

ANALISIS PROSES PEMBELAJARAN MATEMATIKA ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (ABK) TUNAGRAHITA PADA MATERI PELUANG DI KELAS INKLUSI SMA AL FIRDAUS SURAKARTA TAHUN AJARAN 2015/2016

Fadhilah Rahmawati¹, Imam Sujadi², Sri Subanti³

^{1,2,3} Prodi Magister Pendidikan Matematika, FKIP Universitas Sebelas Maret Surakarta

Abstract: The aims of this research were to determine: (1) classroom management at inclusion class of SMA Al Firdaus Surakarta on probability chapter, (2) management of mathematics learning at inclusion class of SMA Al Firdaus Surakarta on probability chapter, and (3) teacher's obstacle during mathematics learning process at inclusion class of SMA Al Firdaus Surakarta. The research was a qualitative research on field research. Subjects in this research were the vice principal of inclusion, mathematic teacher, two Mental Retardation (MR) students, and two shadow teachers. Data of this research were the description of classroom management at inclusion class, the description of mathematics learning process on probability chapter at inclusion class, and teacher's obstacle during mathematics learning process on probability chapter. The main instrument of this study were the researcher as the main source, sheet document analysis, observation sheets, and interview guidelines were as auxiliary instrument. The validity was determined by source triangulation. The results of this research showed that: (1) mathematics teacher contributed in adaptive evaluation of the probability chapter for MR students and helped shadow teachers to services individualized education. Shadow teachers were to motivate MR students during discussions, to coordinate with mathematics teacher in modifying probability chapter that would be studied, to perform services individualized education. (2) In planning learning, mathematics teachers prepared lesson plans along with evaluation questions for MR students and regular students, implementation of learning mathematics teacher assisted by shadow teachers to explain the probability chapter and mathematics teachers fishing activity of MR students through the questions. (3) Teacher's obstacle were difficult to use cooperative learning model because the social aspect of some students were not good and difficult to communicate with MR students because social aspect of MR students were not good.

Keywords : mathematics learning process, mental retardation.

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan salah satu cara yang dapat digunakan masyarakat Indonesia untuk meningkatkan mutu kehidupan. Namun pada kenyataannya, masyarakat dunia, Indonesia pada khususnya, tidak hanya terdiri dari satu karakteristik, kebiasaan, kemampuan, minat, dan lain-lain. Perkembangan dunia pendidikan yang semakin pesat akhir-akhir ini mengharuskan perlunya mempertimbangkan kondisi-kondisi siswa tersebut ketika merencanakan, melaksanakan, dan menilai suatu proses pembelajaran. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 5 ayat (1) menyatakan bahwa setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu. Pernyataan tersebut menyiratkan bahwa semua anak dengan segala kondisi (termasuk siswa dengan kondisi khusus) berhak

mendapatkan kesempatan yang sama dalam memperoleh pendidikan.

Salah satu kondisi siswa yang harus dipertimbangkan dalam kegiatan-kegiatan pembelajaran tersebut adalah kondisi karakteristik dan kemampuan siswa yang ada pada anak berkebutuhan khusus (ABK). Hal tersebut sejalan dengan pernyataan dari *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) bahwa sangat penting untuk menyediakan akses kepada ABK agar mendapatkan kurikulum yang sama dengan siswa normal dan diharapkan keduanya mendapatkan instruksi yang sama pada konsep-konsep yang penting (Butler, 2003). ABK tidak hanya terdapat pada anak yang mempunyai kekurangan fisik (tunanetra, tunadaksa), namun juga bisa dapat berupa kondisi mental yang tidak normal. Salah satu kondisi tersebut adalah keterbelakangan mental/tunagrahita (*mental retardation*).

World Health Organization (WHO) menyatakan “*Mental retardation is a condition of arrested or incomplete development of the mind, which is especially characterized by impairment of skills manifested during the developmental period, which contribute to the overall level of intelligence, i.e. cognitive, language, motor, and social abilities*”. Pernyataan tersebut menjelaskan bahwa keterbelakangan mental atau tunagrahita adalah suatu kondisi yang kurang atau tidak lengkapnya pikiran yang terutama ditandai dengan gangguan ketrampilan selama usia berkembang, yang berpengaruh pada kecerdasan secara keseluruhan, contohnya gangguan pada kemampuan kognitif, berbahasa, dan bersosialisasi.

Tiga tingkatan kondisi yang terdapat pada anak tunagrahita, yaitu ringan, sedang, dan berat. Hasil penelitian Alimin (2012: 159) menjelaskan bahwa anak tunagrahita mengalami apa yang disebut dengan *cognitive deficite* yang tercermin dalam salah satu atau lebih proses kognitif, seperti persepsi, daya ingat, mengembangkan ide, evaluasi dan penalaran. Sedangkan menurut Roy (2012), tunagrahita kemungkinan mempunyai masalah mengenai komunikasi, perawatan diri sendiri, kemampuan bersosial dalam kehidupan sehari-hari, interaksi dalam kelompok, kesehatan dan keselamatan diri sendiri.

Berdasarkan penjelasan mengenai kondisi tunagrahita di atas, dapat dimungkinkan jika dalam proses belajar akan mengalami hambatan atau kesulitan apabila kemampuan-kemampuan tersebut mengalami gangguan. Beberapa contoh kesulitan belajar yang dialami anak tunagrahita yaitu, kesulitan membaca, kesulitan menulis, dan kesulitan berhitung matematika. Dalam pembelajaran matematika di lapangan, anak tunagrahita banyak mengalami hambatan yang dilihat dari beberapa aspek seperti, membilang,

mengoperasikan (penjumlahan, pengurangan, perkalian, dan pembagian), dan memecahkan masalah (Kemis dan Rosnawati, 2013). Padahal Liebeck menyatakan bahwa kemampuan yang harus dikuasai oleh siswa berkebutuhan khusus dalam bidang matematika adalah perhitungan matematis atau *mathematics calculation* dan penalaran matematis atau *mathematic reasoning* (Abdurrahman, 1996: 5).

Menurut data Pusat Data Informasi Nasional (PUSDATIN) dari Kementrian Sosial, pada tahun 2010 penyandang cacat di Indonesia sebanyak 11.580.117 orang dengan rincian 3.474.035 orang adalah tunanetra/ penyandang disabilitas penglihatan, 3.010.830 orang adalah tunadaksa/ penyandang disabilitas fisik, 2.547.626 orang adalah tunarungu/ penyandang disabilitas pendengaran, 1.158.012 adalah penyandang disabilitas kronis, dan 1.389.614 adalah tunagrahita/ penyandang disabilitas mental (Wibisana, 2015). Selama ini, layanan pendidikan bagi ABK di Indonesia disediakan melalui tiga macam lembaga pendidikan, yaitu, SLB, Sekolah Dasar Luar Biasa (SDLB), dan Pendidikan Terpadu. Pada umumnya, lokasi SLB berada di ibukota Kabupaten, padahal ABK tersebar hampir di seluruh daerah (kecamatan/ desa). Akibatnya sebagian dari mereka terpaksa tidak disekolahkan karena lokasi SLB jauh dari rumah.

Data resmi Direktorat PSLB tahun 2007 menyebutkan bahwa jumlah ABK yang mengikuti pendidikan formal baru mencapai 24,7% dari populasi ABK di Indonesia. Hal tersebut berarti masih terdapat 65,3% ABK yang masih belum mendapatkan hak pendidikannya. Menurut Hamid Muhammad, Dirjen Pendidikan Dasar Menengah Kemendikbud (AntaraNews, 3 November 2015), angka partisipasi ABK yang mendapat layanan pendidikan turun menjadi sekitar 10-11% dari keseluruhan ABK di Indonesia. Kondisi tersebut sangat memprihatinkan mengingat bahwa pendidikan merupakan hak asasi manusia yang dilindungi dan dijamin oleh hukum nasional maupun internasional.

Untuk meningkatkan pesertase ABK yang mengikuti pendidikan formal pemerintah mengadakan program pendidikan inklusi. Pendidikan inklusi merupakan konsep ideal yang memberikan kesempatan dan peluang sepenuhnya kepada ABK untuk mendapatkan haknya sebagai warga negara. Sejalan dengan hal tersebut, Stubbs (2008) menjelaskan bahwa “Sekolah reguler dengan orientasi inklusi merupakan cara paling efektif untuk memerangi sikap diskriminatif, menciptakan masyarakat yang terbuka, membangun suatu masyarakat inklusif dan mencapai pendidikan untuk semua; lebih dari itu, sekolah inklusif memberikan pendidikan yang efektif kepada msyoritas anak dan meningkatkan efisiensi sehingga menekan biaya untuk keseluruhan sistem pendidikan”.

Pada era sebelumnya, *commit to user* Salamanca Statement and Framework for Action on Special

Needs Education (1994) mendeklarasikan mengenai sistem pendidikan inklusif dimana sistem pendidikan ini meniadakan diskriminasi mengenai kondisi mental, fisik dan intelektual yang ada didalam kelas. Hal ini merupakan salah satu landasan yuridis pengembangan sekolah inklusif di Indonesia. Pada Permendiknas No. 70 tahun 2009 pasal 4 ayat (1) menyatakan bahwa pemerintah kabupaten atau kota menunjuk paling sedikit 1 (satu) satuan pendidikan menengah untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif yang wajib menerima siswa sebagaimana yang dimaksud dalam pasal 3 ayat 1.

Program pendidikan inklusi ini disambut sangat antusias di Indonesia. Hal itu terbukti dengan pesatnya pertumbuhan dan perkembangan implementasi pendidikan inklusi di seluruh pelosok Indonesia. misal, pada tahun 2005 cukup banyak sekolah reguler yang mengajukan untuk menjadi sekolah inklusi, yakni 1200 sekolah, namun yang disetujui oleh pemerintah hanya 504 sekolah. Meningkatnya implementasi pendidikan inklusi pada waktu itu menjadikan Indonesia berada pada rangking 58 dari 130 negara dalam implementasi pendidikan inklusi (UNESCO dalam Sunaryo, 2009: 8). Sayangnya pada tahun 2007, peringkat Indonesia berada di urutan ke-58, pada tahun 2008 peringkat Indonesia berada di urutan ke-63, dan di tahun 2009 Indonesia berada di urutan ke-71 dari 130 negara (Kompas, 2009).

Selanjutnya, temuan Kustawan (2013) dan Mudjito & Elfindri (2012) menunjukkan masih banyak terdapat kabupaten atau kota yang belum memulai untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif dengan alasan tertentu. Misalnya, mengenai kurang tersedianya sumber daya manusia (SDM) yang memahami pendidikan inklusi dan sistem manajemen atau pengelolaannya yang kompleks, sebab pendidikan inklusi memerlukan koordinasi dari semua pihak terkait. Padahal sekolah yang menerapkan pendidikan inklusi harus mempunyai kesiapan dalam segala hal, baik dari segi kesiapan perangkat sekolah, kurikulum, dan sarana prasarana. Seperti yang terlansir pada Suara Merdeka (2014), pendidikan inklusif dirasa belum maksimal karena belum memadainya kualitas guru bagi siswa berkebutuhan khusus.

Ilahi (2013) menyatakan bahwa salah satu faktor penentu keberhasilan pendidikan inklusif adalah adanya tenaga pendidik atau guru yang profesional dalam bidangnya masing-masing untuk mengelola pembelajaran dan mengelola kelas, sehingga diharapkan tenaga pendidik atau guru yang mengajar hendaknya memiliki kualifikasi yang dipersyaratkan, yaitu memiliki pengetahuan, keterampilan, sikap tentang materi yang akan diajarkan atau dilatihkan dan memahami karakteristik ABK. Disamping itu, adanya faktor dari guru yang didasarkan pada kompetensi yang dimiliki, yaitu kompetensi

pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial dan profesional, maka dengan kompetensi yang dimiliki, guru dapat merancang strategi pembelajaran yang tepat, metode yang digunakan, media juga evaluasi.

Mengingat kondisi tunagrahita ringan masih dapat untuk dididik, maka sewajarnya jika diperlukan suatu wadah yang didesain sedemikian rupa untuk siswa tunagrahita ringan ini agar dapat belajar sesuai dengan kapasitasnya. Namun, pada kenyataannya layanan pembelajaran bagi anak tunagrahita yang dilakukan oleh guru saat ini cenderung lebih disamaratakan yaitu bersifat klasikal, dan proses pembelajaran semata-mata hanya didasarkan pencapaian tujuan kurikulum yang baku sudah dibuatkan oleh pemerintah, padahal belum tentu cocok pada semua anak tunagrahita, dan tidak berdasarkan kebutuhan setiap individu (Kemis dan Rosnawati, 2013). Salah satu sekolah inklusi yang memberikan layanan yang mempertimbangkan kebutuhan individu terhadap siswa tunagrahita adalah SMA Al Firdaus Surakarta.

Empat Sekolah Menengah Atas (SMA) yang menyelenggarakan pendidikan inklusi di Surakarta yaitu SMA N 6 Surakarta, SMA N 8 Surakarta, SMA Muhammadiyah Surakarta, dan SMA Al Firdaus Surakarta. SMA Al Firdaus adalah SMA inklusi pertama yang berdiri di Kabupaten Sukoharjo. Namun, diantara keempat sekolah tersebut yang menangani siswa tunagrahita hanya di SMA Al Firdaus Surakarta, dikarenakan kondisi siswa tunagrahita yang mengalami hambatan kecerdasan sehingga jarang yang sampai melanjutkan pendidikan sampai ke tingkat SMA. SMA Al Firdaus didirikan pada tahun

2005, kemudian pada tahun 2012, Al Firdaus Surakarta mendapatkan penghargaan sebagai penyelenggara pendidikan inklusif terbaik di Indonesia. Anak-anak yang dalam kategori berkebutuhan khusus di SMA Al Firdaus antara lain autisme, tunarungu, tunagrahita, *slow learner*, dan gangguan konsentrasi.

Berdasarkan data yang diperoleh dari SMA Al Firdaus Surakarta, terdapat 2 siswa tunagrahita ringan di kelas X, 2 siswa tunagrahita ringan di kelas XI, dan 1 siswa tunagrahita ringan di kelas XII. Masing-masing siswa berkebutuhan khusus didampingi oleh Guru Pendamping Khusus (GPK) dan masing-masing GPK di SMA Al Firdaus Surakarta ini membuat Program Pembelajaran Individu (PPI) untuk masing-masing ABK pada masing-masing mata pelajaran yang disusun dengan pertimbangan dari guru mata pelajaran dan disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus.

Salah satu mata pelajaran yang wajib diajarkan untuk siswa berkebutuhan khusus adalah matematika. Seperti yang dijelaskan oleh Steady, dkk (2008: 2) bahwa sekolah

harus mengajarkan matematika dan siswa harus belajar matematika. Secara tidak langsung pernyataan tersebut menjelaskan bahwa sekolah inklusi juga harus tetap mengajarkan matematika, namun materi yang disampaikan pada masing-masing siswa berkebutuhan khusus bisa saja berbeda antara individu yang satu dengan yang lainnya, tergantung pada kondisi siswa tersebut. Salah satu materi yang dipelajari siswa berkebutuhan khusus pada kelas X adalah materi peluang. Materi peluang adalah materi yang banyak menggunakan bahasa dalam penjelasan maupun dalam penyelesaian soal-soalnya. Padahal siswa tunagrahita memiliki kekurangan dalam memahami soal cerita dan juga bernalar, maka dari itu proses pembelajaran matematika pada materi peluang sangat perlu diperhatikan agar siswa, terutama siswa tunagrahita memahami materi dengan baik.

Keberhasilan pembelajaran matematika di kelas tidak lepas dari proses pembelajaran dan interaksi yang terjadi di kelas. Untuk mengoptimalkan proses pembelajaran diperlukan kesiapan (baik siswa maupun guru) dan perencanaan terhadap aktivitas yang akan dilalui siswa selama di kelas. Menurut Donnell (Barbra dan Joyline, 2014: 68), persiapan pembelajaran yang memperhitungkan kebutuhan individu siswa berkebutuhan khusus dan siswa normal adalah hal yang lebih penting dibandingkan hasil pembelajaran. Sejalan dengan pernyataan tersebut, Kemis dan Rosnawati (2013: 82) menyatakan bahwa untuk meningkatkan keberhasilan belajar siswa tunagrahita diantaranya dapat dilakukan dengan memperbaiki proses pembelajaran, yaitu dengan menetapkan metode dan strategi pembelajaran yang tepat.

Berdasarkan latar belakang di atas, maka peneliti tertarik untuk meneliti tentang Proses Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Tunagrahita pada Materi Peluang di Kelas Inklusi SMA Al Firdaus Surakarta Tahun Ajaran 2015/ 2016.

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui pengelolaan kelas di kelas inklusi SMA Al Firdaus Surakarta dan pengelolaan pembelajaran matematika di kelas inklusi pada materi peluang, serta kendala yang dihadapi oleh guru selama proses pembelajaran matematika pada materi peluang.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilakukan untuk menganalisis proses pembelajaran matematika pada materi peluang dan hambatan yang dialami oleh guru selama pembelajaran matematika pada materi peluang di SMA Al Firdaus Surakarta. Berdasarkan tujuan tersebut, strategi dalam penelitian ini adalah studi lapangan (*field research*), dikarenakan penelitian ini

memperelajari secara intensif tentang latar belakang keadaan sekarang dan interaksi lingkungan suatu unit sosial, kelompok, lembaga, dan masyarakat yang dilaksanakan dalam kehidupan dan realitas sebenarnya.

Data utama pada penelitian ini berupa hasil analisis dokumen, hasil observasi, dan hasil wawancara, sedangkan data pendukung diperoleh melalui dokumentasi pada proses pembelajaran matematika pada materi peluang. Teknik pengumpulan data yang diperlukan dalam penelitian ini adalah analisis dokumen RPP, observasi/pengamatan, dan wawancara.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan paparan mengenai pengelolaan kelas yang telah dijelaskan sebelumnya, terdapat 2 siswa tunagrahita dan 2 GPK di kelas XI IPS SMA Al Firdaus Surakarta. Dua siswa tunagrahita ini memiliki karakteristik yang berbeda, yaitu siswa tunagrahita pertama memiliki IQ 68 dan memiliki kemampuan bersosialisasi yang kurang baik,

sedangkan siswa tunagrahita yang kedua memiliki IQ 56 dan memiliki kemampuan bersosialisasi yang baik. berdasarkan karakteristik tersebut, siswa tunagrahita memperoleh perlakuan yang berbeda dari GPKnya masing-masing. Selama proses pembelajaran matematika pada materi peluang, siswa tunagrahita pertama tidak selalu didampingi, karena terkadang ia mampu mengerjakan soal secara mandiri walaupun memakan waktu yang lebih lama dibandingkan siswa reguler. Siswa tunagrahita kedua mendapatkan pendampingan secara penuh selama proses pembelajaran matematika pada materi peluang, karena ia belum mampu menangkap materi yang dijelaskan oleh guru matematika jika hanya dijelaskan sekali, sehingga membutuhkan penjelasan ulang atau *remedial teaching* dari GPK. Hal itu disesuaikan dengan kemampuan dan kondisi setiap siswa tunagrahita.

Menurut Rochyadi (2013), diperlukannya pelayanan pendidikan untuk siswa tunagrahita yang memiliki prinsip khusus, antara lain 1) prinsip skala perkembangan mental, 2) prinsip kecekatan motorik, 3) prinsip keperagaan, 4) prinsip pengulangan, 5) prinsip korelasi, 6) prinsip maju berkelanjutan, dan 7) prinsip individualisasi. berdasarkan analisis yang terkait dengan aspek pengelolaan kelas pada materi peluang, dapat disimpulkan bahwa pelayanan pendidikan yang diberikan kepada siswa tunagrahita telah memenuhi prinsip pelayanan yang diperlukan oleh siswa tunagrahita.

Berkaitan dengan proses pembelajaran khususnya matematika di kelas inklusi pada

materi peluang, tahap perencanaan pembelajaran sangat diperlukan sebelum dimulainya pembelajaran. menurut Diknas (2008), kemampuan guru dalam merencanakan kegiatan pembelajaran dapat dilihat dari cara penyusunan program kegiatan pembelajaran yang dilakukan oleh guru yaitu mengembangkan silabus dan RPP. Komponen perencanaan pembelajaran yang dimodifikasi agar sesuai dengan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus diantaranya: 1) tujuan pembelajaran yang akan dicapai, 2) materi atau bahan ajar, 3) strategi pembelajaran, 4) media pembelajaran, dan 5) evaluasi pembelajaran.

Berdasarkan hasil analisis dokumen RPP guru matematika dan data hasil wawancara, guru matematika menyusun RPP kelas inklusi berbeda dengan menyusun RPP kelas reguler. Perbedaan terletak pada komponen evaluasi siswa tunagrahita. Dalam RPP tersebut, guru matematika membuat soal evaluasi yang dimodifikasi untuk siswa tunagrahita. Modifikasi soal evaluasi yang dibuat oleh guru matematika adalah dengan penurunan tingkat kesulitan. Modifikasi tersebut disesuaikan dengan kondisi kognitif siswa tunagrahita di kelas XI IPS yang kesulitan untuk memahami soal cerita dan kesulitan dalam menghitung hasil perkalian. Sehingga, siswa tunagrahita tetap bisa mengikuti kegiatan evaluasi dengan kemampuannya. Namun, untuk komponen yang lain, seperti tujuan pembelajaran yang akan dicapai dan materi peluang yang diajarkan untuk siswa tunagrahita tidak dimodifikasi. Guru matematika tidak menyebutkan secara spesifik apa saja tujuan pembelajaran yang akan dicapai untuk siswa tunagrahita dan perbedaannya dengan tujuan pembelajaran siswa reguler. Selain itu, pemilihan model, metode, dan pendekatan pembelajaran kurang sesuai dengan kondisi siswa tunagrahita.

Berdasarkan pedoman penyelenggaraan pendidikan inklusi yang dibuat oleh Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa, Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah, Departemen Pendidikan Nasional tahun 2009, ada tiga pengemabangan kurikulum, yaitu: 1) model kurikulum reguler penuh, 2) model kurikulum reguler dengan modifikasi, dan 3) model kurikulum Program Pendidikan Individual (PPI). Setelah mengetahui hasil analisis terkait perencanaan pembelajaran matematika pada materi peluang, dapat disimpulkan bahwa kurikulum yang dijalankan di SMA Al Firdaus Surakarta termasuk ke dalam model kurikulum reguler dengan modifikasi. Di dalam model kurikulum reguler modifikasi ini terdapat siswa tunagrahita yang memiliki program pembelajaran berdasarkan kurikulum reguler dan PPI.

Tahap pelaksanaan pembelajaran matematika di kelas inklusi meliputi: 1) melaksanakan apersepsi, 2) menyajikan materi/ bahan pelajaran, 3)

mengimplementasikan metode, sumber/ media belajar, dan bahan latihan yang sesuai dengan kemampuan awal dan karakteristik siswa, serta sesuai dengan tujuan pembelajaran, 4) mendorong siswa untuk terlibat secara aktif, 5) mendemonstrasikan penguasaan materi pelajaran dan relevansinya dalam kehidupan, 6) membina hubungan antar pribadi, antara lain: (a) bersikap terbuka, toleran, dan simpati terhadap siswa; (b) menampilkan kegairahan dan kesungguhan; dan (c) mengelola interaksi antar pribadi.

Berdasarkan analisis data yang telah dipaparkan sebelumnya, pelaksanaan pembelajaran matematika pada materi peluang yang dilakukan oleh guru matematika menggunakan berbagai strategi dan media pembelajaran yang bervariasi. Selain itu, S1 juga sering bertanya kepada siswa tunagrahita untuk menjaga konsentrasi dan membangun pengetahuan siswa tunagrahita mengenai materi peluang. Siswa tunagrahita beberapa kali diminta untuk menyebutkan penggunaan materi peluang dalam kehidupan sehari-hari. Hal itu bertujuan untuk merangsang keaktifan dan minat belajar siswa, terutama siswa tunagrahita, karena siswa tunagrahita cenderung pasif dan sulit berkonsentrasi selama pelaksanaan pembelajaran. Kegiatan pendahuluan pembelajaran diawali dengan mengabsen siswa dan S1 menyampaikan tujuan pembelajaran yang akan dicapai. Guru matematika lebih menekankan kepada siswa tunagrahita pada penggunaan materi peluang di kehidupan sehari-hari agar siswa tunagrahita mengetahui kegunaan materi peluang dalam kehidupan sehari-hari dan siswa tunagrahita lebih termotivasi untuk belajar materi peluang. Selama pelaksanaan pembelajaran materi peluang, siswa tunagrahita mendapatkan pendampingan dari GPK. Pendampingan yang dilakukan oleh GPK selama pelaksanaan pembelajaran materi peluang dengan cara menjelaskan ulang materi peluang yang belum dipahami siswa tunagrahita. Biasanya pengulangan materi yang dilakukan GPK tidak hanya sekali, namun dilakukan berulang kali mengingat kondisi kognitif siswa tunagrahita yang memiliki daya ingat kurang baik. Begitu juga ketika berdiskusi, GPK juga melakukan pendampingan, hanya saja bukan pendampingan penuh. Selama berdiskusi, GPK hanya mendampingi jika siswa tunagrahita di dalam kelompok terlihat bingung. Selanjutnya, selama pelaksanaan pembelajaran materi peluang S1 juga mengecek setiap siswa dari meja ke meja.

Dari penjelasan di atas, apabila merujuk pada tugas guru mata pelajaran dan GPK, maka guru matematika dan GPK telah menjalankan tugasnya dengan baik. Kolaborasi yang dilakukan oleh guru matematika dan GPK terjalin dengan baik, yaitu memberikan layanan khusus kepada siswa tunagrahita yang mengalami kesulitan dalam mengikuti kegiatan pembelajaran matematika pada materi peluang di kelas inklusi, berupa

pendampingan dan bimbingan. Selain itu, komponen pelaksanaan pembelajaran matematika di kelas inklusi telah terpenuhi.

Penilaian/ evaluasi merupan kegiatan yang tidak dapat dipisahkan dari proses pembelajaran matematika. Kegiatan evaluasi merupakan kegiatan atau cara guru untuk mengetahui pencapaian tujuan pembelajaran dan proses pembelajaran yang telah dilaksanakan. Teknik evaluasi atau penilaian yang dapat digunakan dalam pembelajaran matematika antara lain, penilaian unjuk kerja, penilaian sikap, penilaian tertulism penilaian proyek, penilaian produk, dan penilaian diri. Dalam pendidikan inklusif terdapat tuntutan untuk penyesuaian dalam evaluasi siswa tunagrahita. Bagi siswa tunagrahita, evaluasi harus sesuai dengan kondisi kognitif dan karakteristik yang dimilikinya dalam menerima materi peluang. Selain itu, kegiatan tindak lanjut di kelas juga merupakan hal yang tidak terpisahkan dari kegiatan evaluasi. Kegiatan tindak lanjut pada kelas inklusi dapat berupa pembelajaran remidi, program pengayaan, layanan konseling untuk siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus yang mengalami kesulitan

Berdasarkan analisis data S1, kegiatan evaluasi materi peluang di kelas inklusi berbeda dengan kegiatan evaluasi yang dilakukan S1 di kelas reguler. S1 membuat 2 tipe soal evaluasi materi peluang di kelas inklusi. Pertama, soal untuk siswa reguler yang disesuaikan dengan indikator tujuan pembelajaran materi peluang. Kedua, soal evaluasi yang dimodifikasi untuk siswa tunagrahita dengan modifikasi penurunan tingkat kesulitan. Dengan demikian, siswa tunagrahita tetap dapat mengikuti kegiatan evaluasi yang adil dan objektif sesuai dengan kemampuan dan kondisinya. Selain itu, jika siswa tunagrahita diberi soal modifikasi mendapatkan nilai kurang dari KKM, maka S1 memberikan remidi kepada siswa tunagrahita. Soal remidi untuk siswa tunagrahita merupakan soal modifikasi dari soal remidi dari siswa reguler. Hasil evaluasi yang diperoleh digunakan gueu matematika dan GPK untuk menetapkan kegiatan pembelajaran matematika yang selanjutnya untuk siswa tunagrahita.selanjutnya, jika siswa tunagrahita dirasa tidak mampu untuk mengikuti kegiatan pembelajaran matematika di kelas pada materi selanjutnya, maka siswa tunagrahita di *pull out* di ruangan khusus dengan pendampingan penuh dari GPK

Dari penjelasan di atas, guru matematika menggunakan modifikasi evaluasi dengan penyederhanaan tuntutan tingkat kesulitan dengan kurikulum modifikasi penurunan. Seperti yang disebutkan dalam Permendiknas No. 70 Tahun 2009 pasal 9 ayat 1 bahwa penilaian hasil belajar bagi siswa pendidikan inklusif mengacu pada jenis kurikulum tingkat satuan pendidikan yang bersangkutan. Modifikasi evaluasi tersebut sesuai dengan

karakteristik siswa tunagrahita yang mempunyai potensi kecerdasan di bawah rata-rata. Siswa tunagrahita di kelas XI IPS SMA Al Firdaus Surakarta memiliki IQ antara 50-70, dengan kondisi tersebut modifikasi evaluasi dengan penyederhanaan tuntutan tingkat kesulitan sesuai dengan kondisi mereka.

SIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, dapat disimpulkan sebagai berikut. (1) Dalam aspek pengelolaan kelas pada materi peluang di kelas inklusi, guru matematika berperan untuk melakukan adaptasi evaluasi materi peluang untuk siswa tunagrahita, melakukan koordinasi dengan GPK mengenai modifikasi materi peluang yang akan dipelajari oleh siswa tunagrahita, memantau perkembangan siswa tunagrahita selama proses pembelajaran materi peluang, dan membantu GPK untuk melakukan layanan pendidikan individual berupa *remedial teching* pada materi peluang yang belum dipahami siswa tunagrahita. Dalam aspek pengelolaan kelas pada materi peluang di kelas inklusi, GPK berperan untuk memotivasi siswa tunagrahita selama kegiatan diskusi, melakukan koordinasi dengan guru matematika mengenai modifikasi materi peluang yang akan dipelajari, melakukan layanan pendidikan individual berupa *remedial teching* pada materi peluang yang belum dipahami siswa tunagrahita, dan mengkonsentrasikan siswa tunagrahita selama kegiatan evaluasi materi peluang dengan melakukan pendampingan selama kegiatan evaluasi. (2a) Sebelum memulai kegiatan pembelajaran matematika pada materi peluang di kelas inklusi, guru matematika menyusun RPP terlebih dahulu. Guru matematika berdiskusi dengan GPK mengenai materi yang akan dipelajari siswa tunagrahita selama di kelas. RPP dimodifikasi sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan siswa tunagrahita. Di dalam RPP guru matematika kelas XI IPS SMA Al Firdaus Surakarta komponen yang dimodifikasi yaitu soal evaluasi. Soal evaluasi dimodifikasi sesuai dengan kondisi kognitif dan karakteristik siswa tunagrahita. (2b) Guru melakukan tahap pelaksanaan pembelajaran matematika di kelas inklusi berbeda dengan di kelas reguler. Guru matematika melakukan kegiatan pembelajaran materi peluang dibantu dengan GPK, namun guru matematika tetap memantau sendiri perkembangan siswa tunagrahita selama di kelas. Guru matematika memancing partisipasi siswa, termasuk siswa tunagrahita. hanya saja, bobot pertanyaan yang diberikan berbeda dibandingkan siswa reguler. Guru matematika menggunakan media yang bervariasi untuk menjelaskan materi peluang di kelas. Namun, untuk model pembelajaran yang telah direncanakan tidak nampak pada tahap pelaksanaan. (2c) Guru

matematika membuat soal evaluasi yang berbeda untuk siswa tunagrahita. Soal evaluasi untuk siswa tunagrahita merupakan soal modifikasi dari soal siswa reguler. Modifikasi yang dilakukan adalah penurunan tingkat kesulitan. Modifikasi tersebut telah disesuaikan dengan kondisi kognitif dan karakteristik siswa tunagrahita. Ketika kegiatan evaluasi, guru matematika dan GPK mendampingi siswa tunagrahita, hal itu dikarenakan soal evaluasi yang dimodifikasi belum sesuai dengan kondisi siswa tunagrahita. (3b) hambatan yang dialami guru adalah kesulitan dalam menggunakan model pembelajaran kooperatif dikarenakan beberapa siswa memiliki aspek sosial yang tidak baik dan Kesulitan dalam berkomunikasi dengan siswa tunagrahita yang diakibatkan dari aspek sosial siswa tunagrahita yang tidak baik.

Sesuai simpulan, peneliti memberikan saran sebagai berikut. (1) Guru hendaknya: Untuk tahap perencanaan pembelajaran, sebaiknya dikaji ulang mengenai materi yang akan diajarkan kepada siswa berkebutuhan khusus, terutama siswa tunagrahita, untuk pelaksanaan pembelajaran, sebaiknya penggunaan media untuk pendukung pelaksanaan pembelajaran memperhatikan kondisi siswa tunagrahita, dan untuk kegiatan evaluasi, sebaiknya melakukan modifikasi yang sesuai dengan kondisi siswa tunagrahita. Modifikasi yang dilakukan tidak sebatas penyederhanaan angka. Modifikasi soal perlu dikoordinasikan dengan GPK dan guru lain yang lebih berkopeten sehingga sesuai dengan kondisi siswa tunagrahita. (2) Calon peneliti yang lainnya hendaknya melaksanakan penelitian lebih mendalam terkait proses pembelajaran matematika dari siswa tunagrahita tidak hanya sebatas di dalam kelas inklusi saja. Misalkan dengan melibatkan orang terdekat siswa, sebagai contoh orang tua. Selain itu, perlu juga melibatkan orang-orang yang lebih paham terkait karakteristik siswa tunagrahita sebagai contoh, orang tua.

DAFTAR PUSTAKA

- Alimin, Z. (2012). *Anak Berkebutuhan Khusus*. Modul pada Universitas Pendidikan Indonesia: tidak diterbitkan. Di unduh dari [file.upi.edu > FIP > Modul_3_Unit_1](http://file.upi.edu/FIP/Modul_3_Unit_1) pada tanggal 30 November 2015.
- American Association on Mental Deficiency. 2009. *Classification in Mental Retardation*. Washington: *American Association on Mental Deficiency* (AAMD).
- AntaraNews. 2015. *Kemendikbud: Angka Partisipasi Bersekolah Anak Berkebutuhan Khusus Rendah*. (m.antaranews.com/berita/527190/kemendikbud-angka-partisipasi-bersekolah-anak-berkebutuhan-khusus-rendah, diakses tanggal 30

November 2015).

Arends, R. 2013. *Learning to Teach: Belajar untuk Mengajar*. Buku Dua. (Penerjemah: Helly Prayitno Soetjipto dan Sri Mulyantini Soetjipto). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Barbra, Mapuranga & Joyline, Nyakudzuka. (2014). The Inclusion of Children with Mental Disabilities: A Teacher's Perspective. *International Journal of Humanities Social Sciences and Aduation* (IJHSSE): Volume 1, Issue 2 February 2014, PP 65-75.

Butler, F. M., Miller, S. P., Crehan, K., Babbitt, B., & Pierce, T. (2003). Fraction Instruction for Students with Mathematics Disabilities: Comparing Two Teaching Sequences. *The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children*: Volume 2, page 99-111.

Direktorat PSLB. 2007. *Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi*. Jakarta: Dirjendikdasmen.

Ilahi, T. (2013). *Pendidikan Inklusif: Konsep & Aplikasi*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.

Kemis & Rosnawati. 2013. *Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Tunagrahita (Peserta didik Berkebutuhan Khusus dengan Hambatan Kecerdasan)*. Jakarta: PT. Luxima Metro Media.

Kompas. 2009. *Soal Pendidikan Inklusi, Ranking Indonesia Merosot Terus*. Jakarta: Kompas Images. (edukasi.kompas.com/read/2009/11/30/17003448/soal.pendidikan.inklusi.ranking.indonesia.merosot.terus#, Diakses tanggal 30 November 2015).

Landerl, K. 2003. Developmental Dyscalculia and Basic Numerical Capacities: A Study of 8-9 Year Old Students. *Journal of cognition*, 93(2), 99-125.

Roy, B. (2012). Adjustment Problems of Educable Mentally Retarded. *International Journal of Scientific and Research Publication*. Volume 2, Issue 6.

Steady, Kathlyn. (2008). Effective Mathematics Instruction. *National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY)*. Vol/ III, Issue I.

Wibisono, Adhe N. (2014). *Kesetaraan Hak Pilih untuk Penyandang Disabilitas*. Jakarta: Kompasiana Online. (diakses tanggal 30 November 2015).

World Health Organization. 1996. Guide For Mental Retardation. Geneva: Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.