



PEMBELAJARAN DAN PENILAIAN SECARA EFEKTIF PADA SISWA DOWN SINDROME DI KELAS INKLUSI**Oleh****Astuty****Universitas Tidar****Email: astuty@untidar.ac.id**

Article History:*Received: 11-01-2022**Revised: 14-02-2022**Accepted: 23-02-2022***Keywords:***Assessment For Learning, Down Syndrome, Kelas Inklusi, Pertanyaan Dan Umpan Balik Yang Efektif*

Abstract: *Dalam praktik pembelajaran dan penilaian di kelas inklusi, guru harus dapat memfasilitasi cara belajar siswa normal dan siswa berkebutuhan khusus secara bersamaan. Namun demikian, penelitian tentang praktik Pembelajaran dan penilaian yang mengakomodasi siswa normal dan siswa berkebutuhan khusus sangat terbatas. Untuk alasan inilah, penelitian ini bertujuan meneliti praktik Pembelajaran dan penilaian dalam konteks kelas inklusi dengan fokus cara guru memberikan pertanyaan dan umpan balik yang efektif pada siswa Down Syndrome (DS). Penelitian ini melibatkan dua orang guru dari dua Sekolah Dasar Inklusi. Pengambilan data dilakukan saat proses pembelajaran serta wawancara terhadap guru dan siswa DS. Temuan penelitian mengungkapkan bahwa guru menggunakan tiga pertimbangan dalam memberikan pertanyaan menggali dan umpan balik yang efektif bagi siswa DS, yaitu pertimbangan: (1) tingkat intelegensi dengan memberikan pertanyaan langsung, pendek, dan kongkret; (2) sosial-emosional dengan memberikan umpan balik dan penguatan; serta (3) keterbatasan fungsi mental lain dengan menggunakan media visual dan komunikasi non-verbal. Implikasi dari penelitian ini menunjukkan bahwa ketika kehadiran pembelajar berkebutuhan khusus sama pentingnya dengan anak normal, guru harus dapat atau dilatih merancang praktik pembelajaran dengan keberagaman peserta didik dan temuan penelitian ini dapat berkontribusi untuk itu. Implikasi lain penelitian ini adalah memberikan pemahaman lebih baik tentang Pembelajaran dan penilaian di kelas inklusi dan implementasinya di ruang kelas*

PENDAHULUAN

Hadirnya siswa berkebutuhan khusus di sekolah umum menjadi tantangan bagi guru dalam melaksanakan pembelajaran dan penilaian. Anak Down Sindrom (DS), misalnya pasti mengalami kesulitan mengikuti pembelajaran dan penilaian yang berpusat pada siswa (UNESCO, 2005). Sementara itu, kurikulum nasional di berbagai negara, (United Nations, 2015) termasuk Indonesia dengan kurikulum 2013 (Depdikbud 2013; Widodo, 2016) mengamanatkan pembelajaran dan penilaian di sekolah umum menggunakan pendekatan berpusat pada siswa. Berbagai literatur juga mengungkapkan bahwa strategi Pembelajaran dan penilaian yang paling cepat dapat mengetahui pemahaman siswa adalah melalui tanya jawab dan umpan balik (Depdiknas, 2019; Murray, Rut Gasson, & Smith, 2018).

Kebijakan diterimanya anak berkebutuhan khusus di sekolah umum, telah menjadi gerakan di banyak negara (UNESCO, 2005). Di Indonesia, misalnya, anak DS dapat mendaftar di sekolah umum (Depdikbud, 2019). Dengan adanya kebijakan tersebut, guru merasa belum siap untuk melayani pembelajaran siswa DS yang mengalami defisit intelektual, mental, emosional, dan sosial (Boriak, 2015; Delphie 2002). Kondisi itu menyebabkan siswa DS merasa sulit menangkap pertanyaan dan umpan balik berupa kalimat kompleks, kata abstrak, dan ungkapan metaforis (Rondal, 2009). Pelatihan yang dilakukan oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Indonesia baru berkaitan manajemen pengelolaan sekolah inklusi (Depdiknas, 20019) belum menjangkau pengembangan profesionalitas cara melaksanakan Pembelajaran dan penilaian di kelas inklusi.

Hingga saat ini, penelitian teknik memberikan pertanyaan dan umpan balik kebanyakan dilakukan untuk



anak normal di sekolah umum (Brookhart, 2017; Duckor & Holmberg, 2017). Belum ditemukan dalam pencarian secara daring penelitian praktik tersebut di kelas inklusi dengan anak DS di dalamnya. Saran diberikan oleh (United Nations, 2015; Wu, 2003; Tay and Kee, 2019) agar memberi waktu tunggu lebih lama bagi anak berkebutuhan khusus. Atas dasar hal tersebut, studi empiris tentang praktik penggunaan pertanyaan dan umpan balik guru secara efektif bagi siswa DS perlu dilakukan. Temuan penelitian ini berkontribusi untuk guru dan pelatihan guru dalam merancang pembelajaran. Kontribusi lain adalah memberikan pemahaman lebih baik tentang Pembelajaran dan penilaian dan implementasinya di ruang kelas. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk mengatasi kesenjangan dengan mengumpulkan bukti empiris dari guru dan siswa DS di kelas umum tentang praktik memberikan pertanyaan dan umpan balik yang efektif. Dua pertanyaan untuk memandu penelitian ini adalah:

(1) Jenis pertanyaan dan umpan balik apa yang digunakan guru?

(2) Pertimbangan apa yang digunakan guru dalam memberikan pertanyaan dan umpan balik?

Pentingnya Pertanyaan Dan Umpan Balik Yang Efektif

Seperti di banyak negara, salah satu prioritas pendidikan umum di Indonesia adalah *Assessment for Learning* (Pembelajaran dan penilaian) yang didefinisikan oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (selanjutnya, MONEC) sebagai “penilaian yang mendukung pembelajaran dengan menggunakan pendekatan dan strategi yang berpusat pada peserta didik” (Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009). Pengembangan profesional guru tentang Pembelajaran dan penilaian telah dilakukan, terutama untuk sekolah model dengan dukungan dari kementerian untuk meningkatkan kompetensi guru dalam melakukan penilaian pembelajaran. Penelitian telah dilakukan oleh Deneen *et al* (2019) tentang pendokumentasian Pembelajaran dan penilaian yang dipraktikkan di sekolah menengah. Survey terhadap 13 guru sekolah menengah tersebut menunjukkan bahwa guru tidak melaporkan semua aktifitas siswa, seperti penilaian diri sendiri dan teman sebaya. Sebuah studi kasus sebagai tindak lanjut oleh peneliti yang sama ditemukan bahwa strategi Pembelajaran dan penilaian yang paling cepat dapat mengetahui kemampuan siswa terhadap materi yang dipelajari dengan menggunakan strategi tanya jawab secara individual dan umpan balik secara klasikal di akhir pembelajaran (Tay&Lam, 2017).

Dialog di kelas dengan memberikan pertanyaan dan umpan balik merupakan tahapan penting yang berkontribusi positif dalam pembelajaran. Studi yang dilakukan Boyd (2015); Mohr & Mohr, (2007) mengemukakan bahwa praktik tanya jawab yang efektif di kelas memberikan hasil yang positif bagi siswa. Literatur lain menunjukkan bahwa untuk mendapatkan hasil yang lebih besar, guru harus mengajukan pertanyaan terbuka (MacPhail & Halbert, 2010), memberikan waktu tunggu lebih lama (Ko et al, 2013), serta menciptakan suasana pembelajaran yang menyenangkan sehingga siswa tidak merasa tertekan dan siswa merasa aman ketika melakukan kesalahan saat menjawab (Kirtan, hallam, Peffers, Robertson, & Stobart, 2007).

Studi tentang praktik umpan balik yang efektif, Nicol & Macfarlane-Dick (2006) mengemukakan bahwa umpan balik yang efektif adalah umpan balik yang berupa dialog antara guru dan siswa yang berfokus pada saran untuk perbaikan. Umpan balik secara dialogis tersebut dapat disajikan melalui pengajuan pertanyaan kepada siswa. Praktik memberikan pertanyaan dan umpan balik antara guru dan siswa memiliki peran yang sama. Guru berperan dalam menentukan pembelajaran dan umpan balik yang tepat untuk menutup kesenjangan dan siswa berperan memberikan tanggapan atas pertanyaan yang diajukan. Namun demikian, bukti empiris tentang efek terhadap peserta didik DS belum didapatkan. Pencarian secara daring yang ditemukan berupa beberapa artikel jurnal di kelas umum.

Tantangan Siswa Ds Dalam Praktik Pembelajaran Dan Penilaian

Anak DS memiliki jaringan perhatian yang tidak lazim karena adanya gangguan dalam kognisinya akibat kelainan genetik. Hal tersebut dikarenakan pemecahan tidak normal pada kromosom nomor 21. Keadaan ini secara medis disebut Trisomi 21. Kesalahan penggandaan tersebut menyebabkan defisit perkembangan kognisinya (Owens, 2004). Defisit kognisi tersebut berdampak pada kemampuan memori jangka pendek, pendengaran, berkonsentrasi, dan sosialnya (Abbeduto et al., 2007; Martin et al., 2009; Silva, Williams, & McGee, 1987).

Menurut Randolph dan Burack (2008), kesulitan mempertahankan perhatian guru saat bertanya jawab menjadi tantangan bagi siswa DS. Brown, Johnson, Paterson, Gilmore, Longhi dan Karmiloff-Smith (2003) mendukung temuan Randolph dan Burack (2008) bahwa individu dengan down sindrom menunjukkan tantangan dalam hal memusatkan perhatian ketika berinteraksi dengan lawan bicara. Siswa dengan gangguan DS biasanya tidak memperhatikan lawan bicara ketika berkomunikasi sehingga tidak menangkap komunikasi non-verbal yang memberikan isyarat dan informasi tentang bagaimana orang lain dapat merasakan situasi yang



sama atau kesulitan membaca niat lawan bicara (Engeland & Buitelaar, 2008; Adamson et al., 2009).

Tantangan lain adalah adanya otitis media yang berpengaruh terhadap kemampuan pendengaran serta penyimpangan dalam struktur bahasa dan fungsi motorik oral (Roberts et al., 2007). Infeksi telinga tengah dan menyempitnya saluran pendengaran menjadi penyebab anak DS sulit menerima pertanyaan atau dialog dengan suara yang halus (Roberts et al., 2007). Karakteristik lain yang terbukti mengganggu kemampuan berdialog anak DS adalah adanya gangguan bias pemrosesan alami terhadap daya kognitif faks-detail superiornya. Mereka juga memiliki koherensi sentral yang lemah untuk melihat "gambaran besar" (Happew & Frith, 2006).

Penderita DS juga mengalami gangguan pragmatis yang parah. Hal ini dapat dilihat saat mengambil giliran yang tidak tepat dalam percakapan, ketidakmampuan untuk menyesuaikan diri dalam pengaturan komunikatif, berbicara tidak sopan, dan kesulitan memahami bahasa non-literal (ironi, metafora, humor, dan bahasa dalam konteks) (Pijnacker, Hagoort, Buitelaar, Teunisse, 7 Geurts, 2009). Dampaknya, siswa DS merasa sulit untuk memahami petunjuk. Ketidakmampuan mereka dalam mengikuti dialog di kelas menjadi kendala baginya ketika harus mengimbangi teman sekelas mereka. Oleh karena itu, perlu diteliti strategi pembelajaran dan penilaian yang cocok, seperti pemberian pertanyaan dan umpan balik yang inklusif.

Pertanyaan Dan Umpan Balik Yang Efektif Di Kelas Inklusi

Berdasarkan tantangan yang dialami siswa DS dalam mengikuti praktik tanya jawab dan umpan balik di kelas umum, guru kelas di sekolah inklusi harus dapat memberlakukan Pembelajaran dan penilaian yang efektif untuk siswa DS serta teman sekelas mereka. Badan Eropa untuk Kebutuhan Khusus dan Pendidikan Inklusif (EASNIE, 2015) menggambarkan Pembelajaran dan penilaian sebagai jenis penilaian "kualitatif" yang menginformasikan tentang pembelajaran antara guru dan siswa melalui pengumpulan bukti (menggunakan instrumen pengamatan dan pertanyaan) untuk memandu langkah-langkah dalam pembelajaran.

Meijer (2003) memaparkan bahwa apa yang baik untuk siswa DS baik pula untuk siswa normal. Sebaliknya, PEMBELAJARAN DAN PENILAIAN untuk siswa normal dapat diterapkan untuk siswa DS dengan dimodifikasi atau disesuaikan dengan kebutuhan mereka (EASNIE, 2015). Disarankan guru harus memberi waktu tunggu yang lebih lama kepada siswa DS setelah memberi pertanyaan. Pertanyaan untuk anak-anak DS disarankan menggunakan pertanyaan pendek, jelas, kongkret, serta menghindari ideom dan pertanyaan metaforis (flirian & black-Hawkins, 2011). Umpan balik juga tetap menggunakan kalimat pendek dan tidak ambigu (Ravent, 2013).

METODE

Desain Penelitian

Mengingat kompleksitas permasalahan yang terdapat pada siswa berkebutuhan khusus, penelitian ini mengadopsi pendekatan studi kasus, dengan masing-masing kasus antara guru dan siswa DS di sekolah inklusi dengan guru yang memenuhi kriteria. Setiap kasus diteliti secara mendalam dengan mempertimbangkan hal-hal yang spesifik dari siswa DS dan praktik guru. Kasus dibandingkan untuk memperoleh kesamaan karakteristik (Stake, 2006). Metode kualitatif ini memungkinkan kita untuk mengeksplorasi pengalaman peserta didik dan mendapatkan pemahaman yang lebih dalam tentang pertanyaan dan umpan balik yang efektif (Bolte, 2014; Humphrey & Lewis, 2008).

Sumber Data

Sumber data penelitian ini terdiri atas dua orang guru yang mengajar di Sekolah Dasar Inklusi yang memiliki siswa DS. Guru yang dipilih dengan ketentuan: Pertama, guru yang telah mengikuti pelatihan manajemen sekolah inklusi. Kedua, guru yang cakap mengajar di kelas inklusi dengan siswa DS di dalamnya. Pengambilan sampel dipilih guru terlatih dan berpengalaman dengan tujuan memperoleh data yang valid (Stake, 2003). Sebelum praktik pembelajaran, guru dan siswa DS diberi pengarahan berkait pelaksanaan pemberian pertanyaan dan umpan balik serta wawancara.

Langkah-langkah pelaksanaan pemberian pertanyaan dan umpan balik adalah (1) guru menyampaikan pertanyaan yang dirancang sesuai dengan tujuan pembelajaran, (2) guru memberikan waktu tunggu paling lama dua menit, (3) secara acak, guru memilih siswa untuk menjawab, (4) apabila jawaban benar, pertanyaan yang sama dilontarkan kepada siswa lain agar semua siswa terlibat aktif, apabila jawaban salah, diajukan pertanyaan susulan dengan mengulang atau menyederhanakan untuk menuntun siswa berpikir ke arah pertanyaan awal, (5) meminta siswa lain untuk memberi contoh atau jawaban lain yang mendukung jawaban sebelumnya sehingga jawaban menjadi kompleks, dan (6) guru memberikan umpan balik berupa penguatan dan jawaban tambahan untuk memastikan bahwa siswa mencapai kompetensi yang diharapkan (Wu, 1993; Sudarti, 2008:14). Wawancara dilakukan semi-terstruktur antara lain tentang perasaan guru mengajar siswa



DS, pertanyaan dan umpan balik yang efektif, pertimbangan dalam menyusun pertanyaan dan umpan balik, dan waktu tunggu. Wawancara kepada siswa untuk menggali persepsi siswa DS terhadap pembelajaran yang diobservasi.

Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan melalui (1) pengamatan pembelajaran dari dua Sekolah Dasar Inklusi, masing-masing berlangsung selama 60 menit di kelas yang terdapat siswa DS dengan guru yang memenuhi kriteria dan (2) wawancara dengan guru dan siswa setelah observasi. Untuk meminimalkan gangguan yang ditimbulkan atas kehadiran peneliti di kelas, peneliti duduk di belakang kelas. Peneliti juga melakukan perekaman audio-visual pembelajaran dengan menggunakan gadget yang relatif tidak mengganggu dengan memasang di *stand Swiv*. Selain itu juga direkam menggunakan alat rekaman khusus audio merk sony. Catatan lapangan dibuat untuk melengkapi data yang tidak terjangkau melalui perekaman audio atau audiovisual, seperti jenis dan cara bertanya jawab dan umpan balik antara guru dan siswa DS.

Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur. Wawancara untuk guru diawali dengan pertanyaan yang berkaitan dengan pengalaman mengajar dan persepsi guru, seperti “Bagaimana perasaan Anda memiliki anak DS di kelas Anda?”; “Siapa yang telah mempersiapkan Anda untuk mengajar di kelas yang terdapat siswa DS?” dan “ Apa yang Anda lakukan untuk mengajar di kelas yang terdapat siswa DS?” wawancara juga menyelidiki praktik Pembelajaran dan penilaian guru, seperti “Strategi tanya jawab dan umpan balik yang bagaimana yang menurut Anda membantu siswa DS?” “Bagaimana Anda tahu mereka sangat terbantu?” Wawancara semi-terstruktur untuk siswa DS untuk menggali pengalaman praktik menjawab pertanyaan dan umpan balik dari guru, serta persepsi mereka terhadap pembelajaran yang diamati. Wawancara diawali dengan obrolan santai untuk menciptakan suasana akrab dan nyaman sebelum mereka diberi pertanyaan tentang apa yang mereka anggap bermanfaat dan membantu kelancaran selama pembelajaran. Pertanyaan selanjutnya berfokus pada hal-hal khusus yang dialami selama pembelajaran. Peneliti selanjutnya menggeneralisasi tanggapan mereka.

Analisis Data

Analisis data dalam penelitian ini difokuskan pada cara guru memberikan pertanyaan dan umpan balik secara efektif pada siswa DS. Data yang diambil kemudian ditranskrip secara verbal. Data hasil observasi, wawancara kepada guru dan catatan lapangan dipilah dan diberi kode sesuai dengan permasalahan penelitian. Selanjutnya, data divalidasi dengan hasil wawancara kepada siswa DS. Selanjutnya, data yang telah diberi kode dianalisis secara mendalam berdasarkan enam fase analisis data menurut Broun and Clarke (Maguire, M., & Delahunt, B., 2017) untuk menemukan jenis pertanyaan dan umpan balik guru yang efektif berdasarkan pertimbangan-pertimbangan yang diambil guru. Pertimbangan dimaksud meliputi pertimbangan (1) tingkat intelegensi, (2) sosial-emosional, dan (3) keterbatasan fungsi mental lainnya. Hasil analisis dibandingkan dengan kelas lain untuk menemukan kesamaan dan perbedaan berdasarkan kasus-kasus tertentu (Stake, 2006).

HASIL

Berdasarkan analisis data dari praktik mengajar dua orang guru ditemukan beberapa kesamaan yang menjadi ciri praktik pemberian pertanyaan dan umpan balik yang efektif di kelas inklusi. Guru menggunakan tiga pertimbangan dalam memberikan pertanyaan dan umpan balik terhadap siswa DS, yaitu pertimbangan tingkat intelegensi, sosial emosional, dan keterbatasan fungsi mental lainnya.

1. Pertimbangan Tingkat Intelegensi

Pertimbangan tingkat intelegensi merujuk pada cara guru dalam menyusun pertanyaan dan umpan balik agar sesuai dengan cara siswa memproses informasi. Para guru secara sadar menyusun pertanyaan dan umpan balik yang tepat bagi siswa DS. Guru tidak memberi pertanyaan dengan menggunakan analogi, seperti yang dikemukakan guru B berikut ini. Siswa DS tidak mampu memproses dalam pikirannya ketika guru mengatakan “ Kalian harus rukun dengan temanmu, anggap saja teman kamu sebagai saudaramu.” Salah satu anak DS menjawab “mana mungkin! Dia bukan kakakku (sambil menunjuk teman di sebelahnya), dia bukan adikku (sambil menunjuk teman di depannya)”. Siswa DS lainnya tidak memberi respon dan ada yang menggelengkan kepala dengan tatapan kosong. Berdasarkan catatan selama observasi, para siswa DS berusaha untuk memberi jawaban satu atau dua kata, sementara guru terlihat membimbing dengan pertanyaan-pertanyaan sesuai dengan kemampuannya sampai mereka mengerti.

Guru A juga membagikan pengalamannya. Guru tersebut mengawali pembelajarannya dengan



memfasilitasi semua siswa di kelasnya dengan memberikan “pertanyaan berupa kalimat kompleks, yaitu “Apa sajakah yang termasuk tata tertib di sekolah?”. Pertanyaan tersebut hanya dapat dijawab anak normal, sementara anak DS hanya menunduk dan menggelengkan kepala. Selanjutnya, guru membimbing siswa DS dengan mengulangi pertanyaan yang telah disesuaikan dengan kemampuannya, seperti “ Di sekolah tidak boleh apa?” Siswa DS menjawab dengan kalimat pendek terdiri atas satu atau dua kata, seperti “bolos, nakal, ngeselin Bu Guru, nyusahin Bu Guru”.

Pada kasus siswa DS tertentu di mana guru B mengajar ditemukan bahwa siswa DS dapat memproses informasi berupa kalimat majemuk setara, yaitu: “Pada hari Minggu kamu pergi ke mana dengan siapa?” Siswa DS berinisial “AJ” dengan cepat menjawab “alun-alun, e ... ma bapak ... eeee ibu”. Meskipun demikian, temuan itu dikategorikan sebagai temuan yang *outlyer* karena tidak mewakili kemampuan anak DS. Untuk memfasilitasi siswa DS agar terlibat aktif dalam pembelajaran, guru A maupun guru B menggunakan pertanyaan berupa kalimat langsung, pendek, dan kata kongkret, seperti “ Hari Minggu ke mana?; Dengan siapa?; Beli apa?” karena siswa DS tidak dapat memproses kata abstrak dan ungkapan konotatif (Boriak, O. 2015; MacPhail, A., & Halbert, J. 2010).

Pada siswa DS yang lain, guru A terlihat menyederhanakan pertanyaan dengan menggunakan bahasa ibu. Jawaban siswa DS berupa kata, frasa, dan kalimat pendek. Guru berusaha mengerti jawaban siswa untuk memberikan umpan balik dan pertanyaan selanjutnya. Percakapan berikut ini, misalnya, Guru “Saat liburan kegiatanmu apa?” awalnya hanya dijawab DS berinisial BITA “Haaahhh”. Guru segera membantunya dengan mengulang pertanyaan menggunakan bahasa ibu dan intonasi yang lebih keras. Selanjutnya, siswa tersebut menjawab “saya ngaji” sambil tersenyum. Guru memberikan pujian “Pintar” terlihat siswa tersebut tepuk tangan.

Siswa DS lain berinisial RNZ punya karakteristik yang unik. Dia lancar berbicara dan dapat mengerti pertanyaan guru namun setiap memberikan jawaban kacau susunan kalimatnya, seperti: Guru “Kalau kamu, sambil menunjuk RNZ” (masih dalam konteks tanya jawab kegiatan saat hari libur). RNZ “Lihat itu, lihat nonton, itu apa ya, Yoyo, Global TV, film.” Apa yang disampaikan RNZ menunjukkan bahwa dia mengalami hambatan kelancarannya saat memproduksi tuturan serta kesulitan dalam menyusun kata-kata menjadi kalimat yang baik. Guru berusaha mengerti maksud jawaban siswa tersebut dan tidak memaksanya untuk mengulangi jawabannya.

Kedua guru yang diamati sangat mengerti bahwa siswa DS mengalami defisit fonologi sehingga kurang jelas apa yang diucapkan, seperti: Guru “Mengapa pakai masker?”. Siswa DS berinisial SN menjawab “Biar ndak kena tebu” (sambil menutup mulutnya). Guru segera membetulkan maksud jawaban SN, “Debu, maksudnya!” (sambil menepuk punggungnya, pelan) yang direspon SN dengan anggukan kepala berulang-ulang. Menurut Yoder (1993) anak-anak DS tidak dapat mengujarkan kata benda dengan pelafalan yang jelas karena banyak melakukan penghilangan atau penggantian fonem. Bentuk penyimpangan yang dialami setiap anak-anak DS tidak sama. Penyimpangan tersebut terjadi secara berulang. Pemulihan terhadap anak-anak terbelakang mental dalam memproduksi tuturan cukup rendah.

Temuan ini berbeda dengan temuan Wu (1993) dan Tay and Kee (2019) yang mengungkapkan bahwa siswa berkebutuhan khusus efektif menggunakan pertanyaan tertutup karena mengalami kegelisahan ketika dihadapkan pada pertanyaan terbuka. Pertanyaan tertutup pada penelitian ini justru diminimalisasi karena kurang mengeksplor kemampuan siswa DS dalam berdialog. Mereka kadang-kadang menjawab “Ya” atau “tidak”, tetapi lebih sering menggunakan bahasa tubuh, seperti mengangkat bahu, mengangguk, menggeleng, atau tersenyum. Pertanyaan terbuka terbukti mendorong DS memberikan respon walau hanya kalimat pendek. Berkait kegelisahan siswa DS, guru mengatasinya dengan memberikan kata-kata menenangkan, seperti bagus, ok, pintar, memberikan ibu jari, atau senyuman.

Intinya, para guru yang diamati sangat mempertimbangkan tingkat intelegensi yang berbeda-beda dalam memberikan pertanyaan menggali. Mereka justru menghindari pertanyaan tertutup. Pertanyaan berupa pertanyaan terbuka terbukti dapat memberi kesempatan siswa DS untuk mengungkapkan jawabannya. Jawaban di sini tentu dalam konteks sesuai dengan karakteristik siswa DS. Pertanyaan-pertanyaan yang sudah dimodifikasi sesuai kemampuannya membuat siswa DS berpacu dalam pembelajaran dan tidak merasa takut membuat kesalahan saat menjawab.

2. Kondisi Sosial-Emosional

Keefektifan pertanyaan dan umpan balik guru juga dengan mempertimbangkan kondisi sosial-emosional. Rasa cemas dan gelisah mereka timbul saat mendapat giliran menjawab pertanyaan. Guru A selalu



mengatakan “tidak usah takut” atau “kalian pasti bisa” sambil tersenyum atau menghampirinya memberi dukungan. Guru B, selalu mengatakan “bagus” “bagus” setiap siswa DS menjawab sambil terus membimbingnya menemukan jawaban. Guru A dan B sering memberikan pertanyaan kepada siswa normal terlebih dahulu sehingga siswa DS bisa menyimak jawabannya. Cara itu cukup menenangkan dan membantu saat mendapat giliran. Saran (Meijer, 2003); (Tay and Kee, 2019); dan (Wu, 2003) berkait waktu tunggu tidak dapat diterapkan pada semua siswa DS.

Berkait waktu tunggu, guru A dan B mengungkapkan pengalaman yang berbeda. Kasus pada guru B, siswa DS berinisial VAF terjebak pada ketidakmampuan menangkap maksud pertanyaan dari guru, seperti: Guru “Mengapa kamu terlambat sampai di sekolah?”. Siswa tersebut diam sambil menunduk dan memegang kepalanya. Guru B tidak langsung memberi pertolongan. Belum sampai dua menit, siswa tersebut tampak gelisah dan mengeluh mual, pusing, ijin ke belakang. Guru A menyampaikan bahwa saya segera memberi pertolongan setelah 15 detik siswa DS berinisial BWA (dengan pertanyaan yang sama) tidak dapat menjawab dengan menyederhanakan pertanyaan, “Mengapa terlambat?”, siswa tersebut meskipun tersendat menjawab “kesiangan”. Guru melanjutkan memberi pertanyaan, “Siapa yang kesiangan?” “Kakak”, jawabnya. Artinya, waktu tunggu tidak dapat diberlakukan sama untuk semua siswa DS. Guru diharapkan segera membantunya apabila siswa tersebut kesulitan menemukan jawabannya. Umpan balik berupa pujian, baik verbal maupun non-verbal dapat membuatnya merasa senang. Umpan balik berupa sikap tegas dilakukan juga oleh guru untuk mengendalikan sikapnya yang cenderung kurang sopan dan kurang mengerti terhadap aturan (Lipnevich, AA, Berg, D., & Smith, JK, 2016).

Secara sosial-emosional, siswa DS ternyata juga memiliki jiwa humor. Temuan ini menjadi berharga bagi guru di kelas inklusi untuk referensi dalam menciptakan pembelajaran yang menyenangkan dan men-setting pembelajarannya tidak dalam situasi tegang. Jawaban siswa DS bernuansa humor itu tercipta ketika guru B bertanya, “Bakso daging apa itu?” Salah satu siswa DS menjawab “Daging tikus”. Guru memberi pertanyaan selanjutnya, “Daging tikus kok dimakan.” “Ha...ha...ha... daging sapi”, jawabnya kemudian. Pada percakapan guru A juga ditemukan jawaban yang bernuansa humor, yaitu: Guru “Mainan apa kesukaanmu?” Seorang siswa DS perempuan menjawab, “haah ... eemm, boneka ha ... ha ...ha ..., lucu.”

Suasana gembira yang tercipta di kelas inklusi sangat membantu siswa DS untuk tidak merasa takut memberikan jawaban, meskipun secara pragmatis seperti kurang sopan. Wawancara kepada siswa DS menegaskan bahwa mereka menyukai guru yang suka berhumor dan tidak suka dengan guru yang sering marah. Kedua guru melaporkan bahwa “tidak ada parameter yang sifatnya mutlak karena siswa DS mempunyai kebutuhan yang beragam”. Atas dasar hal tersebut, yang terpenting adalah guru benar-benar memahami kebutuhan masing-masing siswanya. Guru A menceritakan pengalamannya saat mendapati siswa DS merasa gelisah ketika tidak dapat berinteraksi sosial dengan teman-temannya. Guru tampak menjaga hubungan baik dengan para siswanya agar merasa nyaman. Guru B melakukan cara yang berbeda untuk mengatasi kecemasan dan kebingungan siswa DS dengan berhumor dan mendekatinya mengajaknya berinteraksi secara santai. Singkatnya, kedua guru yang diamati mengatasi kondisi sosial-emosional siswa SEN dengan menciptakan suasana kelas yang aman dan menyenangkan.

3. Pertimbangan Keterbatasan Fungsi Mental Lainnya

Pertimbangan keterbatasan fungsi mental lainnya ikut menentukan efektif tidaknya pertanyaan dan umpan balik guru. Pertimbangan ini untuk mengatasi kesenjangan sebagian siswa DS yang memiliki gangguan pendengaran dan ketidakmampuannya dalam memusatkan perhatian ketika berinteraksi dengan lawan bicara (Murray, J., Ruth Gasson, N., & Smith, J., 2018). Untuk memfasilitasi siswa DS yang mengalami gangguan pendengaran dan bias fokus, guru A membantunya dengan media visual, seperti gambar atau slide yang menarik dengan warna mencolok. Topik yang dibahas saat itu adalah tata tertib di sekolah. Siswa DS awalnya tidak fokus dan tidak terlibat dalam interaksi pembelajaran. Guru segera mengatasinya dengan memasang gambar di papan tulis. Sementara itu, guru B menggunakan slide berisi gambar dan power point. Cara itu sangat membantu siswa dalam mendeskripsikan tata tertib di sekolah.

Selain menggunakan media visual, Guru juga membagikan pengalaman lain cara mengatasi siswa DS dengan gangguan pendengaran, “Saya membantunya dengan gerak alat ucap yang lebih jelas dan gerak anggota tubuh, seperti gerakan tangan dan ekspresi yang memperjelas informasi yang disampaikan”. Untuk mengatasi karakteristik siswa DS yang mudah lupa, guru membantunya dengan menuliskan topik dan tujuan pembelajaran dan kata atau kalimat kunci setiap langkah pembelajaran di papan tulis dan mengulang-ulang pertanyaan. Kumin (1998) memaparkan bahwa untuk melengkapi kemampuan komunikasi anak-anak DS, dibutuhkan alat transisi untuk meningkatkan kemampuannya dalam berkomunikasi dengan orang lain



Pembahasan Hasil Penelitian

Studi ini berusaha untuk mengumpulkan bukti empiris tentang praktik pertanyaan dan umpan balik guru secara efektif di kelas umum yang memiliki siswa DS.

Penelitian ini berhasil menemukan strategi praktik pembelajaran yang baik untuk siswa DS di kelas inklusi. Pertimbangan dalam penelitian ini juga selaras dengan prinsip-prinsip Pembelajaran dan penilaian, yaitu penggunaan lingkungan yang nyaman dan berdasar pada kekuatan anak (Brookhart, 2017). Temuan ini tampaknya membuktikan bahwa apa yang baik untuk siswa DS juga baik untuk siswa normal (United Nations, 2015). Tiga pertimbangan yang ditemukan dalam penelitian ini berimplikasi untuk guru dan melatih guru dalam menyusun kerangka kerja dan merancang praktik pembelajaran dengan keberagaman peserta didik. Penelitian ini meyakinkan guru bahwa praktik pembelajaran yang mengakomodasi siswa berkebutuhan khusus di sekolah umum tidak memberatkan dan tidak perlu mengorbankan teman-teman sekelas mereka. Hal ini konsisten dengan praktik pembelajaran siswa DS yang baik karena membantu mengatasi kesenjangan kognitif, sosial-emosional, dan keterbatasan fungsi mental lainnya dan berkontribusi untuk membangun kepercayaan guru dan bersikap positif mengajar di kelas inklusif (Lipnevich, AA, Berg, D., & Smith, JK 2016); Rondal, JA 2003).

Temuan ini memiliki implikasi yang lebih luas untuk teori Pembelajaran dan penilaian saat ini. Apabila Pembelajaran dan penilaian berorientasi pada pembelajaran yang berpusat pada siswa, temuan ini tidak dapat diterapkan untuk semua anak DS di kelas inklusi karena mereka memiliki kebutuhan belajar yang berbeda-beda sesuai dengan karakteristiknya. Temuan ini dapat menjadi salah satu referensi bagi guru atau calon guru dalam menerapkan praktik tanya jawab serta umpan balik yang efektif dengan mempertimbangkan cara belajar mereka (Tay, Kee&Summy, 2019; Brookhart, 2017). Modifikasi terhadap kurikulum umum perlu dilakukan untuk ruang kelas inklusi. Misal, model umpan balik (Lipnevich, Berg & Smith, 2016) memberikan gambaran yang jelas bagaimana cara memberikan umpan balik yang tepat untuk siswa DS di kelas inklusi.

Selanjutnya, apabila Pembelajaran dan penilaian didasarkan pada kemampuan siswa, maka siswa harus berperan aktif dalam pembelajaran dengan banyak memberikan pertanyaan berupa pertanyaan terbuka (Ravet, 2018). Ketepatan dalam memberikan waktu tunggu dan akurasi dalam memberikan umpan balik berbanding lurus dengan kompetensi yang diharapkan. Suasana belajar yang menyenangkan dan nyaman memberikan dorongan bagi siswa DS untuk memberikan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan yang diberikan tanpa merasa takut. Sarana pendukung visual, bahasa non-verbal perlu dihadirkan untuk mengatasi kesenjangan siswa DS yang defisit pendengarannya serta kelemahannya dalam memusatkan perhatian. Tanpa adaptasi yang tepat baik dari aspek kurikulum maupun pendekatan pembelajaran dan penilaian, siswa SEN akan merasa tertekan, kacau dan bingung serta pembelajaran itu tidak memberi arti apa-apa baginya.

KESIMPULAN

Pendidikan inklusif didasarkan pada keyakinan bahwa setiap anak memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang dipilihnya. Oleh karena itu, guru di sekolah inklusi harus punya persepsi bahwa kehadiran siswa berkebutuhan khusus sama pentingnya dengan siswa normal. Peningkatan kompetensi guru dalam proses pembelajaran dan penilaian diperlukan untuk memenuhi keragaman kemampuan siswa di kelas. Penelitian ini berkontribusi untuk hal tersebut dengan memperhatikan secara khusus strategi yang diperlukan untuk siswa DS di kelas inklusif.

Melalui pengamatan pembelajaran dan wawancara dengan guru dan siswa DS, penelitian ini mengidentifikasi tiga karakteristik penting dari pertanyaan dan umpan balik yang efektif untuk siswa tersebut. Untuk mengatasi tingkat intelegensi mereka, misalnya diperlukan pertanyaan langsung, pendek, kongkret. Pemberian umpan balik dan penguatan yang tepat diperlukan untuk mengatasi kesenjangan dalam aspek sosial-emosionalnya. Adanya keterbatasan fungsi mental lainnya pada siswa DS, diperlukan media visual dan bahasa non-verbal saat pembelajaran berlangsung. Tiga karakteristik tersebut menjadi pertimbangan guru dalam menerapkan prinsip-prinsip Pembelajaran dan penilaian sehingga sesuai dengan kemampuan pembelajar secara kognitif dan afektif. Guru dapat menemukan cara terbaik untuk memfasilitasi cara belajar siswa DS. Lingkungan yang aman dan nyaman membawa kemajuan mereka dalam belajar karena dapat mengeksplorasi kekuatan anak. Temuan ini memberikan peluang bagi studi berikutnya untuk memperluas praktik Pembelajaran dan penilaian dalam konteks DS, sehingga pentingnya kehadiran setiap siswa di kelas benar-benar terwujud.



DAFTAR REFERENSI

- [1] Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language Development in Down Syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 247-261.
- [2] Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84-96.
- [3] Bol, Gerard & Folkert Kuiken. (2009). Grammatical Analysis of Developmental Language Disorders: A Study of the Morphosyntax of Children with Specific Language Disorders, with Hearing Impairment and with Down's Syndrome. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. ISSN: 1754-9507 (Cetak) 1754-9515 (Online). Situs web jurnal: <http://www.tandfonline.com/loi/iasl20> Pages 77-86, Published online: 09 Juli 2009. DOI.org/10.3109/02699209008985472.
- [4] Boriak, Oksana. (2015). Language and Speech Functional Systems under Development Pathologies (Mental Retardation). *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. ISSN: 2392-0092. Volume 2. No 1. Homepage: <http://www.ijpint.com>. DOI: F10.5604%2F23920092.1159142"
- [5] Brosy, Julie; Adrian Bangerter & Sandrine Ribeiro. (2019). Encouraging the Production of Narrative Responses to Past-behaviour Interview Questions: Effects of Probing and Information. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. ISSN: 1359-432X (Print) 1464-0643 (Online). Journal Homepage: DOI: 10.1080/1359432X.2019.1704265
- [6] Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive Education in Spain: How do Skills, Resources, and Support Affect Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (5): 526-541. DOI: 13603116.2012.689864.
- [7] Delphie, B. (2002). *Pendidikan Anak-Anak Terbelakang Mental (Education for Mentally Retarded Children)*. Klaten: PT Intan Sejati.
- [8] Dura, J. (1997). Expressive communicative ability, symptoms of mental illness, and aggressive behaviour. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 307-318.
- [9] Engevik, Naes & Berntsen. (2018). Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*. ISSN: 0031-3831 (Print) 1470-1170 (Online), 62:1, 34-51. Journal Homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/csje20>. DOI: 10.1080/00313831.2016.1212252.
- [10] Febrian, Cahya & Susanto. (2017). *Teacher's Pertanyaan in EFL Language Classroom in Senior High School*. English Department, Faculty of Language and Art, State University of Surabaya. Retain. Volume 05 Nomor 03, 441-452.
- [11] Hunt, P., Alwell, M., & Goetz, L. (1988). Acquisition of conversation skills and the reduction of inappropriate social interaction behaviors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 20-27.
- [12] Joffe, Victoria & Spyridoula Varlokosta. (2009). Patterns of Syntactic Development in Children with Williams Syndrome and Down's Syndrome: Evidence from Passives and Wh-questions. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. Pages 705-727. Published online: 09 Jul 2009. DOI.org/10.1080/02699200701541375.
- [13] Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Indonesia. (2019). Grand Design Pendidikan Inklusif Tingkat Nasional, Tahun 2019-2024.
- [14] Kulsum, Ummu & Abdul Munib. (2017). Penerapan Model Pembelajaran Pertanyaan (PPQ) untuk Meningkatkan Kreativitas Siswa di Kelas Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal JPSD*. ISSN 2356-3869 (Print), 2614-0136 (Online). Vol. 4 No. 1. DOI: org/10.26555/jpsd.
- [15] Lipnevich, AA, Berg, D., & Smith, JK. (2016). Toward a Model of Student Response to Feedback. In GTL Brown & L. Harris (Eds.), *Human factors and social conditions in assessment*. pp. 169-185. New York: Routledge.
- [16] MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). "We Had to Do Intelligent Thinking During Recent PE": Students 'and Teachers' Xperiences of Assessment for Learning in Post-primary Physical Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (1), 23-29.
- [17] Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *The All Ireland Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 1(3), 3351-3514.



- [18] Meijer, CJW (ed.). (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [19] Murray, J., Ruth Gasson, N., & Smith, J. (2018). Toward a Taxonomy of Written Feedback Messages. In Lipnevich & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Hand-Book of Instructional Feedback (Cambridge handbooks in psychology)* pp. 79–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- [20] Owens, R.E. (2004). *Language disorders: A functional Approach to Assessment and Intervention* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- [21] Priede, Camilla; Anniina Jokinen, Elina Ruuskanen & Stephen Farrall.(2014). Which Probes are Most Useful when Undertaking Cognitive Interviews?, *International Journal of Social Research Methodology*, 17:5, 559-568, DOI: 10.1080/13645579.2013.799795.
- [22] Rombough, Kelly & Rosalind Thornton. (2017). Probing Morphological, Syntactic and Pragmatic Knowledge Through Answers to Wh-questions in Children with SLI. *International Journal of Speech-Language Pathology*. SSN: 1754-9507 (Print) 1754-9515 (Online) Journal homepage: DOI: 10.1080/17549507.2017.1287217.
- [23] Rondal, JA. (2003). "Atypical Language Development in Individuals with Mental Retardation: Theoretical Implications". In Abbeduto, L. (Ed.). *Language and Communication in Mental Retardation. International Journal of Mental Retardation*. Volume 27: 281-308. New York: Academic Press.
- [24] Randolph, B., & Burack, J. A. (2000). Visual filtering and covert orienting in persons with Down syndrome. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 167-172.
- [25] Rondal, JA. (2009). "Spoken Language in Persons with Down Syndrome: A Life-Span Perspective ". *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*. Volume 1: 2.
- [26] Silva, P. A., Williams, S., & McGee, R. (1987). A longitudinal study of children with developmental delay at age three: Later intelligence, reading, and behavior problems. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 630–640.
- [27] Storey, K., & Provost, N. (1996). The use of clique analysis to assess integration changes in a supported employment setting. *Exceptionality*, 6, 111-123.
- [28] Tay and Kee. (2019). Effective Questioning and Feedback for Learners with Autism in an Inclusive Classroom. *Journal homepage*. ISSN: (Print) 2331-186X (Online). Cogent Education, 6: 1.1634920. Doi.org/10.1080/2331186X.2019.1634920.
- [29] UNESCO. (2005). Guidelines For Inclusion: Ensuring access to Education for all. [Online] UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- [30] United Nations. (2015). & quot; Education 2030. & quot; *Incheon Declaration*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- [31] Widodo, cellphone. (2016). "Kebijakan Bahasa dalam Praktek: Membingkai Ulang Bahasa Inggris Kurikulum di Sektor Pendidikan Menengah Indonesia. "Dalam Kebijakan Pendidikan Bahasa Inggris di Asia, ("Language Policy in Practice: Refraining the English Language Curriculum in Indonesia's Secondary Education Sector. "In *English Education Policy in Asia*), edited by R. Kirkpatrick, 127-151. Cham, Switzerland: Springer.
- [32] Winnepeninckx, B., Rooms, L., & Kooy, RF. (2003). "Mental Retardation: A Review of The Genetic Cause". *The British Journal of Developmental Disabilities*. Volume 49: 29-44.
- [33] Wu, K. (1993). Classroom Interaction and Teacher Questions Revisited. *RELJ Journal* 1993 24: 49. <http://rel.sagepub.com/content/24/2/49>.DOI: 10.1177/003368829302400203



HALAMAN INI SENGAJA DIKOSONGKAN