Perbedaan dalam level prestasi akademik hilang antara laki-laki dan perempuan, anggota kelompok yang berkuasa dan yang tertindas, kelas menengah atas dan pendapatan keluarga dari siswa yang rendah. Dengan komponen yang beragam, maka tercermin pula bahwa setiap siswa dapat berprestasi dan mendapat pendidikan yang sama tanpa dilihat latar belakang budayanya.
- 3) Menggabungkan kontribusi kurikulum sekolah pada beberapa kelompok budaya dan memandukan berbagai perspektif seluruhnya

itu. Dilihat dari segi kurikulum, sekolah dengan karakteristik multikultural menggunakan kurikulum perpaduan antara yang sudah ada dengan menambahkan aspek budaya di dalamnya. Kurikulum tambahan ini diberikan sekolah sesuai dengan konteks multikultural masing-masing sekolah dengan melihat keberagaman yang ada.

- 4) Bahan ajar bebas dari bias, kelalaian, dan stereotip. Seluruh perangkat belajar, baik dalam bentuk fisik maupun nonfisik harus bebas dari segala prasangka yang dapat memicu perbedaan.
- 5) Para siswa dapat menggunakan budayanya sebagai sumber dan bentuk untuk mengembangkan keterampilan baru dan dengan kritis mengeksplor suatu subjek. Keberagaman anak yang ada dapat digunakan menjadi hal yang bermakna apabila anak diberi kesempatan untuk menggunakan budaya yang dimiliki, dan mengembangkan keterampilan baru dengan stimulasi yang diberikan guru. Selain itu, dengan berinteraksi dengan teman dan guru di sekolah, membantu anak belajar budaya lain dan menambah pengetahuan serta wawasan baru bagi anak.
- 6) Para siswa mempelajari untuk mengenal dan menghadapi ketidakadilan dalam sekolah dan masyarakat. Pendidikan multikultural yang ditanamkan oleh sekolah memiliki tujuan yang ingin dicapai. Salah satunya adalah bagaimana anak dapat bersikap apabila melihat adanya ketimpangan yang terjadi di dalam atau di luar sekolah terkait multikultural. Sekolah berbasis multikultural

hendaknya memiliki berbagai cara dan upaya dalam mengenalkan dan memberi solusi kepada anak apabila menjumpai kejadian seperti itu.

Berdasarkan pemaparan di atas terlihat bahwa tidak ada rumus sederhana untuk meningkatkan pembelajaran anak. Prosedur untuk reformasi sekolah tidak realistis dan tidak tepat karena setiap sekolah memiliki struktur dan tujuan yang berbeda-beda. Selain itu, kondisi seperti pendanaan sekolah yang tidak adil dan sumber distribusi yang tidak merata menjadi salah satu indikator dalam keberhasilan pembelajaran anak. Oleh karena itu, pada sub bab ini menyajikan dan menganalisis kondisi yang mempromosikan pencapaian siswa dalam perspektif multikultural.

Selain itu, implemementasi dari reformasi sekolah bukan hanya menjadi tanggung jawab guru maupun pihak sekolah, namun keluarga juga membawa kekuatan dan bakat untuk mengajar dan belajar. Lalu, pendekatan yang komprehensif dan kritis untuk pendidikan multikultural dapat memberikan kerangka penting untuk memikirkan kembali reformasi sekolah.

f. Karakteristik Pendidik pada Pendidikan Multikultural

Setiap orang mengalami pengalaman dengan berbagai macam guru selama masa menjadi seorang siswa. Dari pengalaman tersebut, ada yang dapat mengingat gurunya sebagai orang yang sangat memberikan dampak positif bagi kehidupannya, namun ada juga yang mengingat gurunya sebagai orang yang tidak efektif. Seorang guru yang efektif dan seorang

pendidik multikultural hampir sama dan dekat menjadi satu kesatuan. Karena jika seseorang efektif dalam mengajar seluruh anak dalam berbagai macam pengaturan yang berbeda, orang tersebut kemungkinan seorang pendidik multikultural.

Banyak sekali studi sebelumnya yang membahas mengenai guru yang efektif. Salah satunya yaitu yang ditulis oleh Arends (2012: 20-21) mengenai empat karakter atau kualitas penting menjadi guru efektif.

Pertama, guru yang efektif memiliki kualitas pribadi yang memungkinkan mereka untuk membuat koneksi penting untuk siswa, orang tua, guru maupun masyarakat. Kepercayaan secara teguh dan mendalam para guru terhadap pencapaian anak sampai tingkat tinggi dan dapat belajar sangat penting. Jika guru tidak memiliki kepercayaan ini, maka para siswa pasti tidak akan percaya juga. Arends (2012: 20-21) mengatakan bahwa guru yang efektif memiliki komitmen terhadap keadilan sosial untuk anak-anak, artinya para guru berkomitmen untuk menyediakan apa yang siswa butuhkan untuk mencapai tingkat tinggi.

Kedua, guru yang efektif telah mengembangkan dasar pengetahuan dalam tiga bidang utama: materi pelajaran, pengembangan manusia, dan pedagogi. Guru yang efektif juga mengetahui tentang bagaimana orang belajar, sehingga guru dapat mengembangkan pengalaman belajar dengan menggunakan berbagai macam strategi berbasis penelitian.

Ketiga, guru yang efektif memiliki repertoar strategi pembelajaran yang signifikan yang dapat mendukung motivasi siswa, mengembangkan

lingkungan belajar sehingga setiap siswa ingin terlibat dalam pembelajaran dan menghasilkan pembelajar yang bertanggung jawab atas pembelajaran mereka sendiri. Guru yang efektif memiliki pengetahuan yang luas dan terampil dalam model pengajaran yang penting, termasuk yang lebih berpusat pada guru (misalnya: instruksi langsung) dan pengajaran yang berpusat pada anak (misalnya: pembelajaran kooperatif dan pembelajaran berbasis masalah).

Keempat, guru yang efektif memiliki pengetahuan tentang berkomitmen untuk refleksi reguler pada praktik mereka sendiri. Mereka melihat diri sendiri sebagai pembelajar seumur hidup, bekerja untuk meningkatkan diri sehingga dapat meningkatkan pendidikan untuk anak didiknya. Mereka mengevaluasi secara pribadi maupun bersama dengan rekan kerja mengenai apa yang mereka ajarkan, kenapa mereka mengajar dengan cara tertentu, dan bagaimana mereka dapat meningkatkan pengajaran mereka.

Hal tersebut didukung oleh Grant dan Gilette (2006: 44-45) yang mensintesis gagasan-gagasan para ahli multikulturalis, dalam daftar karakteristik pendidik multikultural. Diantara beberapa ide tersebut aspek penting meliputi pengetahuan, keterampilan, dan disposisi. Secara khusus, pendidik multikultural harus:

- 1) berharap bahwa semua anak dapat mencapai pada tingkat yang tinggi;

- 2) percaya bahwa proses belajar di kelas yang sangat penting adalah melalui kolaborasi dan pembelajaran masyarakat;
- 3) membuat hubungan yang eksplisit dan berarti dengan keluarga dan komunitas, memahami bahwa mereka merupakan kontributor penting dalam keberhasilan setiap anak;
- 4) mengetahui dan menggunakan berbagai macam strategi instruksional dan memenuhi kebutuhan pebelajar yang beragam;
- 5) menggunakan pengalaman, latar belakang budaya, dan pengetahuan setiap anak untuk proses pengajaran dan pembelajaran untuk meningkatkan pengalaman anak; dan
- 6) mengevaluasi secara mendalam dan teratur tentang bagaimana mereka dapat meningkatkan praktik mereka dan menghilangkan bias dan prasangka dari ruang kelas.

Secara sederhana, beberapa aturan dasar yang perlu dilakukan guru agar menjadi guru yang efektif atau pendidik multikultural antara lain (Morrison, 2015: 799-800):

- 1) mengembangkan hubungan yang positif, penuh menghargai dan penuh kepedulian terhadap anak-anak. karena hubungan benar-benar menjadi inti pengajaran dan pembelajaran. dengan menunjukkan minat terhadap anak dan budaya mereka, guru mengirimkan sebuah pesan bahwa setiap anak berharga apa pun latar belakang budaya dan rasnya.

- 2) membuat lingkungan yang aman bagi anak. anak-anak merasa aman di lingkungan mereka ketika mereka diperhatikan, dihargai dan dinilai tinggi oleh guru maupun rekan guru lainnya.
- 3) melibatkan semua anak di standar pembelajaran lokal maupun pusat agar mereka dapat sukses. ketika guru menghargai kerja keras anak, hal tersebut dapat mengembangkan sikap menghargai diri sendiri dan bersemangat untuk menjadi sukses.
- 4) mengintegrasikan budaya anak di dalam kelas.
- 5) mengakomodasi gaya belajar anak yang beragam dengan melakukan asesmen dan menentukan bagaimana cara terbaik anak belajar, contohnya lewat kata dan gambar, lewat benda konkret, dengan mendengar, membaca, dan lain-lain.
- 6) menghubungkan pelajaran dan aktivitas dengan kehidupan sehari-hari anak, misalnya dengan meminta anak menuliskan dan membicarakan sendirinya atau menggunakan karya seni anak untuk menghiasi ruang kelas.
- 7) menjalin hubungan dan melibatkan orang tua.

Berdasarkan pemaparan pendapat beberapa ahli berikut, maka pendidik multikultural memiliki beberapa karakteristik sebagai berikut: (1) dapat menjaga hubungan baik dengan semua pelaku yang terlibat dalam pendidikan, misalnya anak, guru, dan komunitas di sekitar; (2) memahami sistem pembelajaran dan pengajaran yang efektif; (3) memahami perbedaan peserta yang ada di lingkup kelas dan sekolah dengan memberikan

pembelajaran yang tepat; serta (4) memiliki pengetahuan untuk mengevaluasi proses pembelajaran.

g. Dimensi Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural adalah sebuah konsep yang luas dengan beberapa dimensi yang berbeda dan penting. Praktisi pendidik dapat menggunakan dimensi sebagai panduan untuk reformasi sekolah ketika mencoba untuk menerapkan pendidikan multikultural. Dimensinya antara lain: (1) integrasi konten, (2) proses konstruksi pengetahuan, (3) pengurangan prasangka, (4) pedagogi ekuitas, dan (5) memberdayakan budaya sekolah dan struktur sosial (Banks, 2016: 15-18). Berikut penjelasan dari setiap dimensinya:

1) Integrasi konten

Integrasi konten berkaitan dengan sejauh mana guru menggunakan contoh dan konten dari berbagai budaya dan kelompok untuk mengilustrasikan konsep-konsep kunci, prinsip, generalisasi, dan teori di bidang subjek atau disiplin mereka. Infus konten etnis dan budaya ke dalam area subjek harus logis, tidak dibuat-buat.

2) Proses konstruksi pengetahuan

Proses konstruksi pengetahuan berkaitan dengan sejauh mana guru membantu anak untuk memahami, menyelidiki, dan menentukan bagaimana asumsi budaya implisit, kerangka acuan, perspektif, dan bias dalam suatu disiplin mempengaruhi cara dimana pengetahuan dibangun di dalamnya.

3) Pengurangan prasangka

Pengurangan prasangka menjelaskan pelajaran dan kegiatan yang digunakan guru untuk membantu anak mengembangkan sikap positif terhadap berbagai kelompok ras, etnis, dan budaya. Penelitian menunjukkan bahwa anak-anak datang ke sekolah dengan banyak sikap negatif terhadap kesalahpahaman tentang ras dan kelompok etnis yang berbeda (Aboud, 2009; Levy & Klien, 2008). Penelitian juga menunjukkan bahwa pelajaran, unit, dan bahan ajar yang mencakup konten tentang kelompok ras dan etnis yang berbeda dapat membantu anak untuk mengembangkan sikap antar kelompok yang lebih positif karena kondisi tertentu dalam situasi mengajar (Bigler & Hughes, 2009). Kondisi ini termasuk gambar positif dari kelompok etnis dalam materi dan penggunaan bahan multietnis secara konsisten dan berurutan.

Beberapa panduan yang berguna untuk membantu anak mengembangkan sikap dan tindakan positif antar ras dalam situasi kontak yaitu dengan kontak antar kelompok (Schofield, 2012). Kontak dicirikan oleh empat kondisi, antara lain: (1) status yang sama, (2) tujuan bersama, (3) kerja sama antar kelompok, dan (4) dukungan otoritas seperti guru dan administrator.

4) Pedagogi ekuitas

Guru di masing-masing disiplin dapat menganalisis prosedur dan gaya pengajaran mereka untuk menentukan sejauh mana mereka mencerminkan masalah dan kekhawatiran multikultural. Sebuah

pedagogi ekuitas ada ketika guru memodifikasi pengajaran mereka dengan cara yang akan memfasilitasi pencapaian akademik anak dari beragam kelompok ras, budaya, jenis kelamin, dan kelas sosial.

Hal ini termasuk dalam penggunaan berbagai gaya mengajar dan pendekatan yang konsisten dengan berbagai gaya belajar dalam berbagai kelompok budaya dan etnis, yang menuntut tetapi sangat pribadi ketika bekerja dengan kelompok-kelompok, misalnya menggunakan pembelajaran kooperatif.

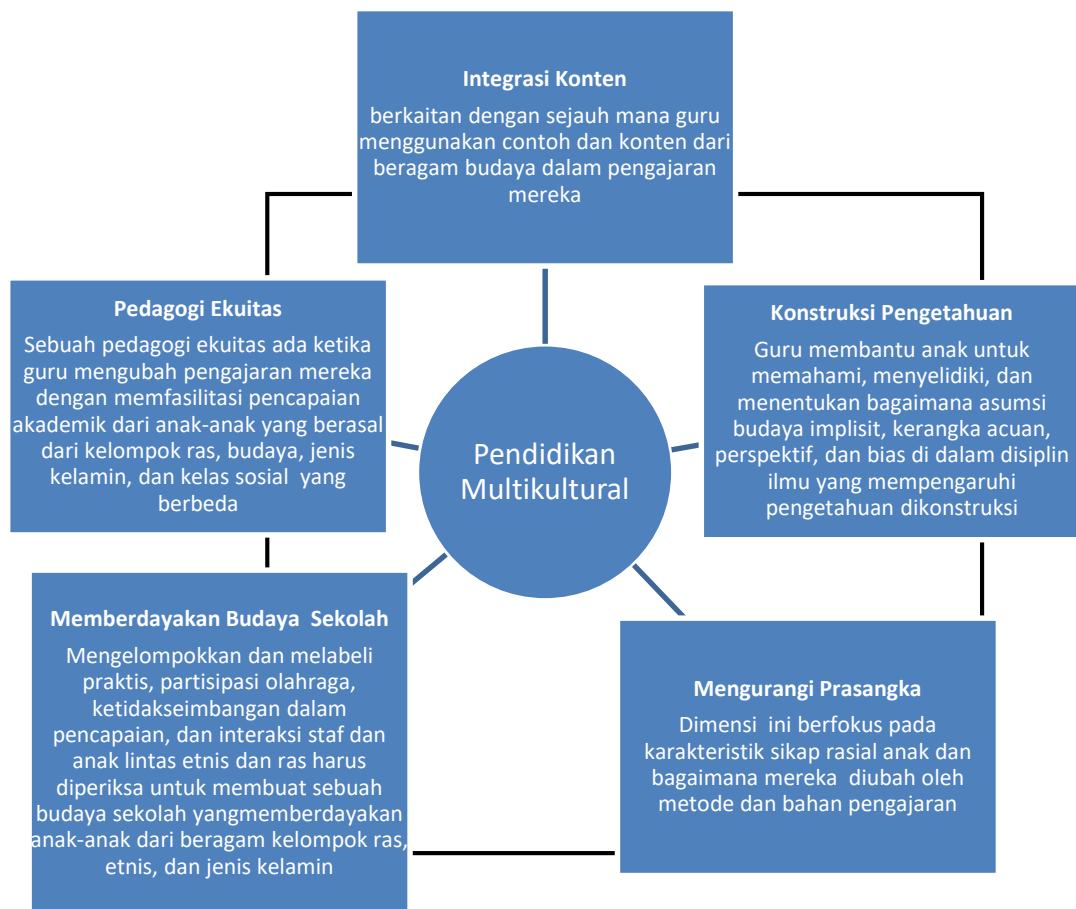
5) Memberdayakan budaya sekolah dan struktur sosial

Dimensi penting lain dari pendidikan multikultural adalah budaya sekolah dan organisasi yang mempromosikan kesetaraan jenis kelamin, ras, dan kelas sosial. Budaya dan organisasi sekolah harus diperiksa oleh semua anggota staf sekolah. Mereka semua juga harus ikut serta dalam restrukturisasi itu. Praktek pengelompokkan dan pelabelan, partisipasi olahraga, ketidakseimbangan dalam pencapaian, ketidakseimbangan dalam pendaftaran dalam program pendidikan berbakat dan khusus, dan interaksi staf dan anak litnas etnis dan ras merupakan variabel penting yang perlu diperiksa untuk menciptakan sekolah budaya yang memberdayakan siswa dari beragam kelompok ras, etnis, dan bahasa dari dua kelompok jenis kelamin.

Bennet (dalam Ogletree & Larke, 2008: 3) juga memiliki pandangan mengenai dimensi pendidikan multikultural. Bennet menyebutkan ada empat dimensi dalam pendidikan multikultural, yaitu: (1) gerakan yang

berarti untuk mencapai kesetaraan dan keadilan. Pendidikan multikultural memberi keadilan dengan tidak membedakan latar belakang sebagai sebuah permasalahan dan memandang sama semua orang atau kelompok; (2) pengetahuan kurikulum yang membantu mengembangkan salah satu sejarah, pengetahuan, dan pemahaman tentang orang lain. Penerapan pendidikan multikultural dalam kurikulum, membantu sekolah untuk mengenalkan berbagai budaya yang ada kepada anak. Dengan cara ini dapat meningkatkan kesadaran anak di sekolah bahwa keberagaman itu perlu dipelajari agar memiliki rasa saling menghargai satu sama lain; (3) proses yang mencakup cara seseorang menjadi multikultural. Dengan mempelajari pendidikan multikultural, seseorang dapat memiliki sikap untuk menjadi orang yang multikultur. Sikap-sikap tersebut antara lain saling menghormati, menghargai, peduli, toleransi, dan sikap lain yang membuatnya menerima keberagaman; (4) komitmen kewajiban untuk memerangi diskriminasi dengan pengembangan keterampilan dan sikap yang tepat. Setelah memiliki sikap-sikap yang menjadikannya menjadi seseorang yang multikultur, maka dengan sendirinya akan membuat orang tersebut menyadari akan kewajibannya untuk mengurangi sikap dan prasangka yang dapat menimbulkan perselisihan.

Berikut rangkuman dimensi pendidikan multikultural yang dibuat bagan untuk mengidentifikasi variabel utama sekolah yang harus diubah untuk melembagakan budaya sekolah yang memberdayakan siswa dari beragam kelompok budaya, ras, etnis, dan kelas sosial.



Gambar 1. Dimensi Pendidikan Multikultural

Sumber: James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (2016: 18)

h. Pendekatan Pendidikan Multikultural

Banks dan Banks (2016: 155-163) mengemukakan empat pendekatan yang mengintegrasikan materi pendidikan multikultural ke dalam kurikulum ataupun pembelajaran di sekolah yang dicermati relevan untuk diimplementasikan di Indonesia. Beberapa pendekatan yang dikemukakan antara lain:

1) Pendekatan Kontribusi (*The Contributions Approach*)

Level ini yang paling sering dilakukan dan paling luas digunakan dalam fase pertama dari gerakan kebangkitan etnis. Cirinya adalah

dengan memasukkan pahlawan dari suku bangsa/ etnis dan benda-benda budaya ke dalam pelajaran yang sesuai. Hal inilah yang selama ini telah dilakukan di Indonesia.

2) Pendekatan Aditif (*Aditif Approach*)

Pada tahap ini dilakukan penambahan materi, konsep, tema, perspektif terhadap kurikulum tanpa mengubah struktur, tujuan, dan karakteristik dasarnya. Pendekatan aditif ini sering dilengkapi dengan buku, modul, atau bidang bahasan terhadap kurikulum tanpa mengubah secara substansif. Pendekatan aditif merupakan fase awal dalam melaksanakan pendidikan multikultural karena belum menyentuh kurikulum sana.

3) Pendekatan Transformasi (*The Transformation Approach*)

Pendekatan transformasi berbeda secara mendasar dengan pendekatan kontribusi dan aditif. Pendekatan transformasi mengubah asumsi dasar kurikulum dan menumbuhkan kompetensi dasar siswa dalam melihat konsep, isu, tema, dan masalah dari beberapa perspektif dan sudut pandang etnis. Perspektif berpusat pada aliran utama yang mungkin dipaparkan dalam materi pelajaran. Anak boleh melihat dari perspektif yang lain.

Banks menyebut ini sebagai proses *multiple acculturation*, sehingga rasa saling menghargai, kebersamaan, dan cinta sesama dapat dirasakan melalui pengalaman belajar. Konsepsi akulturasi negara mengarah pada perspektif bahwa memandang peristiwa etnis, sastra,

musik, seni, dan pengetahuan lainnya sebagai bagian integral dari yang membentuk budaya secara umum. Budaya kelompok dominan hanya dipandang sebagai bagian dari keseluruhan budaya yang lebih besar.

4) Pendekatan Aksi Sosial (*The Sosial Action Approach*)

Pendekatan aksi sosial mencakup semua elemen dari pendekatan transformasi, tetapi menambah komponen yang mempersyaratkan anak membuat aksi yang berkaitan dengan konsep, isu, atau masalah yang dipelajari dalam unit.

Tahapan utama dari pembelajaran dan pendekatan ini adalah mendidik anak melakukan kritik sosial dan mengajarkan keterampilan membuat keputusan untuk memperkuat anak dan membantu mereka memperoleh pendidikan politis, sekolah membantu anak menjadi kritikus sosial yang reflektif dan partisipan yang terlatih dalam perubahan sosial.

Anak memperoleh pengetahuan, nilai, dan keterampilan yang dibutuhkan untuk berpartisipasi dalam perubahan sosial sehingga kelompok-kelompok etnis, ras dan golongan yang terabaikan dan mmenjadi korban dapat berpartisipasi penuh dalam masyarakat.

Sedikit berbeda dengan yang disampaikan oleh Banks, Grant dan Steeler (2007) mengemukakan sebuah model pendidikan multikultural yang memiliki lima pendekatan, antara lain:

- 1) Mengajarkan budaya yang berbeda. Guru mengadakan kelas dengan cara biasa, tetapi karena adanya anak dari budaya lain, guru

membuat adaptasi. Misalnya, guru mungkin bekerja secara individual dengan anak untuk memberikan instruksi lebih lanjut dan juga termasuk anak. Kurikulum tidak diubah, anak baru dibantu untuk menyesuaikan dengan standar kurikulum.

- 2) Pendekatan hubungan manusia. Fokus pendidikan adalah mengembangkan hubungan positif antar berbagai budaya. Tujuannya termasuk mengembangkan empati, pemahaman, dan toleransi.
- 3) Studi kelompok sendiri. Unit belajar dilakukan oleh kelompok budaya diskrit, seperti penduduk asli Amerika atau Jepang.
- 4) Pendidikan multikultural. Setiap bidang pelajaran diajarkan menanamkan konten dan perspektif etnis. Strategi mengajar bervariasi untuk mengakomodasi berbagai gaya belajar. Beberapa strategi pengajaran dan metode penilaian digunakan.
- 5) Pendidikan yang merupakan rekonstruksionis multikultural dan sosial. Tujuan pengajaran yang umum adalah pengembangan kesadaran sosial dan rasa tanggung jawab warga.

Model lain dari pendekatan multikultural yaitu pendekatan anti bias yang dikemukakan oleh Deman-Sparks (2015). Menurut Deman-Sparks, empat sumber utama dalam kurikulum pendekatan anti bias antara lain:

- 1) Realitas budaya anak, pengalaman, tingkah laku dan minat.
- 2) Minat keluarga, kepercayaan dan perhatian pada anak.

- 3) Peristiwa masyarakat, pesan, dan kenyataan yang ada di sekeliling anak.
- 4) Pengetahuan guru, kepercayaan, dan nilai.

Beragam pendekatan yang disebutkan di atas valid. Sehingga guru tidak harus berfokus pada penggunaan satu strategi, namun dapat menggunakan lebih dari satu strategi untuk memenuhi kebutuhan gaya belajar yang beragam dari anak.

i. Prinsip Pendidikan Multikultural

Prinsip merupakan sebuah kebenaran umum yang dijadikan pedoman bagi seseorang maupun kelompok. Menurut Yaya Suryana dan Rusdiana (2015: 247-249), ada beberapa yang menjadi prinsip dasar dalam pendidikan multikultural seperti berikut:

- 1) Pengenalan jati diri. Pada prinsip ini menekankan bahwa pendidikan multikultural harus dimulai dari pengenalan terhadap jati dirinya sendiri baru kemudian jati diri etnik lain. Relevansi dengan kehidupan dalam pendidikan multikultural akan terjadi apabila ada keterlibatan seseorang di dalamnya.
- 2) Mengembangkan sikap non-etnosentris. Kesadaran etnosentris digunakan seseorang sebagai jembatan dalam memahami budaya lain dengan menunjukkan paralelisme antara ciri khas etniknya dengan etnik lain. Adanya cara tersebut mengembangkan sebuah pemahaman mutualis (*mutual understanding*) dan rasa empati antar etnik dalam sebuah masyarakat.

- 3) Pengembangan secara integratif, komprehensif, dan konseptual. Pendidikan multikultural sebaiknya terintegrasi ke dalam seluruh mata pelajaran, seperti: bahasa, ilmu pengetahuan sosial, matematika, sains, pendidikan jasmani, kesenian, atau pendidikan moral, sehingga antar mata pelajaran satu dengan yang lain saling terkait dan terpadu.
- 4) Menghasilkan sebuah perubahan. Pendidikan multikultural haruslah menghasilkan sebuah perubahan tidak hanya pada kurikulumnya saja, namun juga pada praktik pembelajaran dan struktur sosial dari sebuah kelas. Pembelajaran harus berorientasi pada proses supaya menghasilkan perubahan, seperti: bermain peran, simulasi permainan, bercerita, gaya belajar non-direktif, diskusi kelompok kecil, pembelajaran kooperatif, dan lainnya.
- 5) Menekankan aspek afektif dan kognitif. Pendidikan multikultural lebih menekankan pada aspek afektif dan kognitif dengan cara mengaitkan masalah atau isu keseharian yang dihadapi oleh siswa di lingkungan sempit atau luasnya.
- 6) Kontekstual. Kontekstualisasi pendidikan multikultural harus bersifat lokal, nasional, dan global, sehingga dapat mencakup realita sosial dan sejarah dari etnik-etnik dan Bangsa Indonesia.

Sedangkan menurut Melendez & Beck (2013: 203-304) menyebutkan ada lima prinsip dari multikultural, yaitu: (1) mengembangkan perspektif jamak; (2) mengembangkan kesadaran budaya; (3) meningkatkan

kompetensi antarbudaya; (4) melawan rasisme, sexisme, prasangka, dan perbedaan; (5) mengembangkan keterampilan aksi sosial.

Berdasarkan kedua ahli tersebut, maka dapat disimpulkan bahwa prinsip pendidikan multikultural meliputi: pemahaman identitas diri dan lingkungan sekitar, mengembangkan pemahaman antarbudaya, menyingkirkan stereotip atau prasangka terhadap perbedaan, serta mengembangkan aspek sosial pada peserta didik.

2. Kemampuan Sosial Anak

Masa anak usia dini merupakan masa keemasan sekaligus masa kritis dalam tahapan kehidupan manusia. Masa usia dini sangat menentukan perkembangan anak selanjutnya. Oleh karena itu, masa ini merupakan masa yang tepat untuk meletakkan dasar-dasar pengembangan fisik, bahasa, sosial, emosional, moral dan nilai-nilai agama, kognitif serta seni.

Salah satu aspek perkembangan yang penting dikembangkan sejak dini adalah kemampuan sosial. Para ahli menekankan pada fakta bahwa sifat dan kualitas interaksi sosial anak-anak memiliki dampak yang signifikan terhadap perkembangan mereka. Gagasan kompetensi bersifat transaksional, dimana individu yang kompeten dapat mencapai agenda pribadi sementara secara bersamaan menegakkan hubungan dengan orang lain (Rose-Krasnor & Denham, 2009: 164). Kemampuan sosial sendiri secara sederhana sering diartikan dengan pengembangan hubungan sosial yang positif dengan orang lain.

Fabes, Gaertner, dan Popp (2006: 310) menyatakan bahwa kebutuhan pengembangan kemampuan sosial ini mulai semakin terlihat ketika anak-anak sudah memasuki prasekolah atau sekolah formal yang membawa perubahan kritis dalam konteks sosial dan ekologi kehidupan anak-anak, kemudian perubahan ini meningkatkan tuntutan dan tekanan yang diberikan pada mereka untuk bertindak dan berperilaku sesuai dengan orang lain, terutama teman sebaya mereka.

Selama masa kanak-kanak, anak-anak harus memiliki kemampuan untuk berinteraksi dengan orang lain, karena dengan kemampuan ini anak-anak semakin dapat memulai dan memelihara hubungan positif dengan orang lain, terutama teman sebaya. Dengan demikian, peningkatan konsep diri atau mengatur diri sendiri memainkan peran yang lebih dalam menentukan sifat hubungan sosial dan konsekuensi selanjutnya selama masa kanak-kanak.

Sub-bab ini akan dibahas mengenai definisi konseptual dari kemampuan sosial, komponen dalam kemampuan sosial, urgensinya bagi anak usia dini, serta faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan sosial anak.

a. Pengertian Kemampuan Sosial Anak

Kemampuan sosial didefinisikan sebagai sejauh mana anak-anak efektif dalam berinteraksi sosial dengan orang lain, termasuk membuat dan mempertahankan hubungan sosial, menunjukkan keterampilan dan fleksibilitas kooperatif, dan menyesuaikan perilaku untuk memenuhi tuntutan konteks sosial yang berbeda dalam interaksi dan hubungan manusia (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006: 298-299; Han & Kemple, 2006: 241).

Kompetensi sosial diartikan sebagai dasar dimana harapan untuk interaksi di masa depan dengan orang lain dibangun dan dimana anak-anak mengembangkan persepsi tentang perilaku mereka sendiri (Semrud-Clikeman, 2007: 1-2). Kemampuan ini mengintegrasikan berbagai nilai, pengetahuan dan keterampilan yang melibatkan diri dan orang lain (Kostelnik et al., 2011: 4), serta keterampilan lain, seperti emosi dan kognitif (Yudron & Jones, 2016: 270) yang membantu anak menemukan dirinya sendiri dan dibutuhkan untuk mencapai tujuan mereka menjadi efektif dalam berinteraksi dengan orang lain.

Pemerolehan kompetensi sosial dimulai pada masa kanak-kanak dan terjadi sebagai akibat dari perkembangan dan pembelajaran. Anak-anak belajar dan mempraktikkan keterampilan kemampuan sosial mereka dalam dua konteks utama, yaitu rumah dan sekolah. Pertama, anak-anak belajar segala hal pertama kali, termasuk berkomunikasi dan berinteraksi, adalah dengan orang tua. Orang tua memodelkan aspek-aspek utama dari kompetensi sosial di rumah, termasuk keterampilan mengalami dan mengekspresikan emosi, terlibat dalam interaksi, serta lainnya. Kemudian, di awal dan tengah masa kanak-kanak, anak-anak mulai mengekspresikan keterampilan ini di luar rumah, khususnya di sekolah (Howes, et al., 2011: 399).

Konteks kedua, sekolah yang dianggap sebagai sarana untuk memberikan kesempatan yang sama bagi semua anak untuk mengembangkan semua aspek perkembangan, termasuk perkembangan

sosial. Melalui kurikulum yang berorientasi pada kegiatan bermain, anak-anak disosialisasikan ke dalam budaya sekolah. Budaya sekolah atau nilai-nilai dominan yang menentukan sikap dan perilaku yang benar dalam pengaturan sekolah penting dalam pemahaman kompetensi sosial anak (Mpofu, Thomas, & Chan, 2004: 170). Sebagai contoh, mereka belajar untuk berbagi objek dan perhatian, menunggu giliran, menyelesaikan konflik dengan teman sebaya dengan bantuan orang dewasa, berpartisipasi dalam kegiatan kelompok, dan menyesuaikan diri dengan berbagai aturan rutin dan aturan baru. Tujuan sosial ini diharapkan dapat memberikan jalan pada hasil akademik yang lebih baik (Logue, 2007: 36-37).

Kemampuan sosial mencerminkan kemampuan anak-anak untuk membentuk hubungan sosial yang positif dan sukses. Dengan demikian, anak-anak yang kompeten secara sosial terlihat sering bermain dengan anak-anak lain dan menikmati interaksi sosial, dan dicari-cari oleh teman mereka. Mpofu, Thomas dan Chan (2004: 170) juga mencirikan anak-anak yang kompeten secara sosial cenderung bersikap kooperatif, bertanggung jawab, memiliki keterampilan kepemimpinan, mencapai nilai akademik yang lebih tinggi, lebih diterima secara sosial oleh teman sebaya dan guru, serta memiliki peringkat pertemanan yang lebih tinggi. Anak-anak yang kompeten secara sosial memiliki perilaku pengaturan diri lebih dapat diandalkan yang membantu keberhasilan perilaku interpersonal.

b. Urgensi Kemampuan Sosial bagi Anak

Anak-anak yang mengembangkan kemampuan sosial pada tahun-tahun awal membentuk fondasi yang menjadi dasar pembelajaran dan perkembangan selanjutnya, termasuk kecakapan hidup seperti berpikir, perencanaan dan pengambilan keputusan. Pengembangan kemampuan sosial tersebut dianggap perlu dikembangkan dan berhasil dalam lingkungan pendidikan anak usia dini, seperti yang disampaikan oleh Domitrovich et al. (2017: 1) bahwa kompetensi sosial adalah faktor penting dalam proses perubahan perilaku dan perkembangan yang sehat terkait sosial, perilaku dan akademik.

Yudron dan Jones (2016: 270) mengatakan bahwa kompetensi sosial berkembang pesat pada anak usia dini dan perkembangan ini memiliki implikasi penting untuk berbagai hasil bersamaan dan kemudian. Misalnya, para peneliti telah menemukan bahwa anak-anak prasekolah *bilingual* yang dinilai lebih kompeten secara sosial di prasekolah menerima skor lebih tinggi pada penilaian langsung keterampilan literasi, bahasa Inggris dan matematika di TK dan kelas satu jika dibandingkan dengan anak-anak *bilingual* yang kurang kompeten secara sosial (Oades-Sese et al., 2011: 747).

Anak-anak yang memiliki kemampuan sosial yang lebih berkembang tersebut memiliki keunggulan berbeda daripada anak-anak yang kemampuan sosial dan emosionalnya masih kurang. Hal tersebut didukung oleh beberapa peneliti lainnya yang menyatakan bahwa anak-anak yang

memiliki keterampilan sosial di taman kanak-kanak dapat menyelesaikan konflik dengan teman sebaya lebih baik, memahami emosi, membantu, dan kooperatif dengan orang lain (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015: 2283).

Emosi anak, terkait pemahaman dan pengkondisian emosi, berkaitan dengan kemampuan sosial anak, dimana anak-anak yang dapat secara efektif mengatur emosinya dapat mengalami hubungan sosial yang lebih positif dengan teman sebaya mereka karena mereka mampu menghambat ledakan emosi negatif sementara lebih efektif mengenali dan merespons emosi orang lain dengan tepat (Holland, 2013: 11-13). Kemudian di masa depannya, anak-anak yang memiliki kontrol diri yang lebih baik sepanjang masa kanak-kanak ini memiliki kesehatan fisik yang lebih baik, ketergantungan zat lebih rendah, hasil sosial ekonomi lebih baik, dan tingkat pelanggaran kriminal yang lebih rendah di masa dewasa awal dibandingkan teman atau saudara kandung yang memiliki kontrol diri lebih rendah (Moffitt, et al., 2011: 2693).

Berdasarkan pemaparan hasil penelitian di atas, anak-anak yang memiliki kemampuan sosial yang sesuai dengan tahapan perkembangan lebih cenderung memiliki hasil yang lebih baik daripada anak-anak yang memiliki kompetensi sosial lebih rendah. Contohnya, anak-anak yang memiliki kemampuan sosial dan emosional yang tinggi memiliki hubungan teman sebaya lebih positif, menjalin hubungan yang sukses dengan guru, serta hasil akademik yang lebih tinggi. Sedangkan, anak-anak yang kurang terampil ini cenderung memiliki pengalaman lebih negatif dengan teman

sebayanya dan orang dewasa yang bisa berdampak seumur hidup. Sebagai contoh, beberapa anak mungkin memiliki kemampuan sosial yang terbatas untuk bergabung dalam permainan kelompok, dan itu dapat menyebabkan perasaan terisolasi atau penolakan dan merusak kepercayaan diri.

Kostelnik et al. (2011: 5-6) menambahkan bahwa anak-anak yang berkompeten secara sosial lebih bahagia daripada teman-teman mereka yang kurang kompeten. Anak-anak yang berkompeten sosial lebih berhasil dalam berinteraksi dengan orang lain, lebih populer, dan lebih puas dengan kehidupan. Selain itu, hubungan sosial anak-anak telah dikaitkan dengan prestasi akademik yang membawa keberhasilan lebih besar di sekolah. Sebaliknya, anak-anak yang memiliki kemampuan sosial buruk cenderung mengalami kesedihan dan kesepian, bahkan di tahun-tahun awal. Anak-anak ini sering ditolak oleh teman sebayanya, memiliki harga diri rendah, studi mereka tidak lebih baik, serta berisiko mengalami pola perilaku bermasalah ketika mereka beranjak dewasa. Dengan demikian, menjadi penting untuk mengembangkan kemampuan sosial pada anak sejak dini untuk keberhasilan di masa kini dan masa depan anak.

c. Komponen Kemampuan Sosial Anak Usia Dini

Kompetensi sosial mencakup semua pengetahuan dan keterampilan sosial, emosional dan kognitif yang dibutuhkan anak-anak untuk mencapai tujuan mereka dan menjadi efektif dalam interaksi dengan orang lain. Rose-Krasnor (1997: 121) menyatakan bahwa kompetensi sosial ini terdiri atas dua domain, yaitu orientasi pada diri sendiri dan orang lain, dimana seorang

individu mencapai tujuan pribadi sambil mempertahankan hubungan positif yang mencerminkan kedua orientasi, baik pada diri sendiri dan orang lain.

Selama masa kanak-kanak, penting bagi anak untuk membangun pribadi yang positif, sebagaimana yang disampaikan oleh Han dan Kemple (2006: 242) bahwa anak-anak yang merasa baik tentang diri mereka lebih cenderung memiliki hubungan interpersonal yang positif dan mengantisipasi keberhasilan dalam pertemuan mereka dengan orang lain. Kostelnik et al. (2011: 2-4) menggambarkan diri yang positif ini sebagai kesadaran diri, perasaan kompeten, kekuatan pribadi, perasaan berharga, serta pandangan positif terhadap masa depan pribadi. Hal tersebut didukung oleh Kenny dan McEachern (2009: 207-208) yang menyatakan bahwa konsep atau identitas diri yang positif pada anak sangat penting dalam perkembangan sosial dan emosional anak-anak. Anak-anak dengan konsep atau identitas diri yang tinggi umumnya mendekati tugas yang berhubungan dengan sekolah dengan percaya diri, yang tidak muncul bagi anak-anak dengan konsep diri rendah.

Kemampuan kedua yang perlu dimiliki oleh anak yaitu pengendalian diri. Kemampuan ini diperlukan anak dalam penerimaan di lingkungan sosial, khususnya di sekolah. Kostelnik et al. (2011: 2-4) mendefinisikan pengaturan diri sebagai kemampuan untuk mengendalikan impuls, menunda kepuasan, menahan gangguan dan tekanan teman, menunjukkan perasaan seseorang, dan mengawasi diri sendiri. Regulasi diri ini melibatkan pengelolaan emosi (Han & Kemple, 2006: 241-242). Kontrol diri dan emosi

tersebut mempengaruhi perilaku sosial anak terhadap teman sebaya dan orang lain (Eisenberg, Vaughan, & Hofer, 2009: 484-485), dimana anak-anak yang dapat mengendalikan emosi dapat mengurangi permasalahan saat interaksi sosial dengan anak-anak yang bertemperamen sulit, sehingga dapat menghambat kecenderungan terhadap tindakan impulsif atau negatif (Rose-Krasnor & Denham, 2009: 165-166), lebih jauh lagi anak-anak yang memiliki kontrol diri yang baik memiliki tingkat yang lebih rendah dari penggunaan rokok, alkohol dan narkoba, serta kesehatan fisik yang lebih baik (Duckworth, Gendler, & Gross, 2014: 199-200).

Jika melihat dari lensa budaya Indonesia, dimana masyarakatnya dikenal sebagai individu kolektivistik yang sangat menghargai penjagaan hubungan yang dekat dan harmonis (Eisenberg et al., 2006: 182). Dengan demikian, kontrol diri ini diperlukan untuk menghindari gangguan hubungan dan merusak kesadaran diri dan orang lain. Pada anak usia dini, pengendalian diri sering tercermin dalam perilaku yang patuh dan kooperatif, seperti memulai, memodifikasi, atau menahan perilaku tertentu dalam menanggapi permintaan orang dewasa (Chen, Wang, & DeSouza, 2006: 123). Baru-baru ini, sebuah studi longitudinal yang penting menemukan bahwa kontrol diri yang diukur pada masa kanak-kanak memprediksi keberhasilan dan kesejahteraan di masa dewasa, termasuk pendapatan, tabungan, serta kesehatan fisik dan mental (Moffit, et al., 2011: 2697).

Kemampuan selanjutnya yang perlu dimiliki anak dalam berinteraksi dengan orang lain yaitu perilaku prososial. Komponen ini terkait dengan membangun hubungan yang bersahabat atau positif dengan cara mengkomunikasikan ide dan kebutuhan, bekerja sama dan membantu, membaca situasi sosial secara akurat, menyesuaikan perilaku agar sesuai dengan berbagai situasi sosial, menyelesaikan konflik secara damai, menerima ide-ide orang lain, dan mengakui hak-hak orang lain (Kostelnik, 2011: 2-4). Sebagaimana yang dijelaskan oleh Perren, Forrester-Knauss dan Alsaker (2012: 103-104) bahwa sebagai makhluk sosial, anak-anak perlu memiliki kemampuan untuk memenuhi kebutuhan dan tujuan orang lain. Kemampuan ini ditandai dengan perilaku prososial dan kooperatif, termasuk membantu, peduli dan menanggung tanggung jawab orang lain.

Kemampuan terakhir yang sering dikaitkan dengan keberagaman dan pelaksanaan pendidikan multikultural yaitu kompetensi budaya. Kostelnik et al. (2011: 2-4) mendefinisikan kompetensi budaya sebagai pengetahuan, kenyamanan dengan dan rasa hormat kepada orang-orang dari berbagai latar belakang etnis atau ras, berinteraksi secara efektif dengan orang-orang dari berbagai latar belakang budaya, etnis atau ras, mengakui perlakuan tidak adil, mempertanyakan perlakuan tidak adil, serta memperoleh keadilan sosial. Kompetensi ini memiliki beberapa atribut atau antiseden, seperti kesadaran budaya, pengetahuan budaya, pemahaman budaya, sensitivitas budaya, interaksi budaya, keterampilan budaya, dan kecakapan budaya (Burchum, 2002: 7-10). Atribut yang terkait langsung dengan aspek sosial

yaitu sensitivitas dan interaksi budaya, dimana mengacu pada komunikasi dan pertukaran antar individu dengan budaya berbeda, sehingga dapat muncul sikap menghargai, menghormati, dan dengan tulus peduli tentang sudut pandang orang lain, kemampuan untuk menjadi fleksibel dan tidak menghakimi, dan kesediaan untuk mengakui keberagaman yang ada (Burchum, 2002: 7-10; Obegi & Ritblatt, 2005: 200).

Pengembangan kemampuan ini penting bagi anak usia dini, karena anak-anak belajar berinteraksi dan memelihara hubungan dengan orang lain dari beragam latar belakang, dimana ini merupakan inti dari menjadi manusia (Han & Kemple, 2006: 245). Dengan demikian, penting bagi para pendidikan untuk mengembangkan kompetensi budaya pada anak-anak dengan memberikan pengajaran yang responsif secara budaya dalam semua bidang pengajaran, khususnya dalam bidang sosial. Jika anak-anak didorong secara tepat untuk mengendalikan perasaan dan sikap mereka, tetap terbuka terhadap informasi baru, dan memiliki peluang untuk menjadi akrab dengan berbagai orang dapat membantu anak-anak membangun fondasi untuk kompetensi budaya.

Keempat komponen tersebut tercermin dalam beberapa perilaku sosial. Pertama, identitas diri yang positif tercermin melalui perilaku percaya diri dan mandiri. Kedua, kontrol diri tercermin dalam perilaku sabar (antri atau bergantian ketika berbicara) dan taat pada aturan. Ketiga, orientasi prososial tercermin melalui perilaku peduli dan mau membantu. Keempat yaitu kompetensi budaya yang tercermin melalui perilaku

menghargai dan toleransi. Berbagai perilaku sosial tersebut sebagai indikator dalam melihat kemampuan sosial anak-anak di TK Hamemayu Yogyakarta.

d. Faktor-faktor yang Mempengaruhi Kemampuan Sosial Anak

Perkembangan kemampuan sosial bukan hanya melibatkan diri sendiri, namun juga orang lain. Pada akhirnya, anak-anak menjadi lebih atau kurang kompeten secara sosial dipengaruhi oleh banyak faktor, seperti yang disampaikan oleh para peneliti, beberapa faktor itu bisa berasal dari dalam diri anak maupun dari faktor luar. Kennedy (2019: 3) menjelaskan kompetensi sosial ini bukan hanya keterampilan sosial saja, tetapi juga faktor-faktor neurologis, temperamental, dan lingkungan yang membantu dan menghambat pengembangan keterampilan sosial anak. Faktor-faktor tersebut bisa berasal dari dalam diri anak, meliputi perkembangan otak, temperamen, pengaturan diri, dan keterampilan perkembangan saat ini, termasuk dampak disabilitas.

Aspek emosi, temperamen dan regulasi emosi, disebutkan mempengaruhi kemampuan sosial anak (Hurlock, 1978: 230). Santrock (2010: 299) menjelaskan bahwa temperamen ini melibatkan perbedaan individu dalam gaya perilaku, emosi dan ciri khas dalam merespon. Perilaku-perilaku tersebut berpotensi mempengaruhi kemampuan anak-anak untuk membentuk hubungan sosial yang positif. Anak-anak yang dapat mengatur dan mengendalikan diri dalam interaksi sosial mereka dan memilih menghadapi daripada menghindari atau menarik diri dari orang lain

lebih cenderung berkompeten secara sosial (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006: 299-300). Dengan demikian, kualitas temperamen anak-anak mempengaruhi pengendalian diri anak, sehingga berpotensi mempengaruhi kemampuan sosialnya juga.

Selain dari dalam diri anak, terdapat juga faktor-faktor di luar anak yang mempengaruhi perkembangan kemampuan sosial anak, antara lain dari sisi keluarga atau orang tua (Barbarin, 2002: 56-57), pengasuhan, kualitas lingkungan pembelajaran dan pengajaran, perimbangan budaya dan bahasa (Kennedy, 2019: 3; Peisner-Feinberg, et al., 2001: 1534), serta teman sebaya (Hurlock, 1978: 230). Keluarga atau orang tua, sebagai orang-orang yang terdekat dengan anak memiliki peran penting dalam perkembangan sosial anak. Anak-anak yang tumbuh di rumah dengan penuh kehangatan, kohesi, disiplin yang konsisten secara efektif meningkatkan kompetensi sosial dan kognitif. Gaya perilaku ibu telah ditemukan untuk memoderasi hubungan antara temperamen balita dan perilaku sosial kemudian, sehingga ketika ibu mengendalikan dan mengejek, anak-anak diprediksi berperilaku diam secara sosial ketika memasuki sekolah (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006: 298-299). Oleh karena itu, perilaku pengasuhan orang tua berpengaruh terhadap emosi dan perilaku sosial anak ketika berinteraksi dengan orang lain.

Faktor selanjutnya yaitu dari sekolah, program pendidikan yang memiliki kualitas struktur yang lebih baik (misalnya, memiliki rasio guru-anak dan ukuran kelas relatif lebih kecil, guru-guru yang memiliki

pencapaian pendidikan dan pelatihan lebih tinggi, dukungan administratif yang memadai, dan lainnya terbukti dapat mendukung perkembangan sosial dan emosional anak (Peisner-Feinberg, et al., 2001: 1549-1552).

Di sekolah, anak-anak juga memiliki kesempatan melakukan interaksi sosial dengan teman sebaya dan guru. Peran anak yang semakin aktif tercermin dalam interaksi teman sebaya dan menjadi dunia sosial anak-anak selama masa kanak-kanak. Teman sebaya membantu perkembangan kemampuan sosial anak-anak, karena hubungan teman sebaya memberikan lingkungan sosial utama di mana anak-anak bernegosiasi satu sama lain untuk mengadopsi standar dan nilai-nilai budaya yang ada (Chen & French, 2008: 607-608). Sebaliknya, anak-anak dengan kompetensi sosial yang rendah berisiko untuk interaksi teman sebaya yang buruk, penolakan, mengurangi kesempatan anak-anak untuk mendapatkan keterampilan sosial dan pengalaman sosial yang positif (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006: 306-307).

Interaksi berbagai faktor tersebut, baik dari dalam maupun dari luar anak, serta bagaimana anak-anak dipandang oleh orang lain, adalah yang menentukan hasil kemampuan sosial anak usia dini dan jangka panjang melalui konsekuensi persahabatan vs isolasi, bermain kooperatif vs independen, penghargaan dan pengakuan dari orang lain vs pennggunaan praktik-praktik disipliner hukuman, dan terakses vs terpisahkan dari kurikulum pendidikan umum.

3. Pendidikan Multikultural dalam Pengembangan Kompetensi Sosial

Anak Usia Dini

Adanya keberagaman menjadi salah satu faktor utama terwujudnya pendidikan multikultural. Konsep pendidikan multikultural didefinisikan sebagai pemberian hak atau kesempatan yang sama kepada setiap anak untuk mendapatkan pendidikan tanpa melihat latar belakangnya (ras, etnis, agama, bahasa, maupun status sosial ekonominya) (Wiley & Sons, 2005: 3; Banks & Banks, 2013: 3). Oleh karena itu, salah satu ciri sekolah yang menerapkan pendidikan multikultural yaitu adanya keberagaman latar belakang anak dalam ruang kelas. Berdasarkan pendekatan sosial-pedagogis yang disampaikan oleh Logvinova (2016: 207), pendidikan multikultural ini merupakan proses pendidikan berdasarkan pada masyarakat dan potensi pendidikannya melalui interaksi dengan institusi sosial, keterlibatan anak-anak ke dalam kegiatan sosial yang signifikan dan hubungan sosial. Dengan demikian, pendekatan ini membutuhkan pengembangan kebutuhan dan kemampuan sosial seseorang dalam proses pendidikan.

Hal tersebut menjadi tantangan bagi pihak sekolah dalam menyediakan layanan yang sesuai dengan kebutuhan semua anak didiknya, sehingga anak tidak ada yang disalahpahami. Ini membutuhkan bukan hanya pengetahuan tentang kekhasan budaya anak-anak, karakteristik etnis dan budaya masyarakat, tetapi juga pemahaman sumber daya positif dan negatif dari lingkungan sosial dalam lingkup pendidikan multikultural, kemampuan untuk memilih sumber daya yang dibutuhkan untuk mengembangkan interaksi dengan sosial. Untuk

mencapai itu, maka perlu dituangkannya konsep pendidikan multikultural pada aplikasi praktis mereka di sekolah atau secara spesifik di ruang kelas. Ada beberapa cara yang perlu dilakukan, antara lain: memberikan materi keragaman, kesetaraan, keadilan sosial, demokrasi dalam *setting* sekolah, mengenalkan beragam budaya, serta *multiple learning environments* (Santrock, 2014: 173; Gollnick & Chinn, 2017: 4; Suryana & Rusdiana, 2015: 198). Penuangan konsep-konsep pendidikan multikultural pada aplikasi praktis mereka di sekolah adalah langkah pertama dalam menciptakan ruang kelas yang multikultural.

Anak-anak yang berada pada ruang kelas multikultural bukan hanya dapat memahami keberagaman budaya teman sebayanya, namun juga sekaligus mengenal identitas diri dan budayanya melalui pemberian materi-materi kebudayaan dari guru. Selain itu, secara tidak langsung anak-anak dapat belajar untuk saling menghargai dan menghormati, meminimalisir sikap stereotip dan prasangka terhadap anak yang memiliki latar belakang yang berbeda dengan dirinya, terjalin hubungan pertemanan antar teman lintas ras, etnis, agama, bahasa, maupun sosial ekonominya (Han & Thomas, 2010: 469-476; Lam & Wong, 2018: 4-6). Terwujudnya sikap dan perilaku sosial tersebut merupakan hasil dari penerapan pendidikan multikultural di sekolah.

Rasheed et al. (2019: 5) mengatakan bahwa pengaturan kelas yang beragam ras atau etnis terkait dengan laporan guru yang lebih tinggi tentang kompetensi sosial anak dan kedekatan guru-anak dan depresi anak dilaporkan lebih rendah. Pengaturan kelas yang beragam ini dapat membiasakan anak-anak

untuk bertemu dengan teman-teman dari berbagai latar belakang yang berbeda dan dengan pengalaman dan kompetensi yang berbeda setiap hari. Dengan demikian, dapat memberikan kesempatan lebih banyak bagi anak-anak untuk belajar dan menunjukkan perilaku sosial yang positif, baik dengan teman sebaya atau guru, serta membantu dalam masalah perilaku mereka (Rucinski et al., 2019: 12-13).

Berbagai sikap dan perilaku terkait kompetensi sosial tersebut bisa terlihat pada tujuan pendidikan multikultural. Beberapa tujuan pendidikan multikultural yang disampaikan oleh Suryana dan Rusdiana (2015: 199-200) terkait kompetensi sosial dalam pendidikan multikultural antara lain: (1) memahami latar belakang diri dan kelompok dalam masyarakat; (2) menghargai dan mengapresiasi ke-*bhinneka*-an budaya; (3) menyelesaikan sikap-sikap terlalu etnosentris dan penuh prasangka; serta (4) meningkatkan kemampuan menganalisis secara kritis masalah-masalah rutin dan isu melalui proses demokratis.

Dengan demikian, berdasarkan pemaparan mengenai kajian pendidikan multikultural dan kompetensi sosial anak usia dini dapat ditarik benang merahnya bahwa kedua topik tersebut saling terkait. Dimana penerapan pendidikan multikultural di TK dapat mengembangkan kemampuan sosial anak-anak. Adapun kemampuan sosial yang dimaksudkan dalam pelaksanaan pendidikan multikultural ini ada 4 komponen, antara lain: (1) identitas diri yang positif yang tercermin melalui perilaku percaya diri dan mandiri; (2) kontrol diri yang meliputi sabar menunggu giliran dan taat pada aturan; (3) orientasi

prososial meliputi perilaku peduli dan mau membantu teman sebaya atau guru; serta (4) kompetensi budaya yang tercermin melalui perilaku menghargai dan toleransi.

Pengaturan kelas anak yang beragam dapat memberikan lebih banyak kesempatan bagi guru untuk melihat interaksi positif antar anak dari berbagai latar belakang yang berbeda (Rucinski et al., 2019: 12), sehingga dapat mengembangkan berbagai perilaku dalam komponen kemampuan sosial. Benner dan Yan (2014: 127) menambahkan bahwa dengan keragaman yang terdapat di ruang kelas mendorong keterlibatan orang tua yang lebih, sehingga dapat mendukung keterampilan interpersonal anak-anak dan prestasi membaca. Oleh karena itu, sekolah tetap perlu menjalin hubungan yang positif dengan orang tua dan lembaga lain dalam memberikan pendidikan multikultural yang efektif dalam pengembangan kemampuan sosial anak TK.

B. Kajian Penelitian yang Relevan

Beberapa penelitian sebelumnya yang dapat dijadikan referensi adalah sebagai berikut:

1. Kajian literatur yang dilakukan oleh Heejeong Sophia Han dan M. Shelley Thomas (2010) dengan judul *“No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers’ multicultural responsiveness to the social competence of diverse children”*. Hasil kajian mengemukakan bahwa dengan meningkatkan responsif multikultural guru anak usia dini meliputi kesadaran, pengetahuan, dan keterampilan multikultural, dapat mendukung kemampuan sosial beragam anak sehingga tidak ada anak yang akan

disalahpahami. Responsif multikultural sendiri merupakan pemerolehan pengetahuan, rasa hormat, dan kemampuan untuk berinteraksi secara efektif dengan orang-orang dari berbagai latar belakang etnis atau ras, dan lebih lanjut mengakui perlakuan tidak adil terhadap mereka. Sehingga kurangnya responsif multikultural dapat menyebabkan kesalahpahaman yang signifikan, serta mengakibatkan dukungan yang tidak efektif pada perkembangan kompetensi sosial.

2. Penelitian yang dilakukan oleh Hooi San Phoon, Melissa Ng Lee Yen Abdullah, dan Anna Christina Abdullah (2013) dengan judul “*Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia*”. Hasil penelitian ini melaporkan temuan kuisioner laporan diri yang melibatkan 854 guru prasekolah di Malaysia. Para guru prasekolah mengungkapkan mengenai praktik dan tantangan dalam menerapkan pendidikan multikultural saat ini. Sementara mayoritas guru mengaku bahwa mereka menerapkan pendidikan multikultural, setelah diperiksa lebih dalam terungkap bahwa kebanyakan dari mereka menggunakan pendekatan turis atau kontribusi yang berfokus hanya pada manifestasi luar budaya ketika berhadapan dengan pendidikan multikultural. Pendekatan transformasi atau anti-bias hanya digunakan sejumlah kecil guru. Para guru mengidentifikasi beberapa tantangan dalam implementasi pendidikan multikultural, seperti kurangnya sumber daya pembelajaran dan dukungan dari para pemangku kepentingan. Dengan demikian, penting untuk memastikan bahwa guru

perlu mengembangkan pemahamannya yang lebih kritis tentang pendidikan multikultural melalui pelatihan dan program pendidikan guru.

3. Penelitian yang dilakukan oleh Najeemah Mohd Yusof, Anna Christina Abdullah, dan Norlida Ahmad (2014) dengan judul “*Multicultural education practices in Malaysian preschools with multiethnic or monoethnic environment*”. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa keragaman etnis mempengaruhi interaksi sosial di antara para siswa dari berbagai kelompok etnis. Selain itu, penelitian ini juga menunjukkan bahwa 85% guru-guru prasekolah Malaysia sudah memahami gagasan pendidikan multikultural meskipun mereka tidak mengikuti pelatihan yang berkaitan dengan pendidikan atau praktis multikultural, sehingga sebagian para guru baik di lingkungan prasekolah monoetnik maupun multietnik memasukkan unsur budaya ke dalam pembelajarannya meskipun memiliki beberapa perbedaan dalam implementasinya.
4. Penelitian yang dilakukan oleh Lawrence T. Ram dan Emmy M. Y. Wong (2018) dengan judul “*Factors associated with the social competence and emotional well-being among young children in an Asian Urban City*”. Hasil penelitian mengemukakan ada beberapa faktor yang memengaruhi kemampuan sosial anak usia dini, antara lain: (1) jumlah saudara, anak-anak yang memiliki lebih dari satu saudara memiliki tingkat kompetensi sosial yang sedikit lebih tinggi dibandingkan anak tunggal; (2) bahasa, anak-anak yang memiliki ibu yang berbicara non-Cina menunjukkan tingkat kompetensi lebih rendah dibandingkan anak-anak dari keluarga yang

berbahasa Katon. Salah satu penyebabnya adalah karena konsep multikulturalisme yang belum mapan sehingga merugikan anak-anak yang memiliki latar belakang etnis minoritas; (3) interaksi dengan pengasuh dan gender, anak laki-laki yang dirawat oleh orang lain yang bukan orangtua kandung memiliki kompetensi sosial lebih tinggi daripada anak perempuan yang dirawat oleh orangtua mereka; (4) gender, anak laki-laki memiliki kompetensi sosial jauh lebih rendah dibandingkan dengan anak perempuan; dan (5) usia, anak-anak yang lebih tua menunjukkan kompetensi sosial yang lebih besar.

Dari segi implikasi, penelitian ini mengemukakan bahwa pemahaman yang lebih baik tentang pengaruh latar belakang etnis pada kesejahteraan sosial anak-anak memungkinkan guru untuk memberikan dukungan dan bantuan yang diperlukan untuk pengembangan sosial yang lebih positif pada anak-anak usia dini.

5. Penelitian yang dilakukan oleh Christina L. Rucinski et al. (2019) dengan judul "*Classroom racial/ethnic diversity and upper elementary children's social-emotional development*". Hasil penelitian menunjukkan bahwa keragaman ras/ etnis di sekolah dasar dan ruang kelas membantu prestasi akademik anak-anak dan perasaan aman serta memiliki. Hasil lain mengemukakan bahwa keragaman kelas berhubungan positif dengan laporan guru tentang kompetensi sosial anak dan kedekatan guru-anak dan berhubungan negatif dengan depresi anak. Hubungan antara keragaman

kelas dan perkembangan sosial-emosional anak terbangun berdasarkan kualitas interaksi kelas.

Berdasarkan beberapa kajian penelitian sebelumnya dapat ditelaah bahwa pendidikan multikultural dapat dan perlu diterapkan di lingkungan pendidikan anak usia dini. Hal tersebut dikarenakan pendidikan multikultural bermanfaat bukan hanya untuk mengenalkan beragam budaya kepada anak, akan tetapi dapat mengembangkan kemampuan sosial anak. Meskipun telah disinggung sedikit mengenai kaitan antara komponen dalam pendidikan multikultural (misalnya: keberagaman lingkungan kelas, responsif multikultural guru) dengan kemampuan sosial anak, pembahasan terkhusus pada pendidikan multikultural dalam kemampuan sosial anak usia dini masih belum dipaparkan secara jelas oleh peneliti-peneliti sebelumnya. Oleh karena itu, penulis akan menambahkan cakupan topik yang belum dibahas dari penelitian-penelitian sebelumnya mengenai pendidikan multikultural dan komponen sosial anak usia dini, yang akan dilihat keterkaitannya.

C. Alur Pikir

Keberagaman budaya memiliki beberapa dampak negatif bukan hanya pada orang dewasa namun juga pada anak-anaknya. Hal ini terlihat pada sikap anak yang kurang memahami dan menghargai orang lain hanya karena berbeda dengan dirinya sendiri. Secara lambat laun, hal tersebut dapat menghambat perkembangan kemampuan sosial. Kemampuan sosial merupakan kemampuan anak untuk berinteraksi dengan orang lain. Beberapa peneliti mengatakan bahwa kemampuan ini juga termasuk dalam kemampuan untuk mencapai tujuan pribadi yang bertujuan untuk mempertahankan hubungan positif dengan orang lain. Pada anak usia dini,

kemampuan ini akan menjadi pondasi bagi anak-anak untuk menjadi orang dewasa yang bertanggung jawab, peduli kepada orang lain, dan produktif. Oleh karena itu, perlunya program stimulasi bagi anak sejak dini, yaitu dari orang tua, sekolah, maupun lingkungan sekitar (komunitas anak).

Orang tua memegang peran utama bagi perkembangan kemampuan sosial anak dalam pembentukan sikap anak. Anak merupakan peniru ulung, sehingga orang tua sebagai orang pertama yang dikenal anak banyak ditiru perilakunya oleh anak. Apabila orang tua tidak terbiasa untuk menghargai dan menghormati orang lain yang berbeda dengan dirinya, maka anak juga akan kesulitan untuk memahami dan menerima perbedaan tersebut sebagai sesuatu yang lumrah. Faktor yang kedua adalah sekolah, sebagai lingkungan nonkeluarga anak yang berperan penting juga bagi aspek perkembangannya.

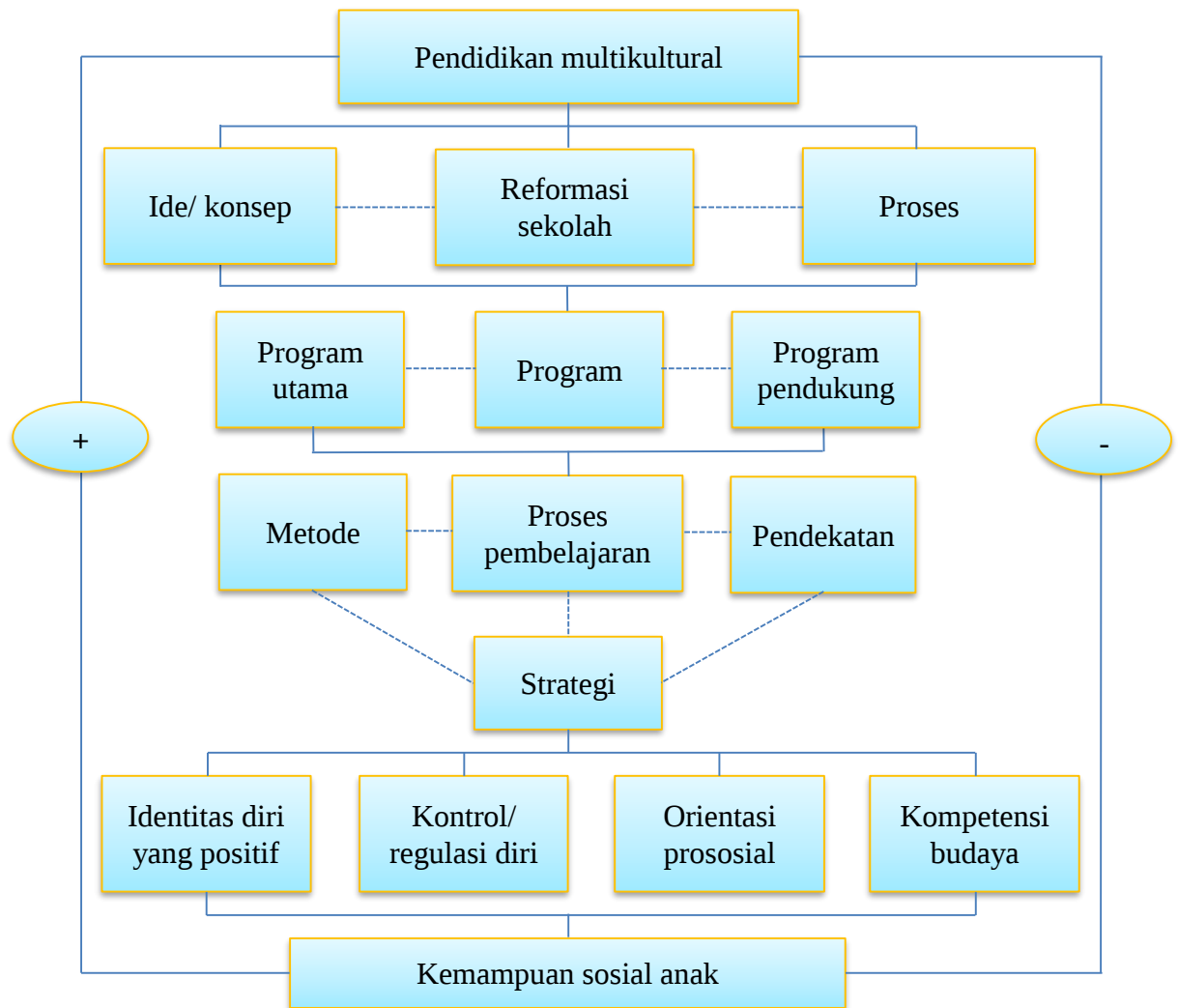
Salah satu program dalam Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) yang dapat mengatasi hambatan dalam kemampuan sosial anak adalah melalui pendidikan multikultural, dimana semua anak memiliki hak yang sama dalam memperoleh pendidikan. Pendidikan multikultural dapat terlaksana secara efektif lembaga PAUD apabila sekolah memperhatikan beberapa faktor, seperti: konsep yang ingin diterapkan, reformasi sekolah (mengubah *setting* sekolah menjadi anti-ras dan bias), kompetensi guru mengenai konsep multikultural, serta pelaksanaan pembelajaran. Pelaksanaan pembelajaran memerlukan strategi dan pendekatan tertentu. Strategi yang dilakukan melalui beberapa dimensi, antara lain: integrasi konten, konstruksi pengetahuan, mengurangi prasangka, pedagogi ekuitas, serta

memberdayakan budaya sekolah. Kelima dimensi tersebut kemudian dimanifestasikan ke dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari.

Beberapa faktor tersebut diperlukan dalam rangka untuk pencapaian tujuan pendidikan multikultural yang memberikan kesempatan yang sama bagi semua anak dari beragam latar belakang (ras, etnis, agama, bahasa, status sosial ekonomi, kekhususan, dan sebagainya). Tujuan selanjutnya yaitu pengenalan budaya dan menumbuhkan nilai-nilai sosial untuk perkembangan anak selanjutnya.

Faktor lain yang tidak kalah penting adalah lingkungan sekitar (komunitas). Suatu komunitas dimana anak sering bergaul dan berkomunikasi menentukan persepsi anak dan perilaku anak terhadap orang lain. Sama halnya dengan orang tua, komunitas yang primordialisme, yaitu perasaan kesukuan atau komunitas yang berlebihan akan membuat anak susah menerima orang lain yang berbeda komunitas dengannya, begitu pula sebaliknya.

Oleh karena itu, keberagaman yang tercakup dalam komponen pendidikan multikultural dapat memberikan gambaran dan pemahaman pada anak mengenai perbedaan, sekaligus pemahaman akan identitas dirinya dan orang lain sehingga timbul sikap memahami dan menghargai antar anak maupun dengan yang lainnya. Oleh karena itu, pendidikan multikultural berkaitan dengan pengembangan kompetensi sosial anak. Adapun bagan alur pikir pada penelitian ini adalah sebagai berikut:



Gambar 2. Alur Pikir

D. Pertanyaan Penelitian

Pertanyaan dalam penelitian ini merupakan pecahan dari rumusan masalah yaitu Pendidikan Multikultural dalam Pengembangan Kemampuan Sosial Anak Usia 4-6 Tahun. Pertanyaan-pertanyaan penelitian tersebut antara lain:

1. Bagaimana pelaksanaan pendidikan multikultural dalam pengembangan kemampuan sosial anak usia 4-6 tahun di TK Hamemayu Yogyakarta?

- a. Bagaimana konsep yang diterapkan oleh sekolah dalam melaksanakan pendidikan multikultural untuk mengembangkan kemampuan sosial anak TK?
 - b. Apa saja pembaharuan yang dilakukan oleh sekolah dalam melaksanakan pendidikan multikultural?
 - c. Apa saja program pendidikan multikultural yang diterapkan di sekolah khususnya terkait pengembangan kemampuan sosial anak usia 4-6 tahun?
 - d. Pendekatan apa yang digunakan oleh sekolah untuk melaksanakan pendidikan multikultural?
2. Bagaimana kemampuan sosial anak dengan pendidikan multikultural di TK Hamemayu Yogyakarta?
- a. Strategi apa saja yang digunakan oleh sekolah dalam pengembangan kemampuan sosial anak?
 - b. Metode apa saja yang digunakan oleh sekolah dalam pengembangan kemampuan sosial anak?
 - c. Kemampuan sosial apa saja yang muncul dan berkembang pada anak usia 4-6 tahun sebagai hasil dari pendidikan multikultural di TK Hamemayu Yogyakarta?

3. Bagaimana faktor pendukung dan penghambat pelaksanaan pendidikan multikultural dalam pengembangan kemampuan sosial anak usia 4-6 tahun di TK Hamemayu Yogyakarta?
 - a. Apa saja faktor penghambat dalam melaksanakan pendidikan multikultural dalam pengembangan kemampuan sosial anak usia 4-6 tahun di TK Hamemayu Yogyakarta?
 - b. Apa saja faktor pendukung dalam melaksanakan pendidikan multikultural dalam menstimulasi kemampuan sosial anak usia 4-6 tahun di TK Hamemayu Yogyakarta?