

BAB II

KAJIAN TEORI

A. Tinjauan tentang Anak Tunagrahita

1. Pengertian Tunagrahita

Banyak istilah yang digunakan untuk menyebut anak yang memiliki kondisi kecerdasannya dibawah rata-rata, dalam bahasa indonesia pernah digunakan misalnya lemah otak, lemah ingatan, lemah psikis, istilah ini digunakan ketika pendidikan PLB belum digalakkan sesuai dengan perkembangan pendidikan istilah penyebutkan diperhalus dari lamah otak jadi tuna mental dan saat ini disebut tunagrahita. Tunagahita berasal dari kata *tuno* yang artinya rugi dalam bahasa Jawa tuno, *contoh wah aku tuno* artinya wah aku rugi sedang grahita dari kata nggrahita, contoh *aku ora nggrahito yen tekan semono kadadiane* yang artinya aku tauidak beripikir sampai seperti itu. tunagrahita dapat diartikan kurang daya pikir. Apapun istilah yang digunakan yang penting tentang siapa dan bagaimana anak tunagrahita utnuk dapat layanan pendidikan dan pengajaran yang tepat bagi mereka, dalam pengembangan diri mereka.

Beberapa ahli memberi batasan pengertian tetnang anak tunagrahita. Ada beberapa ahli yang memberikan pembatasan pengertian tunagrahita defenisi tersebut di antaranya: menurut Hillaard dan Kirman (Smith, et all, 2002: 43) memberikan penjelasan tentang anak tunagrahita, sebagai berikut:

People who are mentally retarded over time have been referred to as dumb, stupid immature, defective, subnormal, incompetent, and dull. Term such as idiot, imbecility, defective, subnormal, incompetent, a dull, term such as idiot\, imbecile moral, and feeble-minded were commonly used historically to label this population although the word food revered to those who care mentally ill. And the word idiot was directed toward individuals who errs severely retarded. These term were frequently used interchangeably.

Maksudnya adalah diwaktu yang lalu orang-orang menyebut reteredasi mental dengan istilah dungu (*dumb*), bodoh (*stupid*), tidak masak (*immature*), cacat (*defective*) kurang sempurna (*deficient*), dibawah normal (*subnormal*), tidak mampu (*incompetent*), dan tumpul (*dull*). Edgare Dole (Smith et all, 2002: 47) mengemukakan tentang ciri-ciri anak tunagrahita sebagai berikut:

That a mentally deficient person is: a. sosial incompetent, that is sosially inadequate and occupational incipient and unable ti manage his own affairs the adult lacer, b. mentally subnormal, c. white has beep developmentally arrested, d. retired mortify, mentally deficient as result of on situational origin through heredity of disease, fessmentally incurable.

Jadi seseorang dianggap cacat mental jika ditandai: (a) tidak berkemampuan secara sosial dan tidak mampu mengelola dirinya sendiri sampai tingkat dewasa, (b) mental di bawah normal, (c) terlambat kecerdasannya sejak lahir, (d) terlambat tingkat kemasakannya, (e) cacat mental disebabkan pembawaan dari keturunan atau penyakit, dan (f) tidak dapat disembuhkan. Menurut Mumpuniarti (2007: 5) istilah tunagrahita disebut hambatan mental (*mentally handicap*) untuk melihat kecenderungan kebutuhan khusus pada meraka, hambatan mental termasuk penyandang lamban belajar maupun tunagrahita, yang dahulu dalam bahasa indoneisa

disebut istilah bodoh, tolol, dungu, tuna mental atau keterbelakangan mental, sejak dikelurkan PP Pendidikan Luar Biasa No. 72 tahun 1991 kemudian digunakan istilah Tunagrahita.

American Association on Mental Deficiency/ AAMD (Moh. Amin, 2005: 22), mendefinisikan tunagrahita sebagai kelainan yang meliputi fungsi intelektual umum di bawah rata-rata, yaitu IQ 84 ke bawah berdasarkan tes dan muncul sebelum usia 16 tahun. Endang Rochyadi dan Zainal Alimin (2005: 11) menyebutkan bahwa “tunagrahita berkaitan erat dengan masalah perkembangan kemampuan kecerdasan yang rendah dan merupakan sebuah kondisi”. Hal ini ditunjang dengan pernyataan menurut Kirk (Muhammad Effendi, 2006: 88) yaitu “*Mental Retarded is not a disease but a condition*”. Jadi berdasarkan pernyataan di atas dapat dipertegas bahwasannya tunagrahita merupakan suatu kondisi yang tidak bisa disembuhkan dengan obat apapun.

2. Klasifikasi Anak Tunagrahita

Klasifikasi menurut AAMD (Moh. Amin, 1995: 22-24), sebagai berikut:

- a. Tunagrahita Ringan (Mampu Didik)

Tingkat kecerdasannya IQ mereka berkisar 50 – 70 mempunyai kemampuan untuk berkembang dalam bidang pelajaran akademik, penyesuaian sosial dan kemampuan bekerja, mampu menyesuaikan

lingkungan yang lebih luas, dapat mandiri dalam masyarakat, mampu melakukan pekerjaan semi trampil dan pekerjaan sederhana.

b. Tunagrahita Sedang (Mampu Latih)

Tingkat kecerdasan IQ berkisar 30–50 dapat belajar keterampilan sekolah untuk tujuan fungsional, mampu melakukan keterampilan mengurus dirinya sendiri (*self-help*), mampu mengadakan adaptasi sosial dilingkungan terdekat, mampu mengerjakan pekerjaan rutin yang perlu pengawasan.

c. Tunagrahita Berat dan Sangat Berat (Mampu Rawat)

Tingkat kecerdasan IQ mereka kurang dari 30 hampir tidak memiliki kemampuan untuk dilatih mengurus diri sendiri. Ada yang masih mampu dilatih mengurus diri sendiri, berkomunikasi secara sederhanaa dan dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan sangat terbatas.

Sedangkan klasifikasi yang digunakan di Indonesia saat ini (PP No 72/1999) adalah:

- a. Tunagrahita ringan IQ nya 50 – 70.
- b. Tunagrahita sedang IQ nya 30 – 50.
- c. Tunagrahita berat dan sangat berat IQ nya kurang dari 30.

Klasifikasi anak tunagrahita berdasarkan tipe-tipe klinis/fisik (Mumpuniarti, 2007: 11), sebagai berikut:

- a. *Down syndrome* (mongolisme) karena kerusakan khromozon.
- b. *Krettin* (cebol) ada gangguan hiporoid.

- c. *Hydrocephal* karena cairan otak yang berlebihan.
- d. *Micdocephal* karena kekurangan gizi dan faktor radiasi, karena penyakit pada tengkorak, brohicephal (kepala besar)

Menurut Leo Kanner (Mumpuniarti, 2007: 13) berdasarkan pandangan masyarakat:

- a. Tunagrahita absolut (sedang)

Yaitu jelas nampak ketunagrahitaannya yang dipandang dari semua lapisan masyarakat

- b. Tunagrahita Relatif (ringan)

Yaitu dalam masyarakat tertentu dipandang tunagrahita, tetapi di tempat yang lain tidak dipandang tunagrahita

- c. Tunagrahita Semu (debil)

Yaitu anak yang menunjukkan penampilan sebagai penyandang tunagrahita tetapi sesungguhnya mempunyai kemampuan normal.

Berdasarkan sudut pandang disiplin ilmu (Mumpuniarti, 2007: 14)

Tabel 1. Klasifikasi Anak Tunagrahita

Pendidikan	Sosial	Media
Mampu Didik ? (<i>Educabel</i>)	Ringan (<i>mild morant</i>)	<i>Debil</i>
Mampu Latih (<i>Friable</i>)	Sedang (<i>moderate</i>)	<i>Embical</i>
Perlu Rawat	Berat/ sangat berat	<i>Idiot</i>

Berdasarkan pendapat di atas, dapat ditegaskan bahwa klasifikasi anak tunagrahita, antara lain:

- a. Anak tunagrahita (mampu didik) IQ 50/55 -70/75 (debil), yaitu dapat dididik dalam bidang akademik, mampu menyesuaikan sosial dalam

lingungan yang lebih luas, dapat mandiri, mampu melakukan pekerjaan sosial sederhana.

- b. Anak tunagrahita sedang (mampu latih) IQ 20/25 – 50/55 (*Embicil*), yaitu dapat mengurus dirinya sendiri mampu melakukan pekerjaan yang perlu pengawasan di tempat terlindungi dapat berkomunikasi dan beradaptasi di lingkungan terdekat.
- c. Anak tunagrahita berat (mampu rawat) IQ 0 – 20/25 (*Idiot*), yaitu sepanjang hidupnya tergantung pada bantuan yang perawatan orang lain.

3. Karakteristik Anak Tunagrahita

- a. Karakteristik Anak Tunagrahita Ringan (Mampu Didik)

Moh. Amin (2005: 3) mengemukakan bahwa karakteristik anak tunagrahita ringan sebagai berikut:

- 1) Lancar dalam berbidaram tetapi kurang perbendaharaan kata-katanya.
- 2) Sulit berpikir abstrak.
- 3) Pada usia 16 tahun anak mencapai kecerdasan setara dengan anak normal 12 tahun.
- 4) Masih dapat mengikuti pekerjaan baik di sekolah maupun di sekolah umum.

Mumpuniarti (2007: 41-42) bahwa karakteristik anak tunagrahita ringan dapat ditinjau secara fisik, psikis dan sosial, karakteristik tersebut antara lain :

- 1) Karakteristik fisik nampak seperti anak normal hanya sedikit mengalami kelemahan dalam kemampuan sensomotorik
- 2) Karakteristik psikis sukar berfikir abstrak dan logis, kurang memiliki kemampuan analisa, asosiasi lemah, fantasi lemah, kurang mampu mengendalikan perasaan, mudah dipengaruhi kepribadian, kurang harmonis karena tidak mampu menilai baik dan buruk.
- 3) Karakteristik sosial, mereka mampu bergaul, menyesuaikan dengan lingkungan yang tidak terbatas hanya pada keluarga saja, namun ada yang mampu mandiri dalam masyarakat, mampu melakukan pekerjaan yang sederhana dan melakukan secara penuh sebagai orang dewasa, kemampuan dalam bidang pendidikan termasuk mampu didik

Astuti (2001: 3) mengelompokkan karakteristik anak tunagrahita ringan menjadi 4 sudut pandang, antara lain:

- 1) Karakteristik Fisik

Penyandang tunagrahita ringan menunjukkan keadaan tubuh yang baik namun bila tidak mendapatkan latihan yang baik kemungkinan akan mengakibatkan postur fisik terlihat kurang serasi.

2) Karakteristik Bicara

Dalam berbicara anak tunagrahita ringan menunjukkan kelancaran, hanya saja dalam perbendaharaan katanya terbatas, anak tunagrahita juga mengalami kesulitan dalam menarik kesimpulan mengenai isi dari pembicaraan.

3) Karakteristik Kecerdasan

Kecerdasan anak tunagrahita ringan paling tinggi sama dengan anak normal berusia 12 tahun.

4) Karakteristik Pekerjaan

Penyandang tunagrahita ringan dapat melakukan pekerjaan yang sifatnya semu *skilled* atas pekerjaan tertentu yang dapat dijadikan bekal bagi hidupnya.

Penyandang tunagrahita ringan setelah dewasa menunjukkan produktifitas yang tinggi karena pekerjaan yang dilakukan berulang-ulang. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa anak tunagrahita ringan mempunyai karakteristik sebagai berikut:

- 1) Mempunyai sensor motorik kurang.
- 2) Kemampuan berfikir abstrak dan logis yang kurang.
- 3) Anak tunagrahita ringan dalam bidang pekerjaan, dapat mencapai produktifitas tinggi dengan latihan yang dikerjakan berulang-ulang.
- 4) Kecerdasan paling tinggi mencapai setaraf usia 12 tahun anak normal.

5) Anak tunagrahita ringan dapat melakukan pekerjaan yang semi trampil, atas pekerjaan tertentu yang dapat dijadikan bekal bagi hidupnya.

b. Karakteristik Anak Tunagrahita Sedang (Mampu Latih)

Moh. Amin (1995: 38) mengemukakan bahwa:

- 1) Karakteristik yang berdasarkan tingkat ketunagrahitaannya sebagai berikut:
 - a) Mereka hampir tidak bisa mempelajari pelajaran akademik namun dapat dilatih untuk melaksanakan pekerjaan rutin atau sehari-hari.
 - b) Kemampuan maksimalnya sama dengan anak normal usia 7 – 10 tahun.
 - c) Mereka selalu tergantung pada orang lain tetapi masih dapat membedakan bahaya dan bukan bahaya.
 - d) Masih mempunyai potensi untuk memelihara diri dan menyesuaikan diri terhadap lingkungan.
- 2) Karakteristik pada aspek-aspek individu mereka sebagai berikut:
 - a) Karakteristik fisik, mereka menampakkan kecacatannya, terlihat jelas seperti tipe *down syndrome* dan *brain damage*, koordinasi motorik kemah sekali dan penampilannya nampak sebagai anak terbelakang.
 - b) Karakteristik prikis, pada umur dewasa mereka baru mencapai kecerdasan setaraf anak normal umur 7 atau 8 tahun.

- c) Karakteristik sosial, pada umumnya mereka sikap sosialnya kurang baik, rasa etisnya kurang, tidak mempunyai rasa terima kasih, belas kasihan dan rasa keadilan.

Dengan demikian karakteristik anak tunagrahita sedang adalah hampir tidak dapat mempelajari pelajaran akademik, kalau belajar membaca, perkembangan bahasa terbatas, masih mempunyai potensi untuk dilatih menahan diri dan beberapa pekerjaan yang memerlukan latihan secara mekanis. Kemampuan yang dapat dikembangkan yaitu diberi sedikit pelajaran menghitung menulis dan membaca yang fungsional untuk kehidupan sehari-hari, sebagai bekal mengenal lingkungannya, serta latihan-latihan memelihara diri dan beberapa keterampilan sederhana.

- c. Karakteristik anak tunagrahita (Moh. Amin, 1995: 18) pada umumnya:
 - 1) Kecerdasan
 - a) Kapasitas belajarnya sangat terbatas terutama untuk hal-hal yang kongkrit.
 - b) Dalam belajar tidak banyak membeo.
 - c) Mengalami kesulitan menangkap rangsangan atau lamban.
 - d) Memerlukan waktu lama untuk menyelesaikan tugas.
 - e) Memiliki kesanggupan yang rendah dalam menginat memerlukan jangka waktu yang lama.

2) Sosial

- a) Dalam pergaulan mereka tidak dapat, mengurus memelihara dan memimpin diri.
- b) Waktu masih kanak-kanak setiap aktivitasnya harus selalu dibantu.
- c) Mereka bermain dengan teman yang lebih muda usianya.
- d) Setelah dewasa kepentingan ekonominya sangat tergantung ada bantuan orang lain.
- e) Mudah terjerumus ke dalam tingkat terlarang (mencuri, merusak, pelanggaran seksual).

3) Fungsi mental lainnya

- a) Mengalami kesulitan dalam memusatkan perhatiannya.
- b) Mudah lupa.

4) Kepribadian

- a) Tidak percaya terhadap kemampuannya sendiri.
- b) Tidak mampu mengontrol dan menyerahkan diri.
- c) Selalu tergantung pada pihak luar.
- d) Terlalu percaya diri.

4. Faktor Penyebab Anak Tunagrahita

Pengetahuan tentang penyebab retardasi mental/tunagrahita dapat digunakan sebagai landasan dalam melakukan usaha-usaha preventif

berbagai penelitian menunjukkan bahwa tunagrahita dapat disebabkan oleh berbagai faktor (Suranto dan Soedarini, 2002: 4-5), yaitu:

- a. Genetik
 - 1) Kerusakan/kelainan bio kimiawi.
 - 2) Abnormal kromosomal.
- b. Sebab-sebab pada masa pre natal
 - 1) Infeksi *rethella* (cacar).
 - 2) Faktor *rhesus*.
- c. Penyebab Natal
 - 1) Luka saat kelahiran.
 - 2) Sesak nafas.
 - 3) Prematuritas.
- d. Penyebab pos natal
 - 1) Infeksi.
 - 2) Enceoholitis.
 - 3) Mol Nutrisi/Kekurangan nutrisi.
- e. Penyebab sosial kultur.

B. Tinjauan tentang Pembelajaran Keterampilan Membuat Conblock

1. Pengertian Pembelajaran

Belajar menurut Gagne (Abdul Majid, 2008: 69) dapat didefinisikan sebagai suatu proses dimana suatu organisme berubah perilakunya sebagai akibat dari pengalaman. Belajar pada hakikatnya adalah suatu aktivitas

yang mengharapkan perubahan tingkah laku pada diri individu yang sedang belajar (Depdiknas, 2004: 14). Dari konsep belajar muncul istilah pembelajaran. Degeng (Wena Made, 2009: 3) mengartikan pembelajaran sebagai upaya membelajarkan siswa. Gagne dan Briggs (Depdiknas, 2004: 14) mendefinisikan pembelajaran sebagai suatu rangkaian events (kondisi, peristiwa, kejadian, dan sebagainya) yang secara sengaja dirancang untuk mempengaruhi pembelajar, sehingga proses belajarnya dapat berlangsung mudah.

Oemar Hamalik (1999: 57) menyatakan bahwa pembelajaran adalah suatu kombinasi yang tersusun meliputi unsur-unsur manusiawi, material, fasilitas, perlengkapan dan prosedur yang saling mempengaruhi dalam mencapai tujuan pembelajaran. Inti model pembelajaran berdasarkan pada kurikulum Berbasis Kompetensi atau KBK bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) adalah pengembangan lingkungan belajar secara terpadu. Pengembangan lingkungan secara terpadu dimaksudkan dengan lingkungan yang mempunyai prinsip-prinsip umum dan prinsip-prinsip khusus.

Prinsip-prinsip umum pembelajaran meliputi motivasi, konteks, keterarahan, hubungan sosial, belajar sambil bekerja, individualisasi, menemukan dan prinsip pemecahan masalah. Sedangkan prinsip-prinsip khusus disesuaikan dengan karakteristik khusus dari setiap penyandang kelainan. Misalnya, untuk peserta didik dengan hambatan visual, diperlukan prinsip-prinsip kekongretan, pengalaman yang menyatu, dan

belajar sambil melakukan. Untuk peserta didik yang mengalami kesulitan mendengar dan berbicara diperlukan prinsip-prinsip keterarahannya wajah.

Peserta didik yang mengalami kesulitan dalam mengatasi perasaan emosinya diperlukan prinsip-prinsip kebutuhan dan keaktifan, kebebasan yang mengarah, pemanfaatan waktu luang dan kompensasi, kekeluargaan dan kepatuhan kepada orang tua, setia kawan dan idola, perlindungan, minat dan kemampuan, disiplin, serta kasih sayang. Peserta didik yang mengalami kesulitan berpikir disebabkan adanya *hendaya* perkembangan fungsionalnya, maka prinsip-prinsip khusus yang diperlukan antara lain pengulangan, pemberian contoh dan arahan, ketekunan, kasih sayang, pemecahan materi menjadi beberapa bagian kecil atau *task analysis*.

2. Komponen Pembelajaran

Model pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus dalam penerapan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) diperlukan perhatian guru terhadap komponen-komponen rasionalitas, visi dan misi pembelajaran berdasarkan KBK, tujuan pembelajaran, isi pembelajaran, pendukung sistem pembelajaran, dan komponen dasar utama pembelajaran (Mulyasa E, 2004: 19). Penjelasan keenam komponen tersebut sebagai berikut.

a. Rasionalitas

Layanan pendidikan dan pembelajaran di Indonesia, khususnya untuk sekolah luar biasa atau sekolah yang menerapkan pendidikan inklusif, seyogianya sejalan dan tidak terlepas dari prinsip-prinsip

umum dan khusus. Kebijakan dan praktik pendidikan berkebutuhan khusus dalam mengaplikasikan gerakan, sejalan dengan prinsip pendidikan untuk semua atau *education for all* sebagai hasil konferensi dunia di Salamanca pada tanggal 7 hingga 10 Juni 1994. Kemudian dilanjutkan dengan Deklarasi Dakar tahun 2000 yang merupakan kerangka kerja untuk merespon kebutuhan dasar belajar warga masyarakat yang menggariskan bahwa pendidikan harus dapat menyentuh semua lapisan masyarakat tanpa mengenal batas, ras, agama, dan kemampuan potensial yang dimiliki oleh setiap peserta didik.

Perubahan tersebut sangat besar dan mendasar sehingga layanan pendidikan terhadap Anak Berkebutuhan khusus tidak menutup kemungkinan terhadap kepentingan untuk memberikan hak anak guna mendapatkan kesempatan atau *opportunity right*, hak sebagai makhluk Tuhan yang perlu mendapatkan kesejahteraan sosial atau *human right, social and welfare right*.

b. Visi dan Misi

Bertitik tolak dari hasil pengamatan dan harapan kebutuhan di lapangan, maka model pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus mengarah kepada visi dan misi sebagai sumber pengertian bagi perumusan tujuan dan sasaran yang harus ditetapkan.

Visi pembelajaran berdasarkan KBK, adalah membantu setiap peserta didik berkebutuhan khusus untuk dapat memiliki sikap dan

wawasan serta akhlak tinggi, kemerdekaan dan demokrasi, toleransi dan menjunjung hak asasi manusia, saling pengertian dan berwawasan global (Mulyasa, E. 2004: 19). Sasaran utama sebagai hasil keluaran atau outcome dari suatu program pembelajaran individual adalah kemampuan setiap peserta didik dalam mengembangkan sikap, pengetahuan dan keterampilan sebagai pribadi maupun anggota masyarakat dalam mengadakan hubungan timbal-balik dengan lingkungan sosial, budaya dan alam sekitar, serta dapat mengembangkan kemampuan dalam dunia kerja atau mengikuti pendidikan lanjutan (Depdiknas, 2004: 6).

Misi pembelajaran berdasarkan KBK terhadap “Anak Berkebutuhan Khusus” adalah suatu upaya guru dalam memberikan layanan pendidikan agar setiap peserta didik menjadi individu yang mandiri, beriman dan bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berbudi luhur, terampil, dan mampu berperan sosial (Mulyasa E, 2004: 20). Dalam rangka mengantisipasi kehidupan masa depan Anak Berkebutuhan Khusus, maka intervensi khusus selama proses kegiatan pembelajaran harus mampu menyentuh semua aspek perkembangan perilaku dan kebutuhan setiap peserta didik. Intervensi khusus berkaitan dengan kompetensi yang merupakan perpaduan dari pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak.

c. Tujuan Pembelajaran Berdasarkan KBK

Berdasarkan visi dan misi pembelajaran berdasarkan KBK, dapat ditentukan tujuan pembelajaran (Mulyasa E, 2004: 21-22), sebagai berikut:

- 1) Agar dapat menghasilkan individu yang mampu melakukan kegiatan sehari-hari tanpa bantuan orang lain melalui kemampuan dirinya dalam menggunakan persepsi, pendengaran, penglihatan, taktil, kinestetik, fine motor, dan gross motor.
- 2) Agar dapat menghasilkan individu yang mempunyai kematangan diri dan kematangan sosial. Misalnya, dapat berinisiatif, dapat memenfaatkan waktu luangnya, cukup atensi atau menaruh perhatian terhadap lingkungannya, serta bersifat tekun.
- 3) Menghasilkan individu yang mampu bertanggung jawab secara pribadi dan sosial. Misalnya, dapat berhubungan dengan orang lain, dapat berperan serta, dan dapat melakukan suatu peran tertentu di lingkungan kehidupannya.
- 4) Agar dapat menghasilkan individu yang mempunyai kematangan untuk melakukan penyesuaian diri dan penyesuaian terhadap lingkungan sosial. Misalnya, mampu berkomunikasi dengan orang lain melalui kematangan berbahasa.

d. Isi Program Pembelajaran

Isi program pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus dengan memanfaatkan permainan terapeutik (Bandi Delphie, 2006: 104) dikelompokkan sebagai berikut:

- 1) Tingkatan perkembangan kemampuan fungsional dari setiap siswa tunagrahita, meliputi sensori motor, kreativitas, interaksi sosial, dan bahasa.
- 2) Jenis-jenis permainan terapeutik meliputi permainan eksplorasi atau *exploratory play*, dan permainan memecahkan masalah melalui permainan keterampilan atau *skill ful play*, permainan sosialisasi atau *social play*, permainan imajinatif atau *imaginative play*, dan permainan memecahkan masalah melalui *conlbock* atau *conlbock it-out play*.
- 3) Sasaran perkembangan perilaku adaptif atau *target behavior* dapat dicapai melalui sasaran antara atau *terminal objective* berupa pengembangan keterampilan psikomotor dari setiap siswa dalam melakukan kegiatan permainan tertentu sebagai bentuk terapeutik. Selanjutnya *target behavior* diarahkan agar mampu mencapai tingkat perkembangan kognitif.

e. Pendukung Sistem Model Pembelajaran dengan KBK

Komponen pendukung sistem adalah kegiatan-kegiatan manajemen yang bertujuan untuk memantapkan, memelihara, dan meningkatkan program pembelajaran (Bandi Delphie, 2006: 105).

Kegiatan-kegiatannya diarahkan pada hal-hal berikut:

- 1) Pengembangan dan manajemen program. Manajemen program dilakukan dengan upaya-upaya berkaitan dengan perencanaan, pelaksanaan, penilaian, analisis, dan tindak lanjut program.

- 2) Pengembangan staf pengajar. Dalam pengembangan ini tertuju pada penguasaan guru terhadap aspek-aspek kompetensi yang meliputi pengetahuan, pemahaman, kemampuan, nilai, sikap, dan minat.
- 3) Pemanfaatan sumber daya masyarakat dan pengembangan atau penataan terhadap kebijakan dan petunjuk teknis.

f. Komponen Dasar Model Pembelajaran

Berdasarkan pada visi dan misi, kebutuhan peserta didik, dan tujuan yang hendak dicapai dalam pembelajaran dengan menggunakan KBK maka isi layanan pembelajaran dapat dikelompokan ke dalam bagian-bagian (Bandi Delphie, 2006: 106) sebagai berikut:

- 1) Masukan terdiri atas: (a) Masukan mentah, berupa: *elicitors*, *behaviors*, dan *reinforcers*, (b) Masukan instrumen, berupa: program, guru kelas, tahapan, dan sarana, (c) Masukan lingkungan, berupa: norma, tujuan, lingkungan, dan tuntutan.
- 2) Proses, terdiri atas program pembelajaran individual, pelaksanaan intervensi, refleksi hasil pembelajaran, dan KBK.
- 3) Keluaran atau outcome, berupa perubahan kompetensi setiap peserta didik Anak Berkebutuhan Khusus.

3. Konsep Pembelajaran Keterampilan Membuat Conblok

Keterampilan merupakan salah satu kecakapan hidup. Kecakapan hidup bagi ABK (Anak Berkebutuhan Khusus) diperlukan oleh setiap

individu dalam upaya kelangsungan hidupnya. Kecakapan hidup tidak muncul dengan sendirinya tetapi sebagai salah satu keterampilan yang dikembangkan melalui belajar.

Konsep *life skills* dalam sistem persekolahan, menurut Ditjen Pendidikan Umum (Anwar, 2004: 28) mengelompokkan menjadi dua, yaitu: (1) *general life skills/GLS* (kecakapan generik) yang mencakup: kecakapan personal (kecakapan mengenal diri/*self awareness*, kecakapan berpikir rasional/*thinking skills*), kecakapan sosial, dan (2) *spesific life skills SLS* (kecakapan spesifik) meliputi: kecakapan akademik dan kecakapan vokasional atau keterampilan.

Selanjutnya Anwar (2004: 29) menjelaskan bahwa pendidikan *life skills* dalam jalur persekolah formal dibedakan berdasarkan jenjang. Untuk TK/RA, SD/MI, SLTP/MTs ditekankan untuk pengembangan GLS, sedangkan kecakapan SLS sebatas tahap pengenalan. Pada jenjang menengah umum (SMA/K) ditekankan pada pemantapan GLS dan pengembangan SLS untuk bekal melanjutkan pendidikan tinggi dan atau masuk ke sektor kerja.

Konsep pendidikan *life skills* tersebut sama dengan pendidikan ABK yang dijelaskan oleh Hallahan dan Kauffman (Anwar, 2004: 29) bahwa bagi ABK di kelas dasar dan menengah (usia 9-13 tahun) memerlukan fokus pembelajaran keterampilan kematangan menolong diri atau keterampilan hidup sehari-hari dan akademik fungsional (seperti membaca koran, membaca label barang, menghitung uang belanja, mengisi

formulir). Untuk ABK usia dewasa dan remaja pembelajaran di SLB lebih menekankan pengembangan aspek latihan kemampuan kejuruan dan tanggungjawab sosial. Menurut Beirne, Ittenback Patton (Anwar, 2004: 29) *skill* kerja bagi ABK dengan hambatan mental termasuk kecakapan perilaku adaptif yang mencakup: kebiasaan dan sikap kerja, skill pencarian kerja, pelaksanaan kerja, behaviour kerja sosial dan keamanan kerja.

Menurut Ishartiwi (2008: 5) berdasarkan konsep *life skills*, menunjukkan bahwa kemandirian ABK dapat dicapai apabila memiliki keterampilan menolong diri sendiri, keterampilan akademik dan atau akademik fungsional serta keterampilan vokasional. Kemandirian sebagai hasil belajar yang tingkatan pencapaiannya dipengaruhi modalitas belajar yang mencakup seluruh fungsi indera dimiliki (Ishartiwi, 2008: 6). Modalitas belajar ini yang mendasari jenis keterampilan yang diperlukan oleh ABK. Hal ini sesuai dengan empat persyaratan dasar dalam pengembangan *life skills* menurut Direktorat Kepemudaan Dirjen PLSP, tahun 2003 (Anwar, 2004: 55): (1) keterampilan yang dikembangkan berdasarkan minat dan kebutuhan individu, (2) terkait dengan karakteristik potensi wilayah setempat sumber daya alam dan sosial budaya, (3) dikembangkan secara nyata sebagai sektor usaha kecil atau industri rumah tangga, dan (4) berorientasi kepada peningkatan kompetensi keterampilan untuk bekerja secara aplikatif operasional.

Dari sudut teori belajar pelaksanaan pembelajaran keterampilan lebih terkait dengan Teori Asosiasiionistik (Hergenhahn B.R. & Olson Matthew

H. 2008: 54). Belajar tindakan membutuhkan praktek atau latihan sebab menggaguruskan gerakan yang tepat yang telah diasosiasikan dengan petunjuknya. Stimulasi ekternal akan menimbulkan respon nyata dan menghasilkan gerakan nyata. Contoh: telepon berdering, seseorang akan berpaling kearah telepon dan berjalan kearah telepon lalu mengangkat telepon. Teori ini sesuai dengan proses pemebelajaran keterampilan yang syarat dengan gerakan untuk menghasilkan suatu tindakan dan juga mengasilkan produk karya. Hasil belajar ini menurut

Teori Bloom dominan pada ranah psikomotor, meskipun tercakup juga dua ranah belajar lainnya, yaitu kognitif dan afektif (Ishartiwi 2008: 6). Teori tersebut dipandang tepat dalam pembelajaran keterampilan ABK. Ilustrasi implementasi teori tersebut dikaitkan dengan berbagai hambatan fungsi indera dan perkembangan ABK, sehingga memerlukan bantuan eksternal yang sesuai dengan kondisinya agar ABK dapat belajar. Bantuan eksternal antara lain berupa kejelasan prosedur kerja (simbul-simbul gambar dan tulisan untuk menjelaskan langkah), memberi contoh berulang-ulang cara bekerja, penataaan lingkungan kerja dan peralatan kerja sesuai kondisi ABK (contoh: ruang dan peralatan khusus bagi ABK tuna daksia) dan bantuan bombingan perorangan. Dengan demikian stimulan eksternal dalam pembelajaran keterampilan bagi ABK sangat penting, agar terjadi respon belajar berupa kegiatan tertentu yang merupakan hasil belajar.

Untuk mencapai hasil belajar keterampilan bagi ABK latihan berulang-ulang sampai menjadikan kebiasaan dalam hidup. Jenis keterampilan disesuaikan dengan bakat dan minat ABK. Cakupan bahan ajar minimal meliputi kemampuan menolong diri atau kegiatan hidup sehari-hari, keterampilan bersosialisasi atau bernasayarakat dilingkungan tempat tinggal dan keterampilan untuk bekerja. Sebaiknya keterampilan untuk bekerja dipilih salah satu jenis pekerjaan atau sub-pekerjaan, yang dapat dicapai kualitas ketuntasan hasil belajar oleh ABK.

Dengan berbekal vokasi tersebut ABK dapat mengembangkan diri atau bekerja pada pihak lain dengan memperoleh pengakuan pengasilan layak. Tentu saja model pembelajaran keterampilan ini memerlukan sistem pengelolaan yang melibatkan berbagai pihak secara fungsional (orangtua ABK, sekolah, industri atau unit usaha dan pemerintah terkait serta masyarakat). Dengan demikian kemandirian ABK dapat dicapai melalui pendidikan keterampilan, jika ada pengakuan oleh lingkungannya terhadap hasil kinerja ABK.

Ada empat tipe Arah Pembelajaran Keterampilan bagi ABK. Tipe-tipe tersebut disesuaikan dengan tingkat kehususan ABK. Menurut Smith & Lucasson (Ishartiwi, 2008: 6) tingkat kehususan ABK dikelompokan menjadi tiga gradasi, yaitu: *Mild* (ABK dengan kondisi ringan), *Moderate* (ABK dengan kondisi sedang), dan *Severe* (ABK dengan kondisi berat). Terkait dengan pengelompokan tersebut juga dijelaskan yang disebut *Consideration for Individualized Determination of LRE*. Dalam konsep ini

ada beberapa komponen yang terkait dengan layanan bagi ABK yang sesuai dengan kondisi individu, yaitu: *intensity of services, duration of services, types of personnel, location of services, dan instructional considerations.* Dari pandangan ini memberikan gambaran bahwa kebutuhan dan masalah belajar ABK sangat bervariasi. Dengan demikian layanan pendidikan keterampilan tidak dapat diseragamkan baik dari segi jenis keterampilan, bahan ajar, waktu belajar, penataan lingkungan belajar (*setting kelas*), dan strategi pembelajaran.

Pengelompokan ABK berdasar perannya sebagai subyek intervensi program layanan juga mendasari penetapan arah pendidikan keterampalan ABK. Dalam hal ini Ishartiwi (2008: 7) mengelompokan ABK meliputi: ABK usia balita, ABK usia anak, ABK usia remaja, ABK pasca remaja dan kelompok kebutuhan khusus lansia. Juga pengelompokan berdasarkan perolehan layanan pendidikan formal yang dibedakan menjadi ABK dalam kondisi bersekolah dan ABK dengan kondisi belum pernah sekolah. Masing-masing tipe arah pendidikan keterampilan tersebut memiliki tujuan belajar berbeda. Tujuan ini kemudian dijabarkan sebagai hasil belajar berupa kompetensi yang harus dikuasai ABK pasca sekolah. Terkait dengan pengelompokan kondisi ABK tersebut Ishartiwi (2008: 7) memaparkan telaah konseptual tentang Arah Pembelajaran Keterampilan bagi ABK dalam diagram satu sampai dengan empat berikut ini. Pembahasan Arah Pembelajaran keterampilan ini tidak disajikan secara mendetail untuk masing-masing jenis kekhususan.

Model arah pembelajaran keterampilan ini berlaku untuk semua jenis kekhususan. Hal yang membedakan muatan, bobot, kedalaman dan keluasan bahan ajar serta cara penyajian dan pengelolaan pembelajaran. Adapun prinsip penerapan model arah pembelajaran keterampilan bagi ABK: (1) jenis keterampilan disesuaikan dengan kondisi dan keterbatasannya, (2) materi pendidikan keterampilan disesuaikan dengan lingkungan ABK hidup pasca sekolah, (3) proses pembelajaran dengan sistem kontrak, sekolah, keluarga, balai latihan kerja, pusat latihan kerja, atau penampung tenaga kerja, (4) cakupan pembelajaran meliputi: kecakapan hidup umum (*general life skills*), keterampilan kerja, (5) pembelajaran tidak semata-mata untuk pemenuhan kurikulum sekolah tetapi berorientasi kemandirian awal, (6) pembelajaran tingkat trampil dan mahir dilakukan pasca sekolah dengan lembaga blb/dunia usaha masyarakat, (7) sekolah berfungsi sebagai unit rehabilitasi sosial abk dan memberikan keterampilan dasar pra vokasional, (8) pembelajaran vokasional fleksibel, berkelanjutan, langsung praktik (kehidupan nyata) dan berulang-ulang, (9) pengalaman pencapaian kompetensi vokasional dengan sertifikat (lisensi ketenagakerjaan) = bisa melalui “organisasi tenaga kerja ABK”, (10) ada komitmen pemerintah dan masyarakat terhadap tenaga kerja ABK.

4. Metode Pembelajaran Membuat Conblock

Metode adalah suatu cara yang di dalam fungsinya merupakan alat untuk mencapai suatu tujuan, yang dimaksud metode adalah cara guru menyampaikan materi pelajaran kepada siswa untuk mencapai tujuan tertentu, menurut Dirto Hadisusanto (1995: 147), metode pengajaran adalah “cara-cara yang dipergunakan orang di dalam menyajikan berbagai ilmu pengetahuan, teknologi, dan keterampilan sebagaimana dilakukan di sekolah-sekolah dan berbagai lembaga pendidikan yang lain”.

Berdasarkan pengertian di atas metode pengajaran keterampilan khususnya membuat conblock adalah suatu cara yang digunakan guru dalam menyajikan materi keterampilan membuat conblock untuk mencapai suatu tujuan yang diharapkan yaitu agar siswa memiliki sikap dan keterampilan membuat conblock, mengingat anak tunagrahita ringan memiliki kondisi mental yang berbeda dengan anak normal pada umumnya, maka di dalam metode pengajaran ini haruslah memenuhi syarat-syarat sebagai berikut:

- a. Metode harus sesuai dengan kondisi anak.
- b. Metode harus sesuai dengan bahan pengajaran, sehingga memudahkan dalam menerima pelajaran.
- c. Metode harus sesuai dengan situasi dan kondisi setempat.

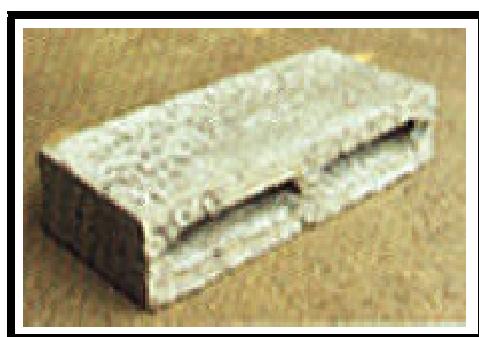
Pelaksanaan pembelajaran keterampilan membuat conblock ini, guru dapat menerapkan metode demonstrasi dan kerja nyata. Sesuai dengan diterapkan, maka kegiatan siswa haruslah sesuai dengan apa yang

dihariskan kurikulum (Depdiknas, 2004: 4) menggunakan metode sebagai berikut:

- a. Anak mengikuti secara individu atau kelompok dan siswa mempraktekkan apa yang telah didemonstrasikan oleh guru.
- b. Siswa dengan bimbingan guru mengadakan latihan keterampilan membuat conblok secara tekun, sehingga dapat menghasilkan prestasi hasil kerja nyata sesuai dengan yang diharapkan.

5. Conblok (Batu Beton Berlubang)

Menurut SNI 03-0349-1989, conblok (*concrete block*) atau batu cetak beton adalah komponen bangunan yang dibuat dari campuran semen *portland* atau *pozolan*, pasir, air dan atau tanpa bahan tambahan lainnya (*additive*), dicetak sedemikian rupa hingga memenuhi syarat dan dapat digunakan sebagai bahan untuk pasangan dinding. Sedangkan menurut Hennz Frick dan Ch. Koesmartadi (1999: 55), *conblok* adalah bata berlubang yang dibuat dengan cara pematatan. Conblok dibuat dari campuran pasir dan semen *portland*.



Gambar 1. Model Conblok

- Proses pembuatan *conblok* menurut Hennz Frick dan Ch. Koesmartadi (1999: 55) adalah:
- Adukan kering yang terdiri dari 1 bagian semen Portland : 10 bagian pasir. Pembuatannya dilakukan dengan pasir yang diayak dengan menggunakan ayakan diameter 2 mm, dan dibuat adukan dengan semen portland dan air sehingga lembap dan supaya mudah dicetak dan tidak pecah.
 - Setelah adukan selesai, kemudian dilakukan pencetakan dengan proses pengepresan, seperti telah terurai pada batako.
- Persyaratan fisik *conblok* disesuaikan dengan peruntukannya sebagaimana diuraikan dalam tabel berikut:

Tabel 2. Persyaratan Jenis Conblok

Klasifikasi	Kuat Tekan (<i>Havern</i>) Minimal	Penguapan Air Maksimal
Mutu I untuk konstruksi yang dibebani dan yang tidak terlindung	6.5 N/mm ²	25%
Mutu II untuk konstruksi yang dibebani dan yang terlindung	4.5 N/mm ²	35%
Mutu III untuk konstruksi yang tidak dibebani dan yang tidak terlindung	3.0 N/mm ²	-
Mutu IV untuk konstruksi yang tidak dibebani dan yang terlindung	1.7 N/mm ²	-

Keuntungan pasangan batako dan conblok, di antaranya:

- a. Lebih hemat dalam pemakaian adukan dibandingkan pasangan batu bata
- b. Dinding tidak perlu diplester/dicat.
- c. Pemasangan lebih cepat dibandingkan dengan batu bata.
- d. Dapat dibuat sendiri dengan peralatan press yang agak sederhana.

Menghemat penggunaan air dalam proses membangun (5 liter dibandingkan 42 liter/mm² untuk dinding batu bata) dan dengan begitu bangunan lebih cepat kering dan sehat

C. Kerangka Berpikir

Anak Tunagrahita ringan yang kemampuannya terbatas baik kognitif, afektif dan psikomotornya, maka anak tunagrahita ringan dalam pengembangan diri juga sangat terbatas untuk dapat mandiri dan bersosialisasi dengan lingkungan dalam mempertahankan harkat dan martabatnya sebagai makhluk sosial maupun sebagai makhluk individu, maka anak tunagrahita ringan dengan kemampuan kognitif yang terbatas relevan bila diajarkan bidang-bidang keterampilan yang tidak banyak menyita memerlukan pemikiran seperti membuat conblok diharapkan dengan memiliki keterampilan membuat conblok anak diharapkan dapat mandiri. Conblok adalah bata berlubang yang dibuat dengan cara pemadatan.

Dengan keterampilan membuat conblok yang baik diharapkan penyandang tunagrahita dewasa setelah lulus dari SLB yang dapat bekerja di tempat pekerjaan yang sesuai dengan kemampuannya. Hal ini dapat dicapai

dengan proses pembelajaran keterampilan pembuatan conblock yang baik pula. Untuk itu perlu untuk dikaji secara lebih mendalam mulai dari proses awal hingga akhir tujuan pembelajaran membuat conblock secara keseluruhan, baik *input* atau kemampuan awal yang dimiliki anak, *output* (kemampuan setelah mendapat pembelajaran dan pelatihan keterampilan membuat conblock), metode dan strategi apa dan bagimana yang diterapkan, media atau alat bantu apa saja yang diperlukan, dukungan berupa apa saja yang dapat mendorong keberhasilan program keterampilan membuat conblock ini dan bagaimana tindak lanjut sekolah setelah keterampilan membuat conblock ini dikuasai anak.

D. Pertanyaan Penelitian

Berdasarkan kajian teori dan kerangka berpikir di atas, maka pertanyaan yang diajukan dalam penelitian ini adalah:

1. Bagaimakah proses pembelajaran keterampilan membuat conblock pada anak tunagrahita ringan kelas VII di SLB Negeri Temanggung Jawa Tengah?
2. Hambatan apa saja yang ada dalam pembelajaran keterampilan membuat conblock pada anak tunagrahita ringan kelas VII di SLB Negeri Temanggung Jawa Tengah?
3. Bagaimana mengatasi hambatan yang dihadapi dalam pembelajaran keterampilan membuat conblock pada anak tunagrahita ringan kelas VII di SLB Negeri Temanggung Jawa Tengah?