



Available online at **HISTORIA**; Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah  
Journal homepage: <https://ejournal.upi.edu/index.php/historia>



RESEARCH ARTICLE

## MENYIKAPI KEHADIRAN SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH DI KELAS: PERBANDINGAN SEKOLAH INKLUSI DAN NON-INKLUSI

Wardatul Haifa Syafira Halim, Erlina Wiyanarti, Yani Kusmarni

Departemen Pendidikan Sejarah,

Fakultas Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial, Universitas Pendidikan Sejarah (UPI)

[wardatulhaifa@student.upi.edu](mailto:wardatulhaifa@student.upi.edu)

**To cite this article:** Halim, W.H.S., Wiyanarti, E., Kusmarni, Y.. (2020). Menyikapi kehadiran siswa berkebutuhan khusus dalam pembelajaran sejarah di kelas: perbandingan sekolah inklusi dan non-inklusi. *HISTORIA: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 3(2), 123-134. <https://doi.org/10.17509/historia.v3i2.23286>

Naskah diterima : 15 Februari 2020, Naskah direvisi : 11 Mei 2020, Naskah disetujui : 22 Mei 2020

### Abstract

The characteristic of history subject are consist of facts to implement the significance or past event presented in the learning process, it probably leads student toward attitude transformation. Those opportunities should be provided to all student, including for those whose special needs. The emergences of 17s sustainable development goals (no. 4: Quality Education) has created multiple platforms to carry out inclusive education, including during history learning process. This article uses descriptive study method to get in-depth explanation about history learning process in a set of inclusive education implementation by comparing the condition between inclusive school and non-inclusive school. The result showed (1) lack of understanding of history teacher in identify special needs students has becoming the main bottleneck during learning process; (2) lack of history teacher's capability in arranging PPI (Individual Learning Program) for special needs students; (3) supporting teacher's unavailability in helping history teacher during learning process.

**Keyword:** collective memory; historical sources; oral history; west java

### Abstrak

Karakteristik mata pelajaran sejarah terdiri dari fakta yang mampu menunjang pemaknaan peristiwa sejarah dalam proses pembelajaran yang diharapkan mampu mengarahkan peserta didik menuju perubahan sikap ke arah yang positif. Peran dari mata pelajaran sejarah tersebut dipandang strategis, sehingga memungkinkan semua peserta didik memiliki hak untuk melakukan proses perubahan sikap melalui pemaknaan peristiwa sejarah, termasuk bagi peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus. Penelitian ini menggunakan studi deskriptif untuk memperoleh penjelasan mendalam mengenai penyelenggaraan pembelajaran sejarah dalam *setting* inklusi dengan membandingkan pembelajaran di sekolah inklusi dengan sekolah non-inklusi yang memiliki anak berkebutuhan khusus. Hasil dari penelitian ini menunjukkan bahwa kendala utama dalam menyelenggarakan pembelajaran sejarah di sekolah non-inklusi terletak pada (1) kurangnya proses identifikasi terhadap anak berkebutuhan khusus; (2) kurang mampunya guru sejarah dalam menyusun PPI (Program Pembelajaran Individu); (3) ketidaktersediaan guru pendamping anak berkebutuhan khusus dalam pembelajaran sejarah.

**Kata Kunci:** Anak berkebutuhan khusus; pembelajaran sejarah; pendidikan inklusi; studi deskriptif

## PENDAHULUAN

Selama ini, pemaknaan mengenai peran dari pendidikan sejarah adalah mampu menunjang proses transformasi sikap peserta didik melalui pemaknaan peristiwa sejarah. Berkaitan dengan hal tersebut, pandangan bahwa pendidikan sejarah memiliki peran strategis karena merupakan bagian dari pengajaran normatif yang memiliki sasaran pada segi nilai dan makna yang sesuai dengan tujuan pendidikan. Sejalan dengan yang diungkapkan oleh Hapsari (2011: hlm. 164) yang menyatakan bahwa "...pendidikan sejarah memiliki arti yang strategis untuk membentuk watak dan peradaban bangsa yang bermartabat, serta pembentukan manusia Indonesia yang memiliki rasa kebanggaan dan cinta tanah air, mampu meningkatkan kemampuan berpikir dan mengaplikasikannya melalui pemaknaan peristiwa sejarah". Secara implisit, pendapat Hapsari mengungkapkan bahwa pendidik sejarah di sekolah memiliki tanggung jawab untuk mengemas mata pelajaran sejarah guna meningkatkan kemampuan berpikir peserta didik melalui pemaknaan peristiwa sejarah yang dapat menunjang proses pendewasaan. Kesempatan menuju proses pendewasaan melalui pemaknaan peristiwa sejarah tentu berlaku bagi semua peserta didik, termasuk bagi mereka yang berkebutuhan khusus.

Ditetapkannya *17s Sustainable Development Goals* oleh Perserikatan Bangsa-bangsa sejak 2015 lalu (khususnya poin 4: peningkatan mutu pendidikan), telah mendorong terselenggaranya pendidikan bagi semua, termasuk bagi anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus atau berada dalam keadaan yang rentan, istilah untuk menggambarkan kondisi ini disebut sebagai pendidikan inklusi. Tujuan terselenggaranya pendidikan inklusi tertuang dalam *guide book United Cities and Local Governments* (2017: hlm. 5) yakni "...menjamin akses yang sama terhadap semua tingkatan pendidikan dan pelatihan kejuruan bagi mereka yang rentan, termasuk penyandang disabilitas, masyarakat adat, dan anak-anak yang berada dalam situasi rentan".

Namun demikian, sebagian besar institusi pendidikan saat ini masih sangat minim perhatian terhadap realisasi pendidikan inklusi sehingga dalam proses penerapannya masih menemui berbagai kendala. Adapun sekolah model yang telah matang dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi dan berperan sebagai pionir sekolah menengah atas inklusi di kota Bandung, yakni SMAS Mutiara Bunda. Sekolah ini memiliki manajemen inklusi dan di dalamnya terdapat tim inklusi yang bertugas untuk berupaya memenuhi

kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (selanjutnya ABK) yang bersekolah di SMAS Mutiara Bunda. Jumlah ABK di SMAS Mutiara Bunda cukup banyak dengan ragam jenis kebutuhan dan kriteria yang berbeda. Sementara itu, dalam pelaksanaan pembelajaran sejarah, pendidik sejarah di SMAS Mutiara Bunda berkolaborasi dengan tim inklusi, khususnya dengan *supporting teacher* dalam merumuskan Program Pembelajaran Individu (PPI) bagi siswa yang memiliki kebutuhan khusus. Adapun langkah yang dilakukan adalah penyesuaian kembali tujuan dan indikator pembelajaran, serta sintaks yang akan digunakan untuk ABK pada saat pembelajaran berlangsung. Lantas bagaimana dengan sekolah non-inklusi yang memiliki ABK?

Selama beberapa tahun terakhir, sekolah reguler diharuskan untuk menerima peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus, hal ini dilandasi oleh Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 70 tahun 2009 tentang pendidikan inklusi bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa, menyebutkan bahwa pendidikan untuk peserta didik yang memiliki kelainan dan/atau kecerdasan dan/atau bakat istimewa dapat diselenggarakan secara inklusi. Seperti yang sudah diungkapkan sebelumnya bahwa sebagian besar institusi pendidikan, khususnya sekolah menengah atas reguler masih menghadapi berbagai macam kendala berkaitan dengan penyelenggaraan pendidikan inklusi, sehingga sampai saat ini penyelenggaraan pendidikan inklusi di sekolah reguler masih terbatas mencampurbaurkan ABK dengan siswa reguler.

Salah satu sekolah reguler yang saat ini berupaya untuk menyelenggarakan pendidikan inklusi adalah SMAN 1 Cileunyi. Selama beberapa tahun terakhir, sekolah ini kerap mendapat pendaftar atau calon siswa yang memiliki kebutuhan khusus terutama dalam hal keterbatasan fisik. Sementara itu, fenomena baru terjadi di tahun 2017 dan 2018, SMAN 1 Cileunyi mendapat pendaftar penyandang *slow learner* (SL) dan autisme tipe *asperger syndrome* (AS). Dalam menyikapi hal ini, SMAN 1 Cileunyi berupaya untuk memenuhi kebutuhan ABK dengan cara mengimbau guru untuk merumuskan PPI, termasuk dalam mata pelajaran sejarah. Imbauan ini yang masih jarang ditemui di sekolah reguler, namun pada tahap pelaksanaan pembelajaran sejarah masih menemui berbagai kendala. Dengan demikian permasalahan yang akan dikaji adalah bagaimana sekolah non-inklusi menyikapi kehadiran ABK dan upaya pemenuhan kebutuhan ABK dalam pembelajaran sejarah di kelas dengan membandingkan kondisi ideal yang terdapat di sekolah inklusi, sehingga mampu

mengidentifikasi permasalahan dan dapat memberikan rekomendasi terhadap sekolah non-inklusi dalam upaya meningkatkan mutu penyelenggaraan pembelajaran sejarah di kelas secara inklusi.

## METODE

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode penelitian deskriptif kualitatif karena penelitian yang dilakukan di SMAN 1 Cileunyi dan SMAS Mutiara Bunda memiliki subjek penelitian yang merupakan bagian dari gejala sosial, situasi lapangan disajikan tanpa dimanipulasi yang menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis dari pelaku yang dapat diamati dan bersifat natural. Hal ini sesuai dengan penjelasan dari Bogdan dan Taylor dalam Moleong (2010: hlm. 4) yang menyatakan bahwa

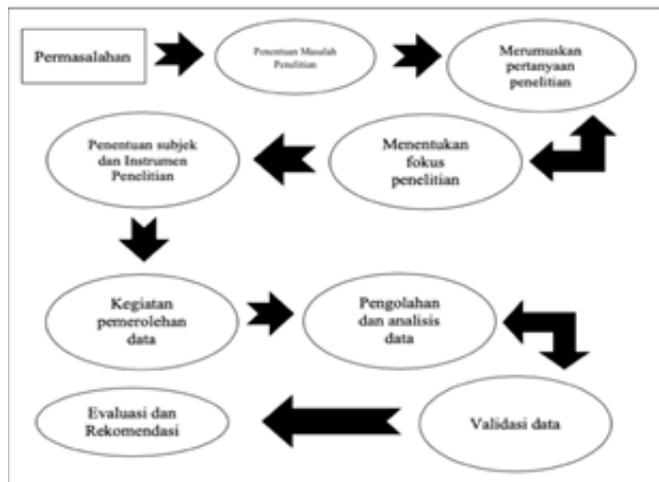
“Metode penelitian kualitatif adalah prosedur penelitian yang menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis atau lisan dari orang-orang dan perilaku yang dapat diamati. Penelitian kualitatif bertumpu pada latar belakang alamiah secara holistik, memosisikan manusia sebagai alat penelitian yang dilakukan dan disepakati oleh peneliti dan subjek penelitian”.

Selain itu, penelitian ini tidak dimaksudkan untuk memperoleh generalisasi namun memfokuskan pada aspek proses.

Sebuah penelitian identik dengan proses pemerolehan data yang sesuai dan dapat digunakan dalam penelitian sebagai upaya dalam rangka mendapatkan jawaban atas pertanyaan penelitian, sehingga harus terdapat langkah sistematis yang tertuang dalam suatu bentuk desain penelitian agar memudahkan peneliti dalam menyusun rencana untuk memperoleh data. Pada hakikatnya, desain penelitian merupakan rangkaian rencana aksi (action plan) dalam sebuah penelitian yang terdiri dari rangkaian kegiatan secara sistematis dan logis yang berfungsi memandu peneliti dalam proses pengumpulan, analisis, dan interpretasi data. Untuk dapat memahami rencana aksi yang digunakan oleh peneliti, gambar 6.1 menyajikan gambar mengenai bagan alur dari desain penelitian yang digunakan dalam penelitian ini.

Penelitian ini berfokus pada 1) aspek perencanaan pembelajaran sejarah; 2) jalanya proses pembelajaran sejarah di kelas; 3) upaya yang dilakukan oleh guru terhadap ABK. Adapun alat yang digunakan untuk mengumpulkan data dalam penelitian ini adalah manusia (peneliti) hal ini didasari oleh pernyataan Suyanto dan Karnaji (2013: hlm. 63) bahwa “Peneliti dalam penelitian

Gambar 6.1 Bagan alur dari desain penelitian



kualitatif berperan sebagai *observer as participant*”. Selain itu, penelitian ini menggunakan catatan lapangan yang memuat aspek 1) suasana kelas saat pembelajaran berlangsung; 2) pengelolaan kelas; 3) interaksi siswa dengan ABK; 4) interaksi guru dengan ABK. Catatan lapangan dapat memperoleh informasi mengenai pola tertentu yang dapat menjadi awal dari ditemukannya temuan konseptual sebagai tujuan akhir dari penelitian. Terakhir, pedoman wawancara yang ditujukan kepada subjek penelitian yakni 1) guru mata pelajaran sejarah di sekolah inklusi dan non-inklusi; 2) *supporting teacher* dan tim inklusi di sekolah inklusi; 3) guru BK di sekolah non-inklusi; 4) dua orang ABK di sekolah non-inklusi; 5) teman kelas dari ABK di sekolah non-inklusi; 6) pihak keluarga dari ABK di sekolah non-inklusi.

## PENELITIAN TERDAHULU

Penelitian terdahulu digunakan untuk mengidentifikasi perbedaan dengan penelitian yang sedang dilakukan, sehingga dapat berkontribusi untuk mengembangkan penelitian. Adapun beberapa penelitian terdahulu yang digunakan dalam penelitian ini yaitu:

- 1) Penelitian berjudul “Manajemen Pendidikan Inklusi SMA dalam Naungan Yayasan Muhammadiyah di Kota Yogyakarta” karya Dyah Witasoka. Penelitian ini ditujukan kepada pemangku kebijakan di tingkat sekolah dalam mengelola pendidikan inklusi, dimulai dari tahap perencanaan hingga evaluasi. Selain itu, disebutkan bahwa unsur kolaboratif merupakan jantung dari penyelenggaraan pendidikan inklusi. Hasil dari penelitian karya Dyah Witasoka ini dapat digunakan oleh peneliti untuk mengamati

unsur perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi yang dilakukan oleh sekolah inklusi dan non-inklusi, sehingga dapat mengidentifikasi perbedaan dan permasalahan yang muncul dalam manajemen pendidikan inklusi di sekolah reguler. Lebih jauh, dapat memberikan rekomendasi kepada sekolah reguler dalam proses pengambilan keputusan dan penerapan kebijakan serta menumbuhkan kesadaran akan pentingnya kolaborasi dalam pelaksanaan pendidikan inklusi.

- 2) Penelitian berjudul “*Educators’ Challenges of Including Children with Disability in Mainstream Classrooms*” karya Sally Lindsay, Meghan Proulx, Nicole Thompspon, dan Helen Scott dengan sampel 13 guru yang pernah mengajar ABK di beberapa sekolah reguler yang terdapat di kota Ontario, Kanada dengan pengalaman minimal 2 tahun mengajar. Berdasarkan hasil penelitian, guru mengaku menjadi lebih peka dalam memahami perilaku peserta didiknya, terutama siswa dengan kebutuhan khusus. Selain itu, disebutkan juga bahwa permasalahan yang dihadapi oleh guru tidak hanya muncul ketika menghadapi ABK tetapi juga beriringan dengan berbagai hambatan secara sosio-kultural, seperti permasalahan manajemen dan kebijakan sekolah; hubungan antar guru; serta hubungan guru dan orangtua dalam menciptakan lingkungan sekolah yang inklusi. Melalui penelitian ini, dapat diketahui bahwa hambatan sosio-kultural akan selalu beriringan dengan hadirnya ABK di sekolah reguler. Hal ini relevan dengan permasalahan yang terdapat di sekolah non-inklusi pada penelitian ini. Sehingga dapat menjadi rekomendasi untuk tidak mengabaikan unsur sosio-kultural dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi di sekolah reguler.
- 3) Penelitian berjudul “*Science Education for Students with Special Needs*” karya Marry Grace Villanueva, dkk. yang meneliti mengenai proses pembelajaran dengan model *discovery* dan *cooperative learning* dengan menempatkan 3 guru di dalam kelas selama pembelajaran. Sehingga ABK dapat ‘dilayani’ lebih oleh guru agar mampu menjadi *full-member* serta berpartisipasi dalam pembelajaran. Melalui penelitian ini dapat diketahui bahwa, penyelenggaraan pendidikan inklusi tidak dapat dilakukan oleh *single-teacher* di dalam kelas reguler karena seorang guru tidak akan mampu untuk mengakomodir kebutuhan seluruh siswa di kelas, serta dapat meminimalisir ABK untuk tidak menjadi golongan yang termarginalkan ketika pembelajaran berlangsung.

## PEMBAHASAN

### Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi di SMAS Mutiara Bunda

SMAS Mutiara Bunda merupakan sekolah inklusi pertama yang hadir di Bandung, jumlah guru yang terdapat di sekolah ini adalah 43 orang, terdiri dari guru mata pelajaran dan guru inklusi (*supporting teacher*). Jumlah kelas yang ada di SMAS Mutiara Bunda adalah enam kelas dengan masing-masing jurusan IPA dan IPS di setiap jenjang kelas. Masing-masing kelas terdiri dari 15-20 orang siswa, termasuk ABK. Menurut penuturan guru inklusi, jumlah ABK di masing-masing kelas menempati 1/3 dari populasi siswa di kelas, sehingga masing-masing kelas memiliki jumlah ABK sebanyak 5-6 orang. Sistem kelas yang digunakan adalah *moving class* sehingga guru mata pelajaran memiliki ruang kelas masing-masing, termasuk guru sejarah yang menempati kelas sejarah (*social room 2*).

Sementara itu, berkaitan dengan status sekolah sebagai sekolah inklusi, SMAS Mutiara Bunda memiliki manajemen inklusi yang terdiri dari manajer inklusi, psikolog anak, kepala *supporting teacher*, dan *supporting teacher*. Tim inklusi ini yang kemudian bertanggung jawab atas pemenuhan kebutuhan ABK di SMAS Mutiara Bunda yang termaktub ke dalam perencanaan program khusus, observasi ABK, sosialisasi program khusus kepada orangtua, *pre* dan *in-service training*, pengelolaan sumber daya *supporting teachers*, serta perumusan PPI bersama guru mata pelajaran, termasuk mata pelajaran sejarah (baik sejarah peminatan, maupun sejarah Indonesia). Berkaitan dengan tugas tim inklusi di SMAS Mutiara Bunda, terdapat pendapat dari Dapa dkk. dalam Witasoka (2016: hlm. 169) yang menjelaskan bahwa

“...manajemen pendidikan inklusi adalah proses keseluruhan kegiatan bersama dalam bidang pendidikan inklusi yang meliputi perencanaan, pengorganisasian, pengelolaan, dan evaluasi dengan menggunakan dan memanfaatkan fasilitas yang tersedia baik secara personil, materil, maupun spiritual untuk mencapai tujuan secara efektif dan efisien”.

Dengan demikian, dapat diketahui bahwa SMAS Mutiara Bunda telah melakukan manajemen inklusi dimulai dari aspek perencanaan, pengelolaan, dan evaluasi. Selain itu, dalam melakukan proses perencanaan, tim inklusi akan terlebih dahulu mengklasifikasikan ABK berdasarkan beberapa kriteria, adapun kriteria yang dimiliki oleh SMAS Mutiara Bunda adalah:

Tabel 6.1 Kriteria ABK SMAS Mutiara Bunda

Kriteria	Penjelasan
1c	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Toilet training</i> cukup mampu dengan pemberian instruksi untuk membuka dan memakai celana.</li> <li>2. Bahasa verbal sudah ada dan sesuai konteks yang dibicarakan, meskipun belum terstruktur.</li> <li>3. Koordinasi motorik kasar-halus belum fleksibel dan lamban ketika menulis serta tidak seimbang ketika jalan cepat, lari, dan melompat.</li> <li>4. Konsentrasi dan atensi tidak fokus pada objek yang dilihat, didengar, dan dikerjakan serta duduk tertib ketika melakukan kegiatan akademik selama (5-15 menit).</li> <li>5. Sosialisasi masih terbatas.</li> <li>6. Melakukan kontak mata dengan orang lain dan fokus pada materi 1-5 menit.</li> <li>7. Kesenjangan antara usia kalender dan kecakapan masih cukup jauh. Contoh: usia kalender anak 12 tahun, kemandirian setara dengan usia kecakapan anak 7 tahun.</li> <li>8. Pemahaman informasi yang dilihat dan didengar baru pada tahap konkrit.</li> </ol>
2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mampu <i>toilet training</i>, seperti BAK dan BAB teratur dan mandiri dalam membuka dan memakai celana sendiri.</li> <li>2. Menyalurkan libido seksual sesuai tempat pribadinya.</li> <li>3. Bahasa verbal sudah ada meskipun belum terstruktur dan sesuai konteksnya.</li> <li>4. Konsentrasi dan atensinya sudah cukup panjang meskipun belum stabil (10-20 menit).</li> <li>5. Sosialisasinya masih terbatas dengan teman sebaya yang dikenalnya.</li> <li>6. Bisa menyesuaikan diri dengan teman sebaya dan orang lain yang sudah dikenalnya.</li> <li>7. Koordinasi motorik halus belum fleksibel sedangkan koordinasi motorik kasar cukup baik walaupun masih ada beberapa koordinasi yang belum optimal.</li> <li>8. Kesenjangan usia kalender dan kecakapan anak masih cukup jauh. Contoh: usia kalender anak 12 tahun, kemandirian setara dengan usia kecakapan anak 8 tahun.</li> </ol>

3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kemampuan berbahasa dan komunikasi lisan (verbal) cukup baik.</li> <li>2. Konsentrasi dan atensinya belum stabil (20-30 menit).</li> <li>3. Koordinasi motorik halus dan kasar sudah cukup fleksibel.</li> <li>4. Pemahaman bahasa lisan dan tulis masih belum terstruktur sesuai kaidah bahasa yang baik dan benar.</li> <li>5. Mampu mengendalikan kebutuhan libido seksual sesuai dengan norma agama dan kehidupan sosial.</li> <li>6. Motivasi dan minat belajar relatif rendah.</li> <li>7. Kemandirian sesuai usia kalendernya pada saat ini.</li> <li>8. Mampu menyesuaikan diri dengan teman sebayanya dan lingkungan baru.</li> <li>9. Kesenjangan usia kalender dan kecakapan sudah tidak terlalu jauh. Contoh: usia kalender anak 12 tahun kemandirian setara usia kecakapan anak 10 tahun.</li> </ol>
4 (grey area)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivasi belajar masih bersifat eksternal belum internal (muncul dari kesadaran diri sendiri).</li> <li>2. Perilaku belum stabil seperti: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Mudah tersinggung</li> <li>b. Emosional (mudah cemas ketika menghadapi tugas/ pekerjaan baru di sekolah)</li> <li>c. Impulsif (perilaku tak terkendali dan spontanitas tanpa disadari)</li> </ol> </li> <li>3. Menerapkan dan menghubungkan pengetahuan yang abstrak dalam kehidupan sehari-hari.</li> <li>4. Sudah mulai memahami matematika dasar dengan cukup baik.</li> <li>5. Usia kalender kemandirian anak sudah hampir setara dengan usia kecakapannya.</li> </ol>

Proses pengklasifikasian ABK oleh tim inklusi tidak dapat secara langsung membuat '*judgement*' terhadap ABK, tetapi harus melalui proses observasi yang dimulai dari meninjau catatan terdahulu, berkomunikasi dengan orangtua, dan melakukan observasi anak selama 3 – 6 bulan pertama. Setelah observasi selesai dilakukan, tim inklusi akan memberikan laporan perkembangan anak kepada orangtua. Melalui observasi dan laporan perkembangan anak, tim inklusi akan menyampaikan pada guru mata pelajaran. Sehingga dalam masa

observasi, guru mata pelajaran mengetahui keadaan ABK selama mengikuti pembelajaran.

Secara teknis, yang menjadi wakil tim inklusi dalam pembelajaran di kelas adalah *supporting teacher*. Seorang *supporting teacher* akan memegang tanggung jawab atas 1-5 ABK yang terdiri dari berbagai kriteria. Sementara itu, apabila ditinjau dari segi kriteria, ABK tipe 1C tidak dilibatkan dalam pembelajaran secara langsung karena materi yang dipelajari oleh ABK 1C berbeda jauh dengan siswa reguler, orientasi pembelajarannya terletak pada proses pembentukan kemandirian siswa yang cenderung bersifat aplikatif. ABK 1C dapat dilibatkan dalam pembelajaran, tetapi dengan pendampingan penuh oleh *supporting teacher*. Apabila ABK sudah menunjukkan perilaku dan keadaan emosi yang dapat mengganggu teman kelas, maka *supporting teacher* akan langsung membawanya untuk belajar di *Multi Purpose Room*.

Sementara untuk ABK tipe 2, mereka masih memiliki keterlibatan yang cukup lama dalam pembelajaran di kelas. ABK 2 akan ditarik oleh *supporting teacher* apabila 1) guru mata pelajaran menyelenggarakan pembelajaran formatif; 2) menunjukkan perilaku atau emosi yang dapat mengganggu peserta didik lain. Di luar dua hal tersebut, ABK 2 akan tetap berada di kelas dan ikut berpartisipasi dalam pembelajaran, tentunya di bawah pengawasan *supporting teacher*. Baik ABK 1C maupun 2, tujuan dan indikator pembelajarannya dikemas sedemikian rupa yang disesuaikan dengan kemampuan yang mereka miliki, seperti 1) pemangkasan indikator; 2) penyederhanaan materi; dan 3) rancangan tugas yang disederhanakan (*worksheet*).

Berbeda dengan ABK 1C dan 2, ABK tipe 3 dan 4 menjadi tanggung jawab dari guru bidang studi ketika pembelajaran berlangsung. Hal ini disebabkan ABK tipe 3 dan 4 memiliki kecenderungan kognisi yang sama dengan siswa reguler, pembedanya terletak pada manajemen emosi dan kemampuan bersosialisasi. Dengan demikian, ABK 3 dan 4 memiliki tujuan, indikator, dan rancangan tugas yang sama dengan siswa reguler dan memiliki keterlibatan secara penuh di kelas di bawah pengawasan jarak jauh dari *supporting teacher*. Selain itu, *supporting teacher* memiliki tanggung jawab untuk memberikan tambahan belajar bagi ABK (terutama bagi ABK yang mengalami kesulitan belajar). Program tambahan jam belajar ini dimaksudkan untuk mengulang materi yang disampaikan agar dapat memelihara kemampuan mengingat ABK. Penyelenggaraan pendidikan inklusi di SMAS Mutiara Bunda tidak hanya mewadahi aspek akademis, tetapi juga aspek non-akademis untuk mengembangkan

kemandirian ABK, adapun program tersebut adalah tata boga, handicraft, dan menjahit yang menunjang kemandirian hidup dari ABK di masa mendatang.

### Proses Pembelajaran Sejarah di SMAS Mutiara Bunda (Sekolah Inklusi)

Sebagai sekolah inklusi, SMAS Mutiara Bunda membekali setiap calon pendidik dan pegawainya melalui *pre-service training inclusive education* selama satu bulan sebelum terjun langsung dan berpartisipasi dalam pekerjaannya. Pembekalan ini bertujuan untuk memberikan dan membentuk pemahaman kepada pendidik dan pegawai baru mengenai pendidikan inklusi, dapat bersikap positif dan terbuka, serta mampu melihat peserta didik sebagai seorang individu yang utuh. Hal demikian merupakan konsep pendidikan inklusi yang ideal, tidak hanya sebatas pada mencampurbaurkan ABK dengan siswa reguler tetapi membentuk pemahaman bahwa setiap siswa merupakan individu unik yang memiliki kebutuhan tersendiri. Pandangan ini sejalan dengan pendapat yang disampaikan oleh Sheehy dan Budiyanto (2014: hlm. 1144) bahwa “A key part of the inclusive education movement is a consensus that all children, including those with disabilities and impairments, should have the opportunity for an education and furthermore, an education with their peers”.

Dalam penyelenggaraan pembelajaran sejarah secara teknis, guru mata pelajaran membagi skala penugasan yang berjenjang, ditampilkan dalam tabel berikut:

Kelas	<i>Project-Based</i>	Formatif
10	70%	30%
11	50%	50%
12	30%	70%

Pembagian skala tersebut didasari karena pada jenjang kelas 10, siswa cenderung masih beradaptasi sehingga guru sejarah menjembatani proses adaptasi tersebut melalui penyelenggaraan pembelajaran berbasis proyek yang memungkinkan siswa untuk bersosialisasi dan berkolaborasi dalam mencari pemecahan masalah. Sementara pembagian seimbang pada jenjang kelas 11 didasari untuk mempersiapkan siswa menuju kelas 12 sehingga pengetahuan faktual dan kemampuan analisis perlu diasah lebih dalam. Sementara pada jenjang kelas 12, siswa lebih banyak diberi latihan soal untuk mempersiapkan diri mengikuti ujian nasional dan seleksi masuk perguruan tinggi.

Tugas proyek yang selalu ada dalam mata pelajaran sejarah adalah membuat autobiografi (kelas 10) di bawah tanggung jawab guru mata pelajaran. Selain itu siswa kelas 10 juga ditugaskan untuk membuat benda-benda peninggalan zaman pra-aksara. Dalam pembuatan tugas kelompok, tiap individu dalam kelompok dapat diawasi dengan baik oleh guru mata pelajaran melalui lembar monitoring kelompok dan ABK memiliki peran dalam pembuatan karya kelompok tersebut. Karya tersebut kemudian dipresentasikan oleh kelompok dan setelahnya dapat digunakan sebagai media pembelajaran sejarah. Begitupun dengan proyek yang terdapat di kelas 11 dan 12.

Selain memberikan tugas berbasis proyek, guru mata pelajaran sejarah juga melakukan kolaborasi dengan guru mata pelajaran ilmu sosial lainnya, penugasan dalam setting ini dikenal sebagai proyek pembelajaran integrasi. Penugasan proyek integrasi ini biasa terdiri dari kolaborasi mata pelajaran sosiologi, geografi, sejarah, ekonomi, dan bahasa inggris. Ilmu-ilmu sosial berkontribusi terhadap substansi dari materi, sementara bahasa inggris menjadi bahasa yang digunakan dalam menyampaikan atau menyajikan hasil dari proyek integrasi. Kehadiran proyek integrasi ini melatih siswa untuk meninjau permasalahan dari berbagai sudut pandang ilmu sosial sehingga dapat memperoleh gambaran yang utuh dan bulat. Di sisi lain, dengan adanya proyek intergrasi ini dapat menguntungkan siswa karena meringkas tugas dari masing-masing mata pelajaran. Dalam proyek integrasi ini tentu ABK ikut berpartisipasi dalam kelompoknya dan memperoleh tugas yang disesuaikan dengan kemampuan yang dimiliki ABK dengan bantuan *supporting teacher* dan guru mata pelajaran.

Proyek integrasi ini hadir di kelas 10 dan 11 yang tiap tahunnya memiliki proyek integrasi yang berbeda. Salah satu contoh proyek integrasi yang dimiliki kelas 10 adalah mengidentifikasi asal-usul nenek moyang dan proses pembentukan kepulauan Indonesia melalui kunjungan ke berbagai museum yang terdapat di Bandung. Proyek ini memiliki luaran berupa *vlog*, makalah, dan tayangan yang ditampilkan dalam bahasa inggris (proyek integrasi mata pelajaran sejarah, geografi, dan bahasa inggris). Sementara kelas 11 memiliki proyek integrasi melaksanakan *outing* ke tempat bersejarah *stone garden* dengan mengidentifikasi asal-usul, aspek kemasyarakatan, prospek pariwisata, dan unsur geografis yang kemudian dipresentasikan dengan bahasa Inggris.

Berkaitan dengan proyek integrasi terdapat pandangan dari Karim, Campbell, dan Hasan (2019):

hlm. 3) bahwa “*integrated learning is powerful in providing student’s understandings about subject matters which allow them to translate and transfer the knowledge into practice in making project with their peers*”.

Kendati SMAS Mutiara Bunda sudah memiliki kematangan dalam penyelenggaraan pembelajaran sejarah yang inklusi, namun kendala tetap ditemui sebagai bagian dari dinamika pendidikan inklusi. Berdasarkan sudut pandang guru mata pelajaran sejarah, kendala yang dihadapi terdapat pada aspek formatif, yakni kendala dalam merumuskan dan menentukan tingkat kesukaran dari berbagai tipe soal yang terdiri dari 5 tipe soal. Adapun tipe soal dibagi menjadi:

Tipe 01	Bagi siswa reguler (umum)
Tipe 02	Bagi siswa reguler (tipe 4: <i>grey area</i> )
Tipe 03	Bagi ABK 3 (soal reguler yang disederhanakan)
Tipe 04	Bagi ABK 2 (soal yang sudah dimodifikasi)
Tipe 05	Bagi ABK 1 (soal yang dimodifikasi dan disederhanakan)

Guru mata pelajaran sejarah memiliki tanggung jawab dalam merumuskan tipe soal 1-3 yang termasuk ke dalam tipe soal reguler yang pada dasarnya sulit karena tipisnya batas kesukaran antar tipe soal. Sementara untuk tipe soal 4-5, guru mata pelajaran sejarah bersama dengan tim inklusi merumuskan soal bagi ABK 1C dan 2 yang memiliki karakteristik lebih sederhana dan individual.

Adanya kolaborasi antara guru mata pelajaran sejarah dan *supporting teacher* dapat menutupi permasalahan dan kesulitan yang dialami pada saat proses pembelajaran sejarah. Kolaborasi konkrit yang terjalin antara guru mata pelajaran sejarah dengan *supporting teacher* dapat ditinjau dengan adanya PPI yang dikhususkan bagi ABK, masing-masing ABK memiliki PPI yang sudah disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan ABK. PPI ini dirancang oleh *supporting teacher* melalui diskusi dengan guru sejarah. Selain itu terdapat lembar kerja khusus (*worksheet*) dan media pembelajaran khusus bagi ABK yang disusun dan dirancang bersama oleh guru sejarah dan *supporting teacher*. Walaupun jumlah indikator yang hendak dicapai oleh ABK telah dipangkas dan disederhanakan, tetapi substansi dari materi yang disampaikan dan dipelajari tetap berada di bawah ‘*framework*’ yang sama dengan siswa reguler. Selain itu, siswa reguler menunjukkan sikap positif dan terbuka terhadap teman kelasnya yang merupakan ABK.

Seperti yang disampaikan sebelumnya, bahwa tercapainya pemeliharaan kolaborasi yang baik dalam penyelenggaraan pembelajaran sejarah yang inklusi di SMAS Mutiara Bunda bukan tanpa hambatan. Adapun hambatan yang dihadapi oleh *supporting teacher* dalam menyelenggarakan pembelajaran sejarah yaitu 1) latar belakang studi tidak linier; 2) penguasaan materi sejarah yang terbatas (karena terdiri dari konsep dan fakta); 3) penggunaan bahasa dan pemilihan kata yang harus dimengerti oleh ABK terutama penggunaan bahasa untuk mendefinisikan konsep dalam materi sejarah. Ketiga hal tersebut merupakan kendala yang dialami ketika awal menjadi *supporting teacher*, seiring berjalannya waktu dan melalui diskusi dengan guru mata pelajaran sejarah, kendala tersebut dapat diatasi karena konten dari materi sejarah dapat dikemas dan disederhanakan untuk ABK. Kondisi ini relevan dengan pendapat yang diungkapkan oleh Watson (2007: hlm. 51) mengenai kondisi ideal sekolah inklusi, yaitu *“...positive school ethos and the valuing of students were linked, when classroom communities exhibited relationships based on sharing and respect, there was often a strong sense of community in an inclusive way”*.

Selain itu Sharma dkk (2016: hlm. 67) mengungkapkan urgensi kolaborasi sebagai penentu keberhasilan pembelajaran inklusi di sekolah, yang sejalan dengan kondisi yang terdapat di kelas sejarah SMAS Mutiara Bunda, yaitu

*“The succesful inclusive classroom requires collaborative interaction between teachers and parents. Perhaps, the process of collaboration itself reflects what inclusion is all about. Differences can be strength in the creative process when they are collectively focused to accomplish a singular mission or goal. The diversity of each individual in a collaborative team results in a creative synergy that could not be achieved by members individually. Teacher-parent collaboration provides the pathway to succesful achievement of inclusive classrooms; however, an education system consisting of inclusive classroom remains the final step in an educational journey”*.

Melalui definisi tersebut, dapat diketahui bahwa keberhasilan terselenggaranya pembelajaran yang inklusi di dalam kelas membutuhkan interaksi kolaboratif antara guru dan orangtua. Kolaborasi ini yang kemudian berperan dalam mengolah ragam kebutuhan ABK menjadi suatu strategi jitu untuk mencapai tujuan bersama, yakni perubahan sikap ke arah positif melalui pemaknaan peristiwa sejarah.

### **Keadaan ABK di SMAN 1 Cileunyi (Sekolah Non-inklusi)**

SMAN 1 Cileunyi sebagai sekolah reguler non-inklusi memiliki dua orang ABK, pertama penyandang autisme tipe *asperger syndrome* (AS) yang saat ini duduk di kelas XI Bahasa dan penyandang *slow learner* (SL) yang duduk di kelas XII IPS. Terlebih dahulu akan menjelaskan mengenai AS. Memiliki siswa yang merupakan penyandang autisme merupakan hal baru bagi SMAN 1 Cileunyi, siswa AS memiliki keadaan kognitif yang normal dan cenderung menonjol pada satu bidang studi yakni bahasa Jepang dan sejarah Jepang, namun memiliki keadaan emosional yang kurang stabil dan enggan bersosialisasi dengan teman sebaya yang tercermin melalui keengganannya untuk berpartisipasi dalam kelompok belajar pada mata pelajaran sejarah. Selain itu, apabila mulai merasa terganggu, AS akan melakukan tepuk tangan secara berulang sebagai tanda bahwa ia merasa tidak nyaman. Karakteristik yang ditunjukkan oleh AS merupakan ciri dari penyandang spektrum autisme tipe *asperger syndrome*, seperti yang diungkapkan oleh Wing dan Gould dalam Connolly dan Gersch (2016: hlm. 63) bahwa *“The common symptoms of autism asperger syndrome children have described as a triad core areas of functioning: social communication, social interaction, and social imagination”*.

Selain itu terdapat pendapat dari Cullen dan Barlow (2002: hlm. 35) yang relevan dengan kondisi AS, yaitu *“...having impairments in social interaction, play and behaviour, restricted and often obsessive interest”*. Obsesi atau ketertarikan mendalam terhadap Jepang membuat AS terdorong untuk belajar secara otodidak mengenai bahasa, sastra, dan sejarah negeri sakura tersebut. Bahkan, AS mampu menjelaskan dengan baik mengenai perang pasifik dan sejarah kontemporer Jepang yang terjadi di tahun 2019 lalu, yaitu masuknya Jepang menuju era baru, era Reiwa di bawah kaisar Naruhito. AS juga sering membuat puisi berbahasa Jepang dan suka menggambar kemudian mempublikasikannya melalui blog pribadi miliknya.

Sementara kondisi lain ditunjukkan oleh SL, secara fisik ia memang menunjukkan perbedaan dengan siswa reguler tetapi SL lancar dalam berkomunikasi dan bersosialisasi sehingga ia tidak kesulitan dalam menjalin hubungan pertemanan. Namun dalam hal kognitif, SL menunjukkan kemampuan kognisi yang rendah. Ia tidak dapat menghafal konsep yang bersifat faktual, selalu bergantung pada rekan kelompoknya agar dapat menjelaskan kembali mengenai definisi dari konsep tertentu. Dikatakan juga bahwa SL kesulitan dalam berhitung. Hal tersebut memang umum ditunjukkan

oleh penyandang *slow learner*, Chamidah (tanpa tahun: 3) mendefinisikan *slow learner* sebagai seorang yang "... memiliki hambatan berpikir, merespon rangsangan, dan adaptasi sosial tetapi masih lebih baik dibandingkan dengan tunagrahita, lebih lamban dibandingkan yang normal, butuh waktu lebih lama dan berulang untuk dapat menyelesaikan tugas akademik maupun non-akademik".

Berkaitan dengan keadaan kognitif yang ditunjukkan oleh SL, terdapat penjelasan dari Mullins dkk dalam Lambert dan Dryer (2017: hlm. 2) bahwa

*"One of the key learning barriers faced by students with slow learning is the continued emphasis on written text as the key format for delivering leaning resources. To manage this barriers, students report needing to commit significantly more time to read and completing assesments and must generally work much harder to achieve the same result as their non-learning disabled peers. Key learning barriers include the attitudes of peers toward student with learning diability and a lack of awarness about the nature of their disability or what constitutes reasonable adjustment"*.

Pendapat tersebut sangat relevan dengan performa SL dalam pembelajaran sejarah, selain itu ditinjau dari segi karakteristik mata pelajaran sejarah yang terdiri dari lautan fakta dan hanya disajikan ke dalam bentuk teks, maka pasti SL akan mengalami kesulitan dalam memahami substansi dari materi sejarah yang sedang dipelajari. Namun, SL beruntung karena teman kelas terutama rekan sekelompoknya menunjukkan sikap terbuka dan berkenan untuk membantu SL dalam proses pembelajaran sejarah.

Di sisi lain, terdapat hal unik yang terjalin antara dua ABK ini, keduanya berteman baik walau berada pada jenjang yang berbeda. AS dan SL kerap pergi ke kantin di waktu istirahat dan menuju masjid ketika akan mendirikan ibadah salat. AS yang biasanya menunjukkan sikap diam justru senang bercerita ketika sedang bersama SL. Meskipun ketika ditanya lebih lanjut, SL ternyata tidak memahami apa yang dibicarakan oleh AS, tetapi ia tetap mendengarkan cerita yang dituturkan oleh AS. Ironisnya, tidak semua pihak dapat melakukan 'penerimaan' terhadap AS seperti halnya yang dilakukan oleh SL. Di muka telah disampaikan bahwa AS kesulitan dalam bersosialisasi, hal inilah yang menjadi alasan AS tidak berkawan dengan teman kelasnya. Selain itu, kedua orangtua AS menunjukkan sikap denial terhadap kondisi AS yang merupakan penyandang autisme. Orangtuanya menganggap bahwa AS merupakan remaja biasa seperti teman sebayanya, asumsi ini didasari AS

yang menunjukkan kemampuan kognitif normal dan mampu secara otodidak mempelajari bahasa Jepang.

### **Proses Pembelajaran Sejarah di SMAN 1 Cileunyi (Sekolah Non-inklusi)**

Proses pembelajaran sejarah yang inklusi di SMAN 1 Cileunyi masih menemui berbagai kendala. Dalam kasus siswa AS, kendala tidak hanya berasal dari individu AS sebagai seorang penyandang autisme tipe asperger syndrome tetapi juga datang dari sikap *denial* orangtua AS. Hal ini yang menjadi alasan guru tidak dapat melakukan interaksi kolaboratif dengan orangtua dalam pemenuhan kebutuhan AS pada mata pelajaran sejarah. Terlebih dengan karakteristik AS yang penyendiri, tidak menyukai kebisingan, dan enggan untuk terlibat dalam kelompok belajar.

Menyikapi hal tersebut, guru sejarah berupaya untuk mengkondisikan kelas menjadi lebih tenang dan kondusif sehingga AS dapat mengerjakan tugas mandiri. Selain itu, upaya juga ditempuh melalui penugasan yang disesuaikan dengan minat yang dimiliki oleh AS. Sebagai contoh, AS pernah diberi tugas individu untuk membuat puisi lengkap dengan gambar sebagai ilustrasi dengan tema kepahlawanan. Meninjau upaya tersebut, guru mata pelajaran sejarah baru dapat mengarahkan pembelajaran berdasarkan minat yang dimiliki oleh AS, bukan berdasarkan urgensi dan kebutuhan yang harus dipenuhi.

Kendala lain yang dihadapi dalam penyelenggaraan pembelajaran di kelas ialah kesulitan untuk memancing AS agar dapat terlibat dan berinteraksi dalam kelompok karena ia memiliki kecenderungan sebagai individu yang penyendiri dan kesulitan memelihara konsentrasi karena ia mudah terdistraksi. Selain itu, untuk menghindari gejala emosional AS (ia kerap tidur di kelas, enggan mengikuti ujian, dan keluar ketika pembelajaran berlangsung), guru sejarah membiarkannya melakukan hal yang disukainya (menonton video dan menulis di blog pribadinya) apabila ia tidak menunjukkan minat dalam mengikuti pembelajaran sejarah di kelas.

Antusiasme ditunjukkan oleh AS hanya ketika pembahasan materi mengenai Jepang. AS dengan fasih menjelaskan materi tersebut secara individu di depan kelas melalui media video dan peta. Teman-teman kelasnya memperhatikan dengan seksama ketika AS melakukan presentasi individu dan ia mendapat apresiasi berupa tepuk tangan yang riuh dari teman kelasnya.

Sementara dalam kasus siswa SL, ia tidak memiliki minat khusus terhadap mata pelajaran atau materi tertentu, tetapi ia sangat senang belajar secara kelompok bersama dengan teman sebayanya. Sehingga

guru sejarah sering mengkondisikan siswa ke dalam kelompok. Di sisi lain, guru sejarah mengetahui bahwa SL akan kesulitan dalam belajar mandiri. Namun, pihak keluarga SL yang mengetahui dan menerima keadaan SL membantunya dalam belajar di rumah melalui kehadiran kakaknya yang bisa mengemas pembelajaran sejarah dengan menggunakan peta konsep dan *timeline*. Hal ini menunjukkan sudah terdapat interaksi kolaboratif antara guru dan orangtua SL.

Penjelasan di atas merupakan proses pembelajaran dalam segi teknis. Sementara dalam segi administratif yakni PPI bagi ABK, masih belum tersedia. Guru sejarah mengalami kesulitan dalam menyusun PPI karena proses identifikasi ABK tidak dilakukan secara optimal, informasi yang diperoleh berasal dari guru BK dan hanya menyajikan informasi yang terbatas. Selain itu, ketidakterediaan guru pendamping ABK yang dapat membantu guru sejarah untuk menerjemahkan materi, merumuskan PPI, dan sebagai fasilitator yang dapat membantu ABK dalam memenuhi kebutuhannya.

Hal tersebut menjadi kendala utama bagi guru sejarah dalam melaksanakan pembelajaran inklusi sehingga upaya yang dilakukan belum dapat dilakukan secara optimal. Di sisi lain, guru sejarah di SMAN 1 Cileunyi dihadapkan pada posisi yang dilematis karena selain berupaya untuk memenuhi kebutuhan ABK, mereka juga tidak dapat mengabaikan siswa reguler lainnya, sehingga ABK kerap luput dari perhatian guru sejarah. Bahkan di sekolah reguler non-inklusi, seorang guru mata pelajaran memiliki jam mengajar yang padat dengan jumlah siswa ajar yang banyak. Hal ini juga terjadi kepada guru sejarah di SMAN 1 Cileunyi yang hanya terdiri dari 3 orang guru, tetapi memiliki jumlah kelas ajar yang banyak. Kendala tersebut menyebabkan proses perencanaan, pengelolaan, dan evaluasi pembelajaran sejarah secara inklusi menjadi terhambat dan tidak berjalan secara optimal. Sehingga saat ini upaya yang dapat dilakukan oleh guru mata pelajaran sejarah terbatas dalam dimensi teknis.

Upaya yang dilakukan oleh guru sejarah di sekolah ini memang belum menunjukkan hasil yang optimal dikarenakan sarana dan pra-sarana yang kurang memadai. Peraturan yang ditujukan bagi sekolah reguler untuk menerima siswa ABK dan menyelenggarakan pendidikan secara inklusi dari pemerintah, tidak disertai dengan dukungan dan langkah taktis bagi sekolah dalam menyelenggarakan pendidikan dan pembelajaran inklusi. Sehingga tidak mengherankan apabila guru sejarah di SMAN 1 Cileunyi masih menghadapi berbagai kendala dalam menyelenggarakan pembelajaran inklusi karena pada tingkat umum, SMAN 1 Cileunyi masih memiliki kendala yang belum dapat teratasi. Adapun kendala

tersebut adalah 1) tidak tersedianya aturan yang jelas mengenai kriteria ABK yang dapat diterima di SMAN 1 Cileunyi; 2) tidak tersedia guru pendamping ABK; 3) tidak terdapat pre- dan *in-service training inclusive education* bagi guru dan pegawai di SMAN 1 Cileunyi termasuk di dalamnya pelatihan pembuatan PPI; dan 4) kurangnya interaksi kolaboratif antara sekolah dengan orangtua ABK dikarenakan tidak memiliki forum diskusi khusus dengan orangtua ABK. Empat kendala ini berdampak secara langsung terhadap macetnya penyelenggaraan pembelajaran sejarah yang inklusi di kelas.

Selain mengadopsi langkah taktis yang digunakan oleh sekolah inklusi, terdapat hal yang bisa dipertimbangkan oleh guru mata pelajaran sejarah dalam penyelenggaraan pembelajaran di sekolah reguler non-inklusi, yaitu penerapan *cooperative-teaching*, di mana dalam menyelenggarakan pembelajaran harus terdapat lebih dari satu guru mata pelajaran sejarah. Cara ini dipandang sebagai alternatif dari ketidakterediaan guru pendamping ABK. Di samping itu melalui *cooperative-teaching* juga dapat menunjang penilaian yang jauh lebih objektif dan holistik, serta mampu meningkatkan unsur kolaboratif antar guru mata pelajaran sejarah. Berdasarkan hal tersebut, peneliti memandang *cooperative-teaching* sebagai alternatif yang cukup relevan untuk diterapkan di sekolah non-inklusi.

## SIMPULAN

Penyelenggaraan pembelajaran sejarah yang inklusi tidak dapat lepas dari peran sekolah sebagai pemegang kendali di tingkat umum, sehingga permasalahan umum yang dihadapi sekolah berkaitan dengan penyelenggaraan pendidikan inklusi dapat memengaruhi penyelenggaraan pembelajaran sejarah. Hambatan ini disebabkan adanya kebijakan atau aturan yang tidak disertai dengan langkah taktis seperti upaya penyediaan sarana dan pra-sarana di sekolah non-inklusi yang memiliki siswa dengan kebutuhan khusus dan kriteria siswa berkebutuhan khusus seperti apa yang dapat diterima di sekolah non-inklusi. Hal ini tentu dapat menghambat proses pembelajaran di kelas termasuk dalam pembelajaran sejarah.

Jika dibandingkan antara sekolah non-inklusi dengan sekolah inklusi, SMAS Mutiara Bunda sudah matang dalam penyelenggaraan pembelajaran sejarah dengan dukungan tim inklusi termasuk *supporting teacher* yang memiliki keterampilan khusus dalam menghadapi ABK, serta terjalinnya kolaborasi dengan guru mata pelajaran sejarah dalam menyusun PPI yang disesuaikan dengan kebutuhan ABK. Maka, keadaan

yang terdapat di SMAN 1 Cileunyi yang dalam tingkat umum masih terbentur kendala mengenai selisih pandang dengan orangtua ABK, ketidakterediaan supporting teacher, serta tidak terdapat *pre- & in-service training inclusive education* bagi guru, tentu proses kolaborasi dalam penyelenggaraan pembelajaran sejarah yang inklusi akan terhambat.

Dua jenis sekolah tersebut berada pada dimensi yang berbeda. Namun sekolah non-inklusi yang masih perlu memperbaiki permasalahan dalam tingkat umum sebelum menyentuh permasalahan pada tingkat khusus (pembelajaran sejarah di kelas), tentu dapat mengadopsi beberapa langkah taktis yang dilakukan oleh sekolah inklusi agar dapat melakukan peningkatan mutu penyelenggaraan pendidikan inklusi di sekolah, khususnya dalam mata pelajaran sejarah. Kendati masih menjumpai beragam kendala, upaya yang telah dilakukan oleh SMAN 1 Cileunyi sebagai sekolah non-inklusi dalam menyelenggarakan pembelajaran inklusi patut diapresiasi, hal ini terbukti dengan adanya imbauan pembuatan PPI oleh guru mata pelajaran dan terdapat sikap yang cukup positif dari guru serta siswa terhadap ABK.

Berdasarkan uraian yang disampaikan sebelumnya, penyelenggaraan pendidikan inklusi di sekolah non-inklusi masih menunjukkan rendahnya kolaborasi dari tingkat umum hingga tingkat khusus. Di sisi lain, kolaborasi merupakan inti atau pemegang peran utama dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi. Maka dalam penyelenggaraan pembelajaran sejarah yang inklusi, kolaborasi harus terjalin setidaknya antara guru sejarah dengan orangtua ABK dalam mengupayakan strategi belajar sejarah yang sesuai dengan kebutuhan ABK, baik pada saat berada di sekolah maupun di rumah. Dengan demikian, proses perubahan sikap melalui pemaknaan peristiwa sejarah dapat diarahkan secara optimal.

Melalui penelitian mengenai perbandingan antara sekolah inklusi dan non-inklusi dalam pembelajaran sejarah, diharapkan mampu menginspirasi pendidik sejarah di sekolah non-inklusi untuk berupaya meningkatkan kolaborasi dalam pembelajaran sejarah. Lebih jauh, pembelajaran sejarah yang inklusi dapat menumbuhkan sikap positif di masyarakat yang sarat akan toleransi dan menghargai perbedaan. Nilai-nilai tersebut memiliki keterkaitan yang erat dengan pemaknaan peristiwa masa lalu melalui pembelajaran sejarah.

## REFERENSI

- Chamidah, A. N. (tanpa tahun). *Pelatihan layanan komperhensif bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif: mengenal anak berkebutuhan khusus*. Yogyakarta: UNY Press.
- Connolly, M. dan Gerschl I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Journal of Educational Psychology in Practice*, 3(2), 63-76.
- Cullen, L., dan Barlow, J. (2002). Parents experiences of caring for children with autism and attending a touch therapy programme. *Journal of Child Care in Practice*, 8(1), 35-45.
- Hapsari, R. (2011). *Tujuan pendidikan sejarah*. Jakarta: AGSI.
- Karim, A., Campbell, M., dan Hasan, M. (2019). A new method of integrating project-based and work-integrated learning. *The Curriculum Journal*, 31, 157-173.
- Lambert, D., dan Dryer, R. (2017). Quality of life of higher education students with learning disability Studying Online. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 65(4), 393-407.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., dan Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with disability in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
- Moleong, L. J. (2010). *Metodologi penelitian kualitatif*. Bandung: Remaja Rosda Karya.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009. [Daring] tersedia di <https://kelembagaan.ristekdikti.go.id/content/uploads/2016/11/Permen-No.-70-2009-tentang-pendidikan-inklusi.pdf>
- Sharma, U., Jitoko, F., dkk. (2018). How do we measure implementation of inclusive education on the pasific islands? A process for developing and validating disability-inclusive indicators. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 65(6), 614-630.
- Sheehy, K. dan Budiyanto. (2014). Teacher's attitude to signing for children with severe learning disabilities in Indonesia. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1143-1161.
- Suyanto, B., Karnaji., dkk. (2013). *Metode penelitian sosial: berbagai alternatif pendekatan*. Jakarta: KENCANA.

- United Cities and Local Governments. (2017). *Tujuan pembangunan berkelanjutan yang perlu diketahui Pemerintah Daerah*. Jakarta: ASPAC.
- Villanueva, M., Taylor, J., dkk. (2012). Science education for students with special needs. *Journal of Studies in Science Education*, 48(1), 187-215.
- Watson, J. (2007). Hear my voice: mainstream secondary students with learning difficulties speak out. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 51-59.
- Witasoka, D. (2016). *Manajemen pendidikan inklusi sma muhammadiyah di kota yogyakarta*. Yogyakarta: UNNES.