

2 .TINJAUAN PUSTAKA

Bab ini akan membahas beberapa teori yang berkaitan dengan penelitian. Literatur dalam bab ini diperlukan sebagai landasan berpikir dalam menyusun pertanyaan-pertanyaan untuk keperluan wawancara dengan subjek dan juga sebagai landasan menganalisis data hasil wawancara. Beberapa literatur yang akan dibahas dalam bab ini mengenai teori peran guru, dan teori anak tunaganda-netra.

2.1 Tunaganda-Netra

Tunaganda-netra atau *Multiple Disabilities and Visual Impairment (MDVI)* merupakan salah satu bentuk kombinasi dari tunanetra dengan ketunaan yang lain. Literatur mengenai tunaganda-netra masih terbatas, oleh karena itu pada penelitian ini menggunakan literatur mengenai tunanetra dan tunaganda dan sedikit definisi dan gambaran pendidikan anak tunaganda-netra di Indonesia.

2.1.1 Tunanetra

2.1.1.1 Definisi Tunanetra

Menurut Hatfield (dalam Mangunsong dkk, 1998), seseorang dinyatakan tunanetra jika setelah dilakukan berbagai upaya perbaikan terhadap kemampuan visualnya, ternyata ketajaman visualnya tidak melebihi 20/200 atau setelah dilakukan berbagai upaya perbaikan terhadap kemampuan visualnya, ternyata pandangannya tidak melebihi 20 derajat. Pengukuran ketajaman visual dapat dilakukan dengan menggunakan **Snellen Chart**. Bila didapatkan hasil 20/200, maka dapat disimpulkan bahwa individu hanya dapat melihat pada jarak 20 kaki. Sementara itu, mata dengan penglihatan normal dapat melihat dengan jarak 200 kaki (Hallahan & Kauffman, 2006).

Dari sudut pandang pendidikan, ada dua pengelompokkan terhadap gangguan penglihatan (Mangunsong dkk, 1998), yaitu:

1. Siswa yang tergolong buta (dipandang dari segi akademis), mencakup siswa yang tidak dapat lagi menggunakan penglihatannya untuk tujuan belajar huruf awas/ cetak.
2. Siswa yang melihat sebagian atau kurang awas, yang meliputi siswa dengan penglihatan masih berfungsi secara cukup (antara 20/70-20/200) atau mereka

yang memiliki ketajaman penglihatan normal tetapi memiliki sudut pandang kurang dari 20 derajat.

2.1.1.2 Klasifikasi Tunanetra

Kirk dan Gallagher (1979) membagi seseorang yang mengalami gangguan penglihatan ke dalam dua bagian, orang yang mengalami kebutaan total dan yang masih dapat melihat sebagian atau *low vision*. Sedangkan Barraga (dalam Kirk & Gallagher, 1979) membedakan tiga tipe dalam gangguan penglihatan, yaitu:

1. *Blind*

Seseorang yang mengalami kebutaan adalah seseorang yang hanya memiliki persepsi cahaya atau tidak memiliki penglihatan.

2. *Low Vision*

Seseorang yang memiliki keterbatasan dalam jarak pandang, tetapi masih dapat melihat objek ketika mereka berada dalam jarak beberapa inci atau maksimum dalam jarak dua kaki. Dengan kacamata, mereka masih mampu membaca tulisan yang huruf-hurufnya berukuran besar.

3. *Limited Vision*

Jika penglihatan yang dimiliki seseorang masih dapat diperbaiki.

2.1.1.3 Penyebab Ketunanetraan

Dalam Garrison dan Force (1980) disebutkan bahwa penyebab utama dari kebutaan antara lain karena infeksi penyakit, kecelakaan, keracunan, tumor, penyakit umum, pengaruh masa kehamilan, dan faktor etiologi lainnya. Disebutkan pula bahwa berdasarkan hasil penelitian, kebanyakan penderita kebutaan bersumber dari masa prenatal, walaupun tidak selalu jelas faktor spesifik apa yang bekerja sehingga menghasilkan kondisi tersebut. Selain itu, disebutkan juga bahwa ada dua faktor yang menyebabkan seseorang menderita tunanetra (Widjajantin & Hitipeuw, 1995), yaitu:

1. Faktor endogen, ialah faktor yang sangat erat hubungannya dengan masalah keturunan atau pertumbuhan seorang anak dalam kandungan. Ketunanetraan pada faktor ini bisa dialami jika perkawinan antar keluarga tunanetra atau gangguan masa kehamilan karena unsur-unsur penyakit yang bersifat menahun seperti TBC, sehingga merusak sel-sel darah tertentu selama

pertumbuhan janin.

2. Faktor eksogen, ialah faktor luar yang diperoleh setelah dilahirkan. Faktor ini berkaitan dengan penyakit-penyakit yang dapat menimbulkan ketunanetraan, seperti xerophthalmia, yaitu penyakit karena kekurangan vitamin A; trachoma, gejala bintil-bintil pada selaput putih dengan perubahan pada selaput bening dan pada stadium akhir selaput putih menjadi keras, sakit, dan luka; katarak, kekeruhan dan keburaman lensa yang menghalangi pancaran cahaya ke dalam mata; dan penyakit lainnya yang dapat menyebabkan ketunanetraan.

2.1.1.4 Dampak Ketunanetraan

Lowenfeld (dalam Mangunsong dkk, 1998) mengemukakan tiga daerah yang dapat berpengaruh sebagai akibat dari kerusakan dalam penglihatan, yaitu:

1. Perkembangan kognitif dan kemampuan konseptual.

Input visual memiliki peranan yang besar dalam suatu konsep, dalam merangsang dan mengarahkan tingkahlaku, dan secara umum dalam ketepatan informasi yang diterima seseorang dari lingkungannya yang dihubungkan dengan apa yang ada dalam pikirannya. Bila dibandingkan dengan individu yang dapat melihat, mereka yang tunanetra lebih bergantung pada informasi taktil dan auditif untuk belajar mengenai dunia. Menurut Hallahan dan Kauffman (2006) anak tunanetra akan mengalami kesulitan dalam hal kemampuan konseptual. Biasanya anak tunanetra mengandalkan sentuhan untuk mendapatkan konseptualisasi dari objek, sedangkan sentuhan kurang efektif dibandingkan penglihatan. Menurut Kirk dan Gallagher (1979 dalam Mangunsong dkk, 1998), anak-anak dengan tunanetra memiliki tingkat kecerdasan yang berada pada taraf di bawah rata-rata, bila diukur dengan tes inteligensi. Tetapi, karena sulit menemukan tes yang dapat membandingkan inteligensi antara individu yang dapat melihat dengan individu tunanetra, penggunaan tes verbal saja kurang memuaskan, dan mengingat bagian “*performance*” yang juga penting menjadi diabaikan sehingga respon yang diberikan oleh individu tunanetra menjadi terbatas. Oleh karena itu, tidak berarti kebutaan mengakibatkan inteligensi seseorang menjadi lebih rendah.

2. Perkembangan motorik

Untuk perkembangan motorik anak tunanetra cenderung lambat karena kemampuan orientasi yang buruk, “*body awareness*” yang tidak tepat serta tidak tepat dalam mengkoordinasikannya, dan kurang dapat memperkirakan bagaimana bergerak secara aman/tepat pada situasi yang baru. Hal tersebut terjadi pada anak tunanetra karena sebelum melakukan gerakan yang sesuai dengan lingkungannya, maka seorang anak harus mengetahui lebih dahulu bagian-bagian tubuhnya, arah, posisi dalam ruang, serta keterampilan seperti duduk, berdiri, atau berjalan.

3. Perkembangan sosial

Masalah dalam bergerak, sikap orangtua yang terlalu melindungi serta hubungannya dengan kelompok teman sebaya dan anak-anak yang memiliki penglihatan normal menunjukkan bahwa anak tunanetra memiliki masalah dalam penyesuaian dirinya, tidak berdaya dan bergantung kepada orang lain. Hal tersebut senada dengan pendapat Cutsforth (dalam Supena, 1999) mengatakan bahwa kekurangmampuan penyesuaian diri pada anak tunanetra mungkin lebih disebabkan karena perlakuan-perlakuan yang diberikan oleh masyarakat terhadap anak tunanetra. Oleh karena itu, sikap orangtua dan lingkungan sosial memiliki peran penting dalam menentukan gambaran penyandang tunanetra.

2.1.2 Tunaganda-Netra

2.1.2.1 Definisi Tunaganda-netra

Moor (1965 dalam Lowenfeld, 1973) menggambarkan anak-anak penyandang tunaganda-netra sebagai individu yang membutuhkan bantuan khusus agar dapat berfungsi di dalam program pendidikan. Sedangkan menurut Philip H. Hatlen (Lowenfeld, 1973) mengatakan bahwa tingkat keparahan anak-anak tuna netra dengan ketunaan tambahan sangat berat sehingga mereka tidak dapat dilayani secara memadai dengan pelayanan yang diberikan untuk anak tuna netra. Dengan kata lain, anak-anak tuna netra membutuhkan pelayanan khusus yang berbeda dari pelayanan untuk anak tuna netra. Selain itu, Elonen, Polzien, dan Zwarenstejn (1976; Lowenfeld, 1973) beranggapan bahwa anak tunaganda-netra dapat digambarkan dengan akurat sebagai “*deviant blind children*”.

2.1.2.2 Perkembangan Anak Tunaganda-netra

Perkembangan anak dengan ketunaanganda-netra dapat dilihat dari beberapa aspek perkembangan kemampuan antara lain aspek bina bantu-diri, kognitif, sosial, bahasa, motorik kasar, motorik halus dan orientasi mobilitas, dan visual (Meyen, 1982; Snell, 1983; Heward & Orlansky, 1992; Hallahan & Kauffman, 2006).

1. Aspek kemampuan kognitif

Ciri-ciri rohaniah/mental/intelektual anak-anak tunaganda dan majemuk antara lain: mereka sering mengalami gangguan kemampuan intelektual, kehidupan emosi dan sosialnya, seperti *emotional disorder*, hiperaktif, gangguan pemusatan perhatian, toleransi terhadap kekecewaan yang rendah, berpusat pada diri sendiri, depresi, cemas, dan lain-lain. Kelainan yang dialami oleh anak tunaganda dan mejemuk sangatlah kompleks, hal tersebut akan membawa beban psikologis yang berat bagi mereka (Mangunsong dkk., 1998).

Anak tunaganda-netra memiliki kemampuan kognitif yang beragam. Meskipun begitu, anak tunaganda-netra memiliki potensi untuk menguasai tugas praakademis. Salah satu tugas praakademis yang diajarkan pada anak tunaganda-netra adalah mengikuti instruksi yang diberikan secara verbal oleh guru (Meyen, 1982). Dalam perkembangan selanjutnya, anak dapat diajarkan berbagai kemampuan akademis yang berkaitan dengan kognitif, bahkan sampai pada kemampuan untuk menulis dan membaca, baik dengan huruf awas maupun Braille (Meyen, 1982). Selain itu, anak juga dapat diajarkan mengenai struktur keruangan, yang berkaitan dengan kemampuan untuk menempatkan dan memindahkan benda di suatu ruangan, membandingkan dua buah benda, serta mengelompokkan benda-benda dengan fungsi yang sama (Robinson & Robinson, 1983). Selain itu, anak juga diajarkan pengetahuan mengenai seksualitas manusia. Anak tanpa gangguan penglihatan secara khusus mempelajari seksualitas manusia melalui penglihatan mereka (Heward & Orlansky, 1992).

2. Aspek kemampuan bahasa

Semua anak dengan ketunaanganda menunjukkan kekurangan dalam

kemampuan bahasa dan berbicara, tanpa kecuali. Kekurangan ini dapat berupa keterlambatan dalam berbicara, ketidakjelasan dalam berbicara dan pembentukan pola bicara yang aneh (Meyen, 1982). Perkembangan kemampuan berbahasa mereka sangat lambat. Pada umumnya mereka hanya mampu berbicara beberapa kata ataupun frase. Selain itu mereka juga sulit berbicara dengan jelas, bahkan mereka seperti meracau dan berbicara tentang hal-hal yang tidak berhubungan dengan konteks. Oleh karena kemampuan berbicara dan berbahasa mereka sangat terbatas, seringkali mereka kurang bisa mengungkapkan apa yang diinginkan, hingga akhirnya mereka menangis, bertindak agresif, bahkan *tantrum* atau perpaduan dari beberapa tindakan destruktif (Guess dan Mulligan dalam Meyen, 1982).

Meskipun begitu, anak tunaganda-netra masih memiliki potensi untuk menguasai kemampuan bahasa. Anak dengan ketunaanganda-netra dapat diajarkan untuk menguasai fungsi-fungsi semantik (arti suku kata). Setelah menguasai fungsi semantik, anak dapat diajarkan untuk berbicara dengan struktur kalimat yang benar (Subyek + Predikat + Obyek) (Miller & Yoder, 1974 dalam Meyen, 1982). Anak juga dapat diajarkan untuk menggunakan kata kerja dan kata benda secara bersamaan. Salah satu fungsinya adalah agar anak dapat menyatakan keinginannya secara verbal, misalnya "ingin kue." Setelah itu, anak diajarkan untuk menggunakan kata tanya, seperti 'siapa', 'apa', dan 'di mana.' Anak juga diajarkan untuk menyatakan penolakan bila tidak menginginkan sesuatu serta kepemilikan akan suatu benda (Stremes & Waryas, 1974 dalam Meyen, 1982). Semua kemampuan ini bertujuan agar anak dapat menggunakan bahasa yang telah ia miliki untuk mengekspresikan dirinya secara verbal, misalnya siswa dapat menceritakan perasaannya saat itu (Kent, 1974 dalam Meyen, 1982).

3. Aspek kemampuan sosial

Menurut Mangunsong, dkk (1998), ciri-ciri sosial anak-anak tunaganda dan majemuk yaitu: mereka memiliki hambatan fisik dalam menjalankan kegiatan sehari-harinya, rasa rendah diri, hambatan dalam keterampilan kerja dan dalam melaksanakan kegiatan sosial, isolatif, kurang percaya diri, dan lain-lain. Walaupun demikian, sebagian dari anak-anak tunaganda dan majemuk ini masih

mampu bergaul dengan teman guru mereka, bahkan dengan orang lain yang berkunjung ke lembaga pendidikan yang menangani mereka. Akan tetapi, sebagian ada yang tidak dapat bergaul maupun berkomunikasi dengan teman, guru, atau orang lain.

Kemampuan anak tunaganda-netra untuk berinteraksi dengan lingkungan sosialnya merupakan persyaratan yang penting agar anak dapat meniru tingkah laku yang pantas dari lingkungan sekitarnya (Meyen, 1982). Dalam interaksinya dengan orang lain, mereka sangat jarang memulai suatu interaksi, juga untuk bereaksi terhadap interaksi yang dilakukan orang lain. Terkadang tindakan yang dilakukannya pun tidak sesuai dengan keadaan. Mereka juga sering melakukan *stereotyped behavior* atau mengulang-ulang tindakan yang sepertinya tidak memiliki arti khusus. Tindakan melukai diri sendiri menjadi salah satu ciri anak tunaganda (Guess & Mulligan dalam Meyen, 1982). Oleh sebab itu, penting untuk mengajarkan interaksi dengan lingkungan sosial pada anak. Kemampuan sosial dapat dikelompokkan menjadi empat bagian, yaitu *social decoding*, komunikasi sosial, tingkah laku non-verbal, dan kemandirian (Renzaglia & Bates, 1983).

Kemampuan sosial yang pertama adalah *social decoding*, yaitu kemampuan anak untuk membedakan isyarat sosial dan memberikan interpretasi yang tepat dari isyarat tersebut. Misalnya, ketika anak disapa “Halo” oleh temannya, ia dapat membalas sapaan tersebut dengan tepat.

Kemampuan sosial yang kedua adalah komunikasi sosial. Dengan menguasai kemampuan ini, maka siswa dapat dikatakan telah memiliki kemampuan verbal tingkat tinggi. Komunikasi sosial meliputi penyampaian dan respon terhadap salam, pujian, informasi positif, informasi netral, informasi negatif (kritik), permintaan, dan pertanyaan.

Kemampuan sosial yang ketiga berkaitan dengan tingkah laku non-verbal. Kemampuan sosial sering tampak dalam tingkah laku non-verbal anak. Hal ini dapat terlihat dari kontak mata, ekspresi wajah, postur tubuh, gerakan tangan, jarak antar individu, dan penampilan fisik. Untuk kontak mata, pada anak yang memiliki gangguan pada penglihatan akan sulit atau bahkan mustahil untuk dilakukan. Tingkah laku non-verbal yang juga penting adalah kontak fisik yang merupakan bagian dari hubungan sosial antar individu. Kontak fisik dapat dilihat

dari bentuk respon yang terentang dari memegang tangan sampai keterlibatan yang lebih dalam, seperti hubungan emosional.

Kemampuan sosial yang keempat adalah kemampuan sosial mandiri. Kemampuan ini penting untuk dilatih agar anak dapat berfungsi secara mandiri dalam berbagai konteks sosial tanpa menarik perhatian yang tidak semestinya, misalnya anak dapat mendengarkan radio tanpa menimbulkan respon negatif dari orang lain yang juga ikut mendengarkan bersamanya.

Selain kemampuan-kemampuan tersebut, Heward dan Orlansky (1992) juga menambahkan beberapa kemampuan sosial lain yang perlu dikembangkan pada anak dengan gangguan penglihatan, yaitu kemampuan untuk berurusan dengan orang asing, kemampuan untuk menginterpretasikan dan menjelaskan keterbatasan penglihatan mereka kepada orang lain, dan kemampuan untuk mengontrol gerak mereka dalam percakapan sesuai dengan gerak yang dapat diterima di masyarakat (*gesture*). Selain itu, anak dengan gangguan penglihatan juga sebaiknya diajarkan untuk mengurangi dan menghentikan perilaku-perilaku stereotipik—yaitu gerakan-gerakan yang sama dan diulang-ulang—seperti berayun-ayun, mencongkel atau menggaruk mata, menggerak-gerakkan tangan, dan memutar-mutar kepala. Sampai saat ini belum diketahui mengapa anak dengan gangguan penglihatan melakukan perilaku-perilaku itu. Menurut Tooze (1981 dalam Heward & Orlansky, 1992), perilaku-perilaku itu terjadi saat anak dengan gangguan penglihatan berada dalam kondisi tertekan atau ketakutan. Untuk mengurangi perilaku-perilaku tersebut, yang perlu dilakukan adalah berusaha membuat anak tetap sibuk dan aktif.

Pengembangan kemampuan-kemampuan sosial ini, menurut Huebner (1986 dalam Heward & Orlansky, 1992), penting untuk memfasilitasi kemandirian dan kepercayaan diri anak agar anak dapat diterima oleh orang lain di sekolah, komunitas, dan lingkungan kerja.

4. Aspek kemampuan motorik halus

Kemampuan motorik halus memiliki hubungan yang erat dengan penguasaan kemampuan bina-bantu diri, komunikasi, dan akademis anak-anak tunaganda-netra. Kemampuan untuk memegang, menggenggam, melepaskan

benda dari genggamannya, menelan, menggerakkan lidah, dan kemampuan dasar lainnya hanya akan berguna apabila diterapkan pada saat anak makan, berpakaian, berbicara, bekerja, bermain, dan ketika berada di kamar mandi (Meyen, 1982). Oleh karena itu, kemampuan ini sangat penting untuk diajarkan pada anak tunaganda-netra.

Untuk menguasai kemampuan ini, setiap individu membutuhkan pengalaman-pengalaman menangani obyek yang berbeda-beda untuk belajar bagaimana mengidentifikasi dan membedakan ukuran, bentuk, tekstur, berat, dan kekuatan dari obyek-obyek itu. Kemampuan motorik halus ini berkembang secara bertahap dan tergantung dari bagaimana kombinasi pengalaman-pengalaman, usia kronologis dan fisiologis, kondisi ketunaan yang dimiliki, dan kecenderungan penggunaan tangan kiri/kanan yang dikembangkan anak.

5. Aspek kemampuan motorik kasar

Pengembangan kemampuan motorik bagi anak tunaganda-netra penting dilakukan mengingat semua domain kemampuan melibatkan penguasaan kemampuan motorik, baik motorik kasar maupun halus. Kemampuan-kemampuan motorik kasar, menurut Bunker dan Moon (1983), tergolong dalam dua jenis kemampuan yaitu *locomotor skill* dan *manipulative motor skill*. *Locomotor skill* mencakup kemampuan-kemampuan untuk mengkoordinasikan gerakan perseptual, sedangkan *manipulative motor skill* mencakup kemampuan-kemampuan untuk memanipulasi benda. Perbedaan utama *locomotor skill* dan *manipulative skill* adalah kemampuan-kemampuan yang tergolong dalam *locomotor skill* memungkinkan kita untuk berinteraksi dengan lingkungan, sedangkan kemampuan-kemampuan yang tergolong dalam *manipulative skill* memungkinkan kita untuk merespon terhadap lingkungan.

Kemampuan-kemampuan yang tergolong dalam *locomotor skill* antara lain berjalan, berguling, dan merangkak. Kemampuan-kemampuan tersebut merupakan *locomotor skills* yang mendasar dan menjadi dasar berkembangnya *locomotor skills* tingkat lanjut, seperti berlari, memanjat, melompat, meloncat, naik dan turun tangga, berlari kencang, mendorong benda, dan melompat tali. Sedangkan kemampuan-kemampuan yang tergolong dalam *manipulative motor*

skill antara lain melempar, memukul, menangkap, melambungkan obyek, menendang, mengendarai sepeda, dan kegiatan-kegiatan lain yang terkait dengan manipulasi benda.

6. Aspek perkembangan kemampuan visual dan sensorimotor

Anak-anak yang memiliki ketunaan ganda juga mengalami keterbatasan dalam kemampuan perseptual dan sensoris. Keterbatasan kemampuan sensoris adalah seperti kebutaan dan ketulian ataupun hanya menyisakan sedikit kemampuan penglihatan dan pendengaran. Kalaupun kemampuan sensoris mereka normal, mereka juga dapat mengalami keterbatasan dalam hal perseptual, yaitu kesulitan dalam mempersepsi dan menginterpretasi lingkungannya (Guess & Mulligan dalam Meyen, 1982). Kemampuan visual dan sensorimotor ini berhubungan erat dengan kemampuan orientasi mobilitas pada anak dengan ketunaannetra (Suterko dalam Lowenfeld, 1973). Kemampuan-kemampuan yang dapat dilatih pada anak dengan ketunaannetra untuk dapat mengoptimalkan fungsi penglihatannya antara lain kemampuan untuk mengontrol gerakan-gerakan mata, beradaptasi secara visual dengan lingkungan, memberikan perhatian pada stimulus visual, dan memproses informasi visual secara cepat (Heward & Orlansky, 1992). Alasan mendasar dari pengembangan efisiensi penglihatan ini adalah agar anak dapat 'belajar melihat' dan secara aktif terlibat dalam penggunaan penglihatan mereka sendiri.

Anak dengan ketunaannetra memperoleh sebagian besar informasi dari lingkungan melalui indera pendengaran. Kemampuan mendengar yang dapat diajarkan pada anak antara lain kemampuan untuk memperhatikan dan menyadari adanya suara, membedakan suara, dan menentukan makna dari suara. Kemampuan mendengar yang baik cenderung dapat memperluas penggunaan kosakata dan mendukung perkembangan kemampuan berbicara, membaca, dan menulis anak. Indera lain yang harus dioptimalkan dari anak dengan ketunaannetra adalah perabaan. Dengan indera perabaannya, anak dengan ketunaannetra dapat mengidentifikasi obyek-obyek di sekitarnya dan mengeksplorasi lingkungan (Hallahan & Kauffman, 2006).

7. Aspek kemampuan orientasi dan mobilitas

Orientasi didefinisikan sebagai kemampuan untuk menentukan posisi seseorang dalam hubungannya dengan lingkungan dengan menggunakan indera-indera yang ada (Heward & Orlansky, 1992). Mobilitas merupakan kemampuan untuk bergerak secara aman dan efisien dari satu titik ke titik lain. Sangat penting untuk mengajarkan sejak awal anak dengan gangguan penglihatan mengenai tubuh mereka dan lingkungan sekitar mereka. Kemampuan orientasi dan mobilitas yang bagus memiliki beberapa dampak positif. Anak dengan gangguan penglihatan yang dapat bergerak secara mandiri cenderung dapat mengembangkan kemampuan fisik dan sosial, serta lebih percaya diri daripada anak yang secara terus menerus bergantung pada orang lain untuk bergerak dari satu tempat ke tempat lain. Selain itu, kemampuan orientasi dan mobilitas yang bagus juga memperluas kesempatan anak untuk mendapatkan pekerjaan dan hidup mandiri.

8. Aspek kemampuan bina-bantu diri

Kemampuan bina-bantu diri, menurut Hatlen (1976 dalam Heward & Orlansky, 1992), merupakan kemampuan yang 'paling penting untuk diperhatikan' pada anak tunanetra, karena dapat memfasilitasi anak untuk hidup mandiri ketika ia dewasa. Menurut Snell (1983), kemampuan bina-bantu diri mencakup kemampuan makan dan minum, berpakaian, dan menggunakan toilet. Pada umumnya kemampuan bina-bantu mereka rendah, sehingga kurang bisa mandiri dalam menjalani kehidupannya, seperti untuk menyikat gigi sendiri, menyuapi diri sendiri, dan sebagainya (Guess & Mulligan dalam Meyen, 1982).

Kemampuan-kemampuan yang tergolong dalam kemampuan makan dan minum antara lain kemampuan menelan makanan, kemampuan menggunakan jari untuk memegang makanan, kemampuan menggunakan sendok untuk makan, kemampuan menggunakan garpu untuk makan, dan kemampuan menggunakan gelas/cangkir untuk minum.

Kemampuan berpakaian melibatkan koordinasi tangan-mata dan ketangkasan jari yang tepat dengan mengontrol jari-jari dan ibu jari (Snell, 1983). Baik pada anak normal maupun yang memiliki ketunaan netra-ganda, kemampuan menggunakan pakaian dinilai lebih sulit daripada kemampuan melepaskan

pakaian. Kemampuan-kemampuan yang tergolong dalam kemampuan berpakaian antara lain kemampuan melepaskan celana panjang atau rok, menggunakan celana-panjang atau rok, melepaskan kaos kaki, menggunakan kaos kaki, melepaskan sepatu, dan menggunakan sepatu, dan lain-lain.

Kemampuan menggunakan toilet terdiri dari kemampuan mengidentifikasi keinginan untuk buang air kecil atau buang air besar, mengontrol keinginan untuk buang air kecil atau buang air besar, pergi ke kamar mandi, melepaskan celana/rok, duduk di *toilet*, menyiram toilet, mengenakan kembali celana/rok, dan meninggalkan kamar mandi.

Selain tiga kemampuan tersebut, Hatlen (1976 dalam Heward & Orlansky, 1992) menambahkan kemampuan-kemampuan lain seperti kemampuan memasak, menyapu, berbelanja, mengatur keuangan, mengambil keputusan, dan kegiatan berekreasi.

2.1.2.3 Pengukuran Perkembangan Kemampuan Anak Tunaganda

Untuk mengetahui perkembangan yang dialami oleh anak tunaganda diperlukan suatu alat ukur, yaitu asesmen psikologis. Menurut Maloney dan Ward (dalam Nuttal, Romero, dan Kalesnik, 1992) asesmen psikologis adalah proses memecahkan masalah (menjawab pertanyaan) dimana tes psikologi sering digunakan untuk memperoleh data yang relevan. Pengertian yang serupa juga diutarakan oleh Nuttal, Romero dan Kalesnik (1992), asesmen psikologis adalah proses mendapatkan informasi dari berbagai sumber, melalui berbagai arti, dan *setting* yang berbeda-beda untuk memecahkan masalah klien. Asesmen yang dilakukan dalam penelitian ini ditujukan untuk anak tunaganda secara umum, mengingat kombinasi ketunaan antara anak yang satu dengan yang lain tidak sama. Asesmen pada penelitian ini dilakukan dengan melakukan observasi dan wawancara pada anak. Bila masih ada aitem-aitem pada asesmen yang belum terisi, maka akan dilakukan wawancara pada guru yang mengajar siswa yang bersangkutan.

Menurut Berdine dan Meyer (1987 dalam Waterman, 1994), dalam *setting* pendidikan, asesmen memiliki lima tujuan utama. Pertama, *screening* dan identifikasi, untuk menyaring anak-anak dan mengidentifikasi mereka yang

mengalami keterlambatan atau masalah pembelajaran. Kedua, *eligibility* dan diagnosis, untuk menentukan apakah seorang anak memiliki ketunaan dan apakah memenuhi syarat untuk pelayanan pendidikan khusus, serta untuk mendiagnosis sumber yang spesifik dari masalah atau ketunaan yang dialami anak. Ketiga, pengembangan dan penempatan *Individualized Education Program* (IEP), untuk memberikan informasi yang detail sehingga IEP dapat dikembangkan dan keputusan yang tepat mengenai penempatan pendidikan anak dapat diambil. Keempat, perencanaan instruksional, untuk mengembangkan dan merencanakan instruksi yang tepat untuk kebutuhan khusus anak. Kelima, evaluasi, untuk mengevaluasi kemajuan anak. Dilihat dari kelima tujuan, maka tujuan dilakukannya asesmen pada penelitian ini adalah untuk *screening* dan identifikasi perkembangan anak tunaganda-netra. Dari hasil asesmen tersebut akan terlihat kelemahan dan kekurangan pada aspek-aspek perkembangan yang dimiliki oleh anak tunaganda.

2.1.2.4 Pendidikan Anak Tunaganda-netra

Kondisi pendidikan untuk anak-anak tunaganda-netra cukup memprihatinkan. Selama beberapa generasi, anak-anak tunaganda-netra biasa dikategorikan sebagai anak-anak tunanetra yang lemah pikiran. Sikap dari sekolah dan program pendidikan lainnya merekomendasikan anak-anak tunaganda-netra untuk diisolasi, dirumahkan, dan dijaga dengan cara-cara yang memungkinkan agar tetap terpisah dari anak-anak tuna netra yang mampu secara akademik. Bahkan, terkadang anak-anak tunaganda-netra ditolak oleh semua pelayanan pendidikan. Pengecualian seperti ini merupakan kondisi yang melumpuhkan anak-anak tunaganda-netra, dalam hal ini pembatasan pada akademik (Hatlen dalam Lowenfeld, 1973). Kondisi-kondisi yang telah dijelaskan merupakan kondisi pendidikan anak dengan tunaganda-netra di Amerika Serikat.

Di Indonesia, menurut Sigid Widodo (Direktur Yayasan Pendidikan Dwituna Rawinala), Yayasan Pendidikan Dwituna Rawinala merupakan satu-satunya yayasan pendidikan untuk anak dengan tunaganda-netra. Sigid mengkritik model Kurikulum Pendidikan Luar Biasa yang masih menggunakan pendekatan Tujuan Intruksional Umum (TIU) dan Tujuan Instruksional Khusus (TIK).

Menurut dia, model seperti itu kuno dan tidak kreatif. Dengan model kurikulum seperti itu guru-guru pendidikan luar biasa (PLB) tidak memahami masalah secara jelas sehingga kegiatannya hanya menjadi rutinitas. Oleh karena itu, sistem pendidikan di Rawinala pun ia bedakan dengan pendidikan sekolah untuk penyandang cacat yang ada (<http://rawinalaschool.blogspot.com/2009/04/sigid-widodo-dan-para-tunaganda.html>).

Sehubungan dengan keunikan pendidikan tunanetra-ganda, maka berikut ini akan dibahas mengenai Yayasan Pendidikan Dwituna Rawinala saja. Yayasan Pendidikan Dwituna Rawinala tidak memakai kelas berjenjang atau naik kelas, tapi berlaku sistem kelas khusus yang disesuaikan dengan program dan usia siswa. Kelas-kelas tersebut antara lain: Unit pelayanan dini, Unit pendidikan dasar, Unit pendidikan lanjutan, dan Unit rumah perawatan. Unit pelayanan dini ditujukan untuk anak usia 2 s.d. 6 tahun. Kelompok ini menjadi tempat untuk melihat kemampuan anak sebelum dia melanjutkan pendidikan ke tingkat yang lebih tinggi. Unit pendidikan dasar terdiri dari penyandang cacat ganda netra usia 7 s.d. 15 tahun dengan penempatan kelas sesuai usia dan kemampuan anak didik. Unit pendidikan lanjutan diperuntukkan bagi penyandang cacat ganda netra yang dipersiapkan untuk kembali ke masyarakat serta membekali mereka dengan keterampilan. Unit rumah perawatan ditujukan untuk anak-anak yang telah menyelesaikan program sekolah tetapi tidak mempunyai keluarga lagi. Walaupun pada umumnya kemampuan mereka terbatas dan cenderung menurun, tetapi mereka tetap diberikan aktivitas yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan mereka. Kegiatan yang dilakukan adalah beberapa keterampilan kerumahtanggaan seperti mengepel, mencuci baju, berkebun dan lain sebagainya (<http://rawinalaschool.blogspot.com/2009/04/sigid-widodo-dan-para-tunaganda.html>).

2.2 Peran Guru

2.2.1 Peran

Peran adalah pola tingkahlaku yang membedakan diantara aktivitas yang berbeda di dalam kelompok, dan saling berhubungan satu sama lain untuk kebaikan kelompok (Vaughan dan Hogg, 2005). Menurut Levinson (1964 dalam

Soekanto, 2000), peran dapat mencakup tiga hal, yaitu:

1. meliputi norma-norma yang dihubungkan dengan posisi atau tempat seseorang dalam masyarakat. Peranan dalam arti ini merupakan rangkaian peraturan-peraturan yang membimbing seseorang dalam kehidupan kemasyarakatan.
2. suatu konsep tentang apa yang dapat dilakukan oleh individu dalam masyarakat sebagai organisasi.
3. perilaku individu yang penting bagi struktur sosial masyarakat.

2.2.2 Guru Sekolah Luar Biasa

Secara sederhana, guru sekolah luar biasa dapat diartikan sebagai seseorang yang mengajar peserta didik berkebutuhan khusus dan telah memperoleh bekal pendidikan tertentu sebagai guru sekolah luar biasa (Ashman & Elkins, 1990). Pengertian senada juga berlaku di Indonesia bahwa guru sekolah luar biasa adalah tenaga kependidikan yang memiliki kualifikasi khusus sebagai guru pendidikan luar biasa (Peraturan Pemerintah nomor 72 tahun 1992 tentang Pendidikan Luar Biasa dalam Savitri, 2004). Dengan demikian yang dimaksud dengan guru sekolah luar biasa adalah profesi guru yang mendidik siswa berkebutuhan khusus dan mereka telah memiliki keterampilan khusus untuk menangani siswa berkebutuhan khusus.

2.2.3 Peran yang Dijalankan Guru ketika Mengajar

Mengajar merupakan suatu proses yang kompleks, dan guru harus menggunakan “berbagai macam topi” (*variety of hats*) dan menjalankan peran yang jamak ketika mencoba untuk meningkatkan pengetahuan dan pemahaman siswa mengenai ilmu yang sedang dipelajari. Sebuah refleksi sederhana pada pengalaman anda sendiri sebagai siswa akan membantu untuk mulai mengidentifikasi "*many hats*" dari guru kelas (Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2001).

Guru menjalankan beberapa peran dan beberapa diantaranya saling berkaitan dan saling meliputi (tumpang tindih). Menurut Moore (2007) serta Parsons, Hinson, dan Sardo-Brown (2001), secara garis besar, peran guru dibagi menjadi tiga, yaitu:

1. Pengajar

Peran yang pertama yang dijalankan oleh guru adalah pengajar dimana guru bertindak sebagai seseorang yang merencanakan, memandu, dan mengevaluasi pembelajaran. Pada peran ini, guru bertanggung jawab untuk merencanakan aktivitas yang memfasilitasi pembelajaran (Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2001). Pada dasarnya, peran ini merupakan peran yang inti sedangkan peran yang lain bertindak untuk mendukung peran ini. Peran ini merupakan peran yang paling banyak diasosiasikan dengan guru (Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2001).

Informasi merupakan dasar dari belajar dan berpikir. Informasi dasar ini harus diatur agar dapat menjadi *scaffolding* dan siswa dapat menambahkan informasi yang kompleks. Oleh karena itu, informasi harus dibuat berarti agar siswa dapat mengingat dan memindahkannya untuk berbagai situasi. Hal tersebut merupakan tugas utama guru sebagai pengajar (Moore, 2007).

Sebagai pengajar, guru harus membuat keputusan yang berkaitan dengan bahan yang akan diajarkan, alat-alat yang akan digunakan dalam mengajar, metode yang terbaik dalam mengajarkan bahan ajar, dan cara untuk mengevaluasi pembelajaran yang diharapkan. Keputusan yang diambil berdasarkan beberapa faktor, antara lain: pengetahuan guru tentang bahan ajar, pengetahuan guru mengenai teori belajar dan motivasi, kemampuan dan kebutuhan dari siswa yang diajar, kepribadian dan kebutuhan guru yang bersangkutan, dan tujuan keseluruhan pengajaran (Moore, 2007).

Siswa akan mengharapkan guru sebagai pengajar yang memiliki jawaban dari setiap pertanyaan, bukan hanya bertanya mengenai bahan yang diajarkan tetapi juga bahan ajar yang lain (Moore, 2007). Hal senada juga dikemukakan oleh Parsons, Hinson, dan Sardo-Brown (2001) bahwa guru bertanggung jawab untuk membimbing siswa-siswanya dalam kegiatan belajar dan mengevaluasi keluaran (*outcomes*) dari pengalaman mereka. Peran ini menuntut guru untuk memiliki tidak hanya keahlian pada mata ajar tetapi juga *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986 dalam Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2001). *Pedagogical content knowledge* adalah pengetahuan mengenai cara-cara yang

efektif untuk menyampaikan informasi kepada peserta ajar, dimana dalam pelaksanaannya membutuhkan kesadaran akan hal-hal yang membuat topik yang disampaikan menjadi sulit atau mudah untuk dipelajari oleh siswa dari usia dan latar belakang yang berbeda.

2. Manajer

Selain tanggung jawab pada pelajaran, seorang guru juga menjalankan peran sebagai manajer. Guru perlu membawa tata tertib dan struktur ke dalam kelas untuk membantu perkembangan proses belajar. Tugas untuk mengatur lingkungan belajar menempatkan guru dalam beragam peran "*task master*", "psikolog sosial", dan bahkan "insinyur lingkungan" (Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2001). Pada peran yang kedua ini, guru mengatur dan menyusun lingkungan pembelajaran. Yang termasuk ke dalam peran ini adalah keputusan dan tindakan yang dibutuhkan untuk memelihara ketertiban di dalam kelas, seperti membuat peraturan dan prosedur kegiatan belajar (Moore, 2007).

Dalam peran ini guru harus mengelola lingkungan kelas. Oleh karena itu, guru merupakan insinyur lingkungan yang mengatur ruang kelas agar tujuan belajar dapat tercapai dan memaksimalkan proses belajar. Pengaturan ruang kelas dapat membantu atau sebaliknya, mengganggu, pembelajaran. Pengaturan yang dilakukan untuk kelas dapat berupa mengatur tempat duduk, menggantung poster-poster, mendekorasi papan buletin, menyusun buku-buku ekstra dan memasang rak buku. Bahkan mungkin guru ingin membuat atau mengadaptasi furnitur atau perabotan yang ada di kelas (Moore, 2007).

Memberi contoh mengenai sikap positif terhadap kurikulum, sekolah dan kegiatan belajar juga termasuk ke dalam manajemen kelas. Guru yang menunjukkan sikap peduli terhadap pembelajaran dan lingkungan belajar membantu untuk menanamkan dan menguatkan sikap yang sama pada siswa. Hasilnya adalah siswa yang lebih disiplin dan manajemen masalah yang lebih sedikit (Moore, 2007).

3. Konselor

Peran yang terakhir adalah guru sebagai konselor. Pengajar yang

profesional memahami "kenyataan" bahwa mengajar melibatkan individu secara keseluruhan dan tidak hanya "kepala". Siswa-siswa membawa isu perkembangan ke dalam kelas bersamaan dengan tambahan emosi dan tekanan-tekanan sosial. Untuk memfasilitasi pembelajaran, seorang guru harus sadar akan tekanan-tekanan tersebut dan selalu ada untuk membantu siswa secara langsung atau membuat rujukan kepada profesional lain yang sesuai ketika dibutuhkan (Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2001).

Kottler dan Kottler (1993, dalam Moore, 2007) berpendapat bahwa hampir semua guru membutuhkan kemampuan dasar untuk memikul peran sebagai konselor di dalam kelas. Kemampuan konseling dibutuhkan untuk mengembangkan sensitivitas interpersonal yang tinggi dan untuk mengatasi masalah sehari-hari dengan efektif. Meskipun guru bukan konselor yang terlatih atau seorang psikolog, guru sebaiknya dapat menjadi *observer* yang sensitif dari perilaku manusia. Guru harus siap untuk berespon secara baik ketika permasalahan tingkahlaku muncul dalam pembelajaran dan perkembangan siswa. Hampir dalam setiap kelas ada siswa yang mencari guru untuk meminta bimbingan. Dengan demikian, guru harus siap untuk mendampingi siswa dan orangtua dalam masalah yang dihadapi serta siap untuk bekerja dengan kolega dalam rangka menciptakan pengalaman sekolah yang mendukung.

2.2.4 Tantangan dalam Mengajar Siswa Tunaganda

Mengajar siswa dengan ketunaan ganda merupakan hal yang sulit dan memiliki banyak persyaratan. Guru yang mengajar harus terorganisir dengan baik, tegas, dan konsisten. Guru juga harus dapat mengatur pelaksanaan pendidikan yang kompleks, dimana biasanya membutuhkan bantuan pengawasan dari paraprofessional, tutor teman sebaya, dan relawan. Seorang guru untuk siswa tunaganda juga harus banyak mengetahui mengenai teknik pengajaran individual dan kelompok serta dapat bekerja sama dengan ahli lainnya, seperti dokter, psikolog, terapis, pekerja sosial, dan spesialis bahasa. Guru harus memelihara catatan dengan seksama dan juga harus terus-menerus merencanakan kebutuhan di masa depan siswanya. Menjalin komunikasi yang efektif dengan orangtua, administrasi sekolah, personil rehabilitasi kejuruan, dan agen masyarakat juga

merupakan hal yang sangat diperlukan.

Siswa yang memiliki ketunaan ganda terkadang memberikan sedikit respon atau tidak jelas terlihat, sehingga guru mereka harus peka terhadap perubahan kecil pada tingkahlaku siswanya. Guru yang efektif merupakan seseorang yang konsisten dalam merancang dan menjalankan strategi agar pembelajaran dan tingkahlaku siswa semakin meningkat. Guru yang efektif sebaiknya tidak tergesa-gesa dalam menghentikan pekerjaan atau permintaan yang sulit (biasanya pekerjaan atau permintaan tersebut tidak dapat terselesaikan atau memunculkan tingkahlaku yang buruk). Lebih baik guru mengajarkan siswa untuk meminta bantuan (Durand, 1986 dalam Heward & Orlansky, 1992) dan menyelang-nyelingi dengan tugas yang dapat dilakukan oleh siswa dengan mudah (Sprague & Horner, 1990 dalam Heward & Orlansky, 1992).

2.3 Dinamika Teori

Guru merupakan pihak yang penting dalam hidup anak-anak, sebagai hasilnya adalah tingkahlaku dan sikap guru sangat berpengaruh (Turner & Helms, 1996). Tingkahlaku guru yang ditampilkan ketika mengajar dapat menggambarkan keefektifan dalam mengajar. Menurut Richards I. Arends (1998), guru yang memiliki keefektifan dalam mengajar adalah guru yang memiliki kemampuan secara akademis, mampu menguasai materi yang mereka ajarkan, dan memiliki perhatian terhadap keberadaan siswa-siswanya. Dengan kata lain, guru yang memiliki keefektifan dalam mengajar merupakan seorang individu yang mampu memberikan hasil terhadap pencapaian prestasi akademis dan pembelajaran pada siswa.

Berdasarkan wawancara dengan salah satu guru di Yayasan Pendidikan Dwituna Rawinala, pencapaian akademis dan pembelajaran pada siswa tunaganda lebih menekankan pada perkembangan kemampuan-kemampuan yang mereka butuhkan dalam menjalani hidup. Untuk mencapai tujuan pembelajaran, maka guru harus melakukan serangkaian tingkahlaku ketika mengajar. Serangkaian tingkah laku tersebut disebut juga dengan peran. Guru memiliki peran penting dalam membantu, atau sebaliknya menghambat, perkembangan mental dan emosional siswa (Salzberger-Wittenberg dkk, 1983). Dengan demikian, peran

yang dijalankan oleh guru ketika mengajar dapat dilihat hasilnya dari perkembangan siswa yang diajar.

