



UNIVERSITAS INDONESIA

**HUBUNGAN ANTARA KETERAMPILAN KOMUNIKASI DAN
KUALITAS PERTEMANAN PADA ANAK BERKEBUTUHAN
KHUSUS DI SEKOLAH DASAR INKLUSIF**

*(Relationship between Communication Skills and Friendship Quality among
Children with Special Needs in Inclusive Primary School)*

SKRIPSI

**NISRINA PUTRI ANANDIVA
1406556116**

**FAKULTAS PSIKOLOGI
PROGRAM STUDI SARJANA PSIKOLOGI
DEPOK
APRIL 2018**



UNIVERSITAS INDONESIA

**HUBUNGAN ANTARA KETERAMPILAN KOMUNIKASI DAN
KUALITAS PERTEMANAN PADA ANAK BERKEBUTUHAN
KHUSUS DI SEKOLAH DASAR INKLUSIF**

*(Relationship between Communication Skills and Friendship Quality among
Children with Special Needs in Inclusive Primary School)*

SKRIPSI

Diajukan sebagai salah satu syarat untuk memperoleh gelar Sarjana Psikologi

**NISRINA PUTRI ANANDIVA
1406556116**

**FAKULTAS PSIKOLOGI
PROGRAM STUDI SARJANA PSIKOLOGI
DEPOK
APRIL 2018**

HALAMAN PERNYATAAN ORISINALITAS

**Skripsi ini adalah hasil karya saya sendiri, dan
semua sumber baik yang dikutip maupun
dirujuk telah saya nyatakan dengan benar.**

Nama : Nisrina Putri Anandiva

NPM : 1406556116

Tanda Tangan : 

Tanggal : 20 April 2018

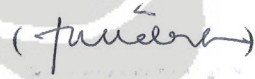
HALAMAN PENGESAHAN

Skripsi ini diajukan oleh :
Nama : Nisrina Putri Anandiva
NPM : 1406556116
Program Studi : Psikologi, Program Sarjana
Judul Skripsi : Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan pada Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif

telah berhasil dipertahankan di hadapan Dewan Penguji dan diterima sebagai bagian persyaratan yang diperlukan untuk memperoleh gelar Sarjana pada Program Studi Psikologi Fakultas Psikologi Universitas Indonesia.

DEWAN PENGUJI

Pembimbing Skripsi 1 : Dra. Farida Kurniawati, M.Sp.Ed., Ph.D.,
Psikolog
NIP. 196612081998022001

()

Penguji 1 : Prof. Dr. Frieda M. Mangunsong S., M.Ed.,
Psikolog
NIP. 195408291980032001

()

Penguji 2 : Eko Handayani, M.Psi., Psikolog
NUP. 0806050132

()

Depok, 20 April 2018
Disahkan oleh

Ketua Program Sarjana
Fakultas Psikologi Universitas Indonesia



Dr. Lucia R. M. Royanto, M.Si., M.Sp.Ed., Psikolog
NIP. 196312021991102001

UCAPAN TERIMA KASIH

Puji syukur peneliti panjatkan kepada Allah SWT, karena atas berkat dan rahmat-Nya, peneliti dapat menyelesaikan skripsi yang berjudul “Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan pada Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif” dengan baik. Penulisan skripsi ini dilakukan dalam rangka memenuhi salah satu syarat untuk mendapatkan gelar Sarjana Psikologi pada Fakultas Psikologi Universitas Indonesia. Peneliti menyadari bahwa penyusunan skripsi ini tidak lepas dari bantuan dan bimbingan dari berbagai pihak. Oleh karena itu, peneliti mengucapkan terima kasih kepada:

1. Ibu Dra. Farida Kurniawati, M.Sp.Ed., Ph.D., Psikolog selaku pembimbing skripsi peneliti yang telah sabar dan meluangkan waktunya untuk membantu dan membimbing peneliti dalam penyusunan skripsi ini, serta memberikan banyak masukan dan umpan balik sehingga skripsi ini dapat diselesaikan dengan baik.
2. Ibu Prof. Dr. Frieda Maryan Mangunsong Siahaan, M.Ed., Psikolog dan Mbak Eko Handayani, M.Psi., Psikolog selaku dosen penguji peneliti yang telah meluangkan waktunya dan memberikan masukan-masukan yang membangun sehingga membuat skripsi ini menjadi lebih baik.
3. Ibu Prof. Dr. Frieda Maryam Mangunsong Siahaan, M.Ed., Psikolog dan Mbak Pratiwi Widyasari, S.Psi., M.Psi., Psikolog selaku dosen peneliti yang telah meluangkan waktu serta memberikan saran dan pengetahuan selama proses bimbingan payung penelitian skripsi ini.
4. Seluruh kepala sekolah dan guru koordinator inklusif dari sekolah-sekolah dasar inklusif yang telah memberikan izin serta membantu peneliti dan tim payung penelitian dalam pengambilan data di sekolah-sekolah tersebut. Terima kasih juga kepada seluruh anak berkebutuhan khusus yang telah bersedia untuk menjadi partisipan penelitian ini.
5. Bapak Drs. Umar Riswandi, M.Si. yang telah menyediakan waktu untuk peneliti dan tim payung penelitian untuk membahas mengenai pengolahan

data dan meminjamkan literatur terkait statistik.

6. Mama dan Papa tersayang selaku kedua orang tua peneliti yang selalu melimpahkan doa, dukungan, kepercayaan, dan fasilitas kepada peneliti sehingga peneliti dapat menyelesaikan skripsi ini.
7. Nadhil Putra Fadianto selaku adik peneliti yang telah memberikan dukungan dan pengertiannya selama peneliti menyelesaikan skripsi ini. Terima kasih juga untuk Tante Heny selaku tante peneliti atas doa dan kasih sayang yang selalu diberikan kepada peneliti.
8. Imel, Astrid, Dira, dan Piya selaku teman-teman seperjuangan yang tergabung dalam payung penelitian inklusif yang telah memberikan bantuan, semangat, dan dukungan kepada satu sama lain selama proses penyusunan skripsi ini.
9. Kak Citra, kak Cut, kak Tiwi, kak Farida, kak Pida, dan kak Rachel selaku senior-senior S2 dalam payung penelitian inklusif yang telah memberikan bantuan dan dukungan kepada peneliti dalam proses penyusunan skripsi ini.
10. Saso, Gilang, Azka, Hasya, Qolby, Dilla, dan Gendis selaku sahabat-sahabat peneliti yang telah memberikan canda dan tawa selama peneliti berkuliah di Fakultas Psikologi UI serta memberikan dukungan dan semangat kepada peneliti selama menyusun skripsi ini.
11. Teman-teman SMA peneliti yang telah meluangkan waktu untuk bermain bersama peneliti, memberikan canda dan tawa kepada peneliti di sela-sela kesibukan penyusunan skripsi ini.

Akhir kata, peneliti berharap Allah SWT membalas segala kebaikan yang telah diberikan oleh pihak-pihak yang telah membantu kelancaran penyusunan skripsi ini. Semoga skripsi ini dapat bermanfaat bagi pihak yang membaca, masyarakat, dan pengembangan ilmu.

Depok, 20 April 2018

Nisrina Putri Anandiva

HALAMAN PERNYATAAN PERSETUJUAN PUBLIKASI TUGAS AKHIR UNTUK KEPENTINGAN AKADEMIS

Sebagai sivitas akademik Universitas Indonesia, saya yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Nisrina Putri Anandiva
NPM : 1406556116
Program Studi : Psikologi, Program Sarjana
Fakultas : Psikologi
Jenis Karya : Skripsi

demi pengembangan ilmu pengetahuan, menyetujui untuk memberikan kepada Universitas Indonesia **Hak Bebas Royalti Noneksklusif (*Non-exclusive Royalty Free Right*)** atas karya ilmiah saya berjudul

“Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan pada Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif”

beserta perangkat yang ada (jika diperlukan). Dengan Hak Bebas Royalti Noneksklusif ini Universitas Indonesia berhak menyimpan, mengalihmedia/format-kan, mengelola dalam bentuk pangkalan data (*database*), merawat, dan memublikasikan tugas akhir saya selama tetap mencantumkan nama saya sebagai peneliti/pencipta dan sebagai pemilik Hak Cipta.

Demikian pernyataan ini saya buat dengan sebenarnya

Dibuat di : Depok

Pada tanggal : 20 April 2018

Yang menyatakan,



Nisrina Putri Anandiva

ABSTRAK

Nama : Nisrina Putri Anandiva
Program Studi : Psikologi, Program Sarjana
Judul : Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas
Pertemanan pada Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar
Inklusif

Kualitas pertemanan merupakan hal yang paling penting untuk dilihat dalam meneliti mengenai pertemanan anak-anak, termasuk anak berkebutuhan khusus. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk melihat hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Penelitian ini juga bertujuan untuk melihat perbedaan kualitas pertemanan dari anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif berdasarkan jenis kelamin. Dalam penelitian ini, keterampilan komunikasi diukur dengan menggunakan alat ukur *Social Skills Improvement System* (SSIS) dimensi komunikasi yang dikembangkan oleh Gresham dan Elliott (2008), sedangkan kualitas pertemanan diukur dengan menggunakan alat ukur *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) yang dikembangkan oleh Parker dan Asher (1993). Partisipan dari penelitian ini adalah anak berkebutuhan khusus yang berusia antara 7 hingga 12 tahun, hanya memiliki satu jenis kebutuhan khusus, memiliki tingkat gangguan yang tergolong ringan, dan memiliki kemampuan membaca ($N = 108$). Penelitian ini merupakan penelitian korelasional yang dilakukan dengan pendekatan kuantitatif. Hasil dari penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Dengan kata lain, semakin tinggi keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif, semakin tinggi pula kualitas pertemanannya. Hasil dari penelitian ini juga menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan dari kualitas pertemanan anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif berdasarkan jenis kelamin.

Kata Kunci:

Keterampilan komunikasi, kualitas pertemanan, anak berkebutuhan khusus, sekolah dasar inklusif, jenis kelamin

ABSTRACT

Name : Nisrina Putri Anandiva
Study Program : Psychology, Bachelor Program
Title : Relationship between Communication Skills and Friendship Quality among Children with Special Needs in Inclusive Primary School

Friendship quality is the most important thing to be seen when studying about friendship of children, including children with special needs. The aim of this study was to examine the relationship between communication skills and friendship quality among children with special needs in inclusive primary school. This study was also aimed to examine the difference of friendship quality of children with special needs in inclusive primary school by gender. In this study, communication skills was measured by the communication dimension of Social Skills Improvement System (SSIS) (Gresham & Elliott, 2008), meanwhile friendship quality was measured by Friendship Quality Questionnaire (FQQ) (Parker & Asher, 1993). Participants of this study consisted of children with special needs aged between 7 and 12 years, only have one type of special needs, have a mild level of disability, and have the ability to read ($N = 108$). This study was a correlational study which was conducted with a quantitative approach. The results of this study showed a significant relationship between communication skills and friendship quality among children with special needs in inclusive primary school ($r = 0.613$, $p < 0.01$). This means the higher the communication skills of children with special needs, the higher their friendship quality is. The result of this study also showed a significant difference of friendship quality of children with special needs in inclusive primary school by gender.

Key words:

Communication skills, friendship quality, children with special needs, inclusive primary school, gender

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
HALAMAN PERNYATAAN ORISINALITAS	ii
HALAMAN PENGESAHAN	iii
UCAPAN TERIMA KASIH	iv
HALAMAN PERNYATAAN PERSETUJUAN PUBLIKASI TUGAS AKHIR UNTUK KEPENTINGAN AKADEMIS	vi
ABSTRAK	vii
ABSTRACT	viii
DAFTAR ISI	ix
DAFTAR TABEL	xi
DAFTAR LAMPIRAN	xii
BAB 1 PENDAHULUAN	1
1.1 Latar Belakang	1
1.2 Permasalahan Penelitian	10
1.3 Tujuan Penelitian	10
1.4 Manfaat Penelitian	10
1.4.1 Manfaat Teoritis	10
1.4.2 Manfaat Praktis	10
1.5 Sistematika Penulisan	10
BAB 2 TINJAUAN PUSTAKA	12
2.1 Kualitas Pertemanan	12
2.1.1 Pertemanan	12
2.1.2 Kualitas Pertemanan	13
2.1.2.1 Definisi Kualitas Pertemanan	13
2.1.2.2 Dimensi Kualitas Pertemanan	14
2.1.2.3 Faktor-Faktor yang Memengaruhi Kualitas Pertemanan	15
2.1.2.4 Pengukuran Kualitas Pertemanan	18
2.2 Keterampilan Komunikasi	19
2.2.1 Keterampilan Sosial	19
2.2.2 Dimensi Keterampilan Sosial	19
2.2.3 Keterampilan Komunikasi	21
2.2.4 Faktor-Faktor yang Memengaruhi Keterampilan Komunikasi	22
2.2.5 Pengukuran Keterampilan Komunikasi	24
2.3 Anak Berkebutuhan Khusus	25
2.3.1 Jenis-Jenis Kebutuhan Khusus	26
2.4 Pendidikan Inklusif	29
2.5 <i>Middle Childhood</i>	31
2.6 Dinamika Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan pada Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif	32
BAB 3 METODOLOGI PENELITIAN	34
3.1 Masalah Penelitian	34
3.3 Variabel Penelitian	34
3.3.1 Variabel 1: Keterampilan komunikasi	34
3.3.1.1 Definisi Konseptual	34
3.3.1.2 Definisi Operasional	34

3.3.2 Variabel 2: Kualitas Pertemanan	35
3.3.2.1 Definisi Konseptual	35
3.3.2.2 Definisi Operasional	35
3.4 Tipe dan Desain Penelitian	35
3.5 Partisipan Penelitian	35
3.5.1 Karakteristik Partisipan Penelitian	35
3.5.2 Teknik Pengambilan Sampel	36
3.5.3 Jumlah Partisipan Penelitian.....	36
3.6 Instrumen Penelitian	36
3.6.1 Alat Ukur Keterampilan Komunikasi.....	36
3.6.1.1 Skoring Alat Ukur Keterampilan Komunikasi	37
3.6.2. Alat Ukur Kualitas Pertemanan.....	38
3.6.2.1 Skoring Alat Ukur Kualitas Pertemanan	39
3.7 Prosedur Penelitian.....	40
3.7.1 Tahap Persiapan.....	40
3.7.2 Tahap Pelaksanaan Penelitian	43
3.7.3 Metode Analisis Data	44
BAB 4 HASIL PENELITIAN.....	46
4.1 Gambaran Umum Partisipan Penelitian	46
4.2 Gambaran Umum Variabel Penelitian.....	47
4.3 Analisis Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan	50
4.4 Analisis Perbedaan Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin	50
BAB 5 KESIMPULAN, DISKUSI, DAN SARAN	52
5.1 Kesimpulan.....	52
5.2 Diskusi	52
5.3 Saran	57
5.3.1 Saran Metodologis.....	57
5.3.2 Saran Praktis.....	57
DAFTAR PUSTAKA.....	59

DAFTAR TABEL

Tabel 3. 1 Tabel Kisi-Kisi Aitem Dimensi Komunikasi Alat Ukur SSIS	37
Tabel 3. 2 Tabel Kisi-Kisi Aitem Kualitas Pertemanan	39
Tabel 3. 3 Hasil Confirmatory Factor Analysis Dimensi Keterampilan Komunikasi Alat Ukur SSIS	43
Tabel 4. 1 Gambaran Umum Partisipan Penelitian	46
Tabel 4. 2 Gambaran Umum Variabel Keterampilan Komunikasi Berdasarkan Jenis Kebutuhan Khusus.....	48
Tabel 4. 3 Gambaran Umum Variabel Kualitas Pertemanan	49
Tabel 4. 4 Analisis Korelasi Pearson antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan	50
Tabel 4. 5 Analisis Perbedaan Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin	51



DAFTAR LAMPIRAN

LAMPIRAN 1 HASIL UJI RELIABILITAS DAN VALIDITAS ALAT UKUR.....	68
1.1 Hasil Uji Reliabilitas Alat Ukur SSIS Dimensi Komunikasi	68
1.2 Hasil Uji <i>Corrected Item-Total Correlation</i> Alat Ukur SSIS Dimensi Komunikasi	68
1.3 Hasil Uji Reliabilitas Alat Ukur FQQ	68
1.4 Hasil Uji <i>Corrected Item-Total Correlation</i> Alat Ukur FQQ.....	69
LAMPIRAN 2 GAMBARAN UMUM PARTISIPAN DAN VARIABEL PENELITIAN	71
2.1 Gambaran Umum Partisipan Penelitian	71
2.1.1 Gambaran Usia	71
2.1.2 Gambaran Jenis Kelamin.....	71
2.1.3 Gambaran Jenis Kebutuhan Khusus	72
2.2 Gambaran Umum Variabel Penelitian.....	72
2.2.1 Gambaran Umum Variabel Keterampilan Komunikasi	72
2.2.2 Gambaran Umum Keterampilan Komunikasi Berdasarkan Jenis Kebutuhan Khusus	73
2.2.3 Gambaran Umum Variabel Kualitas Pertemanan	73
2.2.4 Gambaran Umum Dimensi Kualitas Pertemanan.....	74
LAMPIRAN 3 HASIL KORELASI <i>PEARSON</i> ANTAR VARIABEL	75
LAMPIRAN 4 HASIL ANALISIS PERBEDAAN KUALITAS PERTEMANAN BERDASARKAN JENIS KELAMIN	76
4.1 Hasil Analisis Perbedaan Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin	76
4.2 Hasil Analisis Perbedaan Masing-Masing Dimensi Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin	76
4.2.1 Dimensi <i>Validation and Caring</i>	76
4.2.2 Dimensi <i>Conflict Resolution</i>	76
4.2.3 Dimensi <i>Conflict and Betrayal</i>	76
4.2.4 Dimensi <i>Help and Guidance</i>	76
4.2.5 Dimensi <i>Companionship and Recreation</i>	77
4.2.6 Dimensi <i>Intimate Exchange</i>	77

BAB 1

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Manusia diciptakan tidak sama satu sama lain. Setiap individu pasti memiliki perbedaan dari individu lainnya. Pada individu-individu tertentu, perbedaan tersebut cukup signifikan sehingga lebih menonjol. Individu yang memiliki perbedaan yang signifikan biasanya disebut sebagai individu berkebutuhan khusus. Menurut Mangunsong (2014), anak berkebutuhan khusus atau yang sering disebut juga dengan anak luar biasa merujuk kepada anak yang memiliki perbedaan dari anak-anak pada umumnya dalam ciri-ciri mental, kemampuan-kemampuan sensorik, fisik dan neuromuskular, perilaku sosial dan emosional, kemampuan berkomunikasi, maupun kombinasi dua atau lebih dari hal-hal tersebut. Akibat perbedaan yang dimilikinya, anak-anak berkebutuhan khusus membutuhkan modifikasi dalam hal tugas-tugas sekolah, metode belajar, atau pelayanan lainnya untuk membantu mereka dalam mengembangkan potensi dan kapasitas secara maksimal (Mangunsong, 2014). Menurut Hallahan dan Kauffman (2006), anak berkebutuhan khusus mencakup anak-anak dengan retardasi mental, ketidakmampuan belajar, *attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD), gangguan emosional dan tingkah laku, gangguan komunikasi, anak-anak yang tuli atau memiliki kesulitan dalam mendengar, anak-anak yang buta atau memiliki *low vision*, anak-anak dengan *autism spectrum disorder* (ASD), anak-anak dengan ketidakmampuan fisik, serta anak-anak yang berbakat.

Perbedaan yang dimiliki oleh anak-anak berkebutuhan khusus sering kali membuat mereka diperlakukan secara tidak baik oleh orang-orang di sekitarnya. Hal tersebut dibuktikan oleh fenomena *bullying* yang marak terjadi terhadap anak berkebutuhan khusus di sekolah. Menurut Peguero (2018), kasus *bullying* menimpa seorang siswa berkebutuhan khusus kelas 4 di sekolah dasar di Texas. Siswa tersebut mengaku sering diejek, diganggu, dan dipukul oleh teman-temannya di sekolah (Paguero, 2018). Kasus *bullying* lain juga terjadi kepada seorang siswi berkebutuhan khusus yang berusia 11 tahun di Inggris (Couchman, 2018). Siswi tersebut melaporkan bahwa teman-temannya di sekolah sering mengejeknya, memanggil dirinya dengan sebutan “aneh”, dan tidak mengajak dirinya ketika bermain (Couchman, 2018). Kasus *bullying* terhadap siswa/i berkebutuhan khusus juga menimpa dua siswa SD Negeri 1 Sungai Lilin,

Sumatera Selatan (Iswahyudi, 2014). Dua siswa yang merupakan penyandang tuna grahita sering menjadi korban *bullying* oleh teman-teman sekelasnya. Dua korban tersebut sering dicakar, dipaksa untuk melepas pakaian, dan kemudian ditindih-tindih oleh teman-teman sekelasnya (Iswahyudi, 2014). Kasus-kasus tersebut menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus rentan menjadi korban *bullying* ketika berada di lingkungan sekolah yang sama dengan anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus.

Anak-anak berkebutuhan khusus dapat bersekolah di lingkungan yang sama dengan anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus melalui pendidikan inklusif. Menurut Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia (Permendiknas RI) No. 70 tahun 2009, pendidikan inklusif merupakan sistem penyelenggaraan pendidikan yang memungkinkan seluruh peserta didik yang memiliki kelainan, potensi kecerdasan, dan/atau bakat istimewa untuk memperoleh pendidikan dan mengikuti pembelajaran di lingkungan yang sama dengan peserta didik pada umumnya. Penerapan pendidikan inklusif ini sesuai dengan hukum pendidikan khusus yang menyatakan bahwa anak berkebutuhan khusus seharusnya ditempatkan di *Least Restrictive Environment* (LRE) dimana anak berkebutuhan khusus sebisa mungkin tidak dipisahkan dari teman-temannya yang tidak berkebutuhan khusus, dari rumah, dari keluarga, dan dari komunitas (Hallahan & Kauffman, 2006). Penerapan pendidikan inklusif juga sesuai dengan filosofi pendidikan yang menyatakan bahwa semua anak, terlepas dari kemampuan yang mereka miliki, latar belakang budaya, bahasa, sosial, ekonomi, agama, atau gender, seharusnya menyatu dalam komunitas sekolah yang sama (Mangunsong, 2014).

Banyaknya kasus *bullying* terhadap anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif masih kurang diterima oleh teman-teman sebayanya. Koster, Pijl, Nakken, dan Van Houten (2010) melakukan penelitian mengenai partisipasi sosial dari anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar reguler di Belanda. Pada penelitian tersebut, partisipasi sosial dilihat dari empat tema kunci, salah satunya penerimaan teman sebaya. Hasil dari penelitian Koster dkk. (2010) tersebut menunjukkan bahwa anak-anak berkebutuhan khusus di sekolah reguler di Belanda kurang diterima oleh teman-teman sekelasnya dibandingkan dengan anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus. Hasil yang serupa dengan penelitian Koster dkk. (2010) juga ditemukan dalam penelitian yang dilakukan oleh Schwab (2015). Penelitian dari Schwab (2015) dilakukan kepada 1.115 anak berkebutuhan khusus dan

tidak berkebutuhan khusus di SD dan SMP di Austria untuk melihat perbedaan partisipasi sosial antara anak berkebutuhan khusus dan anak yang tidak berkebutuhan khusus. Hasil dari penelitian tersebut menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus memperoleh skor penerimaan teman sebaya yang lebih rendah dibandingkan dengan anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus. Selain itu, penelitian tersebut juga menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus tiga hingga empat kali lebih berisiko untuk tidak memiliki teman dibandingkan dengan anak yang tidak berkebutuhan khusus.

Tidak hanya di negara-negara Barat, rendahnya penerimaan teman sebaya terhadap anak berkebutuhan khusus juga terjadi di sekolah inklusif di Indonesia. Rahmayati (2013) melakukan penelitian kepada 172 anak yang tidak berkebutuhan khusus di dua sekolah menengah pertama (SMP) inklusif di Jakarta untuk melihat penerimaan teman sebaya dan frekuensi *bullying* yang dilakukan oleh anak yang tidak berkebutuhan khusus terhadap anak dengan *autistic spectrum disorder* (ASD). Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus memiliki penerimaan yang rendah terhadap anak dengan ASD di SMP inklusif di Jakarta. Penelitian lain mengenai penerimaan teman sebaya terhadap anak berkebutuhan khusus di Indonesia juga dilakukan oleh Marlina (2006). Marlina (2006) melakukan penelitian kepada 55 orang anak dengan kesulitan belajar di sekolah dasar inklusif di Padang. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa anak-anak dengan kesulitan belajar di sekolah dasar inklusif di Padang lebih banyak ditolak oleh teman-teman sebayanya. Berdasarkan hasil dari penelitian-penelitian di atas, dapat diketahui bahwa anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif masih kurang diterima oleh teman-teman sebayanya.

Rendahnya penerimaan teman sebaya dari anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif di Indonesia dapat menjadi masalah mengingat Indonesia merupakan salah satu negara dengan jumlah anak berkebutuhan khusus yang cukup banyak. Berdasarkan data dari Badan Pusat Statistik (BPS), terdapat sebanyak 1,6 juta anak berkebutuhan khusus di Indonesia (Maulipaksi, 2017). Jumlah anak berkebutuhan khusus di Indonesia yang menempuh pendidikan di sekolah inklusif juga terus meningkat sejak mulai dicobanya pendidikan inklusif di Indonesia, yaitu pada tahun 2002 (Poernomo, 2016). Sejak saat itu, sebanyak 1.500 anak berkebutuhan khusus menempuh pendidikan di sekolah inklusif dan meningkat menjadi 6.000 anak pada tahun 2006 (Poernomo, 2016). Pada tahun 2017,

anak berkebutuhan khusus yang menempuh pendidikan di sekolah inklusif meningkat menjadi 299.000 anak (Maulipaksi, 2017).

Meskipun anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif masih kurang diterima oleh teman-temannya, bukan berarti mereka sama sekali tidak memiliki teman. Hasil penelitian Rizzo (1988, dalam Margalit, 1994) menunjukkan bahwa setiap anak, bahkan anak yang ditolak sekali pun oleh teman-teman sebayanya, tidak mungkin tidak memiliki teman sama sekali. Anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif memiliki setidaknya satu teman (Unger, 1992; Zehavi, 1992, dalam Margalit, 1994). Oleh sebab itu, dalam melihat pertemanan dari anak berkebutuhan khusus, sebaiknya tidak hanya melihat kepada penerimaan teman sebaya saja, melainkan juga melihat pada kualitas dari pertemanan yang dimiliki oleh anak berkebutuhan khusus.

Pertemanan dapat dilihat dari tiga aspek, yaitu ada atau tidaknya pertemanan, jumlah dari pertemanan, dan kualitas pertemanan (Bukowski & Hoza, 1989; Vaughn & Elbaum, 1999, dalam Tipton, Christensen, & Blacher, 2013). Dari tiga aspek tersebut, kualitas pertemanan merupakan aspek yang paling penting (Berndt 1982; Hartup & Stevens 1997; Ciairano, Rabaglietti, Roggero, Bonino, & Beyers, 2007, dalam Tipton, Christensen, & Blacher, 2013). Kualitas pertemanan didefinisikan sebagai tingkat persahabatan, dukungan, dan konflik di dalam suatu hubungan dengan teman (Parker & Asher, 1993). Berdasarkan hal tersebut, dapat diketahui bahwa kualitas pertemanan terdiri dari fitur positif dan fitur negatif dari pertemanan. Fitur-fitur positif dari pertemanan meliputi tingkah laku prososial, dukungan *self-esteem*, keintiman, dan kesetiaan (Berndt, 2002). Fitur-fitur negatif dari pertemanan meliputi konflik, usaha untuk mendominasi, dan persaingan (Berndt, 2002). Dalam membahas mengenai pertemanan, kualitas pertemanan menjadi hal yang lebih penting dalam menjelaskan fungsi dari pertemanan daripada sekadar informasi mengenai apakah individu memiliki teman atau tidak (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005). Kualitas pertemanan yang tinggi dapat mengurangi kemungkinan terjadinya *bullying* (Bollmer dkk., 2005). Selain itu, kualitas pertemanan juga dapat berpengaruh terhadap perkembangan sosial anak, seperti menentukan kecenderungan anak untuk melakukan tingkah laku yang mengganggu dan menentukan kesuksesan anak dalam bersosialisasi dengan teman-teman sebayanya yang lain (Berndt, 2002). Dengan demikian, penting untuk melihat pertemanan dari anak berkebutuhan khusus secara lebih mendalam dari segi kualitasnya.

Beberapa penelitian telah mencoba untuk melihat kualitas pertemanan pada siswa/i berkebutuhan khusus. Hasil penelitian yang dilakukan oleh Locke, Ishijima, Kasari, dan London (2010) menunjukkan bahwa remaja dengan autisme memiliki kualitas pertemanan yang secara signifikan lebih rendah daripada remaja pada umumnya. Hasil serupa juga ditemukan dari penelitian Heiman (2000) yang menunjukkan bahwa remaja dengan disabilitas intelektual yang ringan memiliki kualitas pertemanan yang lebih rendah jika dibandingkan dengan remaja pada umumnya. Tidak hanya pada remaja berkebutuhan khusus, anak-anak berkebutuhan khusus juga memiliki kualitas pertemanan yang rendah. Kualitas pertemanan dari anak-anak berkebutuhan khusus yang rendah terlihat dari hasil penelitian Wiener dan Schneider (2002) yang menunjukkan bahwa pertemanan pada anak-anak dengan *learning disabilities* memiliki konflik yang lebih tinggi, validasi yang lebih rendah, dan lebih banyak masalah dalam memperbaiki konflik dibandingkan dengan anak-anak tanpa *learning disabilities*. Hasil penelitian-penelitian di atas menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus cenderung memiliki kualitas pertemanan yang rendah. Rendahnya kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus membuat faktor-faktor yang dapat menentukan kualitas pertemanan penting untuk diketahui.

Kualitas pertemanan dapat ditentukan oleh beberapa faktor, salah satunya adalah keterampilan sosial. Keterampilan sosial merupakan sejumlah tingkah laku yang dipelajari yang dapat meningkatkan interaksi yang positif dan menurunkan interaksi yang negatif ketika dilakukan pada situasi sosial tertentu (Gresham & Elliot, 2008). Lebih lanjut, Gresham dan Elliot (2008) membagi keterampilan sosial menjadi tujuh dimensi, yaitu komunikasi, kerjasama, asertif, tanggung jawab, empati, keikutsertaan, dan kontrol diri. Menurut Tipton dkk. (2013), keterampilan sosial merupakan salah satu faktor yang dapat memengaruhi kualitas pertemanan. Seiring dengan bertambahnya usia, keterampilan sosial menjadi hal yang penting dalam berkembangnya hubungan interpersonal, termasuk dalam pertemanan (Tipton dkk., 2013). Hal serupa juga dinyatakan oleh Rose (2015) bahwa keterampilan sosial merupakan salah satu dari banyak faktor yang dapat memengaruhi kualitas pertemanan.

Beberapa penelitian telah mencoba untuk meneliti hubungan antara keterampilan sosial dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus. Tipton dkk. (2013) melakukan penelitian yang bertujuan untuk melihat perbedaan kualitas pertemanan antara

remaja dengan disabilitas intelektual dan remaja reguler. Penelitian tersebut dilakukan kepada 103 orang remaja berusia tiga belas tahun yang terdiri dari remaja dengan disabilitas intelektual dan remaja reguler, beserta ibu mereka. Hasil dari penelitian tersebut menunjukkan bahwa keterampilan sosial berhubungan secara signifikan dengan kualitas pertemanan. Pada penelitian tersebut, keterampilan sosial diukur secara kuantitatif dengan menggunakan alat ukur *Social Skills Rating System* (SSRS) dari Gresham dan Elliott (1990) dan dilihat dari lima dimensi, yaitu tanggung jawab, kerja sama, asertif, empati, dan kontrol diri.

Hasil yang serupa dengan penelitian Tipton dkk. (2013) juga ditemukan pada penelitian yang dilakukan oleh Rose (2015). Penelitian tersebut dilakukan untuk mengetahui pengaruh dari temperamen dan keterampilan sosial terhadap kualitas pertemanan dari siswa/i dengan gangguan belajar dan siswa/i reguler. Pada penelitian tersebut, keterampilan sosial juga diukur dengan menggunakan alat ukur SSRS dari Gresham dan Elliott (1990) dan dilihat dari empat dimensi, yaitu kerja sama, empati, asertif, dan kontrol diri. Partisipan dari penelitian tersebut adalah tiga puluh orang siswa/i kelas 6, 7, dan 8 yang terdiri dari enam belas orang siswa/i reguler dan empat belas orang siswa/i dengan gangguan belajar. Hasil dari penelitian tersebut menunjukkan bahwa kualitas pertemanan berhubungan secara signifikan dengan keterampilan sosial secara keseluruhan. Jika dilihat pada masing-masing dimensi, hasil dari penelitian tersebut menunjukkan bahwa kualitas pertemanan berhubungan secara signifikan hanya pada dimensi empati.

Penelitian-penelitian di atas menunjukkan bahwa keterampilan sosial memiliki hubungan dengan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus. Meskipun demikian, sejauh pengetahuan peneliti, penelitian-penelitian yang melihat hubungan antara keterampilan sosial dan kualitas pertemanan melihat keterampilan sosial hanya dari dimensi kerja sama, asertif, empati, kontrol diri, dan tanggung jawab. Penelitian-penelitian tersebut belum melihat keterampilan sosial dari dimensi komunikasi yang merupakan salah satu dimensi baru yang ditemukan oleh Gresham dan Elliot (2008). Keterampilan komunikasi merupakan tingkah laku menyampaikan atau bertukar pendapat, informasi, dan pikiran, baik secara lisan, tulisan, maupun gerakan (Gresham & Elliot, 2008). Keterampilan komunikasi ditambahkan sebagai dimensi keterampilan sosial baru dalam alat ukur *Social Skills Improvement System* yang dikembangkan oleh

Gresham dan Elliott (2008) atas dasar kebutuhan untuk menilai keterampilan sosial dari anak-anak dengan ASD yang memiliki kesulitan dalam keterampilan komunikasi (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000, dalam Gresham, Elliot, Vance, & Cook, 2011).

Keterampilan komunikasi dapat dikatakan sebagai keterampilan sosial dasar yang penting untuk dimiliki oleh anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Pada sekolah inklusif, anak-anak berkebutuhan khusus tidak hanya bersekolah bersama dengan sesama anak berkebutuhan khusus, namun juga dengan anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus. Artinya, bersekolah di sekolah inklusif memberikan kesempatan bagi anak-anak berkebutuhan khusus untuk dapat melakukan interaksi sosial dan membangun hubungan dengan teman-teman sebaya yang lebih beragam (McMillan, 2008). Dalam interaksi anak dengan temannya, komunikasi merupakan karakteristik yang utama (Durkin & Conti-Ramsden, 2007). Oleh sebab itu, penting bagi anak berkebutuhan khusus untuk memiliki keterampilan komunikasi yang baik agar berhasil dalam membangun pertemanan di sekolah inklusif. Keterampilan komunikasi dapat memberikan banyak manfaat bagi anak berkebutuhan khusus. Menurut Edwards dan Edwards (2009), keterampilan komunikasi dapat membantu individu dalam mengembangkan hubungan yang sehat dengan orang lain, mengevaluasi pesan yang disampaikan, serta berlatih untuk mempresentasikan diri kepada orang lain secara efektif dan kompeten. Back (2010) juga menyatakan bahwa keterampilan komunikasi yang baik dapat membantu individu dalam membangun koneksi dan hubungan dengan orang lain. Penggunaan dan pemaknaan yang tepat dari sinyal-sinyal komunikasi, baik secara verbal maupun non verbal, seperti kontak mata, postur, ekspresi wajah, jarak, dan nada bicara, dapat membantu individu untuk membangun hubungan interpersonal yang efektif (Argyle, 1999, dalam Zsolnai & Kasik, 2014). Dengan demikian, keterampilan komunikasi dapat menentukan keberhasilan anak berkebutuhan khusus untuk dapat berteman dengan teman-teman sebayanya di sekolah inklusif.

Keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus dapat berbeda pada jenis kebutuhan khusus yang berbeda. Hasil penelitian Geurts dan Emberchts (2008) menunjukkan bahwa anak-anak dengan ASD memiliki keterampilan komunikasi yang lebih rendah pada beberapa aspek dibandingkan dengan anak dengan ADHD. Hasil penelitian dari Sigman dkk. (1999) juga menunjukkan bahwa anak-anak dengan autisme

dan anak-anak yang mengalami keterlambatan perkembangan lebih jarang merespon dalam interaksi sosial daripada anak-anak dengan *down syndrome*. Pada penelitian dari Skuse dkk. (2009) juga ditemukan bahwa anak-anak dengan ASD lebih banyak mengalami masalah dalam berkomunikasi dibandingkan anak-anak dengan kesulitan belajar atau gangguan tingkah laku. Akan tetapi, meskipun keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus berbeda-beda berdasarkan jenis kebutuhan khususnya, kebanyakan anak berkebutuhan khusus dengan berbagai jenis kebutuhan khusus memiliki keterampilan komunikasi yang rendah, terlebih ketika dibandingkan dengan anak-anak reguler (Bignell & Cain, 2012; Boardman, Bernal, & Hollins, 2014; Kim & Kaiser, 2000; Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2004). Hal tersebut membuat penelitian mengenai keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus secara keseluruhan menjadi menarik untuk dilakukan.

Selain belum melihat secara spesifik pada keterampilan komunikasi, penelitian-penelitian yang ada mengenai hubungan antara keterampilan sosial dan kualitas pertemanan pada siswa/i berkebutuhan khusus hanya meneliti pada siswa/i berkebutuhan khusus dalam rentang usia remaja. Sejauh pengetahuan peneliti, belum ada penelitian yang melihat hubungan antara keterampilan sosial, khususnya keterampilan komunikasi, dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus dengan rentang usia sekolah dasar atau *middle childhood*.

Pada usia *middle childhood*, terjadi perubahan besar pada pertemanan anak. Memasuki usia *middle childhood*, interaksi sosial anak dengan teman-teman sebayanya meningkat drastis (Rubin, Bukowski, & Parker, 2007). Pada usia ini, proporsi interaksi anak dengan teman-temannya meningkat dari hanya 10% pada usia-usia sebelumnya menjadi lebih dari 30% (Rubin dkk., 2007). Hal ini terjadi karena sering anak memasuki usia *middle childhood* dan masuk ke sekolah dasar, ia menjadi lebih banyak menghabiskan waktu bersama dengan teman-temannya di sekolah (Sullivan, Winchester, Parker, & Marks, 2012). Pada usia *middle childhood*, interaksi anak dengan teman-temannya juga cenderung tidak lagi diawasi oleh orang dewasa (Rubin dkk., 2007). Oleh sebab itu, usia *middle childhood* dapat dikatakan tahap awal dimana anak belajar untuk berinteraksi dengan teman-temannya secara mandiri. Pertemanan yang baik pada usia *middle childhood* akan memberikan banyak manfaat bagi anak. Dengan memiliki pertemanan yang baik, anak akan mengembangkan keterampilan-keterampilan yang

dibutuhkan untuk bersosialisasi dan membangun *intimacy*, lebih termotivasi untuk berprestasi, dan memperoleh identitas diri (Papalia & Martorell, 20XX). Di sisi lain, anak yang gagal dalam membina hubungan yang baik dengan teman-teman sebayanya, khususnya pada usia *middle childhood*, akan lebih cenderung mengalami masalah dalam hal emosional dan tingkah laku (Klima & Repetti, 2008).

Selain dapat ditentukan oleh keterampilan sosial, kualitas pertemanan juga dapat ditentukan oleh jenis kelamin. Beberapa penelitian menunjukkan adanya perbedaan kualitas pertemanan antara laki-laki dan perempuan. Penelitian yang dilakukan oleh Parker dan Asher (1993) menunjukkan adanya pengaruh yang signifikan dari jenis kelamin terhadap kualitas pertemanan pada anak-anak usia *middle childhood*, dimana anak laki-laki memiliki kualitas pertemanan yang secara signifikan lebih rendah daripada anak perempuan. Penelitian yang dilakukan oleh Thomas dan Daubman (2001) juga menunjukkan adanya perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa remaja perempuan menilai pertemanan mereka lebih kuat dan lebih memuaskan daripada laki-laki (Thomas & Daubman, 2001). Adanya perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin juga dibuktikan dari hasil penelitian yang dilakukan oleh Demir dan Orthel (2011) yang menunjukkan bahwa remaja perempuan memiliki pertemanan dengan kualitas yang lebih tinggi dan konflik yang lebih rendah daripada remaja laki-laki. Penelitian-penelitian di atas menunjukkan adanya perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin. Akan tetapi, penelitian-penelitian tersebut belum melihat perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin pada anak-anak berkebutuhan khusus di usia *middle childhood*.

Berdasarkan latar belakang di atas, pada penelitian ini, peneliti ingin melihat hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif yang masuk ke dalam usia *middle childhood*. Pada penelitian ini, peneliti juga ingin melihat perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif yang masuk ke dalam usia *middle childhood*. Penelitian ini dilakukan secara kuantitatif. Alat ukur yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Social Skills Improvement System* (SSIS) dari Gresham dan Elliott (2008) dan *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) dari Parker dan Asher (1993).

1.2 Permasalahan Penelitian

Berdasarkan uraian dari latar belakang, berikut merupakan permasalahan penelitian dari penelitian ini.

- 1) Apakah terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif?
- 2) Apakah terdapat perbedaan kualitas pertemanan yang signifikan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif berdasarkan jenis kelamin?

1.3 Tujuan Penelitian

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengetahui hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Penelitian ini juga bertujuan untuk melihat perbedaan kualitas pertemanan dari anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif berdasarkan jenis kelamin.

1.4 Manfaat Penelitian

1.4.1 Manfaat Teoritis

Penelitian ini diharapkan dapat menambah literatur dalam bidang psikologi pendidikan, terutama mengenai anak berkebutuhan khusus. Selain itu, hasil penelitian ini diharapkan dapat menambah pengetahuan mengenai hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif.

1.4.2 Manfaat Praktis

Apabila hasil yang diperoleh dari penelitian ini menunjukkan adanya hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif, diharapkan penelitian ini dapat meningkatkan kesadaran orangtua dan guru mengenai pentingnya keterampilan komunikasi anak berkebutuhan khusus dalam meningkatkan kualitas pertemanan mereka. Selain itu, penelitian ini juga diharapkan dapat menjadi dasar bagi orangtua dan guru dari anak berkebutuhan khusus dalam menerapkan pola asuh atau pola ajar yang bertujuan untuk meningkatkan keterampilan anak berkebutuhan khusus dalam berkomunikasi agar mereka memiliki kualitas pertemanan yang lebih baik.

1.5 Sistematika Penulisan

Penelitian ini terdiri dari lima bab. Pada bab 1, peneliti menjelaskan mengenai latar belakang dari penelitian mengenai hubungan antara keterampilan komunikasi dan

kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Selain itu, pada bab 1 juga dijelaskan mengenai permasalahan penelitian, tujuan penelitian, manfaat penelitian, secara teoritis dan praktis, serta sistematika penulisan.

Pada bab 2, peneliti menjelaskan mengenai variabel-variabel penelitian. Variabel-variabel yang dijelaskan pada bab 2, yaitu kualitas pertemanan dan keterampilan komunikasi. Selain itu, peneliti juga menjelaskan mengenai anak berkebutuhan khusus, pendidikan inklusif, dan *middle childhood*.

Pada bab 3, peneliti menjelaskan mengenai metode penelitian. Pada bab 3, peneliti menjelaskan mengenai masalah penelitian, hipotesis penelitian, definisi konseptual dan operasional dari variabel-variabel penelitian, yaitu keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, tipe dan desain penelitian, partisipan penelitian, alat ukur yang digunakan untuk mengukur variabel-variabel penelitian, prosedur penelitian, serta analisis data.

Pada bab 4, peneliti menguraikan mengenai hasil penelitian. Hasil penelitian yang diuraikan meliputi hasil analisis deskriptif, hasil pengujian hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, serta hasil pengujian perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin.

Pada bab 5 yang merupakan bab terakhir, peneliti menuliskan kesimpulan, diskusi, dan saran penelitian terkait dengan hasil-hasil penelitian, yaitu analisis gambaran umum kedua variabel, hasil analisis hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, dan hasil analisis perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif.

BAB 2

TINJAUAN PUSTAKA

Bab 2 berisi penjelasan mengenai kualitas pertemanan dan keterampilan komunikasi. Pada bagian kualitas pertemanan akan dijelaskan mengenai definisi pertemanan, definisi kualitas pertemanan sebagai variabel pertama dari penelitian ini, faktor-faktor yang memengaruhi kualitas pertemanan, dan cara pengukuran kualitas pertemanan. Pada bagian keterampilan komunikasi akan dijelaskan mengenai keterampilan sosial, dimensi-dimensi keterampilan sosial, salah satunya adalah keterampilan komunikasi yang merupakan variabel kedua dari penelitian ini, faktor-faktor yang memengaruhi keterampilan komunikasi, dan cara pengukuran keterampilan komunikasi. Selain itu, pada bab 2 juga dijelaskan mengenai anak berkebutuhan khusus, pendidikan inklusif, dan anak usia *middle childhood*.

2.1 Kualitas Pertemanan

2.1.1 Pertemanan

Pertemanan didefinisikan oleh Freeman dan Kasari (1998) sebagai suatu hubungan sosial yang didasarkan pada interaksi yang timbal balik, stabil, serta memiliki fungsi intim, persahabatan, dukungan emosional, dan afeksi. Nangle, Erdley, Newman, Mason, dan Carpenter (2003) juga mendefinisikan pertemanan sebagai partisipasi anak dalam suatu hubungan yang dekat, timbal balik, dan diadik. Serupa dengan definisi di atas, pertemanan juga didefinisikan sebagai suatu ikatan antara dua individu yang mengharapkan untuk saling berbagi pengalaman yang intim dan saling menguntungkan, dengan komitmen, dukungan, dan pengakuan antara satu sama lain (Schneider, Wiener, & Murphy, 1994). Lebih jauh, Bagwell dan Schmidt (2011) berpendapat bahwa pertemanan merupakan hubungan diadik yang didasari oleh adanya afeksi dan rasa suka satu sama lain serta bersifat horizontal. Pertemanan berbeda dengan hubungan diadik lainnya, seperti hubungan antara anak dan orangtua atau anak dan saudara kandung, yang bersifat vertikal karena adanya perbedaan usia dan tahapan perkembangan (Bagwell & Schmidt, 2011).

Berdasarkan definisi-definisi di atas, peneliti menyimpulkan bahwa pertemanan merupakan hubungan diadik yang bersifat horizontal yang ditandai dengan adanya interaksi timbal balik, kedekatan, dan rasa suka atau afeksi antara satu sama lain.

2.1.2 Kualitas Pertemanan

Pertemanan tidak hanya dapat dilihat dari apakah individu memiliki teman, apakah individu diterima oleh teman sebayanya, dan jumlah teman yang dimilikinya, namun juga dari kualitas pertemanan tersebut (Gordon, Fieldman, & Chiriboga, 2005; Hartup, 1995, 1996a, dalam Bagwell & Schmidt, 2011). Sejalan dengan hal tersebut, pertemanan dinyatakan terdiri dari tiga aspek, yaitu ada atau tidaknya pertemanan, jumlah dari pertemanan, dan kualitas pertemanan (Bukowski & Hoza, 1989; Vaughn & Elbaum, 1999, dalam Tipton, Christensen, & Blacher, 2013). Dari tiga aspek tersebut, kualitas pertemanan dianggap sebagai aspek yang paling penting (Berndt 1982; Hartup & Stevens 1997; Ciairano dkk. 2007, dalam Tipton dkk., 2013). Kualitas pertemanan dikatakan sebagai aspek pertemanan yang paling penting karena melihat pertemanan secara lebih mendalam dengan melihat kepada fitur-fitur positif dan negatif dari hubungan dengan teman (Berndt, 2002). Melihat kepada kualitas pertemanan berarti melihat lebih dalam kepada isi dari pertemanan, seperti apa yang dilakukan ketika sedang bersama teman, seberapa banyak waktu yang dihabiskan bersama teman, bagaimana konflik diselesaikan dalam pertemanan tersebut, dan sejauh mana dukungan yang diberikan kepada satu sama lain di dalam pertemanan (Hartup & Stevens, 1997). Kualitas pertemanan yang tinggi dapat membantu individu dalam menyesuaikan diri di sekolah, meskipun ketika penerimaan teman sebaya dan jumlah teman rendah (Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008). Kualitas pertemanan juga dapat memoderasi hubungan antara jumlah teman dan *peer victimization*. Artinya, meskipun memiliki jumlah teman yang sedikit, kemungkinan individu untuk menjadi korban *peer victimization* berkurang ketika individu memiliki kualitas pertemanan yang tinggi (Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008). Oleh sebab itu, dalam meneliti mengenai suatu pertemanan, kualitas pertemanan menjadi hal yang penting untuk dilihat.

2.1.2.1 Definisi Kualitas Pertemanan

Menurut Bagwell dan Schmidt (2011), kualitas pertemanan dapat didefinisikan sebagai nilai dari suatu pertemanan yang mengindikasikan apakah suatu pertemanan lebih baik daripada pertemanan lainnya. Lebih lanjut, Bagwell dan Schmidt (2011) menyatakan bahwa kualitas pertemanan dapat dilihat dari fitur-fitur positif dan negatif yang dimiliki oleh suatu pertemanan. Fitur-fitur positif dari pertemanan meliputi tingkah laku prososial, dukungan *self-esteem*, keintiman, dan kesetiaan (Berndt, 2002). Fitur-fitur negatif dari

pertemanan meliputi konflik, usaha untuk mendominasi, dan persaingan (Berndt, 2002). Penelitian-penelitian yang mencoba untuk meneliti mengenai kualitas pertemanan biasanya melihat kualitas pertemanan dari bagaimana interaksi individu dengan teman-temannya (Margalit, 1994).

Dalam penelitian ini, definisi kualitas pertemanan yang digunakan adalah definisi dari Parker dan Asher (1993), yaitu tingkat persahabatan, dukungan, dan tingkat konflik dalam suatu hubungan pertemanan. Definisi tersebut dipilih sebagai acuan karena menjelaskan kualitas pertemanan dengan padat dan menyebutkan contoh-contoh fitur positif dan negatif dari pertemanan.

2.1.2.2 Dimensi Kualitas Pertemanan

Menurut Parker dan Asher (1993), terdapat enam dimensi kualitas pertemanan. Enam dimensi tersebut adalah:

a. *Intimate Exchange*

Intimate Exchange merujuk kepada sejauh mana hubungan dikarakterisasikan oleh adanya keterbukaan mengenai informasi dan perasaan yang bersifat personal.

b. *Conflict Resolution*

Conflict Resolution merujuk kepada sejauh mana pertentangan dalam suatu hubungan diselesaikan secara adil dan efisien.

c. *Companionship and Recreation*

Companionship and Recreation merujuk kepada sejauh mana individu menghabiskan waktu yang menyenangkan bersama dengan temannya, baik di dalam maupun di luar sekolah.

d. *Help and Guidance*

Help and Guidance merujuk kepada sejauh mana usaha individu dan temannya untuk saling membantu satu sama lain dalam mengerjakan tugas-tugas yang menjadi rutinitas atau yang menantang.

e. *Validation and Caring*

Validation and Caring merujuk kepada sejauh mana hubungan dikarakterisasikan dengan adanya kepedulian, dukungan, dan minat.

f. *Conflict and Betrayal*

Conflict and Betrayal merujuk kepada sejauh mana hubungan ditandai dengan adanya argumen, pertentangan, gangguan, dan ketidakpercayaan.

Pada penelitian ini, kualitas pertemanan tidak dilihat dari masing-masing dimensinya, melainkan secara keseluruhan. Oleh sebab itu, skor total dari kualitas pertemanan akan digunakan dalam menggambarkan kualitas pertemanan. Penggunaan skor total dalam menggambarkan kualitas pertemanan sejalan dengan penelitian-penelitian sebelumnya yang menggunakan pengukuran *Friendship Quality Questionnaire* dari Parker dan Asher (1993) ini (Parker & Asher, 1993, dalam Nangle dkk., 2003).

2.1.2.3 Faktor-Faktor yang Memengaruhi Kualitas Pertemanan

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa kualitas pertemanan dapat dipengaruhi oleh beberapa faktor. Faktor-faktor yang dapat memengaruhi kualitas pertemanan, yaitu jenis kelamin, tingkah laku sosial, temperamen, dan keterampilan sosial.

a. Jenis Kelamin

Hasil dari penelitian Parker dan Asher (1993) menunjukkan adanya pengaruh yang signifikan dari jenis kelamin pada kualitas pertemanan. Analisis lebih lanjut dari penelitian tersebut juga menunjukkan adanya perbedaan dalam dimensi-dimensi kualitas pertemanan pada jenis kelamin yang berbeda. Laki-laki cenderung mengalami lebih sedikit *intimate exchange*, lebih banyak kesulitan dalam menyelesaikan konflik, lebih sedikit *validation and caring*, dan lebih sedikit *help and guidance* dalam pertemanannya dibandingkan dengan perempuan (Parker & Asher, 1993). Hasil dari penelitian Demir dan Orthel (2011) juga menunjukkan adanya pengaruh jenis kelamin terhadap kualitas pertemanan. Hasil dari penelitian tersebut menunjukkan bahwa perempuan memiliki pertemanan dengan kualitas yang lebih tinggi dan konflik yang lebih rendah jika dibandingkan dengan laki-laki (Demir & Orthel, 2011). Selain itu, hasil penelitian dari Thomas dan Daubman (2001) juga menunjukkan bahwa remaja perempuan menilai pertemanan mereka lebih kuat dan lebih memuaskan daripada remaja laki-laki.

b. Tingkah Laku Sosial

Cillesen, Jiang, West, dan Laszkowski (2005) melakukan penelitian untuk melihat pengaruh tingkah laku sosial pada kualitas pertemanan remaja. Dalam penelitian tersebut, tingkah laku sosial mengacu pada agresi fisik, agresi relasional, dan tingkah laku prososial. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa terdapat pengaruh yang signifikan antara agresi fisik dan relasional yang

dilaporkan oleh diri sendiri dengan salah satu dimensi dari kualitas pertemanan, yaitu konflik. Hal tersebut berarti remaja yang melaporkan bahwa dirinya agresif, baik secara fisik maupun relasional, juga memiliki konflik yang lebih tinggi dalam pertemanannya (Cillesen dkk., 2005). Selain itu, remaja yang menilai diri mereka agresif secara fisik, menilai bahwa pertemanannya lebih rendah dalam hal kedekatan, membantu, dan keamanan, sedangkan remaja yang menilai diri mereka agresif secara relasional, menilai bahwa hubungan pertemannya lebih rendah dalam keempat dimensi positif dari kualitas pertemanan, yaitu kedekatan, persahabatan, membantu, dan keamanan (Cillesen dkk., 2005). Di sisi lain, remaja yang menilai diri mereka prososial, juga menilai bahwa pertemanannya tinggi dalam keempat dimensi positif dari kualitas pertemanan (Cillesen dkk., 2005). Secara umum, kecenderungan untuk melakukan tingkah laku bermasalah berhubungan dengan kualitas pertemanan yang lebih buruk, sedangkan kecenderungan untuk melakukan tingkah laku prososial berhubungan dengan kualitas pertemanan yang lebih baik (Durkin & Conti-Ramsden, 2007).

c. Temperamen

Temperamen menjadi faktor yang juga dapat memengaruhi kualitas pertemanan. Temperamen yang intens secara emosional dan sangat aktif dapat menghambat kemampuan anak dan remaja untuk berinteraksi dengan teman-temannya atau membangun pertemanan yang dekat dan saling mendukung (McCoy, Brody, & Stoneman, 2002). Selain itu, remaja awal yang memiliki temperamen yang sulit cenderung memiliki hubungan yang kurang positif, baik dengan teman maupun saudara kandung (McCoy dkk., 2002). Sejalan dengan hal tersebut, hasil penelitian Rose (2015) menunjukkan bahwa beberapa aspek temperamen, seperti atensi dan *surgency*, berhubungan secara signifikan dan positif dengan kualitas pertemanan pada remaja dengan kesulitan belajar. Menurut Snyder dkk. (2015) atensi menggambarkan kemampuan individu untuk memfokuskan, memertahankan, dan memindahkan perhatian ketika diinginkan, sedangkan *surgency* menggambarkan kesenangan individu ketika melakukan aktivitas-aktivitas yang berintensitas tinggi atau asing. Lebih lanjut, *surgency* dapat ditandai dengan tingkat aktivitas yang tinggi, intensitas yang tinggi untuk mencari kesenangan, tidak malu-malu, dan impulsivitas yang tinggi (Rothbart &

Putnam, 2002, dalam Berdan, Keane, & Calkins, 2008).

d. Keterampilan Sosial

Hasil penelitian yang dilakukan oleh Rose (2015) menunjukkan adanya hubungan yang signifikan antara keterampilan sosial dan kualitas pertemanan. Keterampilan sosial yang buruk memprediksi kualitas pertemanan yang lebih rendah (Crawford & Manassis, 2011). Selain itu, hasil penelitian dari Tipton dkk. (2013) juga menunjukkan bahwa keterampilan sosial memiliki hubungan yang signifikan dengan kualitas pertemanan. Hasil yang sama juga ditemukan pada penelitian yang dilakukan oleh Demir, Jaafar, Bilyk, dan Ariff (2012) bahwa keterampilan sosial berhubungan secara signifikan dengan keterampilan sosial pada remaja di Malaysia dan Amerika. Individu yang memiliki keterampilan yang baik dalam memecahkan masalah serta mampu mengkomunikasikan perasaan dan ide dalam pertemanan cenderung memiliki kualitas pertemanan yang tinggi (Demir dkk., 2012). Salah satu keterampilan sosial yang terbukti berhubungan dengan kualitas pertemanan adalah keterampilan komunikasi. Hasil penelitian yang dilakukan oleh Arroyo dan Segrin (2011) menunjukkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan. Semakin baik individu menilai keterampilan komunikasinya, semakin tinggi pula kualitas pertemanannya (Arroyo & Segrin, 2011). Hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan juga ditunjukkan oleh penelitian dari Durkin dan Conti-Ramsden (2007). Hasil dari penelitian Conti-Ramsden (2007) menunjukkan adanya hubungan antara kemampuan individu dalam berbahasa dengan kualitas pertemanan.

Dari keempat faktor yang memengaruhi kualitas pertemanan di atas, keterampilan sosial dan jenis kelamin merupakan faktor-faktor yang paling banyak terbukti perannya terhadap kualitas pertemanan. Dibandingkan dengan dua faktor lainnya, peneliti paling banyak menemukan hasil penelitian yang membuktikan adanya peran dari keterampilan sosial dan jenis kelamin terhadap kualitas pertemanan. Meskipun demikian, sejauh penemuan peneliti, belum terdapat penelitian yang melihat peran keterampilan sosial dan jenis kelamin terhadap kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus berusia *middle childhood* yang bersekolah di sekolah dasar inklusif. Oleh sebab itu, pada penelitian ini peneliti ingin melihat peran dari keterampilan sosial, khususnya

Universitas Indonesia

keterampilan komunikasi, dan jenis kelamin terhadap kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif yang berusia *middle childhood*.

2.1.2.4 Pengukuran Kualitas Pertemanan

Beberapa penelitian yang meneliti mengenai kualitas pertemanan mengukur kualitas pertemanan dengan menggunakan metode wawancara (Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Tipton dkk., 2013). Penggunaan metode wawancara memungkinkan peneliti untuk memperoleh respon jawaban yang lebih terbuka dan mendetil (Tipton, 2011). Selain itu, penggunaan metode wawancara dalam meneliti kualitas pertemanan juga memungkinkan peneliti untuk mengajukan pertanyaan *probing* yang dapat menggali contoh-contoh skenario terkait hubungan partisipan dengan temannya (Durkin & Conti-Ramsden, 2007). Meskipun demikian, kebanyakan penelitian mengenai kualitas pertemanan menggunakan skala *rating* yang berbentuk kuesioner untuk mengukur kualitas pertemanan (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994; Demir dkk., 2012; Locke dkk., 2010; Parker & Asher, 1993; Rose, 2015). Penggunaan alat ukur yang berbentuk kuesioner memungkinkan administrasi skala pengukuran yang seragam pada individu yang berbeda (Bukowski dkk., 1994).

Pada penelitian ini, kualitas pertemanan diukur dengan menggunakan *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) yang dikembangkan oleh Parker dan Asher (1993). FQQ merupakan alat ukur berupa skala *rating* dalam bentuk kuesioner yang melihat kualitas pertemanan dari persepsi partisipan sendiri (Parker & Asher, 1993). Menurut Buhrmester (2010, dalam Waldrup dkk., 2008), pengukuran kualitas pertemanan dengan melihat pada laporan individu itu sendiri merupakan pengukuran yang paling umum digunakan. Burr dkk. (1979, dalam Bukowski dkk., 1994) juga menyatakan bahwa alat ukur yang mengukur kualitas pertemanan dari persepsi individu itu sendiri merupakan alat ukur yang paling valid. Selain itu, pengukuran dengan melihat pada laporan partisipan itu sendiri merupakan cara pengukuran yang bermanfaat untuk digunakan ketika mengukur hal-hal yang sulit untuk diobservasi, seperti aspek-aspek dari kualitas pertemanan (Parker & Asher, 1993).

2.2 Keterampilan Komunikasi

Pada penelitian ini, keterampilan komunikasi merupakan bagian dari keterampilan sosial. Oleh sebab itu, sebelum menjelaskan mengenai keterampilan komunikasi, peneliti akan menjelaskan terlebih dahulu mengenai keterampilan sosial.

2.2.1 Keterampilan Sosial

Keterampilan sosial didefinisikan oleh Gesten dan Weissberg (1986) sebagai pola spesifik dari tingkah laku yang dipelajari dan dapat diamati, baik dalam bentuk verbal maupun nonverbal, yang dapat dilakukan untuk memengaruhi orang lain. Selain itu, Merrell dan Gimpel (1998, dalam Hupp, LeBlanc, Jewell, & Warnes, 2009) juga mendefinisikan keterampilan sosial yang didasarkan dari penggabungan beberapa definisi keterampilan sosial. Keterampilan sosial didefinisikan oleh Merrell dan Gimpel (1998, dalam Hupp dkk., 2009) sebagai tingkah laku spesifik yang dipelajari, mencakup inisiasi dan respons, dapat meningkatkan *reinforcement* sosial, bersifat interaktif dan spesifik pada situasi tertentu, dan dapat dijadikan sebagai target intervensi. Definisi lain dari keterampilan sosial juga diungkapkan oleh Gresham dan Elliot (2008), yaitu sebagai sejumlah tingkah laku yang dipelajari yang dapat meningkatkan interaksi yang positif dan mengurangi interaksi yang negatif apabila diterapkan pada situasi sosial tertentu. Beberapa contoh dari keterampilan sosial, yaitu keterampilan komunikasi, berbagi, membuat permohonan, dan memuji (Hunter & Elias, 2000). Pada penelitian ini, definisi keterampilan sosial mengacu pada definisi dari Gresham dan Elliot (2008), yaitu sejumlah tingkah laku yang dipelajari dan ditunjukkan oleh individu untuk melakukan tugas sosial tertentu.

2.2.2 Dimensi Keterampilan Sosial

Menurut Gresham dan Elliot (2008), terdapat tujuh dimensi dari keterampilan sosial. Ketujuh dimensi tersebut antara lain:

a. Komunikasi

Komunikasi didefinisikan sebagai tingkah laku atau proses menyampaikan atau bertukar pikiran, opini, atau informasi, baik secara lisan, tulisan, maupun dengan bahasa isyarat. Komunikasi ditunjukkan dengan tingkah laku bergantian saat berbicara, membuat kontak mata saat berbicara, menggunakan nada bicara dan gestur yang tepat, mengucapkan “terima kasih” setelah ditolong, dan mengucapkan “tolong” pada saat meminta bantuan.

Universitas Indonesia

b. Kerja Sama

Kerja sama didefinisikan sebagai tingkah laku bekerja bersama-sama untuk mencapai tujuan yang sama. Dimensi kerja sama ini menggambarkan kemauan individu untuk membantu atau bekerja bersama-sama dengan orang lain. Kerja sama ditunjukkan dengan tingkah laku membantu orang lain, berbagi, serta mematuhi aturan dan arahan.

c. Asertif

Asertif didefinisikan sebagai tingkah laku membela diri sendiri atau membela apa yang benar. Selain itu, asertif juga didefinisikan sebagai tingkah laku menyampaikan pernyataan atau deklarasi positif, yang biasanya disampaikan tanpa dukungan atau alasan. Asertif ditunjukkan dengan tingkah laku menanyakan informasi kepada orang lain, memperkenalkan diri sendiri, dan merespon tingkah laku orang lain.

d. Tanggung Jawab

Tanggung jawab didefinisikan sebagai kemampuan untuk membuat keputusan moral atau rasional untuk diri sendiri dan untuk mempertanggungjawabkan tingkah laku sendiri. Dimensi tanggung jawab menunjukkan kualitas atau keadaan individu untuk dapat dipercaya atau diandalkan. Tanggung jawab ditunjukkan dengan tingkah laku menunjukkan perhatian terhadap pekerjaan dan menunjukkan kemampuan untuk berkomunikasi dengan orang dewasa.

e. Empati

Empati didefinisikan sebagai identifikasi dan/atau pemahaman terhadap situasi, perasaan, pikiran, sikap, dan motif yang dialami atau dimiliki oleh orang lain. Dengan kata lain, empati merupakan kemampuan untuk membayangkan perasaan orang lain dan memahami *mood* yang sedang dirasakan oleh orang lain. Empati ditunjukkan dengan tingkah laku menghargai dan perhatian terhadap perasaan dan sudut pandang orang lain.

f. Keikutsertaan

Keikutsertaan didefinisikan sebagai tingkah laku melibatkan orang lain dan diri sendiri dalam suatu aktivitas, serta berbagi dalam aktivitas kelompok. Keikutsertaan ditunjukkan dengan tingkah laku mengikuti aktivitas-aktivitas yang sedang berlangsung, mengajak orang lain untuk bergabung dalam aktivitas yang

sedang berlangsung, memulai pembicaraan, menunjukkan kemampuan untuk berteman, dan berinteraksi dengan baik dengan orang lain.

g. **Kontrol Diri**

Kontrol diri didefinisikan sebagai tingkah laku mengontrol atau membatasi diri dalam melakukan suatu tindakan serta mengontrol emosi atau tetap tenang ketika merasa marah, takut, senang, atau sedih. Kontrol diri ditunjukkan dengan tingkah laku menunjukkan respon yang tepat pada saat berada di situasi konflik maupun non-konflik.

Penelitian ini merupakan bagian dari payung penelitian pendidikan inklusif. Pada penelitian ini, peneliti hanya meneliti mengenai salah satu dimensi keterampilan sosial, yaitu keterampilan komunikasi. Dimensi-dimensi lainnya dari keterampilan sosial diteliti oleh peneliti lain dalam payung penelitian pendidikan inklusif tersebut. Peneliti memilih untuk melakukan penelitian mengenai keterampilan komunikasi, melihat keterampilan komunikasi merupakan keterampilan sosial yang sangat penting bagi anak (Edwards & Edwards, 2009). Menurut Edwards dan Edwards (2009), keterampilan komunikasi dapat membantu individu dalam mengembangkan hubungan yang sehat dengan orang lain, mengevaluasi pesan yang disampaikan, serta belajar untuk mempresentasikan diri secara efektif dan kompeten kepada orang lain. Keterampilan komunikasi yang baik dapat membantu individu dalam membangun koneksi dan hubungan dengan orang lain (Back, 2010). Penggunaan dan pemaknaan yang tepat dari sinyal-sinyal komunikasi, seperti kontak mata, postur tubuh, ekspresi wajah, jarak, dan nada bicara, dapat membantu individu dalam membangun hubungan interpersonal yang efektif (Zsolnai & Kasik, 2014). Dengan demikian, variabel kedua dari penelitian ini adalah keterampilan komunikasi.

2.2.3 Keterampilan Komunikasi

Keterampilan komunikasi didefinisikan oleh Gresham dan Elliott (2008) sebagai tingkah laku menyampaikan dan bertukar pendapat, informasi, dan pikiran yang dilakukan baik melalui lisan, tulisan, maupun gerakan. Sejalan dengan hal tersebut, Taubman, Leaf, dan McEachin (2011, dalam Leaf dkk., 2016) mendefinisikan keterampilan komunikasi sebagai pertukaran tingkah laku komunikatif, baik verbal maupun nonverbal, antara dua atau lebih orang. Selain itu, keterampilan komunikasi juga didefinisikan sebagai suatu proses penyampaian pesan oleh satu orang kepada orang lain

atau sekelompok kecil orang sebagai penerimaan pesan dengan berbagai dampaknya dan dengan peluang untuk memberikan umpan balik segera (Larasati dan Wagino, 2017). Keterampilan komunikasi mencakup berbagai macam tingkah laku verbal dan nonverbal yang digunakan dalam interaksi sosial (Wetherby, Watt, Morgan, & Shumway, 2007). Tingkah laku verbal dalam keterampilan komunikasi dapat dilihat dari isi, struktur, dan penggunaan bahasa, sedangkan tingkah laku nonverbal dalam keterampilan komunikasi dapat dilihat dari ekspresi wajah, gestur tangan, dan gestur tubuh (Porter, 2002, dalam Kiling-Bunga, Halla, & Kiling, 2016). Menurut Gresham dan Elliott (2008), keterampilan komunikasi mencakup tingkah laku mengambil giliran saat berbicara, membuat kontak mata saat berbicara, menggunakan nada suara dan gestur yang tepat, serta mengucapkan “terima kasih” dan “tolong”. Pada penelitian ini, definisi dari keterampilan komunikasi yang digunakan mengacu kepada Gresham dan Elliott (2008).

2.2.4 Faktor-Faktor yang Memengaruhi Keterampilan Komunikasi

Keterampilan komunikasi dapat dipengaruhi oleh beberapa faktor. Faktor-faktor tersebut meliputi tingkat kecerdasan, usia, dan jenis kebutuhan khusus.

a. Tingkat Kecerdasan

Immormino (2016) melakukan penelitian yang bertujuan untuk melihat perbedaan gejala dan karakteristik dari *Autistic Spectrum Disorder* (ASD) pada 20 orang laki-laki dan 5 perempuan dengan rentang usia 5 hingga 21 tahun dengan gangguan ASD. Hasil dari penelitian tersebut menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan dalam hal keterampilan komunikasi berdasarkan tingkat kecerdasan yang dilihat dari *Intelligent Quotient* (IQ). Semakin tinggi IQ dari partisipan, semakin tinggi pula keterampilan komunikasinya (Immormino, 2016). Hasil penelitian dari Klin dkk. (2007) juga menunjukkan bahwa pada anak-anak *middle childhood* dengan *high-functioning* ASD, IQ yang semakin tinggi memprediksi keterampilan sosial yang semakin tinggi pula. Adanya pengaruh IQ terhadap keterampilan komunikasi juga ditemukan pada anak-anak dengan *learning disability*. Pada penelitian yang dilakukan oleh Bellanti dan Bierman (2000) ditemukan bahwa tingkat kecerdasan yang rendah memprediksi keterampilan komunikasi yang rendah pada anak-anak dengan *learning disability*. Selain pada anak-anak berkebutuhan khusus, adanya pengaruh IQ terhadap keterampilan komunikasi juga ditemukan pada anak-anak yang tidak

berkebutuhan khusus. Hasil dari penelitian Skuse dkk. (2009) menunjukkan bahwa pada anak-anak *middle childhood* yang tidak berkebutuhan khusus, IQ dapat menjadi faktor protektif terhadap masalah dalam keterampilan komunikasi. Hal tersebut berarti IQ yang tinggi dapat mengurangi kemungkinan anak-anak *middle childhood* yang tidak berkebutuhan khusus untuk mengalami kesulitan dalam berkomunikasi.

b. Usia

Immormino (2016) melakukan penelitian kepada 20 orang laki-laki dan 5 perempuan dengan rentang usia 5 hingga 21 tahun dengan gangguan ASD untuk melihat perbedaan gejala dan karakteristik dari ASD. Hasil dari penelitian tersebut menunjukkan bahwa terdapat perbedaan keterampilan komunikasi yang signifikan berdasarkan usia. Semakin bertambah usia partisipan, semakin tinggi keterampilan komunikasinya (Immormino, 2016). Pengaruh usia terhadap keterampilan komunikasi juga terlihat dari penelitian dari Klin dkk. (2007). Meskipun demikian, pengaruh usia terhadap keterampilan komunikasi yang ditunjukkan dalam hasil penelitian dari Klin dkk. (2007) berkebalikan dari penelitian Immormino (2016). Hasil penelitian dari Klin dkk. (2007) menunjukkan bahwa keterampilan komunikasi cenderung menurun seiring bertambahnya usia pada anak-anak dengan *high-functioning* ASD. Hasil yang serupa juga terlihat dari penelitian yang dilakukan oleh Wallace dkk. (2017) yang menunjukkan bahwa terdapat perbedaan keterampilan komunikasi antara anak-anak, remaja, dan dewasa muda dengan ASD dimana keterampilan komunikasi menurun pada usia yang lebih tua. Dengan demikian, penelitian-penelitian di atas menunjukkan adanya pengaruh usia terhadap keterampilan komunikasi meskipun masih terdapat inkonsistensi hasil penelitian mengenai bagaimana usia berpengaruh terhadap keterampilan komunikasi.

c. Jenis Kebutuhan Khusus

Meskipun secara umum anak berkebutuhan khusus memiliki kesulitan dalam berkomunikasi, tingkat keterampilan komunikasi dari anak-anak berkebutuhan khusus berbeda-beda jika dibandingkan berdasarkan jenis kebutuhan khususnya. Anak dengan ASD mengalami kesulitan yang lebih parah pada beberapa aspek komunikasi dibandingkan dengan anak dengan ADHD

(Geurts & Embrechts, 2008). Selain itu, hasil penelitian yang dilakukan oleh Sigman dkk. (1999) menunjukkan bahwa anak-anak dengan autisme lebih jarang dalam memulai interaksi sosial jika dibandingkan dengan anak-anak dengan *down syndrome* dan anak-anak dengan keterlambatan perkembangan. Hasil lain dari penelitian tersebut adalah bahwa anak-anak dengan autisme dan anak-anak yang mengalami keterlambatan perkembangan lebih sedikit dalam merespon terhadap interaksi sosial dibandingkan dengan anak-anak dengan *down syndrome*. Perbedaan keterampilan komunikasi berdasarkan jenis kebutuhan khusus juga terlihat dalam penelitian Skuse dkk. (2009) yang menyatakan bahwa anak-anak dengan ASD lebih banyak mengalami masalah dalam berkomunikasi dibandingkan dengan anak-anak dengan kesulitan belajar atau gangguan tingkah laku.

2.2.5 Pengukuran Keterampilan Komunikasi

Pada penelitian ini, konsep keterampilan komunikasi yang digunakan merupakan bagian dari keterampilan sosial. Keterampilan sosial dapat diukur dengan berbagai metode. Menurut Gresham (2016), metode-metode yang dapat digunakan dalam mengukur keterampilan sosial, yaitu observasi sistematis secara langsung, skala *rating* tingkah laku, *role-play* tingkah laku, skala tingkah laku langsung, dan berbagai prosedur asesmen sosiometrik. Dalam mengukur keterampilan sosial dengan observasi tingkah laku secara langsung, *observer* mencatat kemunculan tingkah laku anak selama periode waktu tertentu berdasarkan sistem *coding* yang menunjukkan kategori tingkah laku yang spesifik (Hupp dkk., 2009). Skala *rating* tingkah laku mengharuskan guru atau orangtua menilai tingkah laku sosial anaknya berdasarkan sejumlah kriteria yang spesifik (Hupp dkk., 2009). Selain diisi oleh guru atau orangtua, skala *rating* tingkah laku juga dapat berbentuk *self-report*. Pada skala *rating* tingkah laku yang bersifat *self-report*, individu melaporkan pikiran dan pandangannya mengenai tingkah laku sosialnya sendiri (Hupp dkk., 2009). Asesmen sosiometrik dapat berbentuk nominasi atau format *rating* yang diisi oleh teman sebaya (Gresham, 1982).

Dari berbagai metode pengukuran di atas, skala *rating* tingkah laku merupakan metode pengukuran keterampilan sosial yang paling sering digunakan (Elliott & Busse, 2004, dalam Gresham, 2016). Skala *rating* merupakan metode yang efektif dalam menggambarkan keterampilan sosial berdasarkan observasi terhadap orang lain maupun

Universitas Indonesia

diri sendiri (Hupp dkk., 2009). Selain dapat memberikan informasi mengenai tingkah laku sosial anak, kebanyakan skala *rating* terstandarisasi dan memungkinkan perbandingan tingkah laku sosial anak dengan kelompok anak lain seusianya (Hupp dkk., 2009). Skala *rating* yang sering digunakan untuk mengukur keterampilan sosial adalah *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990) dan *Social Skills Improvement System* (Gresham & Elliott, 2008). Pada penelitian ini, alat ukur yang akan digunakan adalah *Social Skills Improvement System* yang dikembangkan oleh Gresham dan Elliott (2008). *Social Skills Improvement System* (SSIS) yang digunakan adalah SSIS *form* siswa dimana penilaian akan dilakukan berdasarkan persepsi dari partisipan itu sendiri, yaitu anak berkebutuhan khusus.

2.3 Anak Berkebutuhan Khusus

Mangunsong (2014) mendefinisikan anak berkebutuhan khusus sebagai anak-anak yang berbeda dari anak-anak normal lainnya dalam hal ciri-ciri mental, kemampuan-kemampuan sensorik, fisik, dan neuromuskular, perilaku sosial dan emosional, kemampuan berkomunikasi, maupun kombinasi dua atau lebih hal-hal tersebut, sehingga membutuhkan modifikasi dari tugas-tugas sekolah, metode belajar, atau pelayanan lainnya agar potensi dan kapasitasnya dapat tercapai secara maksimal. Sejalan dengan definisi tersebut, Suran dan Rizzo (1979, dalam Mangunsong, 2014) mendefinisikan anak berkebutuhan khusus sebagai anak yang memiliki perbedaan yang signifikan pada beberapa dimensi penting dari fungsi kemanusiaannya, mencakup mereka yang secara fisik, psikologis, kognitif, atau sosial terhambat dalam memenuhi kebutuhan, serta mencapai tujuan dan potensinya secara maksimal. Anak berkebutuhan khusus atau anak luar biasa mencakup mereka yang berbeda dari kebanyakan anak-anak, meliputi mereka dengan retardasi mental, kesulitan belajar, gangguan emosional, disabilitas fisik, gangguan dalam berbicara atau berbahasa, kerusakan pendengaran, penglihatan, serta mereka yang berbakat (Hallahan & Kauffman, 1988).

Berdasarkan definisi-definisi di atas, peneliti menyimpulkan definisi anak berkebutuhan khusus sebagai anak-anak yang memiliki perbedaan secara signifikan dari anak-anak pada umumnya dalam satu atau lebih aspek keberfungsian, baik secara fisik, sosial, emosional, atau perilaku. Pada penelitian ini, definisi anak

berkebutuhan khusus merujuk pada definisi dari Mangunsong (2014), yaitu anak-anak yang memiliki perbedaan dari anak-anak pada umumnya dalam ciri-ciri mental, kemampuan sensorik, kemampuan fisik dan neuromuskular, tingkah laku sosial-emosional, kemampuan komunikasi, maupun kombinasi dari dua atau lebih hal-hal tersebut yang membuat mereka memerlukan modifikasi dalam tugas-tugas sekolah, metode belajar, dan pelayanan lainnya agar dapat mencapai potensi dan kapasitas yang maksimal.

2.3.1 Jenis-Jenis Kebutuhan Khusus

Menurut Permendiknas RI nomor 70 tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa, jenis-jenis kebutuhan khusus meliputi tunanetra, tunarungu, tunawicara, tunagrahita, tunadaksa, tunalaras, kesulitan belajar, lamban belajar, autisme, dan lain sebagainya. Berikut merupakan jenis-jenis kebutuhan khusus yang umum ditemui di sekolah dasar inklusif dan digunakan dalam penelitian ini.

a. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*

Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) didefinisikan oleh Mangunsong (2016) sebagai sebuah gangguan perkembangan dan neurologis yang dikarakterisasikan oleh gangguan dalam mengendalikan diri, masalah rentang atensi, hiperaktivitas, dan/atau impulsivitas yang menyebabkan kesulitan dalam berperilaku, berpikir, dan mengendalikan emosi serta mengganggu kehidupan sehari-hari. Masalah dalam rentang atensi ditandai dengan ketidakmampuan anak untuk fokus pada satu tingkah laku, hiperaktivitas ditandai dengan anak yang terus-menerus bergerak, dan impulsivitas ditandai dengan tindakan yang dilakukan tanpa berpikir terlebih dahulu (Mash & Wolfe, 2013).

b. *Autism Spectrum Disorder*

Autism Spectrum Disorder (ASD) merupakan sebuah gangguan yang ditandai dengan kekurangan dalam komunikasi dan interaksi sosial dalam berbagai konteks serta pola tingkah laku, minat, atau aktivitas yang terbatas dan repetitif (American Psychiatric Association, 2013). ASD mencakup lima macam kelainan, yaitu autisme, sindrom Asperger, sindrom Rett, *childhood disintegrative disorder*, dan *pervasive developmental disorder not otherwise specified* (PDD-NOS) (Mangunsong, 2014). Gangguan-gangguan yang tercakup dalam ASD

tersebut dapat menyebabkan kekurangan dalam kemampuan anak untuk berkomunikasi, berbahasa, bermain, mengembangkan keterampilan sosial, dan berhubungan dengan orang lain (Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2009).

c. Tuna Grahita

Tuna grahita atau yang sering dikenal dengan retardasi mental atau disabilitas intelektual merupakan sebuah gangguan yang ditandai dengan keterbatasan yang signifikan, baik dalam fungsi intelektual maupun kemampuan adaptif, yaitu kemampuan konseptual, sosial, dan praktikal yang dipelajari untuk dapat berfungsi dalam kehidupan sehari-hari (American Association on Mental Retardation, dalam Hallahan & Kauffman, 2006). Tuna grahita diklasifikasikan oleh American Psychological Association dan American Psychiatric Association menjadi empat tingkat berdasarkan tingkat kecerdasannya mulai dari ringan hingga berat, yaitu *mild* (IQ antara 50-70), *moderate* (IQ antara 35-50), *severe* (IQ antara 20-35), dan *profound* (IQ di bawah 20) (Hallahan & Kauffman, 2006). Pada penelitian ini, tuna grahita yang akan digunakan sebagai partisipan adalah tuna grahita ringan.

d. Tuna Daksa

Tuna daksa secara umum merujuk kepada ketidakmampuan tubuh secara fisik untuk menjalankan fungsi tubuh secara normal (Mangunsong, 2016). Sejalan dengan hal tersebut, anak-anak dengan tuna daksa mengacu kepada anak-anak yang memiliki keterbatasan fisik atau masalah kesehatan lainnya yang mengganggu keberfungsian dalam hal akademis sehingga membutuhkan fasilitas dan pelayanan khusus (Hallahan & Kauffman, 2006). Menurut Mangunsong (2016), anak-anak tuna daksa mencakup anak yang lahir dengan cacat fisik, anak yang kehilangan anggota tubuhnya karena amputasi, anak dengan *cerebral palsy*, anak dengan gangguan alat indera, dan anak yang menderita penyakit kronis.

e. Tuna Rungu

Mangunsong (2014) mendefinisikan anak tuna rungu sebagai anak yang pendengarannya tidak berfungsi sehingga memerlukan pelayanan pendidikan khusus. Menurut Kirk dkk. (2009), tuna rungu mencakup anak-anak yang tuli dan kesulitan mendengar. Anak-anak yang tuli merujuk kepada anak-anak yang mengalami kerusakan pendengaran yang cukup parah sehingga membuat mereka

tidak dapat memproses informasi melalui pendengaran meskipun menggunakan alat bantu dengar (The Individuals with Disabilities Education Act, 2004, dalam Kirk dkk., 2009). Kesulitan mendengar didefinisikan sebagai kerusakan dalam pendengaran yang dapat bersifat permanen atau sementara yang dapat berdampak negatif terhadap performa akademis individu, namun tidak dapat dikatakan sebagai ketulian (Council of Exceptional Children, 2006, dalam Kirk dkk., 2009).

f. Kesulitan Belajar

Menurut *Individuals with Disabilities Education Act Amendments* (1997, dalam Mangunsong, 2014), anak-anak dengan kesulitan belajar adalah anak-anak yang terhambat pada satu atau lebih proses-proses psikologis dasar yang mencakup pemahaman atau penggunaan bahasa, baik lisan maupun tulisan, yang dapat menyebabkan ketidakmampuan dalam mendengar, berpikir, berbicara, membaca, menulis, mengeja, atau berhitung. Terdapat beberapa karakteristik yang umumnya dimiliki oleh anak dengan kesulitan belajar, yaitu mengalami masalah prestasi akademis; masalah perseptual, perseptual-motor, dan koordinasi umum; gangguan atensi dan hiperaktivitas; masalah memori, kognitif, dan metakognitif; masalah sosial-emosional; serta masalah motivasional (Hallahan & Kauffman, 2006, dalam Mangunsong, 2014).

g. *Borderline Intellectual Functioning*

Menurut Shaw (2008), anak-anak dengan *Borderline Intellectual Functioning* mengacu kepada anak-anak dengan *intellectual quotient* (IQ) antara 71 hingga 85. Pendapat serupa juga dikemukakan oleh *American Psychiatric Association* (dalam Fernell & Ek, 2010) bahwa anak-anak dengan *Borderline Intellectual Functioning* memiliki IQ dalam rentang 70 hingga 84. Anak-anak dengan *Borderline Intellectual Functioning* biasanya disebut juga *slow learners*, *shadow children*, *gray-area kids*, *low achievers*, *educationally subnormal*, *dull normal*, *low normal*, atau *borderline retarded* (Eastmead, 2004; Shaw, 2008). Dari banyaknya sebutan tersebut, istilah yang paling sering digunakan untuk menyebut individu dengan *Borderline Intellectual Functioning* adalah *slow learner* (Eastmead, 2004). Meskipun memiliki IQ yang cukup rendah, anak-anak dengan *Borderline Intellectual Functioning* tidak dapat disamakan dengan retardasi mental atau disabilitas intelektual (Eastmead, 2004). Anak-anak dengan retardasi

mental atau disabilitas intelektual memiliki IQ di bawah 70 (Eastmead, 2004). Anak-anak dengan *Borderline Intellectual Functioning* memiliki tingkat kecerdasan yang sebenarnya masih termasuk dalam kategori normal, namun mereka masih mengalami masalah di sekolah maupun di tempat kerja (Fennell & Ek, 2010).

Pada penelitian ini, dari berbagai jenis kebutuhan khusus di atas, yang akan diambil sebagai partisipan penelitian adalah partisipan dengan satu jenis kebutuhan khusus dengan tingkat keparahan yang tergolong ringan karena partisipan akan diminta untuk mengisi kuesioner.

2.4 Pendidikan Inklusif

UNESCO (dalam United Nations Children's Fund, 2011) mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai proses untuk memenuhi kebutuhan yang beragam dari seluruh anak melalui peningkatan partisipasi dalam pembelajaran, budaya, dan komunitas, serta melalui pengurangan pengecualian dari pendidikan. Dalam penerapannya, pendidikan inklusif melibatkan perubahan dan modifikasi dari isi, pendekatan, struktur, dan strategi, dengan tujuan untuk mencakup seluruh siswa/i dari segala usia yang berada di bawah tanggung jawab pemerintah untuk memperoleh pendidikan (UNESCO, dalam UNICEF, 2011).

Menurut Mangunsong (2014), istilah inklusif didasari oleh filosofi pendidikan dan sosial yang percaya bahwa semua orang, dengan perbedaan apa pun yang mereka miliki, merupakan bagian yang berharga dalam masyarakat. Dalam pendidikan inklusif, semua anak, terlepas dari kemampuan maupun ketidakmampuan, latar belakang budaya atau bahasa, status sosial-ekonomi, agama, maupun jenis kelamin, menyatu dalam komunitas sekolah yang sama (Mangunsong, 2014). Penerapan pendidikan inklusif pertama kali disetujui secara internasional melalui *Salamanca Statement* pada tahun 1994 (Centre for Studies on Inclusive Education, 2016). Pada *Salamanca Statement*, lebih dari 300 partisipan yang mewakili 92 pemerintahan dan 25 organisasi internasional menyetujui penerapan pendidikan inklusif sebagai pendekatan baru dalam pelaksanaan pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1994). Dalam *Salamanca Statement* dinyatakan bahwa anak-anak berkebutuhan khusus harus memiliki akses ke sekolah umum (CSIE, 2016). Penerapan

pendidikan inklusif juga didukung oleh hukum pendidikan khusus yang menyatakan bahwa anak berkebutuhan khusus seharusnya ditempatkan di *Least Restrictive Environment* (LRE) (Hallahan & Kauffman, 2006). Artinya, anak berkebutuhan khusus sebisa mungkin tidak dipisahkan dari anak-anak lain yang tidak berkebutuhan khusus, dari rumah, dari keluarga, dan dari komunitas (Hallahan & Kauffman, 2006).

Di Indonesia, pendidikan inklusif diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia (Permendiknas RI) nomor 70 tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. Dalam Permendiknas RI nomor 70 tahun 2009, pendidikan inklusif didefinisikan sebagai “sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya”. Lebih lanjut, sumber yang sama juga menyatakan pendidikan inklusif bertujuan untuk memberikan kesempatan yang seluas-luasnya kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial atau memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk memperoleh pendidikan yang bermutu sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya, serta untuk mewujudkan penyelenggaraan pendidikan yang menghargai keanekaragaman dan tidak diskriminatif.

Selain bertujuan untuk memberikan kesempatan yang sama bagi anak-anak berkebutuhan khusus dalam memperoleh pendidikan, pendidikan inklusif juga bertujuan untuk memenuhi kebutuhan yang beragam dari seluruh siswa/i, termasuk anak-anak berkebutuhan khusus (Koster, Nakken, Pijl, dan Van Houten, 2009). Menurut Koster dkk. (2009), pendidikan inklusif tidak hanya berusaha untuk memenuhi kebutuhan akademik dari siswa/i, namun juga kebutuhan fisik, emosional, dan sosial. Dari segi sosial, pendidikan inklusif bertujuan untuk memaksimalkan partisipasi sosial dari seluruh siswa/i dengan mengurangi pengucilan dan diskriminasi (Booth, 2005, dalam Polat, 2011). Memaksimalkan interaksi antara anak-anak berkebutuhan khusus dengan anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus menjadi aspek yang penting dari pendidikan inklusif (Koster dkk., 2009). Interaksi yang lebih banyak dengan anak-anak yang tidak berkebutuhan khusus dapat memberikan dampak yang positif terhadap perkembangan sosial dan emosional dari anak-anak berkebutuhan khusus (Koster dkk., 2009). Dengan

demikian, bersekolah di sekolah inklusif diharapkan dapat mengembangkan anak-anak berkebutuhan khusus dalam segala aspek, mulai dari akademik hingga sosial.

Dari penjelasan mengenai pendidikan inklusif di atas, peneliti menyimpulkan bahwa pendidikan inklusif merupakan sebuah proses penyelenggaraan pendidikan yang memungkinkan anak berkebutuhan khusus untuk memperoleh pendidikan bersama-sama dengan anak yang tidak berkebutuhan khusus, dengan sistem pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan seluruh anak. Pada penelitian ini, peneliti melakukan penelitian pada sekolah dasar negeri dan swasta inklusif di Jakarta untuk meneliti anak-anak berkebutuhan khusus yang berusia ditaraf *middle childhood*.

Di Indonesia, penerapan pendidikan inklusif masih memiliki sejumlah kekurangan. Menurut Latief (2009), masih banyak sekolah inklusif di Indonesia yang belum memiliki fasilitas yang memadai untuk anak berkebutuhan khusus. Guru-guru di sekolah inklusif juga banyak yang tidak kompeten dalam menangani anak berkebutuhan khusus (Poernomo, 2016). Jumlah guru pendamping khusus di sekolah inklusif yang bertugas untuk membantu dan membimbing anak berkebutuhan khusus dalam kegiatan belajar-mengajar di sekolah juga masih kurang (Zakia, 2015). Sumber daya manusia, sarana, dan prasarana dari sekolah inklusif yang belum memadai membuat banyak sekolah inklusif di Indonesia yang hanya menerima anak-anak berkebutuhan khusus yang memiliki gangguan yang ringan, sedangkan anak berkebutuhan khusus dengan gangguan yang berat direkomendasikan ke sekolah luar biasa (Edinayanti, 2018). Berdasarkan kondisi tersebut, anak berkebutuhan khusus yang dipilih sebagai partisipan dalam penelitian ini adalah anak berkebutuhan khusus yang memiliki tingkat keparahan gangguan yang tergolong ringan dan hanya memiliki satu jenis kekhususan.

2.5 Middle Childhood

Middle childhood atau yang biasa dikenal sebagai anak usia sekolah dasar merujuk kepada anak-anak yang berusia antara 6 hingga 11 tahun (Santrock, 2011). Pendapat serupa diberikan oleh Papalia dan Martorell (20XX) yang juga merujuk *middle childhood* kepada anak-anak berusia 6 hingga 11 tahun. Sedikit berbeda, Kerns dan Richardson (2005) memberikan rentang yang lebih luas dalam merujuk *middle childhood*, yaitu kepada anak-anak berusia 6 hingga 12 tahun. Rentang usia yang dinyatakan oleh Kerns dan Richardson (2005) tersebut didukung oleh Bhana (2010) yang menyatakan

bahwa istilah *middle childhood* seringkali digunakan dalam menyebut anak-anak berusia 6 hingga 12 tahun. Dengan demikian, pada penelitian ini, rentang usia *middle childhood* yang digunakan berkisar antara 6 hingga 12 tahun.

Menurut Erikson (1982, dalam Papalia & Martorell, 20XX), pada usia *middle childhood*, anak-anak berada pada tahapan perkembangan psikososial *industry vs inferiority*. Pada tahapan ini, pengalaman-pengalaman kesuksesan membuat anak mengembangkan perasaan *industry*, yaitu perasaan bahwa dirinya kompeten dan ahli (Miller, 2011). Sebaliknya, pengalaman-pengalaman kegagalan akan membuat anak merasa tidak memadai dan inferior (Miller, 2011).

Pada usia *middle childhood*, anak-anak lebih banyak berinteraksi dengan orang-orang di luar keluarganya (Santrock, 2011). Pada usia ini, anak-anak menghabiskan lebih banyak waktu bersama dengan teman-teman sebayanya (Sullivan dkk., 2012). Seiring anak-anak berinteraksi dengan guru dan teman-temannya selama di sekolah, anak-anak menjadi terpapar dengan pengaruh-pengaruh di luar keluarganya (Bhana, 2010). Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa pertemanan menjadi hal yang penting pada usia *middle childhood*.

2.6 Dinamika Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan pada Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif

Anak-anak berkebutuhan khusus sering kali diperlakukan tidak baik oleh orang-orang di sekelilingnya. Hal tersebut dibuktikan dari banyaknya *bullying* yang terjadi kepada anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Banyaknya kasus *bullying* yang terjadi kepada anak-anak berkebutuhan khusus menunjukkan bahwa penerimaan teman sebaya dari anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif masih rendah. Meskipun anak-anak berkebutuhan khusus masih kurang diterima oleh teman-teman sebayanya, bukan berarti mereka sama sekali tidak memiliki teman. Anak-anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif pasti setidaknya memiliki satu orang teman. Pertemanan dari anak berkebutuhan khusus tidak hanya dapat dilihat dari ada atau tidaknya teman, jumlah teman, atau penerimaan teman sebaya, namun juga dari kualitas pertemanannya.

Kualitas pertemanan dapat ditentukan oleh beberapa faktor, salah satunya keterampilan sosial. Salah satu keterampilan sosial yang diasumsikan dapat meningkatkan kualitas pertemanan adalah keterampilan komunikasi. Dalam berinteraksi

dengan teman, komunikasi merupakan hal mendasar yang biasanya dilakukan oleh anak. Oleh sebab itu, memiliki keterampilan komunikasi yang baik dapat membantu anak dalam berhubungan dengan teman-temannya. Anak-anak yang memiliki keterampilan komunikasi yang baik akan mampu mengkomunikasikan ide dan perasaannya dengan baik kepada temannya. Dengan mampu mengkomunikasikan ide dan perasaan dengan baik, anak-anak menjadi akan lebih disukai oleh temannya. Selain itu, keterampilan komunikasi yang baik juga dapat membantu anak dalam menyelesaikan konflik dengan temannya. Dengan demikian, keterampilan komunikasi dapat membuat pertemanan menjadi lebih positif yang kemudian akan meningkatkan kualitas dari pertemanan tersebut.

Selain dapat ditentukan oleh keterampilan sosial, kualitas pertemanan juga dapat ditentukan oleh jenis kelamin. Hasil dari beberapa penelitian menunjukkan adanya perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin. Jika dilihat berdasarkan jenis kelamin, perempuan cenderung memiliki kualitas pertemanan yang lebih tinggi daripada laki-laki.

BAB 3

METODOLOGI PENELITIAN

Bab 3 berisi penjelasan mengenai masalah penelitian, hipotesis penelitian, variabel penelitian, yaitu keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, tipe dan desain penelitian, partisipan penelitian, alat ukur penelitian, prosedur penelitian, serta metode analisis data.

3.1 Masalah Penelitian

- 1) Apakah terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif?
- 2) Apakah terdapat perbedaan kualitas pertemanan yang signifikan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif berdasarkan jenis kelamin?

3.2 Hipotesis Penelitian

3.2.1 Hipotesis Alternatif (Ha)

Ha1: Terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif.

Ha2: Terdapat perbedaan kualitas pertemanan yang signifikan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif berdasarkan jenis kelamin.

3.3 Variabel Penelitian

3.3.1 Variabel 1: Keterampilan komunikasi

3.3.1.1 Definisi Konseptual

Gresham dan Elliott (2008) mendefinisikan keterampilan komunikasi sebagai tingkah laku menyampaikan atau bertukar pendapat, informasi, dan pikiran, baik secara lisan, tulisan, maupun gerakan. Keterampilan komunikasi mencakup tingkah laku-tingkah laku, seperti mengambil giliran dan membuat kontak mata saat berbicara, menggunakan nada suara dan gesture yang tepat, serta bersikap sopan dengan mengucapkan “terima kasih” dan “tolong”.

3.3.1.2 Definisi Operasional

Pada penelitian ini, keterampilan komunikasi didefinisikan secara operasional sebagai skor total dari dimensi keterampilan komunikasi dari alat ukur *Social Skills Improvement System* (SSIS) yang dikembangkan oleh Gresham dan Elliott (2008). Semakin tinggi skor menunjukkan semakin tinggi keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus. Keterampilan komunikasi yang

dimaksud dalam penelitian ini mencakup tingkah laku-tingkah laku, seperti mengambil giliran dan membuat kontak mata saat berbicara, menggunakan nada suara dan gestur yang tepat, serta bersikap sopan dengan mengucapkan “terima kasih” dan “tolong” (Gresham & Elliott, 2008).

3.3.2 Variabel 2: Kualitas Pertemanan

3.3.2.1 Definisi Konseptual

Kualitas pertemanan didefinisikan oleh Parker dan Asher (1993) sebagai tingkat persahabatan, dukungan, dan tingkat konflik dari suatu pertemanan.

3.3.2.2 Definisi Operasional

Pada penelitian ini, kualitas pertemanan didefinisikan secara operasional sebagai skor total dari alat ukur *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) yang dikembangkan oleh Parker dan Asher (1993). Semakin tinggi skor menunjukkan semakin tinggi kualitas pertemanan dari anak berkebutuhan khusus.

3.4 Tipe dan Desain Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif. Menurut Gravetter dan Forzano (2012), penelitian kuantitatif merupakan penelitian yang mengukur variabel yang memiliki jumlah yang beragam, baik dalam hal jumlah, ukuran, besar, dan durasi. Penelitian ini juga termasuk ke dalam penelitian kuantitatif karena menghasilkan skor berupa angka (Gravetter & Forzano, 2012). Desain penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah desain penelitian korelasional. Desain penelitian korelasional digunakan untuk mengetahui hubungan antara dua variabel, yaitu keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan.

3.5 Partisipan Penelitian

3.5.1 Karakteristik Partisipan Penelitian

Partisipan dari penelitian ini adalah anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar negeri dan swasta inklusif di Jakarta yang memenuhi beberapa karakteristik. Pertama, penelitian ini ingin meneliti anak-anak berkebutuhan khusus di taraf usia *middle childhood*. Oleh sebab itu, partisipan dari penelitian ini memiliki rentang usia antara enam hingga dua belas tahun. Kedua, partisipan hanya memiliki satu jenis kebutuhan khusus dan memiliki tingkat keparahan gangguan yang ringan. Karakteristik tersebut dipilih karena merupakan karakteristik anak berkebutuhan khusus yang umum ditemui di sekolah dasar inklusif. Keempat, pada penelitian ini, partisipan akan mengisi kuesioner

Universitas Indonesia

yang bersifat *self-report*. Oleh sebab itu, partisipan dari penelitian ini perlu memiliki kemampuan membaca.

3.5.2 Teknik Pengambilan Sampel

Sampel penelitian ini diambil dengan menggunakan teknik *non-probability sampling*. Menurut Gravetter dan Forzano (2012), teknik *non-probability sampling* merupakan teknik pengambilan sampel yang tidak memertimbangkan kemungkinan terpilihnya individu dalam populasi dalam menentukan sampel. Teknik *non-probability sampling* digunakan apabila jumlah populasi tidak diketahui secara pasti dan peneliti tidak dapat membuat daftar individu dari populasi (Gravetter & Forzano, 2012). Metode *sampling* yang digunakan adalah *convenience sampling* atau yang biasa dikenal sebagai *accidental sampling*. *Accidental sampling* merupakan cara pengambilan sampel dimana peneliti menggunakan individu-individu yang mudah diperoleh sebagai partisipan (Gravetter & Forzano, 2012).

3.5.3 Jumlah Partisipan Penelitian

Menurut Gravetter dan Forzano (2012), ukuran sampel yang baik adalah 25 hingga 30 individu untuk setiap kelompok atau kondisi perlakuan. Meskipun demikian, jumlah sampel yang lebih banyak akan membuat sampel menjadi lebih representatif dan meningkatkan kemungkinan kesuksesan penelitian. Pada penelitian ini, partisipan penelitian ditargetkan berjumlah 100 orang.

3.6 Instrumen Penelitian

Terdapat dua alat ukur yang digunakan dalam penelitian ini. Alat ukur pertama adalah *Social Skills Improvement System* (SSIS) yang dikembangkan oleh Gresham dan Elliot (2008) untuk mengukur keterampilan komunikasi. Alat ukur kedua adalah *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) yang dikembangkan oleh Parker dan Asher (1993) untuk mengukur kualitas pertemanan. Kedua alat ukur yang digunakan berbentuk kuesioner.

3.6.1 Alat Ukur Keterampilan Komunikasi

Pada penelitian ini, variabel keterampilan komunikasi diukur dengan menggunakan alat ukur *Social Skills Improvement System* (SSIS) yang dikembangkan oleh Gresham dan Elliott (2008). SSIS terdiri dari tujuh dimensi keterampilan sosial, yaitu komunikasi, kerja sama, asertif, tanggung jawab, empati, keikutsertaan, dan kontrol diri. Berdasarkan tujuan penelitian, pada penelitian ini, peneliti hanya akan menggunakan

aitem-aitem dari dimensi keterampilan komunikasi. Penelitian ini merupakan bagian dari payung penelitian sehingga dimensi-dimensi lain dari keterampilan sosial diteliti oleh rekan-rekan peneliti yang lain. SSIS memiliki tiga macam *form*, yaitu *form* untuk guru, orangtua, dan siswa. Pada penelitian ini, peneliti mengadaptasi *form* untuk siswa. Secara keseluruhan, alat ukur SSIS *form* siswa memiliki koefisien *Cronbach's Alpha* sebesar 0,94 (Gresham & Elliott, 2008). Jika dilihat secara spesifik, dimensi keterampilan komunikasi memiliki koefisien *Cronbach's Alpha* sebesar 0,76 (Gresham & Elliot, 2008). Hal tersebut menunjukkan bahwa alat ukur SSIS secara keseluruhan dan dimensi keterampilan komunikasi konsisten secara internal (aitem-aitem homogen) untuk mengukur satu konstruk tertentu Kerlinger dan Lee (2000).

Pada awalnya, SSIS *form* siswa memiliki jumlah aitem sebanyak empat puluh enam aitem dengan aitem-aitem pada dimensi keterampilan komunikasi berjumlah enam aitem. Akan tetapi, setelah melalui proses adaptasi alat ukur, diperoleh jumlah aitem final sebanyak dua puluh empat aitem. Dari dua puluh empat aitem tersebut, dimensi keterampilan komunikasi terdiri dari empat aitem. Keempat aitem dari dimensi keterampilan komunikasi tersebut yang digunakan dalam penelitian ini untuk mengukur variabel keterampilan komunikasi. Penjelasan yang lebih merinci mengenai proses adaptasi alat ukur SSIS dapat dilihat pada subbab 3.7.1.

Tabel 3. 1 Tabel Kisi-Kisi Aitem Dimensi Komunikasi Alat Ukur SSIS

Dimensi	Jumlah Aitem	Nomor Aitem	Contoh Aitem
Keterampilan Komunikasi	4	3, 5, 13, 20	Saya bergantian ketika berbicara dengan orang lain. (5) Saya mengucapkan terima kasih ketika sudah dibantu (20)

3.6.1.1 Skoring Alat Ukur Keterampilan Komunikasi

Alat ukur SSIS *form* siswa terdiri dari empat respon jawaban, yaitu “tidak benar”, “tidak selalu benar”, “benar”, dan “sangat benar”. Respon dari partisipan diberi nilai antara 1 hingga 4. Respon dari partisipan diberi skor 1 untuk “tidak benar”, 2 untuk “tidak selalu benar”, 3 untuk “benar”, dan 4 untuk “sangat benar”. Tidak ada aitem *unfavorable*

dari alat ukur SSIS dimensi keterampilan komunikasi yang digunakan dalam penelitian ini.

3.6.1.2 Uji Psikometrik Alat Ukur Keterampilan Komunikasi

Peneliti melakukan pengujian reliabilitas dan validitas dari alat ukur *Social Skills Improvement System* (SSIS) dimensi keterampilan komunikasi yang dikembangkan oleh Gresham dan Elliott (2008) dengan menggunakan 30 orang dari partisipan penelitian. Hasil uji reliabilitas menunjukkan koefisien *Cronbach's Alpha* dari alat ukur SSIS dimensi keterampilan komunikasi sebesar 0.66. Hasil tersebut menunjukkan bahwa alat ukur SSIS dimensi keterampilan komunikasi konsisten secara internal (aitem-aitemnya homogen) untuk mengukur satu konstruk tertentu menurut Kerlinger dan Lee (2000). Peneliti juga melakukan pengujian validitas dengan melihat pada nilai *Corrected Item-Total Correlation* (CRIT) dari masing-masing aitem. Hasil uji validitas menunjukkan bahwa keempat aitem alat ukur SSIS dimensi keterampilan komunikasi memiliki nilai CRIT di atas 0.2. Hal tersebut menunjukkan bahwa keempat item alat ukur SSIS dimensi keterampilan komunikasi valid dalam mengukur konstruk yang ingin diukur menurut Gravetter dan Forzano (2012).

3.6.2. Alat Ukur Kualitas Pertemanan

Pada penelitian ini, variabel kualitas pertemanan diukur dengan menggunakan alat ukur *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) yang dikembangkan oleh Parker dan Asher (1993). FQQ dirancang untuk menilai persepsi anak mengenai berbagai aspek kualitatif dari pertemanannya (Parker & Asher, 1993). Terdapat enam dimensi dari kualitas pertemanan yang diukur dalam FQQ, yaitu pertukaran intim, resolusi konflik, persahabatan dan rekreasi, bantuan dan bimbingan, validasi dan kepedulian, serta konflik dan pengkhianatan. Masing-masing dimensi tersebut memiliki koefisien *Cronbach's Alpha* yang berkisar antara 0,73 hingga 0,90 (Parker & Asher, 1993). Hal tersebut menunjukkan bahwa masing-masing dimensi dari kualitas pertemanan konsisten secara internal (aitem-aitem homogen) untuk mengukur satu konstruk tertentu menurut Kerlinger dan Lee (2000).

FQQ terdiri dari empat puluh aitem. Akan tetapi, setelah melalui proses adaptasi alat ukur, jumlah aitem final yang digunakan dalam penelitian ini sebanyak dua puluh lima aitem. Pada alat ukur yang asli, aitem-aitem FQQ dijawab dengan skala 5 poin yang terdiri dari “sangat benar”, “benar”, “agak benar”, “tidak benar”, dan “sangat tidak

benar”. Pada penelitian ini, alat ukur FQQ hanya terdiri dari dua puluh lima aitem dan dijawab dengan skala 4 poin yang terdiri dari “tidak benar”, “tidak selalu benar”, “benar”, dan “sangat benar”. Pengurangan jumlah aitem dan perubahan skala jawaban dilakukan berdasarkan hasil uji coba alat ukur dan *expert judgement*. Proses adaptasi alat ukur FQQ dapat dilihat secara lebih rinci pada subbab 3.7.1.

Tabel 3. 2 Tabel Kisi-Kisi Aitem Kualitas Pertemanan

Dimensi	Nomor Aitem	Jumlah Aitem	Contoh Aitem
<i>Validation and Caring</i>	1, 7, 13, 18, 21, 23, 24, 25	8	Teman saya perhatian saat saya sedih. (21)
<i>Conflict Resolution</i>	2, 8	2	Saya dan teman saya saling memaafkan setelah bertengkar. (2)
<i>Conflict and Betrayal</i>	3, 9, 14, 19, 22	5	Teman saya mengejek saya dihadapan anak lain. (9)
<i>Help and Guidance</i>	4, 10, 15	3	Saya dan teman saya saling membantu dalam mengerjakan berbagai tugas. (4)
<i>Companionship and Recreation</i>	5, 11, 16, 20	4	Saya dan teman saya bermain bersama ketika jam istirahat. (5)
<i>Intimate Disclosure</i>	6, 12, 17	3	Saya dan teman saya saling bercerita rahasia masing-masing. (17)

3.6.2.1 Skoring Alat Ukur Kualitas Pertemanan

Alat ukur FQQ pada penelitian ini terdiri dari empat respon jawaban, yaitu “tidak benar”, “tidak selalu benar”, “benar”, dan “sangat benar”. Respon dari partisipan diberi nilai antara 1 hingga 4. Aitem-aitem *favorable* diberi skor 1 untuk “tidak benar”, 2 untuk “tidak selalu benar”, 3 untuk “benar”, dan 4 untuk “sangat benar”. Sebaliknya, aitem-aitem *unfavorable* diberi skor 4 untuk “tidak benar”, 3 untuk “tidak selalu benar”, 2 untuk “benar”, dan 1 untuk “sangat benar”.

3.6.2.2 Uji Psikometrik Alat Ukur Kualitas Pertemanan

Peneliti melakukan pengujian reliabilitas dan validitas terhadap alat ukur *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) yang dikembangkan oleh Parker dan Asher

(1993) dengan menggunakan 30 orang dari partisipan penelitian. Hasil uji reliabilitas menunjukkan koefisien *Cronbach's Alpha* dari alat ukur FQQ sebesar 0.82. Hasil tersebut menunjukkan bahwa alat ukur FQQ konsisten secara internal (aitem-aitemnya homogen) untuk mengukur satu konstruk tertentu menurut Kerlinger dan Lee (2000). Peneliti juga melakukan pengujian validitas dengan melihat pada nilai *Corrected Item-Total Correlation* (CRIT) dari masing-masing aitem. Hasil uji validitas menunjukkan bahwa dari dua puluh lima aitem alat ukur FQQ, sembilan belas aitem memiliki nilai CRIT di atas 0.2. Hal tersebut menunjukkan bahwa sembilan belas aitem alat ukur FQQ tersebut valid dalam mengukur konstruk yang ingin diukur menurut Gravetter dan Forzano (2012). Akan tetapi, dari dua puluh lima aitem alat ukur FQQ, terdapat enam aitem yang memiliki nilai CRIT di bawah 0.2. Meskipun demikian, keenam aitem tersebut tetap dipertahankan dengan mempertimbangkan jumlah aitem yang terbatas pada masing-masing dimensi dari alat ukur FQQ.

3.7 Prosedur Penelitian

3.7.1 Tahap Persiapan

Penelitian ini merupakan bagian dari payung penelitian mengenai keterampilan sosial dari anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Payung penelitian ini terdiri dari mahasiswi-mahasiswi S1, S2 Sains Pendidikan, dan S2 Profesi Pendidikan. Pada pertemuan pertama dengan tim payung penelitian, telah diputuskan bahwa payung penelitian ini akan mengacu kepada teori dari Gresham dan Elliot (2008) dalam membahas dan mengukur keterampilan sosial. Oleh sebab itu, masing-masing mahasiswi S1 dalam payung penelitian ini diminta untuk memilih satu dari tujuh dimensi keterampilan sosial menurut Gresham dan Elliot (2008).

Proses persiapan penelitian terdiri dari beberapa tahapan. Tahap pertama, peneliti melakukan studi literatur terlebih dahulu. Studi literatur dilakukan untuk mencari literatur-literatur yang berhubungan dengan tema besar payung penelitian, yaitu keterampilan sosial pada anak berkebutuhan khusus. Dalam melakukan studi literatur, peneliti juga mencari variabel-variabel penelitian. Peneliti memutuskan untuk memilih keterampilan komunikasi, salah satu dimensi keterampilan sosial dari Gresham dan Elliot (2008), sebagai variabel pertama dan kualitas pertemanan sebagai variabel kedua.

Setelah menentukan variabel-variabel penelitian, tahapan kedua adalah peneliti kembali melakukan studi literatur untuk mencari literatur-literatur yang berhubungan

dengan kedua variabel penelitian. Selain itu, studi literatur juga dilakukan untuk mencari faktor-faktor yang memengaruhi variabel. Dalam melakukan studi literatur yang kedua ini, peneliti juga mencoba mencari keterkaitan antara kedua variabel. Selain itu, peneliti juga mencoba mencari *research gap* dan kekurangan dari penelitian-penelitian sebelumnya yang meneliti kedua variabel.

Tahap ketiga, peneliti mencari alat ukur untuk kedua variabel penelitian. Peneliti memutuskan untuk menggunakan alat ukur *Social Skills Improvement System* (SSIS) dari Gresham dan Elliott (2008) untuk mengukur variabel keterampilan komunikasi dan *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) dari Parker dan Asher (1993) untuk variabel kualitas pertemanan. Kedua alat ukur dipilih berdasarkan kesepakatan tim payung penelitian inklusif.

Tahap keempat, peneliti melakukan adaptasi terhadap kedua alat ukur penelitian. Adaptasi alat ukur penelitian dilakukan dalam beberapa tahapan. Tahap pertama dari adaptasi alat ukur adalah peneliti melakukan proses alih bahasa alat ukur penelitian ke dalam Bahasa Indonesia. Selanjutnya, tahap kedua dari adaptasi alat ukur adalah peneliti melakukan proses alih bahasa alat ukur penelitian kembali ke dalam Bahasa Inggris untuk memastikan apakah proses alih bahasa ke dalam Bahasa Indonesia yang dilakukan sebelumnya sudah tepat. Kedua proses alih bahasa dari alat ukur SSIS dilakukan oleh dua orang, yaitu satu orang yang sempat tinggal di Amerika selama dua tahun dan satu orang yang berprofesi sebagai guru dan pengalih bahasa di sebuah lembaga bahasa. Peneliti tidak melakukan proses alih bahasa untuk alat ukur FQQ, melainkan menggunakan alat ukur FQQ yang telah diadaptasi ke dalam Bahasa Indonesia oleh Hildayani (2002). Pada tahap ketiga dari adaptasi alat ukur, peneliti melakukan proses *expert judgement*. *Expert judgement* untuk alat ukur SSIS dilakukan kepada dua orang dosen Fakultas Psikologi Universitas Indonesia, yaitu Dr. Puji Lestari Suharso, M.Psi., Psikolog dan Dr. Linda Primana, M.Si., Psikolog. Selain itu, peneliti juga melakukan *expert judgement* kepada pembimbing peneliti, yaitu Dra. Farida Kurniawati, M.Sp.Ed., Ph.D, Psikolog. *Expert judgement* untuk alat ukur FQQ dilakukan kepada dua orang dosen Fakultas Psikologi Universitas Indonesia, yaitu Prof. Dr. Frieda Maryam Mangunsong Siahaan, M.Ed., Psikolog dan Dra. Farida Kurniawati, M.Sp.Ed., Ph.D., Psikolog yang merupakan pembimbing peneliti. Selain itu, peneliti juga melakukan *expert judgement* kepada seorang guru anak berkebutuhan khusus di SD Pantara. Kemudian, tahap keempat dari

adaptasi alat ukur adalah peneliti melakukan uji keterbacaan dari kedua alat ukur penelitian. Uji keterbacaan untuk alat ukur SSIS dilakukan kepada tujuh orang anak berkebutuhan khusus yang terdiri dari anak dengan gangguan autisme, *Asperger*, ADHD, dan tuna grahita. Uji keterbacaan untuk alat ukur FQQ dilakukan kepada tiga orang anak berkebutuhan khusus dengan gangguan ADHD. Peneliti kemudian melakukan diskusi dengan dosen pembimbing terkait hasil dari *expert judgement* dan uji keterbacaan. Berdasarkan hasil diskusi tersebut, diputuskan untuk mengeliminasi aitem-aitem yang tidak dipahami, ambigu, dan *overlap* dengan aitem lainnya sehingga alat ukur SSIS memiliki dua puluh tujuh aitem dan alat ukur FQQ memiliki dua puluh lima aitem. Dari dua puluh tujuh aitem SSIS tersebut, dimensi keterampilan komunikasi terdiri dari empat aitem.

Tahap kelima dari adaptasi alat ukur adalah peneliti melakukan pengujian *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) terhadap alat ukur SSIS. CFA dilakukan dalam rangka menguji validitas konstruk, yaitu menguji apakah aitem-aitem dalam alat ukur SSIS benar-benar mengukur konstruk teoretis yang ingin diukur. Pengujian CFA dilakukan dengan menggunakan data yang diambil dari 415 siswa/i reguler di sekolah dasar inklusif di Depok. Pemilihan siswa/i reguler sebagai partisipan dalam pengujian CFA dilakukan berdasarkan pertimbangan bahwa jumlah anak berkebutuhan khusus sedikit. Hasil CFA menunjukkan bahwa dari keseluruhan aitem SSIS, terdapat tiga aitem yang memiliki *factor loading* yang rendah. Aitem-aitem tersebut antara lain aitem “Ketika saya marah/sedih, saya memperlihatkan kepada orang lain” dengan *factor loading* -0.01, aitem “Saya memberitahu orang lain ketika saya diganggu” dengan *factor loading* 0.17, dan aitem “Saya dapat menerima ketika orang lain tidak setuju dengan saya” dengan *factor loading* 0.16. Ketiga aitem tersebut diputuskan untuk dieliminasi sehingga diperoleh jumlah aitem keseluruhan final sebanyak dua puluh empat aitem. Dari dua puluh empat aitem tersebut, terdapat empat aitem dari dimensi keterampilan komunikasi, empat aitem dari dimensi keterampilan kerja sama, tiga aitem dari dimensi empati, dua aitem dari dimensi kontrol diri, dua aitem dari dimensi asertif, lima aitem dari dimensi keikutsertaan, dan empat aitem dari dimensi tanggung jawab yang memiliki *factor loading* yang cukup tinggi menurut Hair, Black, Babin, dan Anderson (2014) sehingga dipertahankan. Hasil CFA tersebut menunjukkan bahwa masing-masing dimensi dari keterampilan sosial sudah menggambarkan konstruk teoretis yang ingin

diukur sehingga dapat digunakan secara terpisah. Pada penelitian ini, peneliti tidak menggunakan dua puluh empat aitem dari keseluruhan alat ukur SSIS, melainkan hanya empat aitem dari dimensi keterampilan komunikasi. Tabel 3.3 berisi hasil CFA dari dimensi keterampilan komunikasi alat ukur SSIS.

Tabel 3. 3 Hasil *Confirmatory Factor Analysis* Dimensi Keterampilan Komunikasi Alat Ukur SSIS

Dimensi	Nomor Aitem	<i>Factor Loading</i>
Keterampilan Komunikasi	3	0.48
	5	0.49
	14	0.53
	22	0.57

Peneliti juga melakukan uji validitas terhadap alat ukur FQQ dengan data yang sama dengan pengujian CFA. Pengujian validitas dilakukan dengan melihat pada nilai *Corrected Item Total Correlation* (CRIT) dari masing-masing aitem. Hasil uji validitas tersebut menunjukkan bahwa dua puluh lima aitem dari alat ukur FQQ memiliki nilai CRIT di atas 0.2 sehingga dapat dikatakan valid dalam mengukur konstruk yang ingin diukur menurut Gravetter dan Forzano (2012). Oleh sebab itu, dua puluh lima aitem dari alat ukur FQQ tersebut dipertahankan.

3.7.2 Tahap Pelaksanaan Penelitian

Sebelum melaksanakan penelitian, peneliti mencari daftar sekolah dasar inklusif di Jakarta terlebih dahulu. Setelah mendapatkan daftar sekolah dasar inklusif di Jakarta, peneliti menghubungi sekolah-sekolah tersebut. Terdapat sebanyak 27 sekolah dasar inklusif yang dihubungi. Dari 27 sekolah tersebut, hanya 14 sekolah yang memberikan respon. Setelah menghubungi pihak sekolah, peneliti membuat surat pengantar pengambilan data dari Fakultas Psikologi Universitas Indonesia dan proposal singkat penelitian. Kemudian, peneliti mendatangi sekolah-sekolah dasar inklusif di Jakarta untuk memberikan surat pengantar dan proposal penelitian sekaligus meminta izin kepada kepala sekolah untuk melakukan penelitian kepada anak-anak berkebutuhan khusus di sekolahnya. Setelah kepala sekolah memberikan izin, peneliti mengatur jadwal pengambilan data dengan pihak sekolah.

Pengambilan data penelitian dilakukan mulai tanggal 14 November 2017 hingga 30 November 2017. Sebelumnya, peneliti menjelaskan kepada guru yang bertanggung

Universitas Indonesia

jawab atas anak berkebutuhan khusus dari masing-masing sekolah mengenai karakteristik dari partisipan penelitian ini, yaitu memiliki rentang usia 6 hingga 12 tahun, hanya memiliki satu jenis kebutuhan khusus, memiliki tingkat keparahan gangguan yang ringan, dan sudah memiliki kemampuan membaca. Kemudian, peneliti meminta guru-guru tersebut untuk memberikan data anak-anak berkebutuhan khusus yang memenuhi kriteria penelitian dan dirasa mampu untuk menjadi partisipan penelitian ini. Meskipun demikian, sebagian besar anak-anak berkebutuhan khusus, terutama di sekolah dasar negeri inklusif, tidak memiliki data resmi yang menyatakan bahwa anak tersebut berkebutuhan khusus. Oleh sebab itu, pemilihan anak-anak berkebutuhan khusus yang menjadi partisipan hanya didasarkan pada penilaian dari guru-guru sekolah berdasarkan pengamatan mereka terhadap tingkah laku dan performa anak selama kegiatan belajar-mengajar di sekolah.

Pengambilan data dilakukan secara kelompok dengan mengumpulkan sebanyak lima hingga sepuluh anak berkebutuhan khusus di sebuah ruangan yang terpisah, seperti perpustakaan atau musholla. Pengambilan data dilakukan secara berkelompok dan di ruangan terpisah dengan pertimbangan agar tidak mengganggu kegiatan belajar-mengajar yang sedang berlangsung. Kemudian, peneliti meminta masing-masing anak untuk mengerjakan kuesioner penelitian. Pada setiap sekolah, pengambilan data menghabiskan waktu kurang lebih satu hingga tiga jam. Setelah partisipan selesai mengerjakan kuesioner, peneliti memberikan *reward* berupa pulpen.

3.7.3 Metode Analisis Data

Data dari penelitian ini dianalisis dengan menggunakan program IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Terdapat tiga analisis data yang dilakukan dalam penelitian ini, yaitu analisis deskriptif, analisis korelasional, dan analisis komparatif. Analisis deskriptif dilakukan untuk memperoleh gambaran mengenai keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan dari anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Analisis data deskriptif dilakukan dengan mencari *mean*, standar deviasi, nilai minimum, dan nilai maksimum. Selain itu, analisis deskriptif juga dilakukan untuk melihat gambaran demografis, seperti usia, jenis kelamin, dan jenis kebutuhan khusus. Kedua, analisis data yang dilakukan adalah analisis korelasional. Analisis korelasional pada penelitian ini dilakukan dengan menggunakan teknik korelasi *Pearson*. Teknik korelasi *Pearson* ini dilakukan untuk menguji hubungan antara variabel pertama, yaitu keterampilan komunikasi, dan variabel kedua, yaitu kualitas pertemanan. Ketiga, analisis

komparatif dilakukan untuk melihat perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin. Analisis komparatif dilakukan dengan teknik *independent sample t-test*.



BAB 4

HASIL PENELITIAN

Bab 4 berisi gambaran umum dari partisipan penelitian, gambaran umum dari kedua variabel, yaitu keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, hasil pengujian hipotesis, serta hasil analisis tambahan.

4.1 Gambaran Umum Partisipan Penelitian

Partisipan dari penelitian ini adalah 108 orang anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di sekolah dasar inklusif di Jakarta. Peneliti sebenarnya memperoleh sebanyak 140 orang partisipan penelitian. Akan tetapi, setelah mengeliminasi anak-anak berkebutuhan khusus yang berusia di atas 12 tahun, diperoleh jumlah partisipan yang dapat digunakan sebanyak 108 orang. Gambaran umum partisipan penelitian diuraikan berdasarkan berdasarkan usia, jenis kelamin, dan jenis kebutuhan khusus. Berikut adalah tabel gambaran umum partisipan penelitian.

Tabel 4. 1 Gambaran Umum Partisipan Penelitian

Karakteristik	N	Persentase (%)
Usia		
6 tahun	-	0
7 tahun	2	1.9
8 tahun	4	3.7
9 tahun	19	17.6
10 tahun	26	24.1
11 tahun	36	33.3
12 tahun	21	19.4
Jenis Kelamin		
Laki-laki	74	68.5
Perempuan	34	31.5
Jenis Kebutuhan Khusus		
ADHD	7	6.5
ASD	5	4.6
Tuna Grahita	15	13.9
Tuna Daksa	2	1.9
Tuna Rungu	1	0.9
Kesulitan Belajar	2	1.9
<i>Borderline Intellectual Functioning/Slow-Learner</i>	76	70.4

Berdasarkan tabel 4.1 diketahui bahwa partisipan paling banyak berusia 11 tahun dengan persentase 33.3% ($n = 36$) dan paling sedikit berusia 7 tahun dengan persentase 1.9% ($n = 2$). Dengan demikian, secara umum partisipan penelitian dalam penelitian ini memiliki rentang usia antara 7 hingga 12 tahun. Berdasarkan tabel 4.1 juga diketahui bahwa partisipan dari penelitian ini didominasi oleh partisipan berjenis kelamin laki-laki dengan persentase 68.5% ($n = 74$). Selain itu, berdasarkan tabel 4.1, diketahui bahwa jenis kebutuhan khusus yang paling banyak adalah *borderline intellectual functioning* atau *slow-learner* dengan persentase 70.4% ($n = 76$).

4.2 Gambaran Umum Variabel Penelitian

Penelitian ini terdiri dari dua variabel, yaitu keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan. Peneliti melakukan analisis deskriptif untuk melihat gambaran umum dari kedua variabel tersebut.

4.2.1 Gambaran Umum Variabel Keterampilan Komunikasi

Berdasarkan analisis deskriptif terhadap variabel keterampilan komunikasi, diketahui bahwa variabel keterampilan komunikasi memiliki nilai minimum sebesar 1.25 dan nilai maksimum sebesar 4.00. Analisis deskriptif juga menunjukkan bahwa variabel keterampilan komunikasi memiliki nilai *mean* sebesar 2.96 ($SD = 0.50$). Pada bab 3, telah dijelaskan bahwa variabel keterampilan komunikasi diukur dengan menggunakan skala Likert 1 hingga 4. Berdasarkan skala tersebut, diperoleh *midpoint* sebesar 2.50. Berdasarkan tabel 4.2, diketahui bahwa variabel keterampilan komunikasi memiliki nilai *mean* sebesar 2.96 ($SD = 0.50$). Nilai *mean* tersebut sedikit lebih tinggi daripada *midpoint*. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa keterampilan komunikasi dari partisipan penelitian ini cukup tinggi.

Pada bab 2, dijelaskan bahwa keterampilan komunikasi dari anak-anak berkebutuhan khusus dapat berbeda berdasarkan jenis kebutuhan khususnya. Berdasarkan hal tersebut, peneliti juga melakukan analisis deskriptif terhadap variabel keterampilan komunikasi pada masing-masing jenis kebutuhan khusus. Berikut adalah hasil analisis deskriptif dari variabel keterampilan komunikasi berdasarkan jenis kebutuhan khusus.

Tabel 4. 2 Gambaran Umum Variabel Keterampilan Komunikasi Berdasarkan Jenis Kebutuhan Khusus

Jenis Kebutuhan Khusus	N	Nilai Minimum	Nilai Maksimum	Mean	Standar Deviasi
ADHD	7	2.13	3.63	2.81	0.58
ASD	5	1.42	2.83	2.34	0.58
Tuna Grahita	15	1.83	3.25	2.55	0.41
Tuna Daksa	2	2.92	3.54	3.23	0.44
Tuna Rungu	1	2.46	2.46	2.46	-
Kesulitan Belajar	2	2.75	2.79	2.77	0.28
<i>Borderline Inttelectual Functioning/ Slow-learner</i>	76	2.17	3.58	2.88	0.33

Berdasarkan tabel 4.2, diketahui bahwa jenis kebutuhan khusus yang memiliki keterampilan komunikasi yang paling tinggi adalah *borderline intellectual functioning* atau *slow-learner* dengan *mean* sebesar 2.88 (*SD* = 0.33) dan jenis kebutuhan khusus yang memiliki keterampilan komunikasi yang paling rendah adalah *autistic spectrum disorder* (ASD) dengan *mean* sebesar 2.34 (*SD* = 0.58). Jika dibandingkan dengan *midpoint* dari keterampilan komunikasi, yaitu 2.50, diketahui bahwa jenis kebutuhan khusus yang tergolong memiliki keterampilan komunikasi rata-rata adalah tuna grahita dengan *mean* sebesar 2.55 (*SD* = 0.41) dan tuna rungu dengan skor yang diperoleh partisipan sebesar 2.46. Dengan demikian, terdapat perbedaan keterampilan komunikasi dari partisipan berdasarkan jenis kebutuhan khusus.

4.2.2 Gambaran Umum Variabel Kualitas Pertemanan

Tabel 4. 3 Gambaran Umum Variabel Kualitas Pertemanan

Variabel Penelitian	Nilai Minimum	Nilai Maksimum	Mean	Standar Deviasi
Kualitas Pertemanan	1.92	3.76	2.74	0.37
<i>Validation and Caring</i>	1.00	4.00	2.68	0.48
<i>Conflict Resolution</i>	1.00	4.00	2.66	0.75
<i>Conflict and Betrayal</i>	1.00	4.00	3.08	0.62
<i>Help and Guidance</i>	1.00	4.00	2.78	0.61
<i>Companionship and Recreation</i>	1.00	4.00	2.82	0.53
<i>Intimate Exchange</i>	1.00	4.00	2.27	0.73

Berdasarkan tabel 4.3, diketahui bahwa secara keseluruhan, variabel kualitas pertemanan memiliki nilai minimum sebesar 1.92 dan nilai maksimum sebesar 3.76. Selain itu, tabel 4.3 juga menunjukkan bahwa variabel kualitas pertemanan memiliki nilai *mean* sebesar 2.74 ($SD = 0.37$). Pada bab 3, telah dijelaskan bahwa variabel kualitas pertemanan diukur dengan menggunakan skala Likert 1 hingga 4. Berdasarkan skala tersebut, diperoleh *midpoint* sebesar 2.50. Berdasarkan tabel 4.3, diketahui bahwa variabel kualitas pertemanan memiliki nilai *mean* sebesar 2.74 ($SD = 0.37$). Nilai *mean* tersebut sedikit lebih tinggi daripada *midpoint*. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa kualitas pertemanan dari partisipan penelitian ini cukup tinggi.

Jika dilihat pada masing-masing dimensinya, diketahui bahwa dimensi *validation and caring*, *conflict resolution*, *help and guidance*, dan *companionship and recreation* memiliki *mean* di atas *midpoint*, sedangkan dimensi *intimate exchange* memiliki *mean* di bawah *midpoint*. Khusus untuk dimensi *conflict and betrayal*, meskipun memiliki nilai *mean* di atas *midpoint*, dimensi ini merupakan dimensi *unfavorable* sehingga interpretasinya dilakukan secara terbalik. Oleh sebab itu, dimensi *conflict and betrayal* pada pertemanan dari partisipan penelitian ini cenderung rendah. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa pertemanan dari partisipan penelitian ini ditandai dengan *validation and caring*, *conflict resolution*, *help and guidance*, dan *companionship and recreation* yang tinggi, serta *intimate-exchange* dan *conflict and betrayal* yang rendah.

4.3 Analisis Hubungan antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan

Teknik analisis statistik yang digunakan dalam menguji hipotesis adalah teknik korelasi *Pearson*. Teknik korelasi *Pearson* digunakan untuk menguji hubungan antara keterampilan komunikasi sebagai variabel pertama dan kualitas pertemanan sebagai variabel kedua. Berikut adalah hasil pengujian hipotesis yang diperoleh.

Tabel 4. 4 Analisis Korelasi Pearson antara Keterampilan Komunikasi dan Kualitas Pertemanan

Variabel Penelitian	Keterampilan Komunikasi	Kualitas Pertemanan
Keterampilan Komunikasi		
Korelasi <i>Pearson</i>	1	0.613**
Sig. (2-tailed)		0.000
N	108	108
Kualitas Pertemanan		
Korelasi <i>Pearson</i>	0.613**	1
Sig. (2-tailed)	0.000	
N	108	108

**p < 0.01 (2-tailed)

Tabel 4.4 di atas menunjukkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, $r(106) = 0.613$, $p < 0.01$. Hal tersebut berarti hipotesis alternatif (H_a) diterima. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa semakin tinggi keterampilan komunikasi partisipan, semakin tinggi pula kualitas pertemanan yang dimilikinya. Sebaliknya, semakin rendah keterampilan komunikasi partisipan, semakin rendah pula kualitas pertemanan yang dimilikinya. Berdasarkan hasil tersebut, diperoleh juga *effect size* sebesar $r^2 = 0.38$ yang berarti 38% varians dari kualitas pertemanan dapat dijelaskan oleh keterampilan komunikasi.

4.4 Analisis Perbedaan Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin

Peneliti melakukan analisis *independent sample t-test* untuk melihat perbedaan *mean* dari kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin. Tabel 4.5 berisi hasil pengujian *independent sample t-test* untuk melihat perbedaan *mean* kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin.

Tabel 4. 5 Analisis Perbedaan Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin

Variabel Penelitian	Kategori	Jumlah (N)	Mean	Nilai t	Sig.
Kualitas Pertemanan	Laki-laki	74	67.20	-2.361	0.02
	Perempuan	34	71.59		
<i>Validation and Caring</i>	Laki-laki	74	2.61	-1.947	0.054
	Perempuan	34	2.80		
<i>Conflict Resolution</i>	Laki-laki	74	2.64	-0.178	0.859
	Perempuan	34	2.67		
<i>Conflict and Betrayal</i>	Laki-laki	74	3.05	-0.613	0.541
	Perempuan	34	3.13		
<i>Help and Guidance</i>	Laki-laki	74	2.66	-3.050	0.003
	Perempuan	34	3.03		
<i>Companionship and Recreation</i>	Laki-laki	74	2.75	-1.976	0.051
	Perempuan	34	2.96		
<i>Intimate Exchange</i>	Laki-laki	74	2.22	-0.943	0.348
	Perempuan	34	2.37		

Berdasarkan tabel 4.5 diketahui bahwa secara keseluruhan, terdapat perbedaan kualitas pertemanan yang signifikan pada jenis kelamin yang berbeda, dimana anak berkebutuhan khusus yang berjenis kelamin laki-laki memiliki kualitas pertemanan yang secara signifikan lebih rendah ($M = 67.20$) daripada anak berkebutuhan khusus yang berjenis kelamin perempuan ($M = 71.59$), $t = -2.361$, $p = 0.02$. Jika dilihat pada dimensi-dimensinya, hanya terdapat perbedaan yang signifikan berdasarkan jenis kelamin pada dimensi *help and guidance*, dimana anak berkebutuhan khusus berjenis kelamin laki-laki memiliki skor *help and guidance* yang lebih rendah ($M = 2.66$) daripada anak berkebutuhan khusus yang berjenis kelamin perempuan ($M = 3.03$), $t = -3.050$, $p = 0.003$.

BAB 5

KESIMPULAN, DISKUSI, DAN SARAN

Bab 5 yang merupakan bab terakhir berisi kesimpulan, diskusi, dan saran penelitian terkait hasil-hasil penelitian, yaitu hasil analisis gambaran umum kedua variabel, hasil analisis hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, serta hasil analisis kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Saran penelitian terbagi menjadi dua, yaitu saran metodologis dan saran praktis.

5.1 Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis korelasi *Pearson* terhadap variabel keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan, diperoleh hasil yang menjawab pertanyaan penelitian yang diajukan. Hasil analisis korelasi tersebut menunjukkan bahwa keterampilan komunikasi memiliki hubungan yang signifikan dengan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Selain itu, hasil analisis deskriptif terhadap variabel pertama, yaitu keterampilan komunikasi, menunjukkan bahwa anak-anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif memiliki keterampilan komunikasi yang cukup tinggi. Analisis deskriptif terhadap variabel kualitas pertemanan juga menunjukkan bahwa anak-anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif memiliki kualitas pertemanan yang cukup tinggi.

Peneliti juga melakukan analisis untuk mengetahui apakah terdapat perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin. Hasil analisis tersebut menunjukkan bahwa secara keseluruhan, terdapat perbedaan kualitas pertemanan yang signifikan berdasarkan jenis kelamin, dimana anak berkebutuhan khusus berjenis kelamin laki-laki memiliki kualitas pertemanan yang secara signifikan lebih rendah dibandingkan dengan anak berkebutuhan khusus berjenis kelamin perempuan. Jika dilihat per dimensinya, terdapat perbedaan yang signifikan pada dimensi *help and guidance* berdasarkan jenis kelamin.

5.2 Diskusi

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk melihat apakah terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan dari anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di sekolah dasar inklusif. Hasil analisis korelasi dari penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara

keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. Hasil analisis tersebut menunjukkan bahwa semakin tinggi keterampilan komunikasi anak berkebutuhan khusus, semakin tinggi pula kualitas pertemanan yang dimilikinya. Hasil tersebut sesuai dengan hasil penelitian yang dilakukan oleh Demir dkk. (2012) bahwa keterampilan sosial, termasuk keterampilan komunikasi, berhubungan secara signifikan dengan kualitas pertemanan. Lebih lanjut, Demir dkk. (2012) menjelaskan bahwa individu yang memiliki keterampilan yang baik dalam memecahkan masalah dan mampu mengkomunikasikan perasaan dan ide dalam pertemanan cenderung memiliki kualitas pertemanan yang tinggi.

Selain itu, hasil dari penelitian ini juga sesuai dengan hasil penelitian dari Arroyo dan Segrin (2011) bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan dimana semakin baik individu menilai keterampilan komunikasinya, semakin meningkat pula kualitas pertemanannya. Lebih lanjut, Arroyo dan Segrin (2011) menjelaskan bahwa dengan memiliki keterampilan komunikasi yang baik, individu akan mampu menciptakan hasil yang baik dalam pertemanan. Penelitian yang dilakukan oleh Arroyo dan Segrin (2011) tersebut dilakukan kepada mahasiswa/i di Amerika Serikat, sedangkan penelitian ini dilakukan kepada anak-anak berkebutuhan khusus usia *middle childhood*. Oleh sebab itu, adanya kesamaan hasil antara penelitian ini dan penelitian Arroyo dan Segrin (2011) menunjukkan bahwa hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan tidak dipengaruhi oleh usia. Hubungan antara keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan juga didukung oleh pernyataan Henke dkk. (2017) bahwa anak-anak yang memiliki keterampilan komunikasi yang baik akan menciptakan interaksi yang menyenangkan yang membuat anak lain menjadi suka berteman dengannya. Selain itu, anak-anak yang memiliki keterampilan komunikasi yang baik cenderung dapat menyelesaikan konflik dengan cepat sehingga dapat membantu memertahankan pertemanan (Wentzel, 2005, dalam Henke dkk., 2017). Berdasarkan penjelasan di atas, dapat diketahui bahwa keterampilan komunikasi yang baik akan membantu individu untuk menciptakan interaksi yang menyenangkan dengan teman, membantu individu dalam menyelesaikan konflik dengan teman, dan meningkatkan fitur-fitur positif pertemanan lainnya sehingga akan meningkatkan kualitas pertemanan individu secara keseluruhan.

Pada penelitian ini, peneliti juga melakukan analisis deskriptif untuk melihat gambaran umum dari kedua variabel. Hasil analisis deskriptif terhadap variabel keterampilan komunikasi menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif memiliki keterampilan komunikasi yang cukup tinggi. Hasil tersebut tidak sejalan dengan hasil penelitian-penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus memiliki kesulitan dalam komunikasi dan memiliki keterampilan komunikasi yang lebih rendah dibandingkan anak-anak pada umumnya (Bignell & Cain, 2012; Noens & van Berckelaer-Onnes, 2004). Ketidaksesuaian hasil gambaran umum variabel keterampilan komunikasi pada penelitian ini dengan penelitian-penelitian sebelumnya mungkin disebabkan oleh penggunaan skala penilaian self-report sebagai satu-satunya metode dalam mengukur keterampilan komunikasi. Menurut Gresham, Lane, MacMillan, Bocian, dan Ward (2000, dalam Reed, McIntyre, Dusek, & Quintero, 2011), ketika anak-anak berkebutuhan khusus diminta untuk melaporkan kompetensi akademik maupun sosial dari diri mereka sendiri, besar kemungkinan akan terjadi fenomena yang disebut *positive illusory bias*, yaitu adanya perbedaan antara laporan dari anak terkait kompetensi akademik maupun sosialnya dengan kompetensi mereka yang sebenarnya. Anak-anak berkebutuhan khusus cenderung mempersepsi diri mereka memiliki kompetensi akademik maupun sosial yang sedang hingga tinggi (Reed dkk., 2011). Peneliti juga melakukan analisis deskriptif terhadap variabel keterampilan komunikasi pada masing-masing jenis kebutuhan khusus. Hasil analisis tersebut menunjukkan adanya perbedaan gambaran umum keterampilan komunikasi pada jenis kebutuhan khusus yang berbeda. Hasil tersebut sesuai dengan penelitian-penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa tingkat keterampilan komunikasi dari anak-anak berkebutuhan khusus dapat berbeda-beda jika dibandingkan berdasarkan jenis kebutuhan khususnya (Geurts & Embrechts, 2008; Sigman dkk. 1999; Skuse dkk., 2009).

Hasil analisis deskriptif terhadap variabel kualitas pertemanan menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif

memiliki kualitas pertemanan yang cukup tinggi. Hasil tersebut tidak sejalan dengan hasil penelitian-penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa kualitas pertemanan dari anak berkebutuhan khusus cenderung rendah atau negatif (Heiman, 2000; Hoza dkk., 2005; Locke dkk., 2010). Adanya perbedaan hasil penelitian ini dengan penelitian-penelitian sebelumnya mungkin disebabkan oleh penelitian yang dilakukan di negara yang berbeda yang memiliki budaya yang berbeda juga. Ketidaksesuaian hasil penelitian ini dengan penelitian-penelitian sebelumnya juga mungkin disebabkan oleh adanya pengaruh dari *social desirability* dalam pengisian kuesioner yang bersifat *self-report*. *Social desirability* adalah kecenderungan partisipan untuk memberikan respon terhadap aitem- aitem dalam alat ukur dengan cara yang membuat mereka dipandang baik dibandingkan memberikan respon yang sesuai dengan kenyataannya (Holtgraves, 2004). Pada saat pengambilan data, peneliti menemukan sejumlah partisipan yang menjawab kuesioner dengan kecenderungan yang positif, namun ketika peneliti menanyakan lebih lanjut mengenai pertemanannya, ditemukan bahwa pertemanannya yang sesungguhnya tidak terlalu positif sehingga partisipan kemudian mengubah jawabannya.

Jika dilihat dari dimensi-dimensinya, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pertemanan dari anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif ditandai dengan *validation and caring*, *conflict resolution*, *help and guidance*, dan *companionship and recreation* yang tinggi, serta *intimate exchange* dan *conflict and betrayal* yang rendah. Hasil tersebut tidak sesuai dengan penelitian dari Wiener dan Schneider (2002) yang menunjukkan bahwa pertemanan dari anak-anak berkebutuhan khusus ditandai dengan konflik yang tinggi, validasi yang rendah, dan banyaknya masalah dalam resolusi konflik. Perbedaan hasil dari kedua penelitian tersebut mungkin disebabkan oleh perbedaan partisipan yang digunakan. Pada penelitian Wiener dan Schneider (2002), partisipan yang digunakan hanya anak-anak dengan *learning disability*, sedangkan pada penelitian ini partisipan yang digunakan adalah anak-anak dengan jenis kebutuhan khusus yang beragam.

Pada penelitian ini, peneliti juga mencoba melakukan analisis untuk melihat apakah terdapat perbedaan kualitas pertemanan berdasarkan jenis kelamin. Hasil analisis

tersebut menunjukkan bahwa secara keseluruhan, terdapat perbedaan kualitas pertemanan yang signifikan berdasarkan jenis kelamin, dimana anak berkebutuhan khusus berjenis kelamin laki-laki memiliki kualitas pertemanan yang secara signifikan lebih rendah dibandingkan dengan anak berkebutuhan khusus berjenis kelamin perempuan. Hasil tersebut sejalan dengan hasil penelitian dari Parker dan Asher (1993) yang menunjukkan bahwa terdapat pengaruh yang signifikan dari jenis kelamin terhadap kualitas pertemanan. Selain itu, jika dilihat per dimensi, hasil analisis menunjukkan bahwa terdapat perbedaan skor dimensi *help and guidance* yang signifikan berdasarkan jenis kelamin, dimana anak-anak berkebutuhan khusus laki-laki memiliki skor *help and guidance* yang secara signifikan lebih rendah daripada anak-anak berkebutuhan khusus perempuan. Hasil tersebut sesuai dengan penelitian Parker dan Asher (1993) yang menunjukkan bahwa anak laki-laki cenderung memiliki lebih sedikit *help and guidance* dalam pertemanannya.

Terdapat beberapa keterbatasan dari penelitian ini. Pertama, sebagian besar sekolah, terutama sekolah negeri, tidak memiliki data diagnosis dari profesional mengenai anak-anak berkebutuhan khusus di sekolahnya. Oleh sebab itu, pemilihan anak berkebutuhan khusus sebagai partisipan hanya didasarkan pada penilaian guru. Hal tersebut mungkin membuat adanya anak berkebutuhan khusus yang seharusnya dapat menjadi partisipan, namun tidak terpilih atau sebaliknya anak yang seharusnya tidak menjadi partisipan, namun terpilih karena adanya kesalahan penilaian dari guru. Kedua, pengukuran dari kedua variabel penelitian hanya menggunakan skala penilaian yang berbentuk *self-report*. Keterbatasan tersebut mungkin membuat hasil penelitian kurang menggambarkan keterampilan komunikasi dan kualitas pertemanan dari anak berkebutuhan khusus yang sebenarnya. Ketiga, administrasi kuesioner dari penelitian ini dilakukan secara kelompok. Hal tersebut membuat peneliti tidak dapat memastikan apakah setiap partisipan benar-benar memahami isi kuesioner dan mengisi kuesioner dengan tepat.

Keterbatasan lain dari penelitian ini adalah jumlah partisipan yang tidak merata, baik dalam hal jenis kelamin maupun jenis kebutuhan khusus. Partisipan penelitian ini mayoritas adalah anak berkebutuhan khusus berjenis kelamin laki-laki. Selain itu, sebagian besar dari partisipan ini adalah anak dengan *Borderline Intellectual Functioning* atau *slow-learner*. Partisipan penelitian yang sebagian besar adalah anak dengan

Borderline Intellectual Functioning atau *slow-learner* mungkin membuat kebanyakan partisipan kurang memahami isi kuesioner sehingga membuat hasil penelitian kurang representatif dalam menggambarkan anak berkebutuhan khusus secara keseluruhan. Hasil penelitian mungkin akan berbeda apabila terdapat lebih banyak jumlah anak berkebutuhan khusus yang memiliki kecerdasan yang rata-rata atau bahkan di atas rata-rata. Hasil penelitian yang kurang representatif membuat hasil dari penelitian ini tidak dapat digeneralisasi kepada populasi anak berkebutuhan khusus secara keseluruhan.

5.3 Saran

Peneliti memiliki saran yang dapat dipertimbangkan dalam melakukan penelitian selanjutnya, baik saran metodologis maupun saran praktis.

5.3.1 Saran Metodologis

Terdapat beberapa saran metodologis yang dapat peneliti berikan berdasarkan hasil penelitian ini untuk penelitian terkait di kemudian hari, antara lain:

1. Mengambil data dari sumber-sumber yang berbeda, seperti teman, guru, dan orangtua, untuk melengkapi data yang diperoleh melalui kuesioner *self-report*.
2. Menggunakan metode-metode tambahan, seperti wawancara dan observasi, untuk melengkapi data yang diperoleh melalui kuesioner.
3. Mencari jumlah partisipan yang lebih banyak dan merata dalam hal jenis kelamin dan jenis kebutuhan khusus.
4. Melakukan administrasi kuesioner penelitian secara individual.
5. Hanya mengambil partisipan yang memiliki data diagnosa sebagai anak berkebutuhan khusus dari profesional, seperti psikolog, dokter, atau psikiater.

5.3.2 Saran Praktis

Terdapat beberapa saran praktis yang dapat peneliti berikan berdasarkan hasil penelitian ini, antara lain:

1. Penelitian ini dapat dijadikan sebagai dasar untuk meningkatkan kesadaran orangtua dan guru dari anak berkebutuhan khusus mengenai pentingnya keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus dalam meningkatkan kualitas pertemanan, seperti dengan melakukan penyuluhan-penyuluhan kepada guru dan orangtua dari anak berkebutuhan khusus mengenai pentingnya keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus.

2. Penelitian ini dapat dijadikan sebagai dasar bagi orangtua dan guru dari anak berkebutuhan khusus dalam menerapkan pola asuh atau pola ajar untuk meningkatkan keterampilan komunikasi dari anak berkebutuhan khusus agar dapat meningkatkan kualitas pertemanan anak tersebut. Sebagai contoh, para orangtua dan guru dapat membiasakan anak-anak berkebutuhan khusus untuk mengucapkan “terima kasih” atau “tolong”, selalu mengingatkan anak-anak berkebutuhan khusus untuk bergantian saat berbicara dengan orang lain, dan melatih mereka untuk menatap mata lawan bicaranya.
3. Para orangtua dan guru dari anak berkebutuhan khusus dapat meletakkan perhatian yang lebih kepada pertemanan dari anak berkebutuhan khusus laki-laki melihat hasil penelitian ini menunjukkan bahwa anak berkebutuhan khusus laki-laki memiliki kualitas pertemanan yang lebih rendah daripada anak berkebutuhan khusus perempuan. Sebagai contoh, para orang tua dan guru dapat melakukan intervensi untuk meningkatkan keterampilan komunikasi yang lebih intensif kepada anak berkebutuhan khusus laki-laki agar kualitas pertemanan mereka menjadi lebih meningkat.

DAFTAR PUSTAKA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arroyo, A., & Segrin, C. (2011). The relationship between self- and other-perceptions of communication competence and friendship quality. *Communication Studies*, 62(5), 547-562. doi:10.1080/10510974.2011.580037
- Back, H. M. (2010). *The effects of communication disorders on social development* (Tesis Pascasarjana). Claremont McKenna College, Claremont.
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. New York: The Guilford Press.
- Bellanti, C. J., & Bierman, K. L. (2000). Disentangling the impact of low cognitive ability and inattention on social behavior and peer relationships. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 66-75.
- Berdan, L. E., Keane, S.P., Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behavior: Social preference and perceived acceptance as protective factors. *Developmental Psychology*, 44(4), 957-968. Diambil dari <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2773664/>
- Berdnt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Bhana, A. (2010). Middle childhood and pre-adolescence. In Petersen, I., Bhana, A., & Flisher, A. J (Ed.). *Promoting mental health in scarce-resource contexts: Emerging evidence and practice* (124-142). Cape Town: HSRC Press.
- Bignell, S., & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 499-512. doi:10.1348/026151006X171343
- Boardman, L., Bernal, J., & Hollins, S. (2014). Communicating with people with intellectual disabilities: A guide for general psychiatrists. *Advances in Psychiatric Treatment*, 20, 27-36. doi: 10.1192/apt.bp.110.008664
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Marras, M. A. (2005). The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712. doi:10.1177/0886260504272897.

Universitas Indonesia

- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship quality scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- Centre for Studies on Inclusive Education. (2016). *The UNESCO Salamanca Statement*. Retrieved January, 2018, from <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>
- Cillessen, A. H. N., Jiang, X. L., West, T. V., & Laszkowski, D. K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 165-172. doi:10.1080/01650250444000360
- Couchman, A. (2018). The number of disabled children seeking counselling for bullying and mental health issues has surged in the last year. Diambil dari <https://www.kentlive.news/news/kent-news/number-disabled-children-seeking-counselling-818925>
- Crawford, A. M., & Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 924-931. doi:10.1016/j.janxdis.2011.05.005
- Demir, M., & Orthel, H. (2011). Friendship, real-ideal discrepancies, and well-being: Gender differences in college students. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 145(3), 173-193.
- Demir, M., Jaafar, J., Bilyk, N., & Ariff, M. R. (2012). Social skills, friendship and happiness: A cross-cultural investigation. *The Journal of Social Psychology*, 152(3), 379-385. doi:10.1080/00224545.2011.591451
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457.
- Eastmead, D. (2004). What is a slow learner?. Diambil dari http://www.memphisneurology.com/pdfs/handout_slow_learner.pdf
- Edinayanti. (2018). Nuryadi: Abk yang masuk sekolah inklusi adalah abk jenis ringan. Diambil dari from <http://banjarmasin.tribunnews.com/2018/04/16/nuryadi-abk-yang-masuk-sekolah-inklusi-adalah-abk-jenis-ringan>

- Edwards, C., & Edwards, A. (2009). Communication skills training for elementary schools students. Diambil dari <https://www.natcom.org/communication-currents/communication-skills-training-elementary-school-students>
- Fernell, E., & Ek, U. (2010). Borderline intellectual functioning in children and adolescents: Insufficiently recognized difficulties. *Acta Paediatrica*, 99, 748-753. doi:10.1111/j.1651-2227.2010.01707.x
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Freeman, S. F. N., & Kasari, C. (2010). Friendships in children with developmental disabilities. *Early Education and Development*, 9(4), 341-355. doi:10.1207/s15566935eed0904_2
- Gesten, E. L., & Weissberg, R. P. (1986). Social problem-solving training with children: A guide to effective practice. *Special Services in the Schools*, 2(4), 19-39. doi:10.1300/J008v02n04_02
- Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1931-1943. doi:10.1007/s10803-008-0587-1
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Stamford: Cengage Learning.
- Gresham, F. M. (1982). Social skills instruction for exceptional children. *Theory Into Practice*, 21(2), 129-133.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. doi:10.1080/0305764X.2016.1195788
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *The social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system-rating scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi: 10.1037/a0022662

- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1988). *Exceptional children: Introduction to special education* (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional children: Introduction to special education* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/132697800112749>
- Hildayani, R. (2002). *Peran kualitas attachment, usia, dan jender terhadap kualitas persahabatan* (Tesis Pascasarjana). Universitas Indonesia, Depok.
- Holtgraves, T. (2004). Social desirability and self-reports: Testing models of Socially Desirable Responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 161-172. doi: 10.1177/0146167203259930
- Hunter, L., & Elias, M. J. (2000). Interracial friendships, multicultural sensitivity, and social competence: How are they related? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 551-573.
- Hupp, S. D.A., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. Matson (Ed), *Practitioners guide to social behavior and skills in children* (1-21). New York, NY: Springer Publishing.
- Immormino, M. (2016). *Sex differences in minimally verbal children and adolescents with autism* (Tesis Pascasarjana. Boston University, Boston.
- Iswahyudi, Y. (2014). *Dua Siswa Berkebutuhan Khusus Jadi Korban Bullying Teman Sekelas*. Diambil dari <http://sumsel.tribunnews.com/2014/11/28/dua-siswa-berkebutuhan-khusus-jadi-korban-bullying-teman-sekelas>
- Kerlinger, F.N., & Lee, H.B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4th Ed.) Orlando: Hartcourt College Publishers.
- Kerns, K. A., & Richardson, R. A. (2005). *Attachment in middle childhood*. New York: Guilford Press.

- Kiling-Bunga, B. N., Halla, O., & Kiling, I. Y. (2016). Communication skills in young children with emotional disorder in kupang. *Jurnal Psikologi Ulayat*, 3(1), 65-76.
- Kim, O. H., & Kaiser, A. P. (2000). Language characteristics of children with ADHD. *Communication Disorders Quarterly*, 21(3), 154-165.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2009). *Educating exceptional children*. Boston: Cengage Learning.
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment: Differences between close friendships and the larger peer group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 151-178.
- Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 748-759. doi:10.1007/s10803-006-0229-4
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., dan Van Houten, E. (2010) Social participation of students with special needs in regular primary education in Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi:10.1080/10349120903537905
- Larasati, I. D., & Wagino. (2017). Pola komunikasi interpersonal anak tunarungu di sekolah inklusi. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 2-7.
- Latief. (2009). Sekolah inklusi masih minim fasilitas. Diambil dari <https://edukasi.kompas.com/read/2009/11/17/13351127/sekolah.inklusi.masih.minim.fasilitas>
- Leaf, J. B., Taubman, M., Milne, C., Dale, S., Leaf, J., Townley-Cochran, D., Tsuji, K. Kassardjian, A., Alcalay, A., Leaf, R., & McEachin, J. (2016). Teaching social communication skills using a cool versus not cool procedure plus role-playing and a social skills taxonomy. *Education and Treatment of Children*, 39(1), 44-63
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive

- school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*,10(2), 74-81.
doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x
- Mangunsong, F. (2014). *Psikologi dan pendidikan anak berkebutuhan khusus* (Jilid 1). Depok: LPSP3 UI.
- Mangunsong, F. (2016). *Psikologi dan pendidikan anak berkebutuhan khusus* (Jilid 2). Depok: LPSP3 UI.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs*. New York: Springer-Verlag.
- Marlina. (2006). Tingkat penerimaan teman sebaya pada siswa berkesulitan belajar di sekolah inklusi. *Jurnal Pendidikan Khusus*,2(1), 203-227.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2013). *Abnormal child psychology* (6th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Maulipaksi, D. (2017). *Sekolah Inklusi dan pembangunan SLB dukung pendidikan inklusi*. Diambil dari <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2017/02/sekolah-inklusi-dan-pembangunan-slb-dukung-pendidikan-inklusi>
- McCoy, J. K., Brody, G. H., & Stoneman, Z. (2002). Temperament and the quality of best friendships: Effect of same-sex sibling relationships. *Family Relations*,51(3), 248-255.
- McMillan, N. M. (2008). *Inclusive education: The benefits and the obstacles* (Tesis Pascasarjana). The College at Brockport, New York.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of Developmental Psychology* (5th ed.). New York: Worth Publishers
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*,32(4), 546-555.
- Noens, I., & Van Berckelaer-Onnes, I. (2004). Making sense in a fragmentary world: Communication in people with autism and learning disability. *Autism*,8(2), 197-218.
doi:10.1177/1362361304042723
- Papalia, D. E. & Martorell, G. (20XX). *Experience human development* (13th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Papalia, D. E. & Martorell, G. (20XX). *Experience Human Development* (13th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

- Papalia, D. E. & Martorell, G. (20XX). *Experience human development* (13th ed.). New York: McGraw-Hill Education. Papalia, D. E. & Martorell, G. (20XX). *Experience Human Development* (13th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Peguero, J. (2018). Parents of 10-year-old boy say son was badly bullied at Brady and contemplated suicide. Diambil dari <http://ktxs.com/news/big-country/parents-of-10-year-old-boy-say-son-was-badly-bullied-at-brady-and-contemplated-suicide>
- Poernomo, B. (2016). The implementation of inclusive education in Indonesia: Current problems and challenges. *American International Journal of Social Science*, 5(3), 144-150.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.06.009
- Rahmayati, F. (2017). *Hubungan antara persepsi peer acceptance dan frekuensi bullying terhadap siswa penyandang autism spectrum disorder (ASD) pada siswa normal (studi di dua sekolah inklusi di jakarta)* (Skripsi). Universitas Indonesia, Depok.
- Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011.). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 477-489.
- Rose, A. J. (2015). *The influence of temperament and social skills on quality of friendship in student with and without learning disabilities (Disertasi)*. Greensboro: The University of North Carolina.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. In Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds), *Handbook of child psychology* (571-645). doi:10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Schneider, B. H., Wiener, J., & Murphy, K. (1994). Children's friendships: The giant step beyond peer acceptance. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 323-340.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in*

Developmental Disabilities, 43-44, 72-79.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

- Shaw, S. R. (2008). An educational programming framework for a subset of students with diverse learning needs: Borderline intellectual functioning. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 291-299. doi:10.1177/1053451208314735
- Sigman, M., Ruskin, E., Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., Lopez, A., Zierhut, C., Mervis, C. B., & Robinson, B. F. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1). Diambil dari <http://www.jstor.org/stable/3181510>.
- Skuse, D. H., Mandy, W., Steer, C., Miller, L. L., Goodman, R., Lawrence, K., Emond, A., & Golding, J. (2009). Social communication competence and functional adaptation in a general population of children: Preliminary evidence for sex-by-verbal IQ differential risk. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(2). doi:10.1097/CHI.0b013e31819176b8
- Snyder, H. R., Gulley, L. D., Bitjttebier, P., Hartman, C.A., Oldehinkel, A.J., Mezulis, A., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2015). Adolescent emotionality and effortful control: Core latent constructs and links to psychopathology and functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(6), 1132-1149. Diambil dari <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4659771/>
- Sullivan, M. C., Winchester, S. B., Parker, J. G., & Marks, A. K. (2012). Characteristic processes in close peer friendships of preterm infants at age 12. *Scientifica*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.6064/2012/657923>
- Thomas, J. J., & Daubman, K. A. (2001). The relationship between friendship quality and self-esteem in adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 45(1/2), 53-65.
- Tipton, L. A. (2011). *Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability* (Tesis Pascasarjana). University of California Riverside, Riverside.
- Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality with adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 522-532.
- United Nations Children's Fund. (2011). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education in the CEECIS region*.

- Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: Ministry of Education and Science.
- Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17(4), 832-852.
- Wallace, G. L., Dudley, K., Anthony, L., Pugliese, C. E., Orionzi, B., Clasen, L., Lee, N. R., Giedd, J. N., Martin, A., Raznahan, A., & Kenworthy, L. (2017). Divergence of age-related differences in social-communication: Improvements for typically developing youth but declines for youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 472-479. doi:10.1007/s10803-016-2972-5
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 960-975. doi:10.1007/s10803-006-0237-4
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.
- Zakia, D. L. (2015). Guru pembimbing khusus (GPK): Pilar pendidikan inklusi. *Seminar Nasional Pendidikan UNS & ISPI Jawa Tengah 2015*, 110-116
- Zsolnai, A. & Kasik, L. (2014). Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary. *The International Journal of Emotional Education*, 6(2), 54-68.

LAMPIRAN 1

HASIL UJI RELIABILITAS DAN VALIDITAS ALAT UKUR

1.1 Hasil Uji Reliabilitas Alat Ukur SSIS Dimensi Komunikasi

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.657	.672	4

1.2 Hasil Uji *Corrected Item-Total Correlation* Alat Ukur SSIS Dimensi Komunikasi

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SSIS3	8.80	3.131	.455	.272	.578
SSIS5	9.03	2.723	.444	.227	.609
SSIS13	8.73	3.168	.589	.361	.491
SSIS20	8.73	4.409	.344	.119	.658

1.3 Hasil Uji Reliabilitas Alat Ukur FQQ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.817	.822	25

1.4 Hasil Uji *Corrected Item-Total Correlation* Alat Ukur FQQ

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR0000 1	66.23	94.254	.106	.	.822
VAR0000 2	65.80	93.200	.172	.	.819
VAR0000 3	65.43	97.357	-.055	.	.828
VAR0000 4	66.03	81.068	.755	.	.790
VAR0000 5	65.73	87.168	.572	.	.802
VAR0000 6	66.37	87.275	.447	.	.807
VAR0000 7	65.50	87.224	.675	.	.800
VAR0000 8	66.00	92.414	.268	.	.814
VAR0000 9	65.50	93.983	.144	.	.820
VAR0001 0	65.60	87.490	.619	.	.801
VAR0001 1	65.60	90.869	.410	.	.809
VAR0001 2	66.70	89.734	.375	.	.810
VAR0001 3	65.83	92.144	.314	.	.813
VAR0001 4	65.47	91.568	.270	.	.815
VAR0001 5	66.03	90.723	.317	.	.813
VAR0001 6	66.43	90.737	.298	.	.814

Universitas Indonesia

VAR0001 7	66.40	87.352	.465	.	.806
VAR0001 8	66.13	89.016	.458	.	.807
VAR0001 9	65.73	88.616	.395	.	.809
VAR0002 0	65.93	84.823	.584	.	.800
VAR0002 1	66.00	97.172	-.047	.	.829
VAR0002 2	65.50	102.534	-.334	.	.839
VAR0002 3	65.67	86.368	.744	.	.797
VAR0002 4	66.27	84.064	.590	.	.799
VAR0002 5	66.10	89.266	.501	.	.806

LAMPIRAN 2

GAMBARAN UMUM PARTISIPAN DAN VARIABEL PENELITIAN

2.1 Gambaran Umum Partisipan Penelitian

2.1.1 Gambaran Usia

Usia				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10 tahun	26	24.1	24.1	24.1
11 tahun	36	33.3	33.3	57.4
12 tahun	21	19.4	19.4	76.9
7 tahun	2	1.9	1.9	78.7
8 tahun	4	3.7	3.7	82.4
9 tahun	19	17.6	17.6	100.0
Total	108	100.0	100.0	

2.1.2 Gambaran Jenis Kelamin

Jenis Kelamin				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Laki-laki	74	68.5	68.5	68.5
Perempuan	34	31.5	31.5	100.0
Total	108	100.0	100.0	

2.1.3 Gambaran Jenis Kebutuhan Khusus

Jenis Kebutuhan Khusus

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ADHD	7	6.5	6.5	6.5
ASD	5	4.6	4.6	11.1
Kesulitan Belajar	2	1.9	1.9	13.0
Slow-Learner	76	70.4	70.4	83.3
Tuna Daksa	2	1.9	1.9	85.2
Tuna Grahita	15	13.9	13.9	99.1
Tuna Rungu	1	.9	.9	100.0
Total	108	100.0	100.0	

2.2 Gambaran Umum Variabel Penelitian

2.2.1 Gambaran Umum Variabel Keterampilan Komunikasi

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Keterampilan Komunikasi	108	1.25	4.00	2.9630	.49509
Valid N (listwise)	108				

2.2.2 Gambaran Umum Keterampilan Komunikasi Berdasarkan Jenis Kebutuhan Khusus

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ADHD	7	2.13	3.63	2.8057	.57864
ASD	5	1.42	2.83	2.3420	.57521
Tuna Grahita	15	1.83	3.25	2.5507	.40805
Tuna Daksa	2	2.92	3.54	3.2300	.43841
Tuna Rungu	1	2.46	2.46	2.4600	.
Kesulitan Belajar	2	2.75	2.79	2.7700	.02828
Slow-learner	76	2.17	3.58	2.8768	.32685
Valid N (listwise)	1				

2.2.3 Gambaran Umum Variabel Kualitas Pertemanan

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Kualitas Pertemanan	108	1.92	3.76	2.7433	.36620
Valid N (listwise)	108				

2.2.4 Gambaran Umum Dimensi Kualitas Pertemanan

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Validation and Caring	108	1	4	2.68	.483
Conflict Resolution	108	1	4	2.66	.751
Conflict and Betrayal	108	1	4	3.08	.617
Help and Guidance	108	1	4	2.78	.612
Companionship and Recreation	108	1	4	2.82	.528
Intimate Exchange	108	1	4	2.27	.730
Valid N (listwise)	108				

LAMPIRAN 3
HASIL KORELASI PEARSON ANTAR VARIABEL

Correlations

		TOTAL_KOM	TOTAL_FQQ
TOTAL_KOM	Pearson		
	Correlation	1	.613**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	108	108
TOTAL_FQQ	Pearson		
	Correlation	.613**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	108	108

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

LAMPIRAN 4

HASIL ANALISIS PERBEDAAN KUALITAS PERTEMANAN BERDASARKAN JENIS KELAMIN

4.1 Hasil Analisis Perbedaan Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
KualitasPertemanan	Equal variances assumed	.582	.447	-2.361	106	.020	-4.386	1.857	-8.068 -.703
	Equal variances not assumed			-2.257	57.720	.028	-4.386	1.943	-8.275 -.496

4.2 Hasil Analisis Perbedaan Masing-Masing Dimensi Kualitas Pertemanan Berdasarkan Jenis Kelamin

4.2.1 Dimensi *Validation and Caring*

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
validationandcaring	Equal variances assumed	.309	.580	-1.947	106	.054	-.19227	.09875	-.38805 .00351
	Equal variances not assumed			-1.910	61.267	.061	-.19227	.10067	-.39355 .00901

4.2.2 Dimensi *Conflict Resolution*

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
conflictresolution	Equal variances assumed	.027	.869	-.178	106	.859	-.02782	.15627	-.33765 .28200
	Equal variances not assumed			-.176	62.702	.861	-.02782	.15777	-.34313 .28749

4.2.3 Dimensi *Conflict and Betrayal*

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
conflictandbetrayal	Equal variances assumed	3.911	.051	-.613	106	.541	-.07854	.12819	-.33269 .17561
	Equal variances not assumed			-.569	54.063	.572	-.07854	.13812	-.35544 .19837

4.2.4 Dimensi *Help and Guidance*

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
helpandguidance	Equal variances assumed	.007	.936	-3.050	106	.003	-.37255	.12214	-.61470 -.13040
	Equal variances not assumed			-3.048	64.037	.003	-.37255	.12224	-.61674 -.12835

4.2.5 Dimensi *Companionship and Recreation*

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
companionship and recreation	Equal variances assumed	1.303	.256	-1.976	106	.051	-.21324	.10793	-.42722	.00075
	Equal variances not assumed			-1.869	56.371	.067	-.21324	.11409	-.44175	.01528

4.2.6 Dimensi *Intimate Exchange*

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
intimate exchange	Equal variances assumed	.330	.567	-.943	106	.348	-.14282	.15139	-.44297	.15733
	Equal variances not assumed			-.914	59.542	.364	-.14282	.15623	-.45537	.16973

