

Peran Keterampilan Sosial dalam Meningkatkan Prestasi Akademik Siswa Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif

CITRA WAHYUNI¹, FRIEDA MARYAM MANGUNSONG²

¹ Program Studi Psikologi Islam, Fakultas Ushuluddin dan Studi Agama, Universitas

² Islam Negeri Raden Intan Lampung
Fakultas Psikologi, Universitas Indonesia

e-mail: citrawahyuni16@gmail.com

Abstrak: Beberapa penelitian terdahulu menunjukkan bahwa siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif mengalami banyak permasalahan, termasuk permasalahan akademik. Salah satu faktor individu yang dapat memengaruhi prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus adalah keterampilan sosial yang dimilikinya. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui hubungan antara keterampilan sosial dan prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Peneliti juga menguji variabel demografi siswa berkebutuhan khusus yang dapat memengaruhi keterampilan sosial yang dimilikinya, yakni jenis kelamin, jenis hambatan dan tingkat hambatan yang dialami siswa berkebutuhan khusus. Partisipan dalam penelitian ini adalah 210 guru kelas yang mengajar 365 siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif di Jakarta. Partisipan diperoleh dengan teknik *convenience sampling*, yakni peneliti mengambil sampel pada 17 sekolah dasar negeri inklusif dan lima sekolah dasar swasta inklusif di Jakarta. Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif dan korelasional dengan desain non eksperimental, serta menggunakan uji statistik *pearson correlation*, *independent t-test*, dan *one-way ANOVA*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus berhubungan dengan prestasi akademik yang dimilikinya. Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa variabel demografi yang memengaruhi keterampilan sosial siswa adalah tingkat hambatan yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus. Hasil penelitian menyarankan bahwa keterampilan sosial merupakan aspek yang penting untuk dikembangkan pada siswa berkebutuhan khusus.

Kata kunci: keterampilan sosial, prestasi akademik, siswa berkebutuhan khusus, sekolah dasar inklusif.

Abstract: *Some previous studies showed that students with special education needs (SEN) in inclusive elementary schools experience many problems, including academic problems. One individual factor that can affect the academic achievement of students with SEN is social skills. This study aimed to understand the correlation between social skills and academic achievement of students with SEN in inclusive elementary schools. We also examined demographic variables of children (children's gender, type of disability, and level of impairment) that can affect children's social skills. Participants in this study were 210 classroom teachers who teach 365 students with SEN inclusive elementary schools in Jakarta. Participants were obtained by convenience sampling technique, with sample from 17 public and five private inclusive elementary schools in Jakarta. This study was conducted using a quantitative method and correlational non-experimental design, and used pearson correlation, independent t-test, and one-way ANOVA as statistical test. Our results showed that social skills have a significant correlation to academic achievement of children with SEN. The only demographic variables that affected parental involvement was the level of impairment experienced by children. The results suggest that social skills are an important aspect to be developed in students with SEN.*

Keywords: *academic achievement, children with SEN, inclusive elementary schools, social skills.*

PENDAHULUAN

Berdasarkan surat arahan Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah No. 380/C.66/MN/2003 tanggal 20 Januari 2003, tentang Pendidikan Luar Biasa di Sekolah Reguler. Berdasarkan surat arahan tersebut, setiap wilayah kota/kabupaten setidaknya harus menyelenggarakan empat sekolah inklusif yang terdiri dari Sekolah Dasar (SD), Sekolah Menengah Pertama (SMP), Sekolah Menengah Atas (SMA), dan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) (Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional, 2007). Sejalan dengan diterapkannya peraturan tersebut, jumlah sekolah inklusif di Indonesia pada tahun 2008 telah mencapai 814 sekolah dengan jumlah siswa berkebutuhan khusus sebanyak 1581 orang (Direktorat Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah, 2008). Jumlah sekolah inklusif di Indonesia terus meningkat hingga pada tahun 2016 terdapat 31.724 sekolah inklusif yang tersebar di seluruh Indonesia. Adapun rinciannya, yakni terdapat 23.195 sekolah pada jenjang SD, 5.660 sekolah pada jenjang SMP, dan 2.869 sekolah pada

jenjang SMA (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2017). Data dari Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2017) juga mencatat bahwa terdapat 159.002 siswa berkebutuhan khusus yang sudah mendapatkan pelayanan sekolah inklusif di seluruh wilayah di Indonesia, dan diperkirakan jumlah siswa berkebutuhan khusus tersebut akan terus meningkat. Akan tetapi jika dilihat dari tingkat pendidikan, individu berkebutuhan khusus paling banyak mengenyam pendidikan sekolah dasar. Hasil Survey Sosial dan Ekonomi Nasional tahun 2012 menunjukkan bahwa sebanyak 81,8% individu berkebutuhan khusus mengenyam tingkat pendidikan sekolah dasar atau di bawahnya individu berkebutuhan khusus paling banyak mengenyam pendidikan pada tingkat sekolah dasar (Kementerian Kesehatan Republik Indonesia, 2014). Berdasarkan data-data mengenai jumlah sekolah inklusif dan angka partisipasi siswa berkebutuhan khusus, dapat disimpulkan untuk saat ini partisipasi siswa berkebutuhan khusus lebih banyak pada jenjang sekolah dasar.

Peningkatan secara kuantitatif mengenai partisipasi siswa berkebutuhan khusus di sekolah

inklusif harus dibarengi dengan strategi-strategi yang dapat mewujudkan keberhasilan pendidikan inklusif itu sendiri. Sekolah-sekolah yang menjalankan system pendidikan inklusif diharapkan dapat memberikan dukungan instruksional yang memadai, kurikulum yang fleksibel, guru yang berkompeten, dan budaya sekolah yang menjunjung tinggi penerimaan dan toleransi terhadap siswa berkebutuhan khusus (Peters, 2007). Akan tetapi, pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia masih jauh dari pelaksanaan ideal yang diharapkan, serta masih mengalami berbagai hambatan dan tantangan. Hasil penelitian yang dilakukan Yusuf dan Yeager (2011) menunjukkan bahwa dari 186 sekolah inklusif yang dijadikan sampel penelitian, hanya 60 sekolah (32%) yang memiliki guru dengan latar belakang pendidikan sekolah luar biasa. Selain itu, hanya 50% dari jumlah sekolah inklusif yang memodifikasi kurikulum agar sesuai dengan kebutuhan siswa, dan hanya 58% dari jumlah sekolah inklusif yang memodifikasi instruksi dalam proses pembelajaran.

Implikasi dari kurang maksimalnya pelaksanaan pendidikan inklusif, berdampak pada perkembangan sosial dan akademik siswa

berkebutuhan khusus. Hasil penelitian Aini (2008) pada enam orang siswa sekolah dasar yang mengalami autisme di Jakarta Timur menunjukkan bahwa siswa tersebut sering diabaikan oleh teman-temannya, ditolak untuk bergabung dalam kelompok, serta sering diabaikan dan diganggu oleh siswa reguler. Lebih lanjut, hasil penelitian Kusuma (2016) menunjukkan bahwa beberapa siswa sekolah dasar yang mengalami *slow learner* di Kulon Progo cenderung memiliki interaksi sosial yang rendah. Siswa *slow learner* kurang berkontribusi dalam tugas kelompok, lebih sering bercanda ketika di kelas, cenderung diam ketika bermain saat jam istirahat berlangsung, dan mudah tersinggung bila ditegur temannya ketika mereka melakukan kesalahan.

Selanjutnya dalam perkembangan akademik, beberapa hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa berkebutuhan khusus yang belajar di sekolah dasar inklusif lebih mendapatkan manfaat secara akademis dibandingkan siswa berkebutuhan khusus yang belajar di sekolah dasar luar biasa (Dessemontet, Bless, & Morin, 2012; Szumski & Karwowski, 2014). Akan tetapi, perkembangan akademik pada siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar di

Indonesia masih mengalami tantangan dan permasalahan. Hasil penelitian yang dilakukan oleh Wiguna, Setyawati, Kaligis, dan Belfer (2012) menunjukkan bahwa siswa sekolah dasar yang mengalami kesulitan belajar mengalami masalah dalam bidang akademik, yakni mereka sering dikeluarkan dari sekolah karena tidak dapat memenuhi capaian pembelajaran. Selanjutnya, penelitian yang dilakukan Wiratsongko (2016) juga menunjukkan bahwa siswa sekolah dasar yang mengalami tuna grahita dan lamban belajar cenderung mengalami kesulitan dalam membaca, menulis, dan berhitung; serta kurang bisa mengikuti instruksi yang diberikan oleh guru di dalam kelas.

Prestasi akademik siswa termasuk siswa berkebutuhan khusus dapat dilihat dari berbagai macam aspek yang dinilai dan dievaluasi oleh guru di sekolah. Guru dapat menilai prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus berdasarkan skor tes yang telah terstandarisasi pada mata pelajaran tertentu, seperti bahasa, membaca, dan matematika (Fan & Chen, 1999). Guru juga dapat menilai prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus melalui kemampuan akademik dalam bidang membaca dan

matematika, serta motivasi siswa berkebutuhan khusus dalam belajar dibandingkan dengan siswa pada umumnya di dalam kelas (Gresham & Elliott, 2008).

Prestasi akademik siswa termasuk siswa berkebutuhan khusus dapat dilihat sebagai suatu produk dari interaksi dinamis antara faktor individu dan lingkungan (Bronfrenbrenner & Morris, 2006). Salah satu faktor individu dari siswa berkebutuhan khusus yang sering dikaitkan dengan prestasi akademik yang dimilikinya adalah keterampilan sosial. Keterampilan sosial adalah sejumlah tingkah laku yang dipelajari dan ditunjukkan oleh individu sebagai suatu kinerja dalam berinteraksi dengan orang lain pada lingkungan tertentu. Adapun dimensi keterampilan sosial, yaitu komunikasi, kerjasama, asertif, tanggung jawab, empati, keikutsertaan, dan kontrol diri (Gresham & Elliott, 2008).

Komunikasi mengacu pada tingkah laku menyampaikan pendapat dan informasi serta bertukar pikiran melalui lisan, tulisan, dan gerakan. Kerja sama mengacu pada tingkah laku bekerja atau bertindak bersama-sama untuk tujuan tertentu, seperti membantu orang lain,

berbagi bahan, dan mematuhi aturan dan arah. Asertif mengacu pada tingkah laku menginisiasi yang muncul dari dalam diri, seperti meminta informasi dari orang lain, memperkenalkan diri, dan menanggapi tindakan orang lain. Tanggung jawab mengacu pada tingkah laku membuat keputusan moral atau rasional, mempertanggungjawabkan tingkah laku yang dilakukan; serta sifat dan tindakan yang dapat dipercaya atau diandalkan. Empati mengacu pada tingkah laku mengidentifikasi dan memahami perasaan, pikiran, sikap orang lain; serta menunjukkan kepedulian dan menghargai sudut pandang orang lain. Keikutsertaan mengacu pada tingkah laku individu bergabung pada suatu kegiatan yang sedang berlangsung, mengundang orang lain untuk bergabung dalam suatu kegiatan, memulai percakapan, membangun pertemanan, dan berinteraksi dengan orang lain secara baik. Terakhir, kontrol diri mengacu pada tingkah laku menahan diri dan mengendalikan emosi pada situasi konflik, seperti menanggapi godaan dengan tepat; dan situasi non konflik, seperti berkompromi dan mengambil giliran (Gresham & Elliott, 2008).

Keterampilan sosial adalah suatu hal yang penting untuk dikembangkan dan dibentuk pada

siswa terutama saat pendidikan dasar. Hal tersebut dikarenakan keterampilan sosial pada usia sekolah dasar merupakan fondasi awal bagi perilaku sosial dan kinerja akademik siswa pada jenjang selanjutnya dan merupakan fondasi pembentukan tingkah laku kelas yang positif (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000). Selain itu, siswa usia sekolah dasar juga mulai beradaptasi dengan lingkungan pembelajaran di sekolah, sehingga keterampilan sosial menjadi penting bagi mereka untuk berinteraksi dengan teman sebaya dan guru di sekolah (Stright, Gallagher, & Kelley, 2008; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Brock, & Nathanson, 2009).

Pada siswa berkebutuhan khusus, hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa berkebutuhan khusus memiliki keterampilan sosial yang rendah dibanding siswa pada umumnya. Hasil penelitian Macintosh dan Dissanayake (2006) menunjukkan bahwa siswa sekolah dasar yang mengalami autisme di Australia memiliki keterampilan sosial yang rendah dibanding siswa pada umumnya. Hasil penelitian Frostad dan Pijl juga (2007) menunjukkan bahwa siswa berkebutuhan khusus memiliki keterampilan sosial yang rendah dibanding siswa pada umumnya. Penelitian ini

dilakukan pada 79 orang siswa berkebutuhan khusus yang mengalami gangguan tingkah laku, kesulitan belajar, gangguan komunikasi, dan gangguan sensoris di sekolah dasar inklusif di Norwegia.

Berkaitan dengan prestasi akademik, beberapa penelitian terdahulu menunjukkan bahwa keterampilan sosial siswa berkebutuhan khusus memengaruhi prestasi akademik yang dimilikinya. Penelitian longitudinal yang dilakukan Henricsson dan Rydell (2006) menunjukkan bahwa keterampilan sosial yang tinggi memprediksi tingginya level prestasi sekolah siswa yang mengalami gangguan tingkah laku dalam pelajaran matematika, bahasa Inggris, dan ilmu pengetahuan sosial. Penelitian ini dilakukan pada 95 siswa sekolah dasar inklusif yang mengalami masalah tingkah laku internal dan eksternal (*internalizing and externalizing problems*). Serupa dengan hasil penelitian Henricsson dan Rydell (2006), hasil penelitian Kwon, Kim, dan Sheridan (2012) menunjukkan bahwa keterampilan sosial secara signifikan memprediksi prestasi akademik matematika dan membaca siswa yang mengalami gangguan tingkah laku. Partisipan pada

penelitian ini sebanyak 207 siswa yang terdiri dari siswa taman kanak-kanak hingga siswa kelas tiga sekolah dasar yang mengalami masalah tingkah laku eksternal di Amerika.

Lebih lanjut, beberapa hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat beberapa faktor yang memengaruhi keterampilan sosial siswa berkebutuhan khusus, yakni jenis kelamin (Epley, 2009), jenis hambatan yang dialami siswa (Lane, Carter, Pierson, & Glaeser, 2006), dan tingkat hambatan yang dialami anak (Bennett & Hay, 2007). Pada faktor jenis kelamin, hasil penelitian Epley (2009) pada siswa berkebutuhan khusus usia sekolah dasar menunjukkan bahwa siswa perempuan menunjukkan keterampilan sosial yang lebih baik dibanding siswa laki-laki (Epley, 2009). Pada faktor jenis hambatan, hasil penelitian Lane dkk. (2006) menunjukkan bahwa siswa dengan gangguan emosi memiliki keterampilan sosial yang lebih rendah dibanding siswa yang mengalami kesulitan belajar. Terakhir pada faktor tingkat hambatan, hasil penelitian Gresham dan Elliott (2008) menunjukkan bahwa siswa dengan tingkat hambatan parah atau *severe* cenderung tidak dapat mempelajari keterampilan sosial yang ada

di lingkungan dibanding siswa berkebutuhan khusus yang mengalami tingkat hambatan ringan dan sedang.

Berdasarkan penjabaran teoritis dan hasil penelitian di atas, penelitian ini bertujuan untuk mengetahui hubungan keterampilan sosial dan prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Keterampilan sosial dan prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus akan dinilai oleh guru kelas yang mengajar siswa di sekolah. Guru akan menilai kemampuan siswa berkebutuhan khusus dengan berbagai jenis hambatan yang ada di sekolah dasar inklusif.

METODE

Desain penelitian. Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif dan desain korelasional, dengan variabel keterampilan sosial dan prestasi akademik. Data penelitian diperoleh melalui kuesioner *self-report* dari guru kelas dan menggunakan korelasi *Pearson* sebagai analisis statistik.

Teknik pengambilan data. Peneliti memperoleh partisipan dengan menggunakan teknik *convenience sampling*, yakni berdasarkan kesediaan dan keinginan partisipan untuk mengikuti penelitian. Proses pengambilan sampel

dilakukan dengan mendatangi 17 sekolah dasar negeri inklusif dan lima sekolah dasar swasta inklusif di lima wilayah Kota DKI Jakarta.

Partisipan penelitian. Partisipan guru dalam penelitian ini adalah 210 guru kelas yang mengajar 365 siswa berkebutuhan khusus yang belajar di sekolah dasar inklusif negeri dan swasta di lima wilayah kota DKI Jakarta. Adapun jumlah siswa yang dinilai oleh guru kelas adalah satu sampai lima orang siswa berkebutuhan khusus yang ada di kelas. Hal ini sudah sesuai dengan rekomendasi dari pengembang alat ukur *Social Skills Improvement System (SSIS)*, yakni guru kelas maksimal menilai 6 orang siswa yang ada di kelasnya (Gresham & Elliott, 2008).

Karakteristik partisipan. Berdasarkan hasil pengambilan data, guru kelas yang mengajar siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif sebagian besar perempuan dengan persentase 81.4% ($n = 171$) dan hanya sebagian kecil guru laki-laki (18.6%) ($n = 39$). Ditinjau dari karakteristik usia, partisipan guru secara umum berada pada rentang usia 31 sampai 40 tahun dengan persentase 29.5% ($n = 62$), diikuti usia 51 sampai 60 tahun dengan persentase 27.6% ($n = 58$), guru dengan usia 21 sampai 30 tahun dengan persentase 27.6%, guru dengan usia

41 sampai 50 tahun dengan persentase 14.8%, dan guru dengan usia 61 sampai 70 tahun dengan persentase 0.5%. Selain itu, sebagian guru kelas yang mengajar siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif berpendidikan sarjana (S1) dengan persentase 90% ($n = 189$), guru dengan jenjang pendidikan diploma sebanyak 5.2% ($n = 11$), dan guru dengan jenjang pendidikan magister (S2) sebanyak 4.8% ($n = 10$).

Untuk karakteristik siswa, sebagian besar siswa berkebutuhan khusus yang dinilai oleh guru dalam penelitian ini adalah laki-laki dengan persentase sebesar 69.9% ($n = 255$) dan perempuan dengan persentase 30.1% ($n = 110$). Tingkat hambatan yang dialami siswa berkebutuhan khusus dikategorisasikan berdasarkan AAMR Ad Hoc on *Terminology and Classification* (dalam Mangunsong, 2014) yang terbagi ke dalam: a) Tingkat hambatan ringan: Siswa berkebutuhan khusus yang sedikit memerlukan bantuan pada kegiatan tertentu yang dilakukannya, b) Tingkat hambatan sedang: Siswa berkebutuhan khusus yang memerlukan bantuan pada sebagian besar kegiatan yang dilakukannya, dan c) Tingkat hambatan berat: Siswa berkebutuhan khusus yang memerlukan

bantuan secara terus menerus dan intensif pada setiap kegiatan yang dilakukannya.

Gambaran karakteristik siswa berkebutuhan khusus dalam penelitian ini akan dijabarkan secara rinci pada tabel berikut.

Tabel 1. Karakteristik Siswa Berkebutuhan Khusus (N = 365)

Variabel Demografi		N	%
Jenis Kelamin	Laki-laki	255	69.9
	Perempuan	110	30.1
Jenis Hambatan	Tunanetra	2	0.5
	Tunarungu	14	3.8
	Tunawicara	2	0.5
	Tunagrahita	103	28.2
	Down Syndrome	3	0.8
	Lamban Belajar Kesulitan Belajar		
	Belajar	101	27.7
	Tunadaksa	11	3
	Gangguan Emosi dan Tingkah Laku	15	4.1
	Autis ADHD	3	0.8
Tingkat Hambatan	Lebih dari satu hambatan Ringan	31	8.5
	Sedang	19	5.2
	Berat	61	16.7

Alat Ukur Penelitian. Penelitian ini menggunakan skala kompetensi akademik dan keterampilan sosial *form* guru dari alat ukur *Social Skills Improvement System* (SSIS) yang dikembangkan Gresham dan Elliott (2008). Skala kompetensi akademik dari alat ukur SSIS terdiri dari tujuh aitem dengan lima respon jawaban, yakni *lowest* 10% = 1, *next lowest* 20% = 2, *middle* 40% = 3, *next highest* 20% = 4, dan *highest* 10% = 5. Untuk memudahkan partisipan dalam menjawab dan menyesuaikan dengan skala keterampilan sosial *form* guru, maka peneliti merubah respon jawaban menjadi 4, yakni Sangat Rendah (kemampuan siswa 10% terendah di kelas) = 0, Rendah (kemampuan siswa 20% terendah di kelas) = 1, Tinggi (kemampuan siswa 20% tertinggi di kelas) = 2, dan Sangat Tinggi = 3 (kemampuan siswa 10% tertinggi di kelas). Skala kompetensi akademik telah diuji reliabilitasnya dan mendapatkan nilai koefisien reliabilitas yang baik, yakni $ER = 0.95$. Skala kompetensi akademik juga telah diuji validitasnya dengan menggunakan CFA dan didapat nilai *factor loading* tiap *item* yang berkisar antara 0.64 – 0.88 dan memiliki indikator *fit* yang baik, yaitu ($\chi^2 = 7.93$, $df = 9$, $p = 0.54127$, $RMSEA = 0.000$, $GFI = 0.99$). Skala

kompetensi akademik menggunakan respon jawaban 0-3, *midpoint* untuk skala ini adalah 1,5. Nilai *midpoint* 1,5 menjadi patokan dalam menginterpretasikan data, yakni siswa berkebutuhan khusus dikatakan memiliki prestasi akademik yang rendah jika memiliki nilai *mean* <1,5 dan memiliki prestasi akademik yang tinggi jika memiliki *mean* >1,5.

Skala keterampilan sosial *form* guru terdiri dari tujuh dimensi dan 36 aitem, yaitu komunikasi (empat aitem), kerjasama (lima aitem), asertif (enam aitem), tanggung jawab (lima aitem), empati (enam aitem), keikutsertaan (enam aitem), dan kontrol diri (empat aitem). Skala keterampilan sosial yang *form* guru telah diuji reliabilitasnya dan mendapatkan nilai koefisien reliabilitas yang baik, yakni $ER = 0.95$. Skala keterampilan sosial yang *form* guru juga telah diuji validitasnya dengan menggunakan CFA dan didapat nilai *factor loading* tiap *item* yang berkisar antara 0.32 – 0.72 dan memiliki indikator *fit* yang baik, yaitu ($\chi^2 = 1001.10$, $df = 507$, $p = 0.00000$, $RMSEA = 0.052$, $GFI = 0.87$). Skala keterampilan sosial menggunakan respon jawaban 0-3, *midpoint* untuk skala ini adalah 1,5. Nilai *midpoint* 1,5 menjadi patokan dalam menginterpretasikan data, yakni siswa

berkebutuhan khusus dikatakan memiliki keterampilan sosial yang rendah jika memiliki nilai *mean* <1,5 dan memiliki keterampilan sosial yang tinggi jika memiliki *mean* >1,5.

Sebelum melakukan penyebaran kuesioner, peneliti melakukan adaptasi skala kompetensi akademik dan skala keterampilan sosial dengan mengacu pada tahapan yang dijelaskan oleh Beaton, Bombardier, Guillemin, dan Ferraz (2000). Pada tahapan pertama, peneliti mengalih-bahasakan aitem-aitem pada skala kompetensi akademik dan skala keterampilan sosial ke dalam Bahasa Indonesia yang dilakukan oleh dua orang. Tahapan kedua, mengalih-bahasakan aitem-aitem pada skala kompetensi akademik dan skala keterampilan sosial ke dalam Bahasa Inggris untuk mengetahui apakah ada perbedaan pemilihan kata atau makna setelah diadaptasi ke dalam Bahasa Indonesia. Tahapan ini dilakukan oleh dua orang, satu orang pernah tinggal dua tahun di Amerika dan satu orang merupakan pengajar dan translator di sebuah lembaga Bahasa. Tahapan selanjutnya, peneliti meminta saran dari dua orang *expert judgement* yang merupakan pengajar di Bidang

Studi Psikologi Pendidikan Fakultas Psikologi Universitas Indonesia.

Setelah kedua skala diyakini baik untuk digunakan di konteks Indonesia, maka peneliti mengajukan uji kelayakan etik ke Komite Etik Fakultas Psikologi Universitas Indonesia dengan menyerahkan berkas proposal tesis, *inform consent*, kuesioner penelitian, dan *form* kaji etik. Setelah persetujuan etik didapatkan, peneliti mengajukan surat izin penelitian dari Fakultas untuk melakukan uji coba alat ukur. Uji coba alat ukur dilakukan pada tiga sekolah dasar negeri inklusif di Jakarta Selatan dengan menyebarkan 50 kuesioner. Kuesioner-kuesioner tersebut tidak semuanya dapat diolah dimana terdapat kuesioner yang tidak diisi secara lengkap oleh guru, sehingga didapatkan 42 kuesioner yang dapat diolah dalam penelitian.

HASIL

Berdasarkan pengolahan data, didapatkan bahwa nilai rata-rata prestasi akademik ($M = 0.90$, $SD = 0.60$) yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus berada di bawah nilai *midpoint* respons skala (1.5). Hasil ini menunjukkan bahwa siswa berkebutuhan khusus

cenderung memiliki prestasi akademik yang rendah di banding siswa non berkebutuhan khusus yang berada di kelas yang sama. Pada penelitian ini sebagian besar siswa berkebutuhan khusus mengalami hambatan intelektual, yakni tunagrahita (28.2%) dan lamban belajar (27.7%); dimana siswa berkebutuhan khusus yang mengalami hambatan intelektual cenderung memiliki kemampuan akademik yang berada di bawah siswa seusianya (Foster & Miller, 2007), sehingga menyebabkan mereka memiliki prestasi akademik yang rendah di banding siswa non berkebutuhan khusus di kelas yang sama (Dessemontet dkk., 2012). Akan tetapi berdasarkan wawancara dengan beberapa guru di sekolah, terdapat beberapa siswa berkebutuhan khusus yang mengalami hambatan penglihatan dan fisik namun tidak mengalami hambatan kognitif yang memiliki prestasi akademik yang tinggi. Beberapa dari siswa berkebutuhan khusus tersebut bahkan memiliki nilai rata-rata yang tinggi di semua mata pelajaran dan mampu bersaing secara akademik dengan siswa non berkebutuhan khusus.

Selanjutnya, berdasarkan penilaian guru siswa berkebutuhan khusus cenderung memiliki

keterampilan sosial yang sedang ($M = 1.5$, $SD = 0.50$).

Tabel 2. Gambaran Keterampilan Sosial Siswa Berkebutuhan Khusus

Variabel	Mean	SD
Komunikasi	1.54	0.62
Kerja sama	1.78	0.61
Asertif	1.32	0.61
Tanggung Jawab	1.48	0.60
Empati	1.54	0.60
Keikutsertaan	1.52	0.58
Kontrol Diri	1.32	0.62

Berdasarkan data deskriptif pada Tabel 2, siswa berkebutuhan khusus memiliki keterampilan sosial yang rendah pada empat dimensi, yakni dimensi komunikasi ($M=1.54$, $SD=0.62$), kerja sama ($M=1.78$, $SD=0.61$), empati ($M = 1.54$, $SD = 0.60$), dan keikutsertaan ($M = 1.52$, $SD = 0.58$). Selain itu, siswa berkebutuhan khusus memiliki keterampilan sosial yang rendah pada tiga dimensi, yakni asertif ($M = 1.32$, $SD = 0.61$), tanggung jawab ($M = 1.48$, $SD = 0.60$), dan kontrol diri ($M = 1.32$, $SD = 0.62$).

Hasil deskriptif keterampilan sosial siswa berkebutuhan khusus yang dinilai oleh guru tersebut menunjukkan bahwa guru cenderung kurang positif dalam menilai keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus. Terdapat kecenderungan bahwa guru

mengharapkan siswa berkebutuhan khusus memiliki keterampilan yang sama dengan teman sebayanya. (Chan, Ramey, Ramey, & Schmitt, 2000). Selain itu, terdapat pula kecenderungan bahwa guru sekolah dasar di Indonesia kurang memerhatikan aspek keterampilan sosial siswa dan lebih memerhatikan aspek kognitif, sehingga guru cenderung kurang positif dalam menilai keterampilan sosial siswa (Waroka, 2016).

Pada penelitian ini, sebagian besar siswa mengalami hambatan kognitif (hambatan intelektual dan lamban belajar). Siswa yang mengalami hambatan kognitif cenderung mengalami hambatan dalam perkembangan keterampilan sosial. Hal tersebut dikarenakan mereka tidak mampu menunjukkan tingkah laku yang diinginkan oleh lingkungan (Cartledge & Milburn, 1995). Penelitian Del Prette, Del Prette, dan De Oliveira (2012) juga menunjukkan bahwa siswa yang mengalami hambatan intelektual cenderung menunjukkan keterampilan sosial yang rendah di sekolah. Siswa yang mengalami hambatan intelektual cenderung kesulitan untuk menjalin kerja sama dengan guru dan teman sebaya di sekolah.

Selain itu, keterampilan sosial siswa berkorelasi positif dan signifikan dengan prestasi akademik siswa ($r = 0,297$). Hasil ini mengindikasikan bahwa semakin tinggi keterampilan sosial siswa maka semakin tinggi prestasi akademik siswa. Siswa yang memiliki keterampilan sosial yang tinggi cenderung mendapatkan nilai tugas yang baik, serta memiliki usaha dan motivasi yang tinggi dalam belajar. Hasil korelasi antar dimensi variabel keterampilan sosial dan nilai total variabel prestasi akademik akan dijabarkan secara rinci pada Tabel 3 di bawah ini.

Tabel 3. Korelasi Antar Variabel

Dimensi Keterampilan Sosial	Prestasi Akademik	
	<i>r</i>	<i>P</i>
Komunikasi	0.378	0.000
Kerjasama	0.357	0.000
Asertif	0.379	0.000
Tanggung Jawab	0.365	0.000
Empati	0.295	0.000
Keikutsertaan	0.312	0.000
Kontrol Diri	0.295	0.000

Berdasarkan data table 3, dapat disimpulkan bahwa semua dimensi keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus

berhubungan signifikan dengan prestasi akademik yang dimilikinya. Hasil penelitian ini sesuai dengan penelitian Milsom dan Glanville (2010) yang menunjukkan bahwa siswa berkebutuhan khusus yang memiliki keterampilan sosial yang tinggi cenderung dapat berinteraksi secara positif dengan teman-temannya dan akan lebih termotivasi untuk terlibat dalam kegiatan akademik. Siswa berkebutuhan khusus akan lebih mudah bekerja sama dengan teman-temannya, sehingga teman-temannya mau membantu mereka dalam menyelesaikan masalah dalam pembelajaran, yang pada akhirnya akan meningkatkan kinerja akademiknya di sekolah (Wentzel dalam Del Prette dkk., 2012).

Menurut Gresham (2014) keterampilan sosial berfungsi sebagai *academic enablers*, yakni sikap dan perilaku yang memungkinkan siswa dapat berpartisipasi dan mengikuti instruksi akademik dengan baik dalam pembelajaran di kelas. Siswa berkebutuhan khusus yang mampu bekerja sama dengan guru, mengikuti aturan, dan terlibat dalam pembelajaran di kelas akan lebih mudah mengikuti pembelajaran di kelas yang pada akhirnya akan meningkatkan prestasi akademiknya (Gresham & Elliott, 2008).

Hasil penelitian longitudinal Liu (2011) menunjukkan bahwa keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus pada saat taman kanak-kanak dapat memprediksi prestasi matematika siswa tersebut hingga kelas lima sekolah dasar. Kerja sama dan kontrol diri yang dimiliki siswa memengaruhi tingkah laku positif siswa di dalam kelas yang pada akhirnya dapat meningkatkan prestasi akademik siswa di dalam kelas. Milsom dan Glanville (2010) mengatakan bahwa asertivitas yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus dapat membantu siswa dalam memperoleh pertolongan dari orang dewasa maupun teman sebayanya, sehingga dapat membantu siswa dalam meningkatkan prestasi akademiknya. Selain itu, kerja sama dan kontrol diri yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus dapat menghindarkan mereka dari perilaku perundungan dan konflik dengan teman sebaya, sehingga mereka dapat lebih fokus dengan pembelajaran (Milsom & Glanville, 2010).

Pada penelitian ini, sebagian besar siswa berkebutuhan khusus memiliki hambatan kognitif yang memungkinkan mereka sulit untuk mempelajari dan menunjukkan keterampilan sosial dan pada akhirnya mengakibatkan prestasi

akademik yang rendah. Berdasarkan wawancara dengan beberapa guru di sekolah, siswa berkebutuhan khusus seringkali menunjukkan tingkah laku yang tidak sesuai, sehingga mereka kurang bisa diterima oleh teman sebaya maupun guru di sekolah. Selain itu, sebagian besar siswa berkebutuhan khusus dalam penelitian ini belajar pada sekolah dasar negeri yang masing-masing kelasnya terdiri dari lebih 30 orang siswa.

Faktor kelas merupakan salah satu penyebab siswa berkebutuhan khusus kurang dapat mempelajari dan menunjukkan keterampilan sosial. Hal ini sesuai dengan penelitian Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, dan Early (2008) yang menunjukkan bahwa perbandingan antara jumlah siswa dan guru yang mengajar dalam satu kelas dapat memengaruhi perkembangan keterampilan sosial siswa di sekolah. Perbandingan antara jumlah siswa dan guru yang mengajar dalam satu kelas dapat memengaruhi kuantitas dan kualitas interaksi dan instruksi yang diberikan guru kepada siswa. Interaksi antara guru dan siswa serta *emotional support* yang diberikan oleh guru kepada siswa dapat memengaruhi keterampilan sosial siswa (Mashburn dkk., 2008).

Peneliti melakukan uji *independent t-test* untuk melihat perbedaan keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus berdasarkan jenis kelamin, serta melakukan uji *one-way ANOVA* untuk melihat perbedaan keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus berdasarkan jenis hambatan dan tingkat hambatan yang dimiliki siswa. Hasil penelitian menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus berdasarkan jenis kelamin, dengan $t(362) = -4,65, p = 0.642$; dan tidak ada perbedaan keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus berdasarkan jenis hambatan, dengan $F(12,351) = 1,293 p = 0,220$. Akan tetapi, hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat perbedaan keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus berdasarkan tingkat hambatan, dengan $F(2,361) = 5,888, p = 0,003$. Hasil ini sesuai dengan pernyataan Gresham dan Elliott (2008) yang mengatakan bahwa siswa berkebutuhan khusus dengan tingkat hambatan berat cenderung kurang dapat mempelajari dan menunjukkan keterampilan sosial. Berdasarkan wawancara dengan beberapa guru di sekolah, peneliti

mendapatkan informasi bahwa banyak siswa berkebutuhan khusus dengan tingkat hambatan berat yang tidak mendapatkan perlakuan khusus dari sekolah maupun terapi di luar sekolah. Hal tersebut dikarenakan sebagian dari mereka berasal dari keluarga dengan status sosial ekonomi menengah ke bawah, sehingga tidak mampu untuk mengikutsertakan anak mereka pada perlakuan atau terapi yang dapat meningkatkan kemampuan anak termasuk dalam hal keterampilan sosial.

KESIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus memengaruhi prestasi akademik yang dimilikinya. Pada penelitian ini, keterampilan sosial yang dimiliki siswa berkebutuhan khusus cenderung rendah sehingga memberi dampak pada perolehan prestasi akademik yang juga rendah. Berdasarkan penelitian ini, peneliti mengharapkan agar keterampilan sosial siswa berkebutuhan khusus menjadi suatu fokus utama di sekolah dasar inklusif. Sekolah bisa bekerja sama dengan psikolog atau ahli lainnya serta orang tua untuk

membuat suatu program atau pembelajaran mengenai keterampilan sosial bagi siswa berkebutuhan khusus.

DAFTAR PUSTAKA

- Aini, Q. (2008). *Hubungan antara persepsi dengan interaksi sosial siswa reguler terhadap siswa autis di sekolah inklusi* (Skripsi Tidak Diterbitkan). Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *SPINE*, 25(24), 3186–3191.
- Bennett, K. S., & Hay, D. A. (2007). The role of family in the development of social skills in children with physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 381-397.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 795-828). Hoboken, NJ: Wiley.

- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995) *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches* (3rd ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Chan, D., Ramey, S., Ramey, C., & Schmitt, S. (2000). Modeling intraindividual changes in children's social skills at home and at school: A multivariate latent growth approach to understanding between-settings differences in children's social skill development. *Multivariate Behavioral Research*, 35 (3), 365-396.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., De Oliveira, L. A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, 33(6), 615–630.
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 579-587.
- Direktorat Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah. (2008). *Policy Brief, Sekolah Inklusif, Membangun Pendidikan Tanpa Diskriminasi*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa Direktorat Jenderal Manajemen Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional. (2007). *Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Epley, P. H. (2009). *Early school performance for students with disabilities: Examining the impact of early childhood special education, parent involvement, and family quality of life* (Unpublished doctoral dissertation). Rockhurst University, Kansas.
- Fan, X., & Chen, M. (1999). *Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis*. Paper dipresentasikan di 1999 Annual Meeting of The American Educational Research Association, Montreal, Canada. Diunduh dari <http://files.eric.ed.gov/fulltext>

- /ED430048.pdf tanggal 18 Januari 2017 Pukul 21.00.
- Foster, W., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 173-181.
- Frostd, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (2008). *Social skills improvement system-rating scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(1), 347-366.
- Kementerian Kesehatan Republik Indonesia. (2014). Penyandang disabilitas pada anak: 3 Desember – hari penyandang cacat sedunia. Jakarta: Pusat Data dan Informasi Kementerian Kesehatan RI.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2017). *Sekolah Inklusi dan Pembangunan SLB Dukung Pendidikan Inklusi*. [Online] Tersedia: <http://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2017/02/sekolah-inklusi-danpembangunan-slb-dukung-pendidikan-inklusi>. (Diakses 11 Agustus 2018).
- Kusuma, H. (2016). *Identifikasi interaksi sosial siswa berkebutuhan khusus di SD Negeri Jlaban, Sentolo, Kulon Progo* (Skripsi Tidak Diterbitkan). Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta.
- Kwon, K., Kim, E., & Sheridan, S. (2012). Behavioral competence and academic functioning among early elementary children with externalizing problems. *School Psychology Review*, 41(2), 123-140.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., & Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbance or learning disabilities. *Journal of*

- Emotional and Behavioral Disorders*, 14, 108–117.
- Liu, X. (2011). Young children's social skills development and academic achievement: Longitudinal analysis of developmental trajectories and environmental influences (Disertasi Tidak Diterbitkan). State University of New York, New York.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., & Early, D. M. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- McLelland, M. M., Morrison, F. J., Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning related skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- Milsom, A., & Glanville, J. L. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. *Remedial and Special Education*, 31(4), 241–251.
- Peters, S. J. (2007). "Education for all?": A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 98-108.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Brock, L. L., & Nathanson, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten class- room. *Developmental Psychology*, 45, 958–972.
- Stright, A. D., Gallagher, K. C., & Kelley, K. (2008). Infant Temperament Moderates Relations between Maternal Parenting in Early Childhood and Children Adjustment in First Grad. *Child Development*, 79(1), 186–200.
- Szumski, G., & Karwowski., M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in Polish special, integrative, and mainstream. *Journal of*

Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11, 99-108.

Wiguna, T., Setyawati, N., Kaligis, F., & Belfer, M. L. (2012). Learning difficulties and working memory deficits among primary school students in Jakarta, Indonesia. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience, 10*, 105-109.

Wiratsongko, B. (2016). Penyesuaian diri anak berkebutuhan khusus di SDN inklusi Pulutan Wetan II. *E-Jurnal Bimbingan dan Konseling, 5*(3).

Yusuf, M., & Yeager, J. L. (2011). The implementation of inclusive education for students with special needs in Indonesia. *Excellence in Higher Education, 2*, 1-10.