

**PERAN GURU DALAM MEMPERKENALKAN
SENSITIVITAS ANTARBUDAYA KEPADA SISWA KELAS 9
SMPLB TUNAGRAHITA DI SLB BC YPLAB WARTAWAN
KOTA BANDUNG**

SKRIPSI

Diajukan untuk memenuhi salah sat syarat
Guna mencapai gelar Sarjana Sosial (S.Sos.)
Jurusan Antropologi Budaya



NURHANA PITRIANI

NIM. 213231015

**FAKULTAS BUDAYA DAN MEDIA
INSTITUT SENI BUDAYA INDONESIA BANDUNG
2025**

LEMBAR PERNYATAAN

Skripsi ini telah
Diperiksa dan Disetujui oleh:

Pembimbing Utama



Dra. Sriati Dwiatmini, M.Hum.
NUPTK. 8838743644230102

Pembimbing Pendamping



Annisa Arum Mayang, S.Sos., M.Hum.
NUPTK. 3954765666237002

Mengetahui
Ketua Jurusan Antropologi Budaya



Dr. Imam Setyobudi, S.Sos., M.Hum.
NIP. 197201252006041001

SKRIPSI

PERAN GURU DALAM MEMPERKENALKAN SENSITIVITAS ANTARBUDAYA KEPADA SISWA KELAS 9 SMPLB TUNAGRAHITA DI SLB BC YPLAB WARTAWAN KOTA BANDUNG

Disusun oleh:
NURHANA PITRIANI
NIM. 213231015


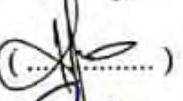

Telah dipertahankan di depan Dewan Penguji
pada hari Rabu, 17 Desember 2025

Susunan Dewan Penguji

Ketua Penguji : Prof. Dr. Sri Rustiyanti, S.Sn., M.Sn..
NUPTK. 9034744645230103

Anggota Penguji 1 : Dra. Sriati Dwiatmini, S.Sn., M.Sn..
NUPTK. 8838743644230102

Anggota Penguji 2 : Khoirun Nisa Aulia S., S.Ant., M.Si..
NUPTK. 5348772673230233

()
()
()

Skripsi ini telah diterima sebagai salah satu syarat kelulusan
Untuk memperoleh gelar Sarjana Sosial (S.Sos.)

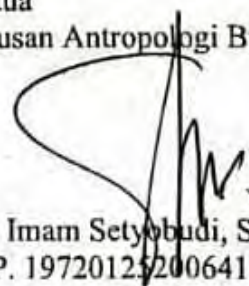
Bandung, 17 Desember 2025

Mengetahui,
Dekan
Fakultas Budaya dan Media



Dr. Cahya, S.Sen., M.Hum.
NIP. 19680221993031001

Ketua
Jurusan Antropologi Budaya

()

Dr. Imam Setyobudi, S.Sos., M.Hum.
NIP. 19720125200641001

PERNYATAAN

Dengan ini saya menyatakan bahwa skripsi dengan judul “Peran Guru Dalam Memperkenalkan Sensitivitas Antarbudaya Kepada Siswa Kelas 9 SMPLB Tunagrahita Di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung” ini beserta seluruh isinya adalah benar-benar karya tulis saya sendiri dan saya tidak melakukan penjiplakan atau pengutipan dengan cara-cara yang tidak sesuai dengan etika keilmuan yang berlaku.

Apabila di kemudian hari ditemukan adanya pelanggaran terhadap etika keilmuan atau ada klaim dari pihak lain terhadap keaslian karya tulis ini, maka saya bersedia menerima sanksi sesuai dengan ketentuan yang berlaku.

Demikian pernyataan ini saya buat dengan sebenar-benarnya.

Bandung, 17 Desember 2025

Pembuat Pernyataan



Nurhana Pitriani
NIM. 213231015

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita kelas 9 SMPLB serta mengidentifikasi pengaruh dari pengenalan sensitivitas antarbudaya terhadap keberlangsungan pembelajaran di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan teknik *purposive sampling*, melibatkan tiga informan utama, yaitu guru kelas, orang tua siswa, dan kepala sekolah. Data diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan teori *Intercultural Communicative Competence (ICC)* Byram yang mencakup lima komponen: *savoirs*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, dan *savoir s'engager*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru berperan sangat dominan dalam membentuk sensitivitas antarbudaya melalui penggunaan media konkret, kegiatan praktik seperti proyek P5, ekstrakurikuler, serta pembiasaan sosial yang terstruktur. Sikap penerimaan siswa terhadap keberagaman berkembang dengan baik, meskipun pengetahuan budaya masih berada pada level dasar dan kemampuan interpretatif terbatas. Pembelajaran budaya berdampak positif pada interaksi sosial siswa, terutama dalam aspek kerja sama, tanggung jawab, dan kepedulian terhadap teman. Namun, kemampuan ini hanya muncul ketika kegiatan dibimbing secara intensif oleh guru.

Kata Kunci: Sensitivitas Antarbudaya, ICC, Tunagrahita, Peran Guru, Pembelajaran Budaya.

ABSTRACT

*This study aims to analyze the role of teachers in introducing intercultural sensitivity to 9th grade students with intellectual disabilities at SMPLB and to identify the influence of the introduction of intercultural sensitivity on the continuity of learning at SLB BC YPLAB Wartawan Bandung City. The study used a descriptive qualitative approach with a purposive sampling technique, involving three main informants, namely class teachers, parents of students, and the principal. Data were obtained through in-depth interviews, observation, and documentation, then analyzed using Byram's Intercultural Communicative Competence (ICC) theory which includes five component: *savoirs*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, and *savoir s'engager*. The results of the study indicate that teachers play a very dominant role in shaping intercultural sensitivity through the use of concrete media, practical activities such as P5 projects, extracurricular, and structured social habits. Students' attitudes of acceptance towards diversity are developing well, although cultural knowledge is still at a basic level and interpretative abilities are limited. Cultural learning has a positive impact on students' social interactions, particularly in areas such as cooperation, responsibility, and caring for peers. However, these skills only emerge when activities are intensively guided by teachers.*

Keywords: Intercultural Sensitivity, ICC, Intellectual Disabilities, Teacher Role, Cultural Learning.

KATA PENGANTAR

Penyusun mengucapkan puji syukur kepada Allah SWT atas segala limpahan rahmat, hidayah, dan karunia-Nya, sehingga penulis dapat menyelesaikan skripsi yang berjudul "Peran Guru dalam Memperkenalkan Sensitivitas Antarbudaya Kepada Siswa SMPLB Tunagrahita di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung", sebagai salah satu syarat untuk memperoleh gelar Sarjana (S1) pada Program Studi Antropologi Budaya, Fakultas Kebudayaan dan Media, Institut Seni dan Budaya Indonesia, Bandung.

Penyusun menyadari bahwa proses penyusunan skripsi ini tidak akan mungkin terlaksana tanpa bantuan, bimbingan, dukungan, dan doa dari berbagai pihak. Oleh karena itu, penulis mengucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada semua pihak yang telah membantu penyelesaian skripsi ini.

Penyusun juga menyadari bahwa skripsi ini masih memiliki banyak keterbatasan, baik dari segi isi, teknik penulisan, maupun kedalaman analisis. Dengan segala kerendahan hati, penyusun menerima kritik dan saran yang membangun demi perbaikan karya ilmiah ini di masa mendatang. Penyusun berharap penelitian ini dapat bermanfaat, khususnya bagi pengembangan antropologi pendidikan, kajian budaya, dan praktik pengajaran bagi siswa berkebutuhan khusus.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penyusun ingin mengucapkan terima kasih yang tulus dari hati kepada berbagai pihak yang berperan penting dalam proses pengerjaan tugas akhir ini.

1. Bapak Suyud Supriatna, S.E., Ibu Wida Purnamawati, S.T., juga kedua adik saya yaitu Nuryanti Aryani dan Muhamad Salman yang saya cintai, sayangi, pula hormati, terima kasih banyak atas do'a serta dukungan yang tiada henti hingga mendapatkan gelar sarjana ini. Semoga kelulusan ini menjadi kebanggaan dan kehormatan untuk keluarga kecil saya.
2. Bunda Dra. Sriati Dwiatmini, M.Hum., selaku dosen pembimbing utama yang selalu memberi arahan, bimbingan, serta masukan untuk penyusun dalam skripsi ini. Terima kasih karena sudah menemani dan memberikan masukan yang sangat berarti sehingga dapat menyelesaikan skripsi dengan baik.
3. Ibu Annisa Arum Mayang, S.Sos, M.Hum., selaku dosen pembimbing pendamping yang telah membantu dalam penyusunan skripsi ini dari awal hingga akhir, terima kasih sudah menemani dan memberikan masukan yang sangat berarti sehingga dapat menyelesaikan skripsi ini dengan baik .
4. Dr. Imam Setyobudi, S.Sos, M.Hum., selaku ketua jurusan antropologi budaya, terima kasih banyak sudah memberikan arahan dan memperjuangkan penelitian skripsi saya sehingga dapat mengikuti sidang skripsi.
5. Segenap Bapak/Ibu dosen Prodi Antropologi Budaya ISBI Bandung yang sudah memberikan ilmu dan didikan yang berarti sehingga dapat menyelesaikan pendidikan sarjana ini.
6. Ibu Euis Resnawati, S.Pd. M.M. selaku Kepala Sekolah SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung, seluruh dewan guru, serta segenap warga SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung yang telah memberikan banyak dukungan arahan, dan bantuan terhadap penyusun.
7. Seluruh teman "*Scrittore*", Zikria Putri Grassiva, dan Syintia Rachmawati Sukmana, S.I.Kom, yang selalu memberi dukungan, bantuan, serta semangat kepada penyusun. Tanpa kalian, penyusun tidak bisa terus berdiri untuk lanjut menyusun skripsi ini.
8. Saya ingin mengapresiasi lebih kepada penyusun, yaitu diri saya sendiri, Nurhana Pitriani yang sudah berjuang, bertahan tetap berdiri selama masa perkuliahan hingga dapat menyelesaikan skripsi ini. Terima kasih sudah menjadi sosok yang kuat dan semangat yang selalu dipertahankan ditengah kesibukan oleh beberapa hal hingga dapat menyelesaikan studi sarjana ini. Bunga terbiasa goyah diterpa angin, serangga terbiasa membebani, namun ia tidak akan layu jika akarnya tetap memilih tumbuh untuknya.
9. Juga kepada seluruh pihak yang tidak bisa saya sebutkan satu persatu, saya berterima kasih banyak atas dukungan, bantuan, serta semangat yang diberikan kepada penyusun.

DAFTAR ISI

LEMBAR PERNYATAAN	ii
PERNYATAAN.....	iv
ABSTRAK	v
<i>ABSTRACT</i>	vi
KATA PENGANTAR	vii
UCAPAN TERIMA KASIH.....	viii
DAFTAR ISI.....	ix
DAFTAR GAMBAR	xii
DAFTAR TABEL.....	xiii
DAFTAR BAGAN	xiv
DAFTAR LAMPIRAN.....	xv
BAB I PENDAHULUAN.....	1
1.1 Latar Belakang	1
1.2 Rumusan Masalah	10
1.3 Tujuan Penelitian.....	11
1.4 Manfaat.....	12
1.4.1 Manfaat Praktis.....	12
1.4.2 Manfaat Akademis.....	13
BAB II TINJAUAN PUSTAKA.....	14
2.1 Peran Guru.....	14
2.2 Sensitivitas Antarbudaya.....	18
2.3 Siswa Berkebutuhan Khusus	19
2.4 Tunagrahita.....	21
2.6 Landasan Teori	22
2.7 Kerangka Pemikiran	23
BAB III METODE PENELITIAN.....	26
3.1 Metode Penelitian.....	26
3.1.1 Desain Penelitian	28
3.1.2 Lokasi Penelitian.....	29
3.1.3 Jenis dan Sumber Data.....	30
3.2 Teknik Pengumpulan Data	31

3.2.1 Observasi	31
3.2.2 Wawancara.....	33
3.2.3 Dokumentasi	37
3.2.4 Studi Literatur	38
3.3 Dataset Penelitian	38
3.4 Analisis Data	39
3.5 Validasi Data	40
3.6 Sistematika Penulisan.....	41
BAB IV KARAKTERISTIK GURU DAN SISWA TUNAGRAHITA DALAM METODE SENSITIVITAS ANTARBUDAYA.....	43
4.1 Gambaran Umum SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung.....	43
4.1.1 Profil Singkat SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung.....	44
4.1.2 Perkembangan dan Orientasi Pendidikan Berbasis Budaya	44
4.1.3 Visi dan Misi SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung	47
4.3 Peran Guru dalam Memperkenalkan Sensitivitas Antarbudaya pada Siswa Tunagrahita Kelas 9.....	49
4.3.1 Pengenalan Sensitivitas Antarbudaya di Kelas.....	52
4.3.2 Peran Guru Ditinjau dari Komponen Teori ICC Oleh Byram	60
4.4 Pengaruh Pengenalan Sensitivitas Antarbudaya terhadap Keberlangsungan Pembelajaran di Kelas 9	69
4.4.1 Pengaruh terhadap Pengetahuan dan Cara Pandang Siswa	69
4.4.2 Pengaruh terhadap Perilaku Sosial dan Iklim Kelas	70
4.5 Pengalaman Langsung dalam Kelas dan Interaksi Harian dengan Siswa ...	72
4.6 Keselarasan Persepsi Guru, Orang Tua, dan Kepala Sekolah	74
4.6.1 Komponen Pengetahuan Budaya (<i>Savoirs</i>)	74
4.6.2 Komponen Sikap (<i>Savoir Être</i>)	75
4.6.3 Komponen Interpretasi (<i>Savoir Comprendre</i>)	76
4.6.4 Komponen Interaksi Budaya (<i>Savoir Apprendre/Faire</i>)	76
4.6.5 Komponen Keterlibatan Kritis (<i>Savoir S'Engager</i>).....	77
4.7 Upaya Guru Terhadap Siswa pada Proses Pengenalan Budaya	78
4.8 Keseluruhan Integrasi dari Semua Informan.....	79
BAB V SIMPULAN	84
5.1 Simpulan.....	84
5.2 Saran	86
5.3 Rekomendasi	88

DAFTAR PUSTAKA	91
LAMPIRAN	94



DAFTAR GAMBAR

Gambar 2.1 Visi dan Misi SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung.....	47
Gambar 4.2 Dokumentasi saat pembelajaran berlangsung	52
Gambar 4.3 Karya dari beberapa siswa kelas 9 Tunagrahita	55
Gambar 4.4 Potret Capaian Belajar di kelas 9 Tunagrahita	58
Gambar 4.5 Potret pembelajaran di kelas 9 Tunagrahita	60
Gambar 4.6 Kegiatan berkelompok dengan teman-teman	61
Gambar 4.7 Potret Capaian Penilaian guru dalam modul P5	70
Gambar 4.8 Potret ketika melaksanakan ekstrakurikuler pencak silat.....	71



DAFTAR TABEL

Tabel 3.1 Gambaran Informan Penelitian	396
Tabel 3.2 Dataset Penelitian.....	369



DAFTAR BAGAN

Bagan 2.1 Kerangka Pemikiran.....	25
-----------------------------------	----



DAFTAR LAMPIRAN

Lampiran 1 Profil Informan Penelitian	94
---	----



BAB I PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Tunagrahita merupakan individu yang memiliki tingkat kecerdasan jauh di bawah rata-rata. Kondisi ini berkaitan dengan adanya keterbatasan intelektual yang memengaruhi kemampuan individu dalam memahami, mengolah, dan mengingat informasi secara optimal. Keterbatasan intelektual tersebut berdampak langsung pada proses pembelajaran di kelas, terutama dalam hal pemahaman materi, daya ingat, serta kemampuan mengikuti instruksi secara berkelanjutan. Oleh karena itu, siswa yang termasuk dalam kategori tunagrahita memerlukan pendekatan pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan belajarnya, seperti pendampingan yang intensif dari guru agar materi yang disampaikan dapat dipahami dengan lebih optimal (Napitupulu dkk., 2022).

Sensitivitas antarbudaya sangat penting dalam lingkup pendidikan, terutama bagi guru yang berinteraksi dengan siswa berkebutuhan khusus dari berbagai latar belakang budaya. Dalam era globalisasi, interaksi antarbudaya menjadi semakin intensif. Untuk menciptakan interaksi yang bermakna dan saling menghormati, individu perlu memiliki sensitivitas antarbudaya yang tinggi (Siahaan dkk., 2021). Oleh karena itu, guru dituntut untuk memiliki pemahaman yang komprehensif mengenai berbagai nilai, norma, serta praktik budaya yang ada di lingkungan masyarakat. Dengan sensitivitas antarbudaya yang baik, guru dapat merancang proses pembelajaran yang lebih inklusif dan berempati, menciptakan suasana kelas

yang menghormati perbedaan, serta mendorong siswa untuk lebih terbuka dan mampu berinteraksi dengan orang lain. (Surya dkk., 2022).

Sensitivitas antarbudaya tidak dapat dipandang hanya sebagai keterampilan tambahan, melainkan merupakan komponen esensial yang berperan langsung dalam mendukung efektivitas dan keberhasilan proses pendidikan. Dalam konteks pembelajaran, sensitivitas antarbudaya mencerminkan kemampuan individu untuk mengenali dan memahami keberagaman budaya, menghargai nilai-nilai yang berbeda, serta menyesuaikan perilaku dalam berbagai situasi sosial yang multikultural. Kemampuan ini memungkinkan peserta didik dan pendidik untuk berinteraksi secara lebih harmonis, mengurangi potensi kesalahpahaman, serta membangun hubungan yang saling menghormati dalam lingkungan belajar yang heterogen¹. (Sri dkk., 2020). Dalam upaya membangun kesadaran multikultural, individu perlu terlebih dahulu memahami prinsip-prinsip budaya yang mereka miliki sendiri sebelum mengembangkan kepekaan terhadap budaya lain. Pemahaman terhadap budaya diri memungkinkan seseorang mengenali potensi bias budaya yang mungkin muncul dan dapat memicu kesalahpahaman ketika berinteraksi dengan individu dari latar budaya yang berbeda (Asri dkk, 2024). Maka dari itu, keterikatan yang dimiliki seseorang pada nilai-nilai budaya etnisnya merupakan dasar yang dapat digunakan untuk membangun perilaku sensitivitas antarbudaya. Dalam lingkup pendidikan, sensitivitas antarbudaya menjadi sangat penting, terutama dalam proses pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus. Guru

¹ Heterogen adalah istilah yang digunakan untuk menggambarkan suatu kelompok, lingkungan, atau kumpulan individu yang bersifat beragam, tidak seragam, atau memiliki perbedaan satu sama lain.

memiliki peran sentral dalam membentuk lingkungan belajar yang inklusif dengan memperkenalkan konsep sensitivitas antarbudaya kepada siswa. Dengan adanya pengenalan sensitivitas antarbudaya, siswa dapat mulai memahami keberagaman budaya.

Dalam proses pembelajaran, peran guru tidak terbatas pada fungsi mengajar semata, tetapi juga mencakup peran sebagai demonstrator, komunikator, mediator, motivator, inspirator, evaluator, serta pendidik yang memberikan pendampingan intensif kepada anak berkebutuhan khusus. Pendampingan ini diperlukan karena siswa memiliki hambatan fisik, mental, emosional, sosial, maupun karakteristik kecerdasan dan bakat tertentu yang membuat kebutuhan pendidikan serta pemenuhan hak belajarnya berbeda dari anak pada umumnya (Puspaningtyas dalam Nurpaisah dkk., 2021). Oleh karena itu, sensitivitas antarbudaya menjadi aspek penting yang perlu diperkenalkan oleh guru dalam pembelajaran agar siswa berkebutuhan khusus mulai memahami nilai-nilai keberagaman. Hal ini menjadi krusial karena sekolah tersebut melayani anak-anak dari berbagai latar belakang budaya, sehingga memerlukan upaya sistematis dalam memperkenalkan pemahaman tentang nilai-nilai, praktik, dan tradisi budaya yang beragam.

Siswa berkebutuhan khusus adalah individu yang memiliki kebutuhan pendidikan yang berbeda dari siswa pada umumnya, yang memerlukan pendekatan dan strategi pengajaran yang khusus untuk mendukung perkembangan mereka, terutama dalam aspek sensitivitas antarbudaya. Siswa berkebutuhan khusus membutuhkan strategi dan pendekatan pembelajaran yang disesuaikan agar perkembangan mereka dapat terfasilitasi secara optimal (Oktaviani dkk., 2024: 25-

27). Salah satunya dalam memahami konsep keberagaman budaya yang diperkenalkan oleh guru. Hal tersebut terlihat dalam kemampuan siswa memahami konsep keberagaman budaya yang diajarkan oleh guru. Pendekatan pembelajaran yang adaptif tidak hanya memberikan manfaat bagi siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga bagi seluruh peserta didik karena dapat membangun lingkungan belajar yang lebih toleran dan menghargai perbedaan. Oleh sebab itu, pendidik perlu merancang strategi pengajaran yang benar-benar disesuaikan dengan kebutuhan individu, misalnya melalui penggunaan media visual, metode pembelajaran yang interaktif, serta dukungan emosional yang memadai. Mengingat setiap siswa memiliki gaya belajar yang berbeda, penyesuaian metode pengajaran menjadi penting agar seluruh peserta didik dapat berkembang secara optimal.. (Purnawanto, 2023: 35-53)

Siswa berkebutuhan khusus memiliki karakteristik yang beragam sesuai dengan jenis kebutuhan yang mereka miliki. Kelompok ini mencakup berbagai kategori, seperti tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, tunalaras, serta siswa dengan hambatan belajar maupun hambatan perilaku (Silitonga dkk., 2023: 11155). Siswa berkebutuhan khusus yang dinaungi dalam Sekolah Luar Biasa tipe B dan C Yayasan Pendidikan Latihan Anak Berkelainan atau disingkat menjadi SLB BC YPLAB Wartawan adalah siswa tunarungu (tipe B) dan tunagrahita (tipe C). Sensitivitas antarbudaya perlu diperkenalkan kepada siswa tunarungu dengan metode yang dapat diakses secara visual, seperti penggunaan gambar, video, atau simulasi interaksi budaya yang berbasis gerakan. Sedangkan siswa tunagrahita memiliki keterbatasan dalam fungsi intelegensi dan perilaku adaptif, yang dapat

mempengaruhi interaksi sosial mereka. Tunagrahita sering kali mengalami kesulitan dalam membangun relasi sosial, sehingga memerlukan dukungan khusus dalam proses pembelajaran (Susanto, 2020: 4-6). Oleh karena itu, guru perlu memperkenalkan sensitivitas antarbudaya dengan cara yang sederhana dan konkret, seperti melalui kegiatan cerita bergambar, media visual seperti poster, atau permainan peran.

Meskipun secara administratif, Sekolah Luar Biasa (SLB) termasuk dalam kategori pendidikan khusus, keberadaannya tidak terlepas dari prinsip pendidikan inklusif². Pendidikan inklusif pada dasarnya merupakan sistem pendidikan yang memberikan kesempatan bagi seluruh peserta didik, termasuk mereka yang memiliki hambatan belajar untuk memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik individu (Permendiknas No. 70 Tahun 2009). SLB berfungsi sebagai bentuk penyelenggaraan pendidikan inklusif karena menyediakan lingkungan belajar yang adaptif, layanan yang terstruktur, serta pendekatan pembelajaran yang disesuaikan dengan kondisi siswa (Wulandary & Harsiwi, 2024). SLB BC YPLAB Wartawan, yang menaungi siswa tunarungu dan tunagrahita dari berbagai latar belakang budaya, menerapkan prinsip inklusivitas melalui penghargaan terhadap keberagaman, penyediaan lingkungan yang aman, dan pengakuan terhadap kebutuhan berbeda setiap peserta didik. Dengan demikian, pengenalan sensitivitas antarbudaya menjadi relevan untuk diberikan, karena SLB

² Pendidikan inklusif adalah pelayanan pendidikan khusus yang membutuhkan layanan pendidikan lebih untuk belajar bersama dalam satu lingkungan kelas yang sama tanpa diskriminasi.

merupakan ruang pendidikan yang secara alami mencerminkan keberagaman baik dari segi kondisi disabilitas maupun latar belakang sosial-budaya siswa.

Penelitian mengenai peran guru dalam mendukung siswa berkebutuhan khusus di lingkungan inklusif telah banyak dilakukan. Sebagai contoh, penelitian mengenai “Interaksi Sosial Anak Autis di Sekolah Inklusi” di Kota Makassar menegaskan bahwa peran dukungan guru sangat menentukan dalam membentuk interaksi sosial yang harmonis sehingga anak dapat berhubungan dengan teman sebayanya secara lebih efektif. (Azis dkk., 2021). Studi ini menunjukkan bahwa interaksi sosial yang baik tidak terjadi secara alami, tetapi perlu diperkenalkan dan difasilitasi oleh guru melalui berbagai strategi. Temuan dalam penelitian ini menegaskan bahwa guru berperan sebagai fasilitator dalam membantu siswa memahami cara berkomunikasi dan berinteraksi dengan lingkungan sosialnya, yang sejalan dengan penelitian ini dalam melihat bagaimana guru memperkenalkan konsep keberagaman kepada siswa berkebutuhan khusus dalam lingkup sensitivitas antarbudaya.

Selanjutnya, penelitian yang berjudul “Analisis Peran Guru dalam Membantu Interaksi Anak Berkebutuhan Khusus” menekankan pentingnya kompetensi guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif (Puspitaningtyas, 2020). Studi tersebut menunjukkan bahwa guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai mediator yang membantu siswa berkebutuhan khusus memahami keberagaman sosial di lingkungan mereka. Meskipun penelitian tersebut berfokus pada interaksi sosial secara umum, temuan-temuannya relevan dengan konteks penelitian ini, terutama terkait bagaimana guru

memperkenalkan dan menanamkan nilai-nilai keberagaman budaya kepada siswa dalam proses pembelajaran.

Penelitian lain yang berjudul “Peran Guru dalam Menanamkan Nilai-Nilai Akhlak kepada ABK Tunanetra” yang dilakukan di SLB Pembina Nasional Jakarta menunjukkan bahwa guru tidak hanya berfungsi sebagai pendidik, tetapi juga sebagai figur yang secara langsung menanamkan nilai-nilai akhlak kepada siswa berkebutuhan khusus (Nurjannah, 2023). Temuan tersebut menegaskan bahwa guru memiliki peran sentral dalam membentuk pemahaman siswa mengenai nilai-nilai moral yang diperlukan dalam interaksi sosial. Studi ini juga menyoroti bahwa konsep-konsep abstrak seperti nilai akhlak tidak dapat dipahami secara spontan oleh siswa berkebutuhan khusus, sehingga memerlukan penyampaian yang bertahap dan menggunakan pendekatan yang tepat. Hal ini relevan dengan penelitian ini, karena sensitivitas antarbudaya sebagai konsep sosial-budaya juga membutuhkan proses pengenalan yang sistematis agar siswa tunagrahita dapat memahaminya dan mengaplikasikannya dalam interaksi sosial sehari-hari.

Dari rangkaian penelitian tersebut dapat ditarik kesimpulan bahwa guru memegang peran yang sangat signifikan dalam memperkenalkan berbagai konsep sosial kepada siswa berkebutuhan khusus, termasuk dalam membangun kemampuan berinteraksi, memahami keberagaman sosial, serta menanamkan nilai-nilai moral. Namun, hingga saat ini, belum ada penelitian yang secara khusus meneliti bagaimana guru memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa berkebutuhan khusus di SLB. Oleh karena itu, penelitian ini berkontribusi dalam mengisi celah penelitian dengan mengkaji bagaimana proses pengenalan

sensitivitas antarbudaya dilakukan oleh guru, serta bagaimana pengaruhnya terhadap keberlangsungan pembelajaran kelas 9 Sekolah Menengah Pertama Luar Biasa di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Dengan demikian, penelitian ini memiliki relevansi akademik dan praktis dalam memperkaya pemahaman mengenai pendidikan inklusif, khususnya dalam lingkup keberagaman budaya di lingkungan sekolah luar biasa.

Dari hasil-hasil penelitian yang penyusun catat, penelitian ini menghadirkan kontribusi baru dalam kajian pendidikan inklusif dengan berfokus pada peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa berkebutuhan khusus di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Dalam hal tersebut, urgensi penelitian ini terletak pada kebutuhan akan pemahaman yang lebih mendalam mengenai bagaimana guru memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa berkebutuhan khusus. Topik ini belum banyak dieksplorasi dalam literatur sebelumnya, terutama dalam lingkup siswa tunagrahita yang memiliki tantangan unik dalam memahami konsep keberagaman budaya. Dengan menyoroti strategi pengenalan sensitivitas antarbudaya oleh guru, penelitian ini bertujuan untuk memberikan wawasan baru mengenai bagaimana pendidikan inklusif dapat membangun lingkungan belajar yang lebih adaptif dan harmonis bagi siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, penelitian ini turut berupaya memperjelas dan memperdalam pemahaman mengenai peran guru sebagai fasilitator dalam menanamkan kesadaran akan keberagaman sejak tahap awal kepada siswa berkebutuhan khusus.

Subjek penelitian ini adalah siswa kelas 9 SMPLB Tunagrahita yang secara fungsional termasuk dalam kategori tunagrahita ringan. Penetapan kategori tersebut didasarkan pada kemampuan siswa dalam mengikuti kegiatan pembelajaran di kelas, berkomunikasi secara sederhana, serta berpartisipasi dalam aktivitas pembelajaran dan kegiatan kokurikuler, meskipun masih mengalami keterbatasan dalam pemahaman konsep abstrak dan daya ingat. Kondisi ini menjadi dasar bagi guru dalam menyesuaikan strategi pembelajaran yang digunakan.

Fenomena yang terjadi di lapangan menunjukkan bahwa siswa tunagrahita kelas 9 SMPLB masih mengalami berbagai kendala dalam mengikuti proses pembelajaran, khususnya pada materi yang berkaitan dengan pengenalan budaya sebagai bagian dari Capaian Pembelajaran dan kegiatan kokurikuler Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Keterbatasan intelektual yang dimiliki siswa memengaruhi kemampuan mereka dalam memahami, mengingat, dan mengaitkan informasi, sehingga konsep-konsep budaya yang diperkenalkan sering kali sulit dipahami secara mandiri. Kondisi tersebut berdampak pada terbatasnya kemampuan siswa dalam mengenali perbedaan budaya serta mengekspresikan sikap penerimaan terhadap keberagaman. Oleh karena itu, pembelajaran yang berorientasi pada pengenalan budaya menuntut peran aktif guru dalam menerapkan strategi pembelajaran yang nyata, bertahap, dan berulang, agar siswa dapat mengembangkan sensitivitas antarbudaya sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan belajarnya.

Metode penelitian yang akan digunakan dalam penelitian ini adalah metode kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif kualitatif. Teori yang akan digunakan

dalam penelitian ini adalah teori Kompetensi Komunikasi Antarbudaya atau *Intercultural Communication Competence (ICC)* yang dikembangkan oleh Byram. Penelitian ini bertujuan untuk memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa berkebutuhan khusus kelas 9 SMPLB Tunagrahita di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Pada tingkat pendidikan ini, siswa berkebutuhan khusus diharapkan telah menguasai pemahaman dasar mengenai interaksi sosial dan berada pada fase penguatan kemampuan sosial maupun akademik mereka. Penelitian ini akan memfokuskan pada peran guru dalam menerapkan pembelajaran sensitivitas antarbudaya kepada siswa kelas 9 SMPLB Tunagrahita.

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif guna menggali informasi secara mendalam mengenai strategi yang dijalankan oleh guru di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Data akan dikumpulkan melalui observasi langsung, wawancara, studi literatur, dan dokumentasi. Pendekatan ini bertujuan untuk memahami sensitivitas antarbudaya dalam lingkup pembelajaran anak berkebutuhan khusus.

1.2 Rumusan Masalah

Sensitivitas antarbudaya merupakan kemampuan yang penting dalam membangun lingkungan belajar yang inklusif, terutama bagi siswa berkebutuhan khusus seperti tunagrahita. Dalam lingkup pendidikan di SLB, guru memegang peran sentral dalam memperkenalkan konsep ini kepada siswa, baik melalui strategi pembelajaran maupun dalam interaksi sehari-hari. Mengingat bahwa siswa tunarungu memiliki hambatan dalam komunikasi verbal, dan siswa tunagrahita

menghadapi tantangan dalam pemahaman kognitif, proses pengenalan sensitivitas antarbudaya perlu dilakukan dengan pendekatan yang sesuai dengan karakteristik mereka. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana guru di SMPLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa, serta bagaimana pengenalan ini berpengaruh terhadap keberlangsungan pembelajaran di kelas 9. Berdasarkan hal tersebut, maka rumusan masalah dari penelitian ini adalah:

1. Bagaimana peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya pada anak siswa SMPLB Tunagrahita kelas 9?
2. Bagaimana pengaruh pengenalan sensitivitas antarbudaya dalam keberlangsungan pembelajaran di kelas 9 SMPLB Tunagrahita?

1.3 Tujuan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya serta bagaimana konsep pengenalan ini berdampak pada dinamika pembelajaran di kelas. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan wawasan mengenai pendekatan yang tepat dalam membangun lingkungan belajar yang inklusif bagi siswa berkebutuhan khusus. Jika ditulis dalam bentuk poin, maka tujuan penelitian ini terbagi menjadi dua, yaitu:

1. Menjelaskan peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya pada siswa SMPLB tunagrahita kelas 9 di SMPLB BC YPLAB.
2. Menjelaskan pengaruh pengenalan sensitivitas atarbudaya dalam keberlangsungan pembelajaran di kelas 9 SMPLB Tunagrahita.

1.4 Manfaat

Penelitian ini berupaya mengisi kekosongan dalam kajian pendidikan inklusif dengan memfokuskan perhatian pada peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa tunagrahita. Karena keberagaman budaya merupakan bagian penting dari kehidupan sosial, siswa berkebutuhan khusus perlu diperkenalkan dan dibimbing untuk memahami konsep tersebut sejak dini. Melalui penelitian ini, diharapkan terdapat kontribusi yang bermakna, baik dalam konteks praktik pendidikan maupun dalam pengembangan kajian akademik mengenai sensitivitas antarbudaya di lingkungan SLB. Berikut adalah manfaat praktis dan akademis yang dapat dihasilkan dari penelitian ini:

1.4.1 Manfaat Praktis

1. Memberikan wawasan bagi guru SLB tentang cara efektif dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa tunagrahita, sehingga pembelajaran lebih inklusif.
2. Membantu sekolah dalam merancang strategi pembelajaran yang lebih mendukung pengenalan keberagaman budaya kepada siswa berkebutuhan khusus.
3. Membantu orang tua dan masyarakat memahami pentingnya sensitivitas antarbudaya dalam pendidikan inklusif, sehingga dapat mendukung interaksi sosial anak berkebutuhan khusus di luar lingkungan sekolah.

1.4.2 Manfaat Akademis

1. Menambah referensi dalam kajian sensitivitas antarbudaya di lingkungan pendidikan khusus, khususnya dalam lingkup pengenalan konsep ini kepada siswa tunagrahita.
2. Memberikan kontribusi terhadap studi tentang peran guru dalam pendidikan inklusif, khususnya dalam membangun lingkungan belajar yang mendukung keberagaman budaya.
3. Memperkaya literatur mengenai penerapan teori *Intercultural Communicative Competence* (ICC) dalam pendidikan khusus, sehingga dapat menjadi dasar bagi penelitian selanjutnya di bidang yang serupa.
4. Menjadi acuan bagi penelitian berikutnya yang ingin mengkaji lebih dalam tentang efektivitas strategi pengenalan sensitivitas antarbudaya bagi siswa berkebutuhan khusus.

BAB II

TINJAUAN PUSTAKA

2.1 Peran Guru

Peran menurut KBBI adalah perangkat tingkah yang diharapkan dimiliki oleh orang yang berkedudukan dalam masyarakat. Menurut Ralph Linton (1936), peran adalah perilaku yang diharapkan dari seseorang berdasarkan status tersebut. Dengan kata lain, ketika seseorang menempati suatu posisi sosial, lingkungan di sekitarnya memiliki ekspektasi tertentu mengenai bagaimana individu tersebut bertindak, bersikap, dan berinteraksi. Konsep peran tidak hanya mencerminkan fungsi sosial yang melekat pada suatu posisi, tetapi juga menandai seperangkat norma dan kewajiban yang harus dipenuhi individu dalam situasi sosial tertentu.

Guru merupakan istilah yang merujuk pada jabatan, posisi, sekaligus profesi bagi individu yang mengabdikan diri dalam bidang pendidikan melalui proses interaksi belajar yang dilaksanakan secara sistematis, formal, dan terencana. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen Bab I Pasal 1 menjelaskan bahwa guru adalah pendidik profesional dengan tugas pokok mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik pada jalur pendidikan formal yang meliputi pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, hingga pendidikan menengah. Selain menjalankan peran profesional tersebut, guru juga dipandang sebagai figur teladan, panutan, dan model identifikasi bagi peserta didik serta lingkungan sekitarnya. Oleh karena itu, profesi guru menuntut kualitas pribadi tertentu seperti tanggung jawab,

kewibawaan, kemandirian, dan kedisiplinan dalam pelaksanaan tugasnya (Djollong, 2017).

Guru bertanggung jawab untuk membantu siswa menghargai keberagaman budaya dan menciptakan suasana belajar yang inklusif (Zamroni dkk., 2024). Menurut Banks dalam bukunya yang berjudul “*Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*” tertulis:

“Another important goal of teaching knowledge as a construction process is to help students to develop higher-level thinking skills and empathy for the peoples who have been victimized by the expansion and growth of the United States. When diverse and conflicting perspectives are juxtaposed, students are required to compare, contrast, weigh evidence, and make reflective decisions. They are also able to develop empathy and an understanding of each group’s perspective and point of view. The creation of their own versions of events and situations, and new concepts and terms, also requires students to reason at high levels and to think critically about data and information.” (Banks, 2016)

“Tujuan penting lainnya dari pengajaran pengetahuan sebagai proses konstruksi adalah untuk membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi dan empati bagi masyarakat yang telah menjadi korban perluasan dan pertumbuhan Amerika Serikat. Ketika perspektif yang beragam dan saling bertentangan disandingkan, siswa dituntut untuk membandingkan, mengontraskan, mempertimbangkan bukti, dan membuat keputusan yang reflektif. Mereka juga mampu mengembangkan empati dan pemahaman terhadap perspektif dan sudut pandang masing-masing kelompok. Penciptaan versi mereka sendiri tentang peristiwa dan situasi, serta konsep dan istilah baru, juga mengharuskan siswa untuk

bernalar pada tingkat tinggi dan berpikir kritis tentang data dan informasi.” (Banks, 2016)

Banks menjelaskan bahwa salah satu tujuan penting dalam mengajarkan pengetahuan sebagai proses konstruksi adalah membantu siswa mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi dan empati terhadap kelompok-kelompok yang menjadi korban ekspansi dan pertumbuhan Amerika Serikat. Dengan memperkenalkan berbagai perspektif yang beragam, termasuk pandangan yang berbeda bahkan bertentangan, peserta didik diarahkan untuk melakukan proses analitis yang lebih mendalam. Mereka diharapkan mampu membandingkan dan mengontraskan setiap sudut pandang, menimbang bukti-bukti yang mendasarinya, serta menarik kesimpulan secara reflektif. Proses intelektual ini tidak hanya melatih kemampuan berpikir kritis, tetapi juga membantu siswa mengembangkan empati dan sensitivitas terhadap posisi serta pengalaman kelompok lain. Dengan demikian, mereka menjadi lebih mampu memahami keragaman cara pandang yang muncul dalam suatu konteks sosial maupun budaya. Selain itu, pembuatan versi mereka sendiri dari peristiwa dan situasi serta pengembangan konsep dan istilah baru mengharuskan siswa untuk berpikir secara kritis dan menalar pada tingkat yang lebih tinggi tentang data dan informasi yang ada. Ini menunjukkan bahwa peran guru sangat penting dalam mendorong siswa untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga mengkritisi dan membangun pemahaman mereka sendiri. Guru berfungsi sebagai fasilitator yang menantang siswa untuk mengeksplorasi berbagai perspektif dan mengembangkan pemikiran kritis serta empati. Dengan demikian, pendidikan multikultural tidak semata-mata menekankan penyampaian

informasi historis, tetapi juga diarahkan pada pengembangan kemampuan siswa dalam memahami kerumitan sejarah dan budaya, beserta konsekuensi sosial yang muncul dari dinamika tersebut.

Peran guru mencakup bukan hanya penyampaian materi, tetapi juga pembimbingan, pengelolaan kelas, pembentukan karakter, serta penciptaan lingkungan belajar yang kondusif. Terlebih dalam pendidikan luar biasa, peran guru menjadi semakin kompleks karena harus menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan khusus peserta didik, termasuk dalam menanamkan nilai-nilai sosial dan budaya. Dengan demikian, pemahaman tentang peran sangat relevan untuk menjelaskan bagaimana guru menjalankan fungsi sosial dan pedagogisnya dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa tunagrahita.

Guru merupakan salah satu faktor utama yang berperan dalam mendukung perkembangan kemampuan interaksi sosial pada siswa berkebutuhan khusus. Penelitian yang dilakukan Azis, Mukramin, dan Risfaisal (2021) menunjukkan bahwa anak autisme memiliki peluang untuk mengembangkan kemampuan komunikasi verbal maupun non-verbal melalui interaksi dengan teman sebaya. Guru sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar inklusif dan mendukung siswa untuk menjalin hubungan sosial. Hal ini melibatkan pengelolaan kelas, pengajaran nilai-nilai toleransi, serta pemberian strategi pembelajaran yang memadai untuk memenuhi kebutuhan individu siswa. Penelitian tersebut menegaskan bahwa intervensi guru yang efektif dapat membantu anak autisme beradaptasi lebih baik di lingkungan inklusi, meskipun terdapat tantangan seperti hambatan komunikasi. Temuan ini relevan dengan mendukung kajian mengenai

peran guru dalam menerapkan sensitivitas antarbudaya, karena peran guru tidak hanya penting dalam mendukung adaptasi siswa, tetapi juga dalam membangun pemahaman terhadap keberagaman di lingkungan sekolah.

2.2 Sensitivitas Antarbudaya

Pengenalan sensitivitas antarbudaya bertujuan untuk membentuk peserta didik yang tidak hanya memahami adanya keberagaman budaya di lingkungan mereka, tetapi juga mampu menghargai, merespons, serta beradaptasi terhadap perbedaan tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Upaya pengembangan sensitivitas antarbudaya ini meliputi pembentukan kemampuan dasar dalam berkomunikasi lintas budaya, pemahaman mengenai identitas budaya diri maupun orang lain, serta penguatan sikap toleransi dan penerimaan terhadap keberagaman sosial-budaya. Dalam lingkup pendidikan khusus, sensitivitas antarbudaya tidak dipahami sebagai kemampuan analitis yang kompleks, melainkan sebagai bentuk pembiasaan nilai dan perilaku yang memungkinkan siswa tunagrahita berinteraksi secara harmonis, aman, dan positif dengan teman-teman mereka yang mungkin memiliki latar belakang budaya ataupun kondisi disabilitas yang berbeda. Dengan demikian, sensitivitas antarbudaya berfungsi sebagai dasar terciptanya lingkungan belajar yang inklusif, kondusif, dan mendukung perkembangan sosial-emosional peserta didik secara optimal.

Roza dan Rifma (2020) menegaskan bahwa pada konteks penyelenggaraan sekolah inklusif, proses perencanaan pembelajaran memegang peranan yang sangat fundamental. Perencanaan tersebut tidak dapat dilakukan secara umum atau

seragam, melainkan harus dirancang secara cermat dengan mempertimbangkan karakteristik, kebutuhan individual, serta kemampuan setiap peserta didik berkebutuhan khusus. Mereka menjelaskan bahwa keberhasilan pelaksanaan pendidikan inklusif sangat bergantung pada sejauh mana guru mampu menyusun rancangan pembelajaran yang adaptif, fleksibel, dan responsif terhadap hambatan maupun potensi yang dimiliki siswa. Dengan demikian, perencanaan pembelajaran menjadi langkah strategis yang menentukan efektivitas proses belajar mengajar bagi peserta didik berkebutuhan khusus dalam lingkungan inklusif. Dalam kaitannya dengan sensitivitas antarbudaya, temuan ini relevan karena menunjukkan bagaimana guru perlu merancang strategi pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman siswa, termasuk dengan memanfaatkan pendekatan kolaboratif, diferensiasi materi, serta pengalaman belajar langsung yang memungkinkan siswa memahami dan mempraktikkan nilai-nilai budaya dalam bentuk yang sesuai dengan kemampuan mereka. Melalui perencanaan yang matang dan pelaksanaan pembelajaran yang adaptif, guru dapat menciptakan suasana kelas yang tidak hanya menghargai keberagaman, tetapi juga menumbuhkan kesadaran budaya dan nilai inklusivitas yang kuat pada diri siswa tunagrahita.

2.3 Siswa Berkebutuhan Khusus

Siswa berkebutuhan khusus merupakan individu yang memerlukan bentuk layanan pendidikan yang berbeda dari peserta didik pada umumnya karena memiliki hambatan atau kekhususan tertentu, baik yang bersifat fisik, kognitif, sosial, maupun emosional (Dermawan, 2013). Karakteristik tersebut membuat mereka tidak dapat sepenuhnya mengikuti proses pembelajaran konvensional,

sehingga membutuhkan penyesuaian dalam berbagai aspek pendidikan. Penyesuaian ini dapat mencakup metode pengajaran yang lebih adaptif, materi pembelajaran yang dimodifikasi sesuai kemampuan, serta pendekatan sosial dan emosional yang lebih sensitif terhadap kondisi dan kebutuhan mereka. Dengan demikian, pendidikan bagi siswa berkebutuhan khusus harus dirancang secara khusus agar dapat memberikan kesempatan belajar yang setara, optimal, dan sesuai dengan potensi yang dimiliki masing-masing peserta didik.

Terdapat sekitar 1.544.184 anak berkebutuhan khusus, dengan 330.764 diantaranya berusia antara 5 hingga 14 tahun (Oktaviani & Setiyono, 2023). Angka ini mengindikasikan bahwa pendidikan inklusif memegang peranan yang sangat penting untuk menjawab kebutuhan anak-anak tersebut. Oleh karena itu, perhatian lebih terhadap pengembangan sistem pendidikan yang dapat mengakomodasi mereka sangat diperlukan, khususnya dalam hal pemahaman sensitivitas antarbudaya.

Memahami karakteristik serta tantangan yang dihadapi oleh siswa berkebutuhan khusus merupakan hal yang esensial bagi guru. Pendidikan yang efektif bagi kelompok ini tidak hanya menuntut adanya penyesuaian kurikulum, tetapi juga memerlukan pengembangan sensitivitas budaya dan sosial dalam interaksi sehari-hari di lingkungan sekolah (Mataram dkk., 2024). Upaya tersebut penting agar siswa tidak sekadar memperoleh kemampuan akademik, melainkan juga keterampilan sosial yang diperlukan untuk berinteraksi dalam masyarakat yang semakin beragam. Dalam konteks ini, pendidikan inklusif bukan hanya sekadar menyediakan akses atau ruang belajar bagi siswa berkebutuhan khusus, tetapi lebih

jauh menekankan pada penyediaan pengalaman belajar yang bermakna, penghargaan terhadap perbedaan, serta pemberian kesempatan yang adil bagi setiap peserta didik untuk berkembang secara optimal sesuai potensi mereka.

2.4 Tunagrahita

Tunagrahita adalah individu yang mengalami keterbuntukan dalam kemampuan intelektual, yang dapat mempengaruhi proses belajar mereka. Ada tiga kriteria utama untuk anak tunagrahita, yaitu; 1) rendahnya tingkat kemampuan intelektual, 2) kelemahan dalam perilaku adaptif yang biasanya terjadi selama masa perkembangan (Indriarti dalam Putri dkk., 2024: 1884). Penelitian Firdaus, Andrianto, dan Ekoputro (2025: 425-430) yang dilakukan kepada anak autis, yaitu “Pola Komunikasi Guru Terhadap Metode Pembelajaran Anak Tuna Grahita di SMA Kertajaya Surabaya” menyatakan bahwa pendidikan untuk siswa tunagrahita harus dirancang dengan mempertimbangkan kebutuhan kognitif dan sosial mereka, serta menggunakan metode yang sederhana dan konkret untuk memfasilitasi pemahaman. Hal ini menekankan pentingnya strategi pengajaran yang sesuai untuk membantu siswa tunagrahita dalam mengembangkan keterampilan yang diperlukan terutama untuk pengembangan aspek sensitivitas antarbudaya mereka. Dengan pendekatan yang tepat, siswa tunagrahita dapat mencapai potensi mereka dan berkontribusi secara positif dalam lingkungan sosial mereka.

Metode pengajaran yang efektif untuk siswa tunagrahita sering kali melibatkan penggunaan alat bantu visual, permainan edukatif, dan aktivitas praktis yang dapat membantu mereka memahami konsep dengan lebih baik. Selain itu,

penting bagi guru untuk memberikan dukungan emosional dan sosial, karena siswa tunagrahita sering kali membutuhkan bimbingan tambahan dalam berinteraksi dengan teman sebaya. Dengan pendekatan yang tepat, siswa tunagrahita dapat mengembangkan keterampilan yang diperlukan untuk berfungsi secara mandiri dalam masyarakat. (Salma dkk., 2024: 2185-2192).

2.6 Landasan Teori

Teori yang akan digunakan dalam penelitian ini adalah teori Kompetensi Komunikasi Antarbudaya atau *Intercultural Communication Competence (ICC)* yang dikembangkan oleh Byram. Kompetensi komunikasi antarbudaya mencakup pengetahuan tentang budaya, sikap terbuka terhadap perbedaan budaya, serta keterampilan berkomunikasi secara efektif dalam berbagai situasi lintas budaya (Byram, 1997). Dalam teori ini, terdiri dari lima aspek utama, yaitu:

1. *Savoir* (Pengetahuan Budaya), yaitu pemahaman tentang norma, nilai, dan praktik budaya yang berbeda.
2. *Savoir Comprendre* (Keterampilan Menafsirkan dan Menghubungkan Budaya), yaitu kemampuan untuk membandingkan dan memahami perspektif budaya yang berbeda.
3. *Savoir Apprendre/Faire* (Keterampilan Interaksi Antarbudaya), yaitu keterampilan dalam menyesuaikan diri dan berkomunikasi dalam situasi lintas budaya.
4. *Savoir Être* (Sikap Terbuka dan Rasa Ingin Tahu terhadap Budaya Lain), yaitu sikap terbuka, empati, dan menghargai perbedaan budaya.

5. *Savoir S'engager* (Kritis terhadap Perbedaan Budaya), yaitu kemampuan untuk berpikir kritis terhadap isu-isu budaya dan sosial yang beragam.

Teori Kompetensi Komunikasi Antarbudaya dipilih karena konsep yang ditawarkan sangat mendalam dan sesuai dengan tujuan penelitian ini, yaitu untuk mengidentifikasi peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya pada siswa berkebutuhan khusus. Dalam pendidikan inklusif, kompetensi komunikasi antarbudaya membantu guru untuk mengenali dan merespons keberagaman budaya siswa, menciptakan iklim kelas yang lebih harmonis dan mendukung perkembangan sosial serta emosional mereka. Teori ini juga memberikan panduan yang jelas tentang bagaimana guru dapat mengembangkan keterampilan komunikasi yang efektif dan mendalam dalam lingkup yang beragam budaya, terutama bagi siswa yang memiliki kebutuhan khusus.

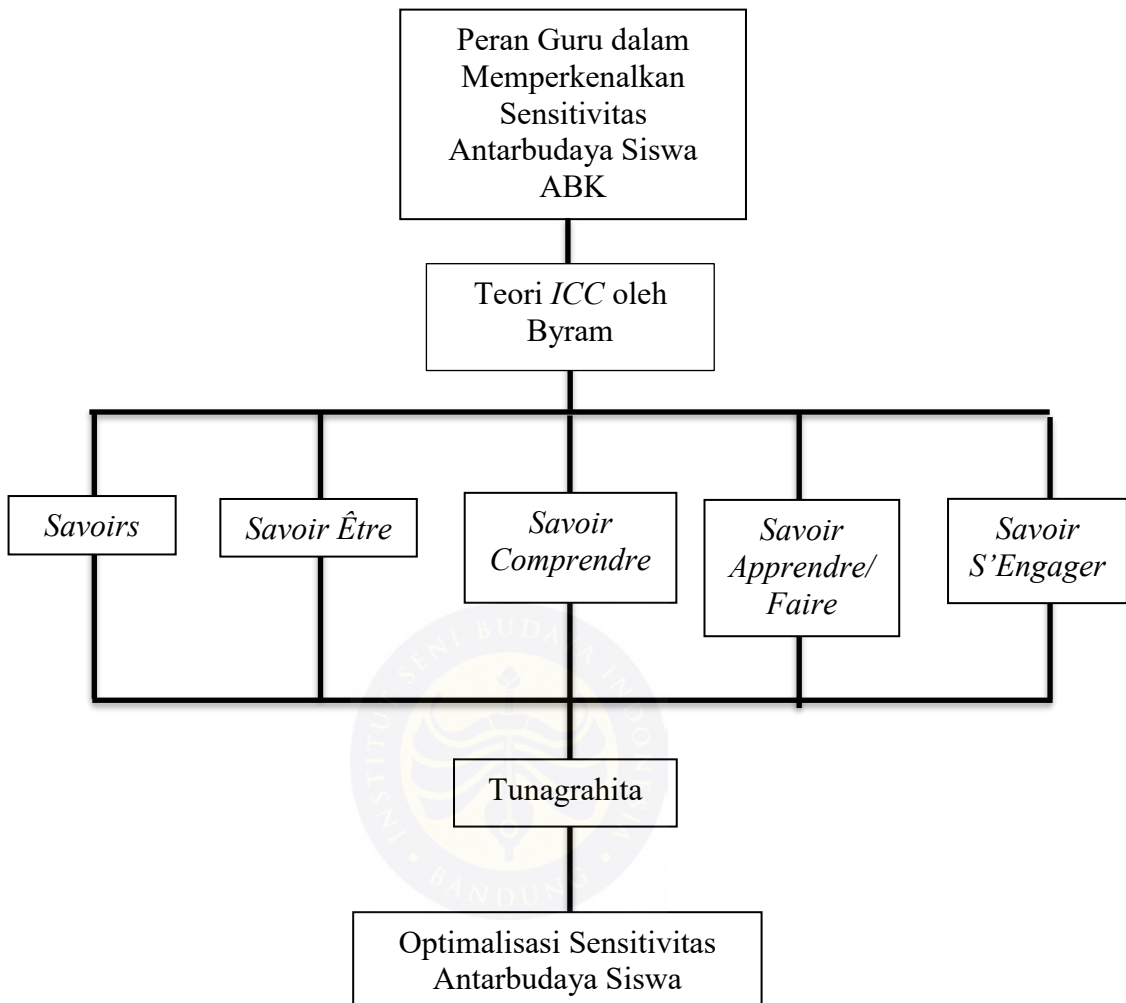
2.7 Kerangka Pemikiran

Kerangka pemikiran pada penelitian ini disusun untuk memberikan gambaran yang jelas, sistematis, dan logis mengenai alur berpikir peneliti dalam menganalisis peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa tunagrahita kelas 9 di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Kerangka ini menjadi dasar konseptual yang menghubungkan latar belakang masalah, tinjauan pustaka, teori *Intercultural Communicative Competence* (ICC) Byram, serta temuan empiris di lapangan, sehingga seluruh komponen penelitian bergerak dalam satu alur yang terstruktur.

Teori ICC Byram digunakan sebagai dasar analisis karena memberikan struktur yang jelas mengenai bagaimana kompetensi antarbudaya terbentuk, yakni melalui lima komponen: pengetahuan budaya (*savoirs*), sikap keterbukaan (*savoir être*), kemampuan menafsirkan budaya (*savoir comprendre*), keterampilan berinteraksi (*savoir apprendre/faire*), serta keterlibatan kritis (*savoir s'engager*). Kelima komponen ini dijadikan indikator untuk menilai sejauh mana guru berperan dalam membangun sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita. Kerangka pemikiran juga disusun dengan mempertimbangkan karakteristik kognitif dan sosial siswa tunagrahita yang menuntut guru untuk menggunakan strategi pembelajaran yang konkret, visual, berulang, serta berbasis pengalaman langsung. Dengan demikian, hubungan antara teori ICC, peran guru, dan kondisi siswa tunagrahita menjadi jelas, terintegrasi, dan dapat diuji melalui data lapangan.

Bagan kerangka pemikiran berikut disusun agar pembaca dapat memahami alur hubungan antara peran guru, strategi pembelajaran budaya, komponen teori ICC, serta perkembangan sensitivitas antarbudaya siswa tunagrahita secara ringkas namun komprehensif. Jika dituliskan dalam bentuk bagan, maka kerangka pemikiran dalam penelitian ini adalah sebagai berikut:

Bagan 2.1 Kerangka Pemikiran



BAB III METODE PENELITIAN

3.1 Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode penelitian kualitatif dengan pendekatan deskriptif-analitis. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan peneliti menggali secara mendalam makna, pengalaman, serta peran guru dalam proses pengenalan sensitivitas antarbudaya kepada siswa tunagrahita. Metode kualitatif menekankan pemahaman komprehensif terhadap fenomena berdasarkan perspektif subjek yang terlibat, sehingga sangat relevan untuk menginterpretasikan dinamika pembelajaran, interaksi sosial, dan strategi pengajaran yang diterapkan di lingkungan SLB. Subjek penelitian terdiri atas tiga kelompok informan yang memiliki keterkaitan langsung dengan proses pembelajaran budaya di SLB BC YPLAB, yaitu; (1) guru yang mengajar siswa tunagrahita kelas 9 SMPLB yang berperan sebagai pelaksana utama strategi pengenalan sensitivitas antarbudaya, (2) orang tua dari salah satu siswa tunagrahita kelas 9 SMPLB, yang memberikan perspektif mengenai respons dan perkembangan anak di lingkungan rumah, dan (3) Kepala Sekolah SLB BC YPLAB, yang memberikan gambaran mengenai kebijakan sekolah, arah program, serta dukungan kelembagaan terkait pembelajaran berbasis budaya.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui tiga prosedur utama. Pertama, wawancara mendalam dilaksanakan untuk memperoleh narasi personal, pengalaman, dan pandangan informan mengenai implementasi sensitivitas antarbudaya dalam pembelajaran. Wawancara ini memungkinkan peneliti

memahami proses, tantangan, serta strategi guru secara lebih detail. Kedua, observasi partisipatif dilakukan untuk melihat secara langsung bagaimana sensitivitas antarbudaya diterapkan dalam kegiatan belajar mengajar, termasuk pola interaksi guru dengan siswa, penggunaan media visual, kegiatan praktik budaya, serta suasana kelas yang tercipta. Observasi memberikan data kontekstual yang memperkuat temuan wawancara. Ketiga, studi dokumentasi mencakup pengumpulan dan analisis perangkat pembelajaran seperti Capaian Belajar, poster budaya, serta dokumentasi kegiatan budaya di sekolah, yang berguna untuk menilai konsistensi antara perencanaan, pelaksanaan, dan praktik pendidikan yang berlangsung.

Peneliti menganalisis data yang diperoleh menggunakan teknik analisis naratif. Proses analisis ini melibatkan langkah-langkah reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dengan memperhatikan keterkaitan antara hasil wawancara, data observasi, serta dokumentasi. Temuan lapangan kemudian dibandingkan dengan literatur akademis dan teori *Intercultural Communicative Competence* (ICC) Byram untuk menghasilkan interpretasi yang mendalam, berlapis, dan sesuai dengan fokus penelitian. Dengan demikian, analisis yang dilakukan tidak hanya menggambarkan peran guru secara deskriptif, tetapi juga memaknai bagaimana strategi pengajaran budaya membentuk sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita kelas 9 SMPLB BC YPLAB.

3.1.1 Desain Penelitian

Deskripsi analisis memungkinkan peneliti untuk mendapatkan wawasan mendalam tentang pengalaman, pandangan, dan praktik guru, sehingga eksplorasi tentang bagaimana sensitivitas antarbudaya diterapkan dalam pengajaran sehari-hari menjadi lebih kaya. Pendekatan ini dipandang sesuai dengan fokus penelitian yang menelaah peran guru dalam mengimplementasikan sensitivitas antarbudaya di kelas yang terdiri dari siswa berkebutuhan khusus. Pendekatan ini juga memungkinkan peneliti memahami konteks pendidikan inklusif yang turut memengaruhi strategi antarbudaya yang diterapkan oleh guru, sesuatu yang mungkin sulit diungkap melalui metode penelitian lainnya. Selain itu, analisis naratif memberikan ruang untuk menangkap keragaman perspektif guru sehingga menghasilkan pemahaman yang lebih menyeluruh mengenai implementasi sensitivitas antarbudaya, yang merupakan sebuah aspek krusial³ dalam mengkaji dinamika interaksi lintas budaya di lingkungan pendidikan. Fleksibilitas analisis ini juga memungkinkan peneliti mengeksplorasi tema-tema yang muncul dari data, sesuai dengan variasi pengalaman dan strategi guru yang memerlukan pendekatan adaptif. Dengan pendekatan deskriptif analisis, penelitian ini berupaya untuk menganalisis perspektif personal guru dalam memahami bagaimana mereka memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini juga

³ Krusial adalah istilah yang berarti sangat penting, mendasar, atau bersifat menentukan dalam suatu keadaan atau proses.

memberikan peluang bagi peneliti untuk secara sistematis mengidentifikasi berbagai pola serta tema yang muncul dalam penerapan strategi pengenalan sensitivitas antarbudaya oleh guru. Melalui proses analisis yang mendalam, peneliti dapat memahami kecenderungan, variasi praktik, serta faktor-faktor yang memengaruhi keberhasilan strategi tersebut. Temuan-temuan ini pada akhirnya memberikan kontribusi yang bernilai, baik dalam pengembangan teori mengenai pendidikan antarbudaya maupun dalam praktik pendidikan inklusif, karena dapat menjadi dasar bagi perbaikan metode pengajaran dan penguatan kompetensi guru dalam menghadapi keberagaman di lingkungan sekolah.

3.1.2 Lokasi Penelitian

Penelitian ini dilakukan di SLB BC YPLAB Wartawan, yang berlokasi di Jl. Komplek, Jl. Wartawan IV No.31a, Turangga, Lengkong, Kota Bandung. Sekolah ini dipilih sebagai lokasi penelitian karena beberapa alasan strategis yang sangat relevan dengan tujuan penelitian ini. Pertama, SMPLB BC YPLAB adalah salah satu sekolah luar biasa yang fokus pada pendidikan bagi siswa berkebutuhan khusus, menyediakan proyek pembelajaran yang sangat tepat untuk mengamati penerapan sensitivitas antarbudaya dalam pendidikan inklusif. Keberagaman siswa yang berasal dari berbagai latar belakang budaya serta memiliki kondisi kebutuhan khusus yang berbeda-beda menjadi salah satu faktor penting dalam penelitian ini, karena memberikan peluang untuk memahami bagaimana guru mengelola interaksi antarbudaya dalam praktik pembelajaran sehari-

hari. Selain itu, sekolah ini menyediakan aksesibilitas yang memadai bagi peneliti untuk melakukan observasi dan wawancara, serta mendapatkan dukungan institusional yang mendukung kelancaran proses pengumpulan data. Pemilihan sekolah ini sebagai lokasi penelitian juga memungkinkan dilakukannya penelitian secara mendalam dan kontekstual mengenai implementasi sensitivitas antarbudaya oleh guru, sehingga dapat memberikan kontribusi dalam pengembangan teori pendidikan inklusif. Di samping relevansi akademiknya, penelitian ini juga memiliki nilai praktis karena dapat menjadi rujukan bagi sekolah lain yang memiliki karakteristik dan kebutuhan serupa dalam upaya mengembangkan pembelajaran berbasis keberagaman.

3.1.3 Jenis dan Sumber Data

Jenis data yang digunakan adalah data kualitatif yang diperoleh melalui pendekatan analisis naratif. Data ini terdiri dari informasi yang diperoleh melalui wawancara mendalam dengan guru-guru yang mengajar di kelas 9 di SMPLB BC YPLAB, serta hasil observasi langsung terhadap kegiatan pembelajaran yang berlangsung di kelas. Selain itu, data juga diperoleh dari dokumentasi terkait dengan penerapan sensitivitas antarbudaya dalam lingkungan sekolah, seperti rencana pembelajaran, materi ajar, dan catatan observasi yang mencatat interaksi antarbudaya. Sumber data utama dalam penelitian ini adalah guru sebagai informan kunci, karena mereka memiliki pemahaman langsung mengenai strategi yang diterapkan untuk meningkatkan sensitivitas antarbudaya pada siswa

berkebutuhan khusus. Dengan menggunakan pendekatan naratif, penelitian ini akan menggali pengalaman dan perspektif guru dalam membimbing siswa agar lebih peka dan adaptif terhadap keberagaman budaya yang ada di sekitar mereka.

3.2 Teknik Pengumpulan Data

3.2.1 Observasi

Jenis data yang digunakan adalah data kualitatif yang dianalisis melalui pendekatan naratif. Data kualitatif tersebut diperoleh dari beragam sumber yang saling melengkapi. Sumber pertama berasal dari wawancara mendalam dengan guru yang mengajar siswa tunagrahita kelas 9 di SMPLB BC YPLAB. Wawancara ini memberikan informasi mengenai pengalaman, strategi pengajaran, serta pandangan guru terkait proses pengembangan sensitivitas antarbudaya dalam pembelajaran. Sumber kedua berasal dari observasi langsung yang dilakukan peneliti selama kegiatan belajar mengajar berlangsung. Observasi ini bertujuan untuk menangkap dinamika interaksi antara guru dan siswa, pola komunikasi yang digunakan, serta bentuk-bentuk penerapan nilai-nilai antarbudaya dalam situasi pembelajaran nyata.

Penelitian ini juga memanfaatkan data dokumentasi untuk memperkuat temuan lapangan. Dokumentasi yang dianalisis mencakup rencana pelaksanaan pembelajaran, materi ajar, poster maupun media visual yang digunakan dalam mengenalkan budaya, serta catatan-catatan observasi

yang merekam praktik interaksi antarbudaya di lingkungan sekolah. Data dokumentasi ini berfungsi sebagai bukti pendukung yang memastikan konsistensi antara perencanaan pembelajaran, praktik guru, dan realitas kelas. Guru diposisikan sebagai informan kunci karena mereka merupakan pihak yang memiliki pengalaman langsung, pengetahuan mendalam, serta keterlibatan utama dalam proses pengajaran sensitivitas antarbudaya kepada siswa berkebutuhan khusus. Melalui perspektif guru, penelitian dapat menggali bagaimana strategi pengajaran dirancang, bagaimana nilai-nilai antarbudaya diperkenalkan, serta bagaimana siswa merespons pendekatan tersebut.

Data yang terkumpul dianalisis secara naratif, tidak hanya dijelaskan deskriptif, tetapi juga ditafsirkan untuk menemukan pola, makna, dan hubungan yang relevan dengan penelitian. Analisis naratif memungkinkan peneliti menginterpretasikan pengalaman guru secara lebih komprehensif dan terstruktur, sehingga menghasilkan pemahaman yang mendalam mengenai proses pembimbingan siswa agar lebih sensitif dan mampu beradaptasi dalam lingkungan sosial dan budaya yang beragam. Pendekatan ini juga memastikan bahwa interpretasi data tetap berada dalam konteks pendidikan inklusif dan sesuai dengan karakteristik siswa tunagrahita sebagai subjek penelitian.

3.2.2 Wawancara

Penelitian ini akan dilakukan dengan wawancara mendalam serta bertatap muka dengan informan. Informan dalam penelitian ini adalah guru yang mengajar kelas 9 di SMPLB Tunarungu dan Tunagrahita, kepala sekolah SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung, dan orangtua dari salah satu siswa kelas 9. Pertanyaan wawancara dirancang untuk menggali informasi mengenai pengalaman, pandangan, serta strategi yang diterapkan oleh guru dalam mengajarkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa berkebutuhan khusus.

Penelitian ini melibatkan tiga informan utama yang dipilih secara sengaja melalui teknik purposive sampling, yaitu metode pemilihan informan berdasarkan kriteria dan pertimbangan tertentu yang sesuai dengan tujuan penelitian. Penggunaan teknik ini dilakukan karena tidak semua individu di lingkungan sekolah memiliki pengalaman, pengetahuan, maupun keterlibatan langsung dalam proses pembelajaran siswa tunagrahita, khususnya dalam konteks pengenalan sensitivitas antarbudaya. Dengan demikian, informan dipilih secara selektif, yaitu mereka yang dianggap memiliki pemahaman paling mendalam mengenai kondisi pembelajaran di kelas, dinamika interaksi sosial siswa di lingkungan rumah, serta kebijakan dan praktik kelembagaan yang berhubungan dengan pendidikan berbasis budaya di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung.

Informan pertama adalah guru kelas 9 SMPLB tunagrahita. Guru dipilih sebagai informan utama karena ia merupakan pihak yang berinteraksi secara langsung dan intens setiap hari dengan siswa. Guru memiliki pemahaman mendalam mengenai karakteristik, kemampuan, kebutuhan khusus, serta pola belajar yang dimiliki oleh siswa tunagrahita. Di samping itu, guru juga memegang peran sentral dalam merancang sekaligus mengimplementasikan strategi pembelajaran yang mengintegrasikan nilai-nilai sensitivitas antarbudaya ke dalam berbagai aktivitas belajar di kelas. Melalui proses wawancara dengan guru, peneliti dapat memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai bagaimana pendekatan pedagogis dijalankan dalam pembelajaran sehari-hari, bagaimana materi terkait budaya diperkenalkan kepada siswa, serta bagaimana guru mengamati dan menilai respons siswa terhadap pembelajaran tersebut. Selain itu, wawancara memungkinkan peneliti mengetahui berbagai tantangan yang dihadapi guru dan strategi yang digunakan untuk mengatasinya selama proses pembelajaran berlangsung. Oleh karena itu, guru menjadi sumber data yang sangat signifikan dalam penelitian ini, karena mereka dapat memberikan gambaran empiris yang komprehensif mengenai dinamika yang terjadi di ruang kelas.

Informan kedua adalah orangtua salah satu siswa tunagrahita kelas 9. Kehadiran orang tua sebagai informan memberikan perspektif yang berbeda tetapi sangat menentukan, yaitu terkait bagaimana siswa merespon pembelajaran yang telah diterima di sekolah ketika berada di lingkungan

rumah. Orangtua dapat memberikan informasi mengenai kemampuan siswa dalam mengingat, memahami, maupun menceritakan kembali materi budaya yang telah dipelajari di sekolah. Mereka juga dapat menggambarkan bagaimana sikap dan perilaku anak terhadap keberagaman tercermin dalam kehidupan sehari-hari di lingkungan keluarga, serta bagaimana pola interaksi sosial siswa berlangsung di luar kelas. Selain itu, orangtua dapat menjelaskan bentuk-bentuk dukungan yang mereka berikan kepada anak selama mengikuti pembelajaran budaya, sehingga kontribusi mereka menjadi sumber data penting untuk melihat perkembangan sensitivitas antarbudaya dari perspektif lingkungan rumah.. Oleh karena itu, informasi dari orangtua sangat membantu untuk melihat keberlanjutan proses pembelajaran antarbudaya pada diri siswa di luar lingkungan sekolah.

Informan ketiga adalah kepala sekolah SLB BC YPLAB Wartawan. Kepala sekolah dipilih karena memiliki pengetahuan menyeluruh mengenai kebijakan pendidikan, program-program sekolah yang mendukung penguatan budaya, serta pengembangan kompetensi guru terkait pembelajaran budaya. Kepala sekolah berperan dalam merumuskan strategi institusional, termasuk pengintegrasian Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), ekstrakurikuler seni budaya, dan berbagai kegiatan lain yang memberikan ruang bagi siswa untuk belajar tentang keberagaman budaya secara langsung. Melalui wawancara dengan kepala sekolah, peneliti memperoleh gambaran mengenai visi-misi lembaga, dukungan struktural terhadap guru, pendekatan kurikulum, serta tantangan-tantangan

kelembagaan yang mempengaruhi penerapan sensitivitas antarbudaya di sekolah.

Tabel 3.1 Gambaran Informan Penelitian

Informan	Relevansi dengan Penelitian
Guru SMPLB kelas 9 Tunagrahita	Menjelaskan strategi guru dalam memepkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa SMPLB kelas 9 Tunagrahita.
Orangtua salah satu siswa SMPLB kelas 9 Tunagrahita	Menjelaskan respon siswa di luar sekolah (rumah).
Kepala Sekolah	Menjelaskan kebijakan dan program budaya di sekolah.

Melalui pemilihan informan yang dilakukan secara cermat dan berbasis pertimbangan relevansi, penelitian ini mampu menelaah proses pengenalan sensitivitas antarbudaya dari tiga perspektif yang berbeda namun saling berkesinambungan, yaitu perspektif kelas melalui guru, perspektif keluarga melalui orang tua, dan perspektif terstrukturanya melalui kepala sekolah. Ketiga sudut pandang tersebut tidak berdiri sendiri, melainkan saling melengkapi dan memperkaya pemahaman mengenai bagaimana nilai-nilai antarbudaya ditanamkan kepada siswa tunagrahita. Melewati pendekatan-pendekatan ini, peneliti dapat melihat bahwa sensitivitas antarbudaya tidak hanya ditanamkan melalui penyampaian materi pelajaran di kelas, tetapi juga terbentuk melalui praktik sosial sehari-hari yang diarahkan oleh guru, didukung oleh kebijakan sekolah, serta diperkuat melalui interaksi dan pendampingan di lingkungan keluarga. Dengan demikian, penelitian ini menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai bagaimana nilai-nilai budaya tidak hanya diajarkan

secara formal, tetapi juga melalui proses internalisasi yang berlangsung secara berkelanjutan dan terwujud dalam kehidupan siswa tunagrahita, baik di sekolah maupun di rumah.

3.2.3 Dokumentasi

Dokumentasi digunakan sebagai sumber data pelengkap untuk memperkuat temuan yang diperoleh melalui wawancara dan observasi. Teknik ini melibatkan pengumpulan berbagai dokumen yang memiliki relevansi langsung dengan pelaksanaan pembelajaran dan penerapan sensitivitas antarbudaya di SMPLB BC YPLAB, seperti perangkat ajar, Capaian Pembelajaran (CP), serta laporan program yang berhubungan dengan pengembangan nilai-nilai keberagaman. Melalui dokumen-dokumen tersebut, peneliti dapat memperoleh pemahaman mengenai bagaimana kebijakan sekolah, perencanaan pembelajaran, serta praktik pendidikan dirancang dan diimplementasikan dalam konteks siswa berkebutuhan khusus.

Dokumentasi tidak hanya memberikan informasi mengenai struktur dan perencanaan pembelajaran, tetapi juga membantu menilai konsistensi antara kebijakan, rancangan pembelajaran, dan praktik yang berlangsung di lapangan. Analisis terhadap dokumen-dokumen tersebut dilakukan secara cermat untuk melihat sejauh mana perangkat pembelajaran dan kebijakan sekolah mendukung penciptaan lingkungan belajar yang inklusif, khususnya dalam mengembangkan sensitivitas antarbudaya pada siswa

tunagrahita. Dengan demikian, dokumentasi tidak hanya berfungsi sebagai bukti pendukung, tetapi juga sebagai dasar untuk menilai efektivitas implementasi kebijakan dan strategi pembelajaran dalam konteks pendidikan inklusif.

3.2.4 Studi Literatur

Studi Literatur dilakukan untuk memperoleh pemahaman lebih mendalam tentang sensitivitas antarbudaya dalam lingkup pendidikan inklusif dan peran guru dalam mengimplementasikannya. Sumber literatur yang digunakan mencakup jurnal, artikel, buku, dan penelitian-penelitian terdahulu yang relevan dengan topik penelitian. Peneliti mengkaji teori-teori yang ada, serta temuan-temuan penelitian lain terkait pendidikan inklusif dan sensitivitas antarbudaya, untuk membangun dasar teori yang kuat dalam mendukung analisis data yang diperoleh dari wawancara dan dokumentasi.

3.3 Dataset Penelitian

Sumber informasi dalam penelitian ini mencakup berbagai pihak yang memiliki peran dalam penerapan sensitivitas antarbudaya pada siswa kelas 9 SMPLB Tunagrahita di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Sumber informasinya meliputi guru yang mengajar di kelas 9 tunagrahita, kepala sekolah SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung, salah satu orangtua murid di kelas 9 tunagrahita, serta dokumen-dokumen sekolah sebagai acuan dan pendukung untuk menganalisis sejauh mana sensitivitas antarbudaya diintegrasikan dalam sistem

pendidikan di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung, khususnya kelas 9 SMPLB Tunagrahita.

Tabel 3.2 Dataset Penelitian

No.	Tema Data	Rincian Data	Teknik Pengumpulan Data	Sumber Data
1.	Strategi pengajaran sensitivitas antarbudaya.	Metode dan strategi yang digunakan dalam mengajarkan konsep keberagaman budaya.	Wawancara, observasi, analisis dokumen.	Guru kelas 9 dan dokumen sekolah.
2.	Interaksi sosial siswa dalam lingkup antarbudaya.	Pola komunikasi dan kerja sama siswa dalam lingkungan sekolah terkait keberagaman budaya.	Observasi.	Siswa kelas 9 SMPLB Tunagrahita di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung.
3.	Kebijakan sekolah dalam mendukung sensitivitas antarbudaya.	Program dan kebijakan yang diterapkan sekolah untuk meningkatkan kesadaran budaya siswa berkebutuhan khusus.	Wawancara dan observasi.	Kepala sekolah dan dokumen sekolah.
4.	Dukungan orangtua sekolah dalam pembelajaran antarbudaya.	Bantuan yang diberikan dalam mengembangkan sensitivitas antarbudaya siswa.	Wawancara.	Salah satu orangtua siswa kelas 9 SMPLB Tunagrahita di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung.

3.4 Analisis Data

Setelah data terkumpul, tahap selanjutnya adalah analisis data. Menurut Setyobudi (dalam Restiana, 2024: 34), teknik analisis data harus selaras dengan

proses pengumpulan, reduksi, penyampaian, serta penarikan kesimpulan sebagai bentuk verifikasi terhadap data yang telah diperoleh. Berdasarkan pemahaman tersebut, data yang telah dikumpulkan dianalisis menggunakan teori yang diterapkan dalam penelitian ini, yaitu teori *ICC* oleh Byram. Dengan demikian, data yang disajikan menjadi lebih relevan dengan fokus penelitian serta mempermudah peneliti dalam menyusun kesimpulan di akhir penulisan.

3.5 Validasi Data

Peneliti menerapkan teknik triangulasi dalam penelitian ini untuk menjamin keabsahan serta kredibilitas data.. Triangulasi dilakukan dengan membandingkan, mencocokkan, dan memverifikasi data yang diperoleh dari berbagai sumber, yaitu hasil observasi, wawancara mendalam, dokumentasi, serta kajian literatur yang relevan. Dengan mengintegrasikan beragam teknik dan sumber data, peneliti berupaya meminimalkan kemungkinan bias, meningkatkan objektivitas, serta memperkuat validitas temuan penelitian. Pendekatan ini memastikan bahwa interpretasi data yang dihasilkan lebih komprehensif dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

Peneliti dapat memperoleh gambaran yang lebih komprehensif dan valid mengenai fenomena yang diteliti, serta memastikan bahwa informasi yang diperoleh konsisten dan dapat dipertanggungjawabkan melalui triangulasi. Dengan mengintegrasikan beragam perspektif dan metode pengumpulan data, teknik ini memastikan bahwa informasi yang diperoleh merepresentasikan kondisi yang sebenarnya terjadi di lapangan. Pendekatan tersebut sekaligus memperkuat

keandalan serta kredibilitas temuan penelitian, karena hasil analisis didasarkan pada data yang telah terverifikasi melalui berbagai cara.

3.6 Sistematika Penulisan

Penelitian ini disusun dengan sistematika penulisan sebagai berikut:

BAB I: PENDAHULUAN. Bab ini berisi latar belakang, rumusan masalah, tujuan penelitian, manfaat penelitian, tinjauan pustaka, landasan teori mengenai sensitivitas antarbudaya, kerangka pemikiran, metode penelitian, dan sistematika penelitian.

BAB II: TINJAUAN PUSTAKA. Bab ini membahas teori-teori yang relevan dengan topik penelitian, termasuk definisi sensitivitas antarbudaya, siswa berkebutuhan khusus, serta pendekatan analisis naratif. Tinjauan pustaka ini bertujuan untuk memberikan landasan teori yang kokoh dalam mengkaji penelitian ini.

BAB III: METODE PENELITIAN. Bab ini menjelaskan secara rinci jenis penelitian yang digunakan, yaitu penelitian kualitatif dengan metode analisis naratif. Pada bab ini dipaparkan pula teknik pengumpulan data yang meliputi wawancara, observasi, dan studi dokumentasi. Selain itu, bab ini menguraikan prosedur analisis data serta langkah-langkah untuk memastikan keabsahan data melalui teknik triangulasi.

BAB IV: HASIL DAN PEMBAHASAN. Bab ini menyajikan hasil penelitian yang diperoleh dari data yang dikumpulkan. Hasil penelitian dibahas

secara mendalam untuk menjelaskan penerapan sensitivitas antarbudaya dalam pengajaran siswa berkebutuhan khusus, serta tantangan yang dihadapi oleh guru dalam menerapkan prinsip-prinsip tersebut.

BAB V: PENUTUP. Bab ini menyimpulkan hasil penelitian, memberikan rekomendasi terkait praktik pengajaran sensitivitas antarbudaya, serta menyarankan arah penelitian selanjutnya. Bab ini juga memuat keterbatasan penelitian dan penutupan secara keseluruhan.



BAB IV

KARAKTERISTIK GURU DAN SISWA TUNAGRAHITA DALAM METODE SENSITIVITAS ANTARBUDAYA

Bab ini membahas hasil penelitian yang telah dilakukan mengenai peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa kelas 9 Tunagrahita di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung. Pembahasan disusun berdasarkan rumusan masalah yang telah dijabarkan pada bab sebelumnya, yaitu: (1) Bagaimana peran guru dalam menerapkan sensitivitas antarbudaya pada anak siswa SMPLB Tunagrahita kelas 9, dan (2) Bagaimana pengaruh pengenalan sensitivitas antarbudaya dalam keberlangsungan pembelajaran di kelas 9 SMPLB Tunagrahita. Analisis dilakukan dengan mengaitkan temuan di lapangan dengan teori-teori yang relevan, guna memperoleh pemahaman yang lebih mendalam terkait fenomena yang diteliti.

4.1 Gambaran Umum SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung

SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung merupakan sekolah luar biasa yang menyediakan layanan pendidikan kebbutuhan khusus sesuai klasifikasi nasional, yaitu siswa tunarunngu (B) dan siswa tunagrahita (C). Selain dua kategori tersebut, sekolah ini juga menerima beberapa siswa dengan kondisi lain seperti autisme dan DS (*down-syndrome*). Meskipun sekolah ini mencakup berbagai kategori peserta didik berkebutuhan khusus, penelitian ini secara khusus memusatkan perhatian pada siswa tunagrahita kelas 9. Pemusatan fokus tersebut didasarkan pada pertimbangan bahwa karakteristik kognitif siswa tunagrahita memiliki hubungan yang signifikan dengan proses internalisasi nilai-nilai sensitivitas antarbudaya. Oleh karena itu, batasan penelitian ini ditetapkan pada

kelompok siswa tunagrahita agar analisis yang dilakukan lebih terarah, mendalam, dan sesuai dengan tujuan penelitian.

4.1.1 Profil Singkat SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung

SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung merupakan salah satu sekolah luar biasa swasta yang berlokasi di Jl. Komplek, Jl. Wartawan IV No.31a, Turangga, Lengkong, Kota Bandung. Menurut Data Pokok Pendidikan (DAPODIK), sekolah ini didirikan pada 22 Juni 1994 melalui SK Pendirian Nomor 80.2.02/607001, dan berada di bawah naungan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Kepala Sekolah di sekolah tersebut saat ini dipimpin oleh ibu Euis Resnawati, dan operatornya adalah Herdiansyah Pratama.

Sekolah ini melayani dua kategori kebutuhan khusus, yaitu siswa tunarungu (B) dan siswa tunagrahita (C). Selain itu, sekolah ini juga menerima beberapa siswa dengan kondisi lain seperti autisme dan DS (*down-syndrome*). Keberagaman kondisi peserta didik menjadikan SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung sebagai lingkungan pendidikan inklusif yang kaya akan dinamika interaksi sosial dan budaya.

4.1.2 Perkembangan dan Orientasi Pendidikan Berbasis Budaya

SLB BC YPLAB Wartawan dikenal dalam mengintegrasikan pendidikan berbasis budaya dan kearifan lokal ke dalam kegiatan belajar-mengajar. Salah satu implementasi konkretnya terlihat pada pelaksanaan Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) dengan tema kearifan lokal,

yang mencakup beragam kegiatan seni tradisional seperti pencak silat, tari daerah, dan permainan angklung. Melalui kegiatan tersebut, siswa memperoleh kesempatan untuk mengenal keberagaman budaya secara langsung melalui pengalaman praktik dan visual yang disesuaikan dengan kemampuan mereka. Aktivitas-aktivitas ini berfungsi sebagai media pembelajaran yang efektif bagi siswa berkebutuhan khusus, karena menghadirkan konsep budaya dalam bentuk yang lebih konkret dan mudah dipahami.

SLB BC YPLAB Wartawan mengembangkan proses pembelajaran yang berorientasi pada kebutuhan individual peserta didik. Kurikulum yang digunakan mengacu pada Kurikulum Merdeka dengan penguatan pada intrakurikuler, kokurikuler, dan ekstrakurikuler. Salah satu ciri khas sekolah ini adalah integrasi nilai-nilai kearifan lokal dan seni budaya melalui berbagai kegiatan, seperti:

1. Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) dengan tema “kearifan lokal dan kebhinekaan budaya”.
2. Ekstrakurikuler seni dan budaya, seperti pencak silat, angklung, dan tari tradisional.
3. Kegiatan kolaboratif berbasis budaya, seperti projek “Pesona Indonesia”, pentas seni, dan penampilan pada berbagai undangan di luar sekolah.

Kegiatan-kegiatan tersebut memberikan ruang bagi siswa untuk berinteraksi dengan praktik budaya secara langsung, terutama melalui gerak, musik, busana, dan aktivitas visual yang relatif lebih mudah diakses oleh siswa berkebutuhan khusus. Bagi siswa tunagrahita, pengalaman konkret seperti ini jauh lebih mudah dipahami dibandingkan dengan penjelasan abstrak semata. Sesuai dengan pemaparan dari Kepala Sekolah SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung, yaitu ibu Euis Resnawati, S.Pd., M.M. yang mengatakan, “Efektifnya, untuk mengenalkan sensitivitas antarbudaya itu, ya kita udah ada kelas-kelasnya udah ada dengan materi itu/CP itu kita sampaikan, kemudian kita juga langsung harus memperkenalkan. Kalau anak-anak kita mah tidak bisa teori-teori aja, jadi harus langsung praktek dikenalkan. Salah satunya ibu kemarin itu di hari kartini itu lomba *fashion show* nya dengan pakaian adat. Jadi memperkenalkan, itu langsung kan. Anak-anak bisa merasakannya, menggunakan pakaian adatnya itu kan dikenalkan dari daerah mana, langsung anak bisa merasakan. Kemudian, dengan dipraktikannya belajar pencak silat, itu kan udah memperkenalkan seni budayanya sendiri nih yang dari kita dulu sebelum ke yang daerah lain, gitu kan.” (Wawancara 17 Maret, 2025).

SLB BC YPLAB juga dikenal memiliki iklim kerja kolaboratif antara guru, kepala sekolah, dan orangtua siswa. Kolaborasi ini terlihat dalam berbagai kegiatan sekolah seperti pentas seni, perlombaan, kebersihan lingkungan sekolah yang melibatkan siswa. Hal ini menjadi salah satu alasan utama peneliti memilih lokasi ini sebagai lokus penelitian, karena lingkungan di sekolah ini memberikan contoh nyata penerapan pendidikan berbasis budaya dalam lingkup inklusif, yang sejalan dengan

fokus penelitian mengenai “Peran Guru dalam Memperkenalkan Sensitivitas Antarbudaya pada Anak Berkebutuhan Khusus Tunagrahita”. Dengan demikian, SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung menjadi lokasi yang representatif untuk meneliti bagaimana peran guru dalam pembentukan sensitivitas antarbudaya siswa berkebutuhan khusus melalui kegiatan pendidikan berbasis kearifan lokal.

4.1.3 Visi dan Misi SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung



Gambar 4.1 Visi dan Misi SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung
(Dokumentasi Nurhana, 17 Maret 2025)

SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung memiliki visi dan misi yang menjadi landasan dalam penyelenggaraan layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Visi dan misi tersebut menjadi arah pengembangan sekolah, terutama dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, berkarakter, serta mendukung perkembangan potensi siswa

sesuai kemampuan masing-masing. Berikut visi dan misi SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung:

Visi Sekolah: “Terwujudnya Layanan Pendidikan yang Inovatif untuk mengembangkan Profil Pelajar Pancasila dan Jabar Masagi Melalui Merdeka Belajar”

Misi Sekolah: Dalam upaya mengimplementasikan visi SLB BC YPLAB WARTAWAN menetapkan sebagai berikut:

1. Mengembangkan pembelajaran yang berlandaskan prinsip merdeka belajar.
2. Membina/mendidik peserta didik agar mejadi beriman dan berahlak mulia.
3. Memperluas kesempatan belajar bagi Anak Berkebutuhan Khusus sesuai dengan minat, bakat dan kemampuan yang dimilikinya sehingga anak menjadi cerdas dan bernalar kritis.
4. Mengadakan kerja sama dengan lembaga lain untuk mengembangkan potensi yang dimiliki peserta didik sehingga menjadi terampil dan kreatif dan peserta didik yang memiliki jiwa yang inovatif.
5. Mengembangkan potensi yang dimiliki peserta didik sesuai dengan minat, bakat dan kemampuan yang dimiliki secara optimal sehingga menjadi manusia yang masagi memiliki empati niti; niti surti, niti harti, niti bakti, dan niti bukti.

6. Meningkatkan kerjasama dengan orang tua untuk mewujudkan kehidupan yang mandiri.
7. Meningkatkan mutu pelayanan pendidikan melalui peningkatan profesionalisme guru.

4.3 Peran Guru dalam Memperkenalkan Sensitivitas Antarbudaya pada Siswa Tunagrahita Kelas 9

Guru memiliki kedudukan yang sangat strategis dalam proses pendidikan, terutama di lingkungan Sekolah Luar Biasa (SLB) yang melayani peserta didik dengan kebutuhan khusus. Dalam lingkup SMPLB, peran guru tidak hanya terbatas pada penyampaian materi pelajaran, tetapi juga mencakup fungsi sebagai fasilitator perkembangan sosial-emosional, mediator dalam interaksi siswa, pengarah perilaku, dan pencipta lingkungan belajar yang aman, adaptif, serta inklusif. Guru dituntut untuk mampu menyesuaikan metode pembelajaran dengan karakteristik siswa tunagrahita, yang umumnya mengalami kesulitan dalam berpikir abstrak, memproses informasi yang kompleks, serta memahami norma sosial tanpa dukungan visual atau pengalaman langsung. Kondisi tersebut menempatkan guru sebagai aktor utama yang berperan menghubungkan kebutuhan belajar siswa dengan tujuan pendidikan khusus, sehingga proses pembelajaran dapat berlangsung secara efektif dan sesuai dengan kemampuan peserta didik.

Guru memegang tanggung jawab penting dalam memperkenalkan konsep sensitivitas antarbudaya kepada siswa perihal pembelajaran budaya. Sensitivitas antarbudaya merujuk pada kemampuan seseorang untuk memahami, menghargai, dan merespons perbedaan budaya secara tepat. Bagi siswa reguler, kompetensi ini

dapat berkembang melalui diskusi abstrak atau pemahaman konseptual. Namun, bagi siswa tunagrahita, sensitivitas antarbudaya harus diperkenalkan melalui pendekatan pembelajaran yang konkret, visual, dan berulang. Dalam hal ini, guru membantu siswa mengenali unsur budaya melalui media visual, praktik langsung, ataupun kegiatan kolaboratif yang mudah dipahami. Pengenalan sensitivitas antarbudaya menjadi fondasi bagi siswa untuk mengenal keberagaman sejak dini dengan cara yang sesuai dengan kemampuan kognitif mereka.

Pentingnya sensitivitas antarbudaya bagi siswa tunagrahita juga berkaitan dengan lingkungan SLB yang secara alami bersifat inklusif. SLB merupakan bentuk implementasi pendidikan inklusif yang memberikan layanan pendidikan adaptif sesuai kebutuhan individu, sambil tetap menjunjung nilai keberagaman (Permendiknas No. 70 Tahun 2009). Siswa di SLB BC YPLAB Wartawan berasal dari latar belakang budaya, kemampuan, dan kondisi disabilitas yang berbeda, sehingga keterampilan dalam menerima perbedaan menjadi kebutuhan dasar agar interaksi sosial di sekolah berlangsung harmonis. Sensitivitas antarbudaya perlu diperkenalkan karena siswa tunagrahita memiliki kesulitan dalam memahami norma sosial, menafsirkan sinyal budaya, dan membangun hubungan sosial tanpa bimbingan. Melalui kegiatan pembelajaran berbasis budaya yang dipandu oleh guru, siswa memperoleh kesempatan untuk memahami dan menghargai perbedaan, berlatih bekerja sama dalam aktivitas kelompok, serta membangun sikap toleran yang diperlukan dalam interaksi mereka, baik di lingkungan sekolah maupun di dalam keluarga.

Berbagai pola komunikasi diterapkan oleh guru dengan menyesuaikan kemampuan kognitif dan kebutuhan belajar siswa tunagrahita. Komunikasi verbal digunakan melalui penggunaan kalimat yang sederhana, instruksi yang singkat, serta pertanyaan-pertanyaan terarah yang dirancang untuk memancing respons dan membantu siswa mengungkapkan pemahamannya. Sementara itu, komunikasi nonverbal seperti menunjuk gambar, memperagakan tindakan, menggunakan ekspresi visual, dan memberikan bantuan berupa gestur yang memegang peranan penting untuk memperjelas informasi yang disampaikan dan memfasilitasi pemahaman siswa terhadap materi.

Guru kerap melakukan pengulangan instruksi guna memperkuat daya ingat siswa, memberikan contoh mengenai cara berinteraksi, serta mengelola kegiatan kelompok agar siswa dapat belajar menunggu giliran, bekerja sama, dan menghargai keberagaman. Guru juga memadukan komunikasi afektif dengan menunjukkan kesabaran, memberikan penguatan positif, serta menciptakan suasana kelas yang aman dan bebas dari perilaku mengejek. Melalui pola komunikasi yang terstruktur dan adaptif tersebut, siswa memperoleh pengalaman belajar yang lebih mudah diakses, bermakna, dan mendukung pengembangan sensitivitas antarbudaya sesuai dengan kemampuan mereka.

Teori *Intercultural Communicative Competence* (ICC) oleh Michael Byram menjadi landasan utama dalam memahami bagaimana sensitivitas antarbudaya dibentuk pada siswa tunagrahita. Byram membagi kompetensi antarbudaya ke dalam lima komponen; (1) *savoirs* atau pengetahuan budaya, (2) *savoir être* yaitu sikap menerima perbedaan, (3) *savoir comprendre* yaitu kemampuan menafsirkan

dan mengaitkan budaya, (4) *savoir apprendre/faire* yaitu keterampilan berinteraksi dalam lingkup lintas budaya, dan (5) *savoir s'engager* yaitu kemampuan menunjukkan perilaku sosial yang bertanggung jawab secara kultural. Dalam lingkup siswa tunagrahita, kelima komponen ini tidak berkembang secara seimbang, namun setiap komponen dapat dipupuk melalui pendekatan pembelajaran yang terarah dan disesuaikan oleh guru. Dengan demikian, teori ICC Byram digunakan untuk menganalisis bagaimana peran guru berkontribusi pada pembentukan sensitivitas antarbudaya melalui praktik pembelajaran sehari-hari di kelas.

4.3.1 Pengenalan Sensitivitas Antarbudaya di Kelas

Guru berperan sebagai aktor utama yang mengubah konsep sensitivitas antarbudaya menjadi pengalaman belajar yang konkret dan dapat dijangkau oleh siswa tunagrahita. Berdasarkan hasil wawancara dan observasi, terdapat beberapa bentuk peran guru dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya, diantaranya:

4.3.1.1. Pengenalan Konsep Budaya Melalui Media Visual



Gambar 4.1 Dokumentasi saat pembelajaran berlangsung.
(Dokumentasi Nurhana, 12 Februari 2025)

Penggunaan media visual dimaksimalkan oleh guru sebagai alat bantu utama dalam mengenalkan konsep keberagaman budaya kepada siswa kelas 9 SMPLB Tunagrahita. Salah satu media yang paling sering digunakan adalah poster pakaian adat dari berbagai provinsi di Indonesia, yang dipasang secara jelas dan mudah terlihat di dalam kelas. Poster tersebut menampilkan berbagai jenis pakaian adat lengkap dengan ciri visualnya, seperti warna dominan, bentuk pakaian, aksesoris khas, serta gaya busana dari setiap daerah. Dengan adanya media visual ini, guru dapat mengarahkan perhatian siswa secara lebih terfokus, kemudian memperkenalkan satu per satu pakaian adat sambil menyebutkan nama daerah asalnya, karakteristik bentuknya, serta atribut pendukung lain yang melekat pada representasi budaya tersebut.

Guru menjelaskan bahwa pendekatan visual seperti ini sengaja dipilih karena dinilai jauh lebih efektif untuk siswa tunagrahita. Siswa menunjukkan respon yang jelas dan cepat ketika melihat media visual seperti gambar, bentuk, warna, dan pola menarik. Sebaliknya, ketika guru hanya memberikan penjelasan verbal atau deskripsi lisan mengenai budaya atau pakaian adat, siswa terlihat kesulitan memahami informasi tersebut, tergambarkan melalui dokumentasi tersebut yang menunjukkan kegiatan siswa ketika dijelaskan materi mengenai pakaian adat memakai media poster oleh guru. Ditunjukkan bahwa siswa lebih mampu memahami

materi. Hal ini disebabkan oleh kemampuan kognitif siswa tunagrahita yang umumnya lebih mudah menerima dan mengolah informasi visual dibandingkan informasi abstrak yang disampaikan tanpa dukungan gambar. Dengan kata lain, media poster membantu mereka untuk mengaitkan konsep budaya dengan objek nyata yang dapat diamati secara langsung. Melalui media poster, guru dapat menciptakan interaksi pembelajaran yang lebih hidup. Guru biasanya menunjuk satu gambar pakaian adat, kemudian mengajak siswa menyebutkan warna, bentuk, atau pola yang mereka lihat. Beberapa siswa bahkan dapat mengulang nama daerah secara sederhana setelah guru mengulanginya secara perlahan. Interaksi ini menunjukkan bahwa penggunaan media visual tidak hanya membantu siswa mengenali keragaman pakaian adat, tetapi juga membantu mereka mengingat materi dalam bentuk yang sederhana dan sesuai dengan kapasitas kognitif mereka.

Berdasarkan pengamatan guru, strategi berbasis visual seperti ini memberikan dampak signifikan bagi pemahaman siswa. Mereka lebih tertarik, lebih terlibat, dan lebih mudah mengingat materi yang disampaikan melalui gambar dibandingkan materi yang dijelaskan melalui bahasa verbal tanpa dukungan visual. Karena itu, guru menilai bahwa poster visual merupakan alat yang sangat efektif dalam memperkenalkan konsep budaya kepada siswa tunagrahita, terutama ketika materi yang disampaikan bersifat abstrak atau

membutuhkan imajinasi tinggi. Media gambar berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan konsep budaya dengan pengalaman visual, sehingga memudahkan siswa untuk menerima dan memahami keberagaman budaya yang diajarkan di kelas.

4.3.1.2 Perlibatan Siswa Dalam Proyek dan Praktik Budaya



Gambar 4.2 Karya dari beberapa siswa kelas 9 Tunagrahita
(Dokumentasi Nurhana, 17 Maret 2025)

Guru mengikutsertakan siswa dalam kegiatan seperti proyek kokurikuler P5, pengelompokan makanan dan minuman tradisional, kegiatan *fashion show* pakaian adat pada kegiatan program “Pesona Indonesia”, kewirausahaan, membuat suatu karya, dan yang lainnya. Dalam kegiatan-kegiatan tersebut, guru membimbing siswa untuk mengenali, menyebutkan, dan sedikit demi sedikit memahami bahwa Indonesia memiliki banyak daerah dan budaya yang berbeda. Hal ini ditunjukkan pada apa yang telah disebutkan oleh Ibu Balva selaku guru kelas 9 Tunagrahita, “Mereka pakai pakaian *fashion show*,

itu menunjukkan tidak ada penolakan atau diskriminasi terhadap perbedaan budaya. Selain itu, terdapat pula aktivitas pengelompokan makanan dan minuman tradisional yang semakin menggambarkan bahwa siswa dapat berinteraksi dan terlibat dalam kegiatan budaya tanpa mempermasalahkan perbedaan yang ada” (Wawancara 12 Februari, 2025).

Diperkuat dengan argumen dari Ibu Euis Resnawati selaku Kepala Sekolah SLB BC YPLAB Waratwan Kota Bandung, “Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) dalam Kurikulum Merdeka mengusung tema kearifan lokal dan kebhinekaan global, di mana unsur kebudayaan dan kearifan lokal diperkenalkan kepada siswa melalui berbagai kegiatan kreatif, yang menjadi wadah implementasi nilai-nilai tersebut. Pada tema kearifan lokal, sekolah memperkenalkan seni budaya pencak silat kepada siswa, sekaligus menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pengembangan keterampilan budaya tersebut. Semua siswa mendapatkan pembelajaran khusus melalui kegiatan ekstrakurikuler agar mereka dapat mengenal, mempraktikkan, dan menghargai seni budaya daerahnya” (Wawancara 17 Maret, 2025).

4.3.1.3 Penggunaan Tanya Jawab Sederhana Untuk Memancing Respon

Guru dan orangtua sama-sama menegaskan bahwa siswa tunagrahita belum mampu menceritakan kembali materi budaya secara spontan. Keterbatasan dalam memori jangka panjang, kemampuan berpikir abstrak, serta kesulitan dalam mengorganisasi informasi membuat siswa sulit membentuk narasi secara mandiri.

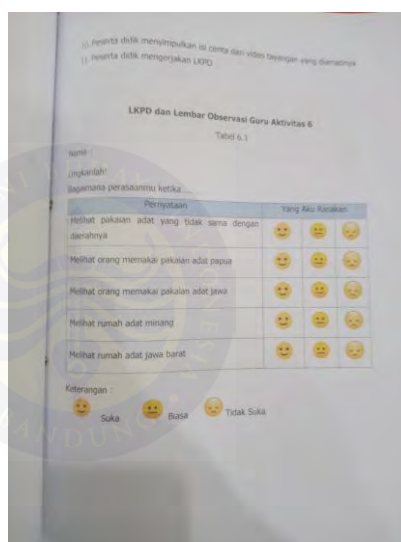
Mereka memang dapat mengingat bagian-bagian tertentu dari pembelajaran, tetapi kemampuan tersebut tidak selalu muncul dengan sendirinya. Oleh karena itu, guru menggunakan teknik tanya jawab sederhana sebagai strategi untuk mengaktifkan kembali pengetahuan budaya yang pernah dikenalkan.

Guru menggunakan teknik tanya jawab sederhana sebagai strategi utama untuk mengaktifkan kembali ingatan siswa serta memandu mereka dalam menyampaikan informasi. Teknik ini dilakukan dengan cara memberikan pertanyaan yang jelas, spesifik, dan menggunakan bahasa yang sangat sederhana agar mudah dipahami oleh siswa. Pertanyaan-pertanyaan yang diberikan guru juga biasanya berangkat dari kegiatan yang telah dilakukan, sehingga siswa dapat menghubungkan pertanyaan tersebut dengan pengalaman nyata yang sudah pernah mereka alami. Dengan demikian, proses mengingat dan menceritakan kembali tidak terkesan abstrak, melainkan sangat konkret dan dekat dengan pengalaman langsung mereka.

Strategi tanya jawab yang dilakukan guru tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai jembatan kognitif untuk membantu siswa membangun kembali struktur informasi dalam memori mereka. Hal ini diperjelas oleh Ibu Erlin, “Guru biasanya menggunakan metode tanya jawab dalam proses pembelajaran. Guru memberikan pertanyaan sederhana seperti, 'Kamu membuat apa,

Rangga?' atau 'Ini apa? Coba ceritakan bagaimana kamu membuatnya.' Melalui rangkaian pertanyaan tersebut, siswa kemudian mulai menceritakan kembali kegiatan yang telah dilakukan. Dengan kata lain, teknik tanya jawab menjadi cara utama bagi guru untuk memancing siswa agar dapat bercerita dan menjelaskan kembali materi budaya yang telah dipelajari” (Wawancara 26 Februari, 2025).

4.3.1.4 Penciptaan Suasana Kelas yang Inklusif dan Aman



Gambar 4.3 Potret Capaian Belajar di kelas 9 Tunagrahita (Dokumentasi Nurhana, 17 Maret 2025)

Guru tidak hanya bertanggung jawab menyampaikan materi mengenai keberagaman budaya, tetapi juga berperan penting dalam memastikan bahwa suasana interaksi di dalam kelas selalu aman, suportif, dan bebas dari perilaku negatif, seperti ejekan, penolakan, atau komentar yang berpotensi menyinggung teman lain. Keterlibatan guru dalam menjaga iklim kelas ini sangat penting, mengingat siswa tunagrahita memiliki kerentanan terhadap salah

komunikasi dan kesulitan dalam membaca situasi sosial. Oleh karena itu, guru berupaya mengontrol dinamika kelas dengan sangat hati-hati, memastikan bahwa tidak ada siswa yang merasa terasingkan ketika kegiatan pembelajaran budaya berlangsung.

Berbagai kegiatan budaya, seperti *fashion show* pakaian adat, pembuatan makanan daerah, maupun aktivitas kelompok lainnya, guru secara aktif memberikan arahan agar siswa saling membantu dan bekerja sama. Guru seringkali memberikan instruksi sederhana, misalnya membantu teman mengenakan pakaian adat, memakaikan selendang, menata atribut budaya tertentu, atau menyiapkan perlengkapan projek secara bersama-sama. Arahan seperti ini bukan sekadar petunjuk teknis, tetapi juga berfungsi menanamkan nilai bahwa keberagaman bukan alasan untuk menjauh, melainkan kesempatan untuk saling mendukung. Guru juga mengamati dengan cermat bagaimana siswa bereaksi ketika melihat atribut budaya yang berbeda atau ketika berinteraksi dengan teman yang mungkin memiliki latar belakang keluarga berbeda. Dari hasil pengamatan tersebut, guru menyatakan bahwa tidak pernah ditemukan adanya sikap penolakan, ketidaknyamanan, atau gejala diskriminatif, baik dalam bentuk verbal maupun non-verbal, selama proses pembelajaran budaya berlangsung. Artinya, siswa tidak menunjukkan keengganan untuk mengenakan pakaian adat yang berasal dari daerah tertentu, tidak mempermasalahkan

perbedaan yang muncul, dan tidak menunjukkan perilaku menghindar ketika diminta bekerja sama dengan teman lain.

Tampak jelas bahwa peran guru tidak hanya menyampaikan materi tentang keberagaman budaya, tetapi juga mengatur pengalaman sosial siswa agar nilai penerimaan terhadap perbedaan dapat tumbuh melalui praktik langsung. Hal ini diperkuat dari pemaparan guru kelas 9 Tunagrahita, “Mereka pakai pakaian *fashion show*, itu menunjukkan tidak ada penolakan atau diskriminasi yang berbeda budaya” (Wawancara 12 Februari, 2025).

4.3.2 Peran Guru Ditinjau dari Komponen Teori ICC Oleh Byram

Jika melihat peran guru dari lensa teori ICC oleh Byram, terlihat bahwa guru ikut membentuk kelima komponen kompetensi komunikasi antarbudaya siswa, meskipun dengan penekanan dan kedalaman yang berbeda.

4.3.2.1 Pengetahuan Budaya (*Savoirs*)



Gambar 4.4 Potret pembelajaran di kelas 9 Tunagrahita

(Dokumentasi Nurhana, 26 Februari 2025)

Guru memperkenalkan pengetahuan dasar tentang budaya, seperti nama-nama suku dari pakaian adat, makanan dan minuman tradisional dari beberapa daerah, dan unsur-unsur budaya lokal yang dekat dengan kehidupan siswa. Guru menyadari bahwa kemampuan kognitif siswa tunagrahita membuat informasi ini cepat terlupa jika tidak diulang. Hal ini tampak dalam pernyataan Ibu Balva, “Mereka tahu budaya ini apa. Tapi sekadar ‘mengetahui’, besoknya lupa” (Wawancara 12 Februari, 2025). Karena itu, guru secara rutin mengulang materi menggunakan media visual, tugas rumah, dan praktik langsung. Dengan strategi ini, *savoirs* yang terbentuk memang masih pada tingkat pengetahuan faktual sederhana, namun tetap relevan dengan kapasitas siswa.

4.3.2.2 Sikap Keterbukaan dan Empati (*Savoir Être*)



Gambar 4.5 Kegiatan berkelompok dengan teman-teman

(Dokumentasi Nurhana, 26 Februari 2025)

Guru berperan penting dalam membentuk sikap siswa terhadap keberagaman. Dari keterangan guru, terlihat bahwa siswa tidak menunjukkan penolakan ketika diminta memakai pakaian adat

dalam *fashion show*, siswa tidak menunjukkan sikap membedakan teman, dan siswa saling bekerja sama walaupun mereka masih harus diberikan bimbingan oleh guru. Hal ini ditunjukkan dalam pemaparan Ibu Balva, “Mereka saling bekerja sama, namun masih kurang. Kegiatan kolaboratif, seperti kerja bakti, umumnya masih harus dipimpin oleh guru, bukan dilaksanakan secara mandiri oleh siswa.” (Wawancara 12 Februari, 2025), dan “Mereka berbeda budaya pun saling bantu ke semuanya” (Wawancara 12 Februari, 2025).

Guru mengarahkan interaksi di kelas agar tidak muncul ejekan terhadap perbedaan, siswa terbiasa saling memberi bantuan, dan siswa merasa nyaman mengikuti aktivitas berbasis budaya. Hal ini diperkuat dengan argumen Ibu Euis,

“Kita ada tunarungu, tunagrahita, autis ya, itu merupakan sebuah tantangan. Tetapi itu kita jadikan saja sebagai peluang. Oh ini anak-anak ini yang tunarungu kan tidak bisa mendengar, tetapi dia bergaul dengan ini. Jadi, peluangnya ‘ayo ajakin temannya kita sama-sama.’. Nanti anak tunarungu dan tunagrahita akan berbaur, berkolaborasi, tidak membatasi. Kemudian nanti jadi saling mengisi. Anak-anak tunarungu yang lincah, anak tunagrahita yang lucunya, jadi melihat anak-anak tunarungu yang bisa melihat gerakannya, jadi beregu gitu ya” (Wawancara 17 Maret, 2025).

Guru berperan sebagai model dan pengarah sikap yang mendorong keterbukaan dan empati, yang merupakan inti dari *savoir être* dalam teori ICC.

4.3.2.3 Menafsirkan dan Menghubungkan Budaya (*Savoir Comprendre*)

Komponen *Savoir Comprendre* ini, peran guru menjadi sangat penting sebagai ‘penopang utama’ karena kemampuan interpretatif siswa tunagrahita berada pada level yang masih sangat terbatas. Secara umum, siswa belum mampu melakukan proses penafsiran budaya yang bersifat abstrak, seperti membandingkan dua budaya secara mandiri, mengidentifikasi persamaan dan perbedaan budaya pada tingkat konseptual, atau menjelaskan makna yang lebih dalam di balik suatu praktik budaya. Konsep-konsep seperti filosofi pakaian adat, nilai simbolik tarian tradisional, atau latar historis suatu tradisi berada di luar jangkauan kemampuan kognitif mereka. Hal ini bukan disebabkan oleh kurangnya pembelajaran, melainkan merupakan karakteristik perkembangan kognitif siswa tunagrahita yang sulit mengolah informasi bersifat abstrak dan memerlukan dukungan visual serta pengalaman konkret untuk memahami sesuatu.

Siswa baru mampu memberikan respons ketika guru memberikan pancingan berupa pertanyaan yang sangat sederhana, terarah, dan berkaitan langsung dengan objek yang sedang mereka

lihat atau kerjakan. Jawaban yang muncul dari siswa pun biasanya bersifat singkat dan tidak berkembang menjadi penjelasan yang lebih luas. Misalnya, ketika guru bertanya ‘Ini pakaian adat apa?’, siswa mungkin hanya menjawab ‘Sunda’ atau menyebutkan warna yang mereka lihat, tanpa mampu menjelaskan alasan di balik bentuk pakaian tersebut atau kaitannya dengan budaya masyarakat Sunda. Dengan kata lain, kemampuan interpretatif yang muncul bukan berasal dari pemahaman mandiri, melainkan dari stimulus langsung dan terbimbing. Oleh karena itu, guru perlu secara aktif menyederhanakan proses interpretasi budaya. Strategi yang digunakan guru adalah dengan menghubungkan materi pembelajaran budaya dengan hal-hal yang paling dekat dan familiar dalam kehidupan siswa, sehingga informasi budaya menjadi lebih mudah dipahami. Salah satu strategi yang dilakukan adalah menjelaskan terlebih dahulu kepada siswa bahwa mereka sendiri merupakan bagian dari ‘suku Sunda’, lalu memperkenalkan pakaian adat Sunda sebagai identitas budaya yang paling dekat dengan kehidupan mereka sehari-hari. Setelah itu, barulah guru mengenalkan budaya dari daerah lain dalam bentuk visual konkret, seperti poster atau gambar, sehingga siswa dapat melakukan perbandingan sederhana berdasarkan apa yang mereka lihat, misalnya membedakan warna, bentuk pakaian, atau aksesorisnya.

Ibu Erlin menegaskan bahwa kemampuan tunagrahita pada umumnya tidak sampai pada tahap menceritakan kembali budaya secara spontan. “Biasanya guru suka kasih tugas setelah ada pelajaran itu, tentu dengan bantuan orangtua, dia dengan tugas itu ada pernah mencari beberapa pakaian adat selain Sunda. Nah, itu sambil bercerita apa aja suku di Indonesia. Dia cerita di situ mempresentasikannya). Untuk responnya, tentu dia di tahap “mengetahui” saja. Seperti itu” (Wawancara 26 Februari, 2025). Ia hanya mampu menjawab ketika ditanya. Ini bukan sekadar kurangnya pengetahuan, tetapi cerminan bahwa proses interpretasi budaya⁴ memang belum dapat dicapai.

Komponen *savoir comprendre* dalam lingkup siswa tunagrahita lebih tepat dimaknai sebagai kemampuan dasar untuk menghubungkan diri dengan identitas budaya sendiri serta menyadari keberadaan budaya lain, bukan sebagai kemampuan interpretasi budaya yang kompleks sebagaimana dipahami dalam kerangka ICC pada peserta didik reguler. Fungsi guru sebagai pengarah, penyederhana, dan penghubung menjadi sangat penting untuk membantu siswa mencapai bentuk pemahaman dasar tersebut. Proses ini menegaskan bahwa perkembangan *savoir comprendre* pada siswa tunagrahita tidak dapat dipaksakan untuk berada pada tingkat analitis yang tinggi, melainkan diarahkan pada pemahaman

⁴ Interpretasi budaya dalam hal kemampuan sederhana siswa memahami/menghubungkan informasi budaya secara terbimbing.

sederhana yang realistis dan sesuai dengan kapasitas kognitif mereka.

4.3.2.4 Keterampilan Interaksi Budaya (*Savoir Apprendre/Faire*)

Melalui berbagai bentuk kegiatan praktik yang dirancang secara terencana, seperti Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), proyek pembuatan makanan tradisional, kegiatan *fashion show* pakaian adat, latihan pencak silat, permainan angklung, dan aktivitas budaya lainnya, guru memberikan pengalaman belajar yang memungkinkan siswa tunagrahita untuk mengenal budaya secara langsung. Kegiatan-kegiatan ini sengaja dipilih karena bersifat konkret, visual, dan melibatkan aktivitas motorik, sehingga sesuai dengan karakteristik belajar siswa tunagrahita yang cenderung lebih mudah memahami sesuatu ketika mereka dapat melihat, memegang, meniru, atau mempraktikkannya secara langsung.

Aktivitas-aktivitas praktik tersebut juga menciptakan kesempatan bagi siswa untuk berinteraksi dalam situasi budaya yang terstruktur, misalnya ketika mereka berlatih pencak silat bersama, tampil memeragakan pakaian adat di depan teman-teman, atau bekerja sama membuat makanan daerah. Situasi-situasi ini menghadirkan pengalaman sosial yang menyatu dengan lingkup budaya, sehingga siswa tidak hanya mengenal budaya melalui gambar atau penjelasan, tetapi melalui tindakan nyata. Teknik

pembelajaran berbasis pengalaman ini memberikan peluang bagi siswa untuk mempelajari keterampilan sosial dasar, seperti menunggu giliran, memperhatikan instruksi, mengikuti ritme kelompok, serta mengenali keterlibatan teman lain dalam proses yang sama.

Guru juga mengakui bahwa kemampuan siswa tunagrahita untuk bekerja sama dan bertindak secara mandiri masih sangat terbatas. Guru mengungkapkan bahwa dalam banyak situasi, siswa belum dapat mengatur diri sendiri, membagi peran secara spontan, atau melakukan koordinasi antarsesama tanpa arahan yang jelas. Hal ini diperjelas dalam pernyataan guru, “Tapi mereka bekerja sama aja kurang” (Wawancara 12 Februari, 2025), yang menunjukkan bahwa tanpa dukungan dan bimbingan yang tepat, interaksi sosial antarsiswa cenderung berjalan pasif atau tidak terarah. Kesadaran ini menjadi dasar bagi guru untuk selalu mengambil peran aktif dalam memandu jalannya kegiatan, terutama kegiatan yang melibatkan interaksi kelompok. Maka dari itu, perkembangan komponen *savoir apprendre/faire* pada siswa kelas 9 Tunagrahita merujuk pada kemampuan untuk belajar dari pengalaman antarbudaya dan berinteraksi dalam lingkup lintas budaya tampak lebih dominan dipengaruhi oleh bagaimana guru mengarahkan kegiatan tersebut. Guru harus mengatur alur kegiatan secara runtut, memberikan instruksi langkah demi langkah, membagi tugas sesuai kemampuan

masing-masing siswa, dan memastikan bahwa setiap siswa mendapat kesempatan untuk terlibat. Peran guru pada akhirnya tidak hanya sebatas fasilitator, tetapi juga sebagai pengarah utama yang memastikan bahwa pengalaman budaya dapat dipahami oleh siswa dalam bentuk yang paling sederhana dan dapat dijangkau oleh kapasitas mereka. Tanpa kehadiran dan peran aktif guru dalam mengatur dinamika kelompok, kemungkinan besar interaksi dan kerja sama siswa tidak akan berlangsung secara efektif. Dengan kata lain, *savoir apprendre/faire* siswa tunagrahita bukan kemampuan yang berkembang secara mandiri, tetapi merupakan kemampuan yang muncul dan tumbuh melalui kegiatan yang dibimbing intensif oleh guru. Keterlibatan guru yang konsisten inilah yang memungkinkan siswa mendapatkan pengalaman budaya yang bermakna, meskipun kemampuan individual mereka dalam mengatur diri dan bekerja sama masih perlu terus dibimbing dan dikembangkan.

4.3.2.5 Keterlibatan Kritis Terhadap Nilai Budaya (*Savoir S'Engager*)

Guru dan sekolah menyadari bahwa tuntutan berpikir kritis abstrak terhadap isu budaya sangat sulit dicapai oleh siswa tunagrahita. Oleh karena itu, keterlibatan kritisnya ditanamkan melalui penanaman nilai tanggung jawab seperti menjaga kebersihan kelas, pembiasaan sikap gotong royong dan saling

menolong, dan penguatan karakter melalui kegiatan yang terstruktur seperti kerja bakti, keterlibatan dalam lomba, dan kepedulian terhadap lingkungan sekolah. Hal ini diperkuat dari penjelasan Kepala Sekolah, “Walaupun ada petugas OB, tapi kita tetap harus tanggung jawab di kelasnya. Terus selain di kelasnya masing-masing, kita ada piket yang umum, membersihkan toilet bersama-sama ada di jadwal” (Wawancara 17 Maret, 2025). Guru menanamkan nilai-nilai ini secara eksplisit melalui instruksi dan contoh, sehingga siswa mulai menunjukkan perilaku seperti membantu teman, patuh pada aturan sederhana, dan peduli terhadap kerapian kelas.

4.4 Pengaruh Pengenalan Sensitivitas Antarbudaya terhadap Keberlangsungan Pembelajaran di Kelas 9

4.4.1 Pengaruh terhadap Pengetahuan dan Cara Pandang Siswa

Orangtua menjelaskan bahwa setelah diperkenalkan pada materi pakaian adat dan suku-suku di Indonesia bahwa anak mulai mengetahui bahwa Indonesia memiliki banyak suku, anak memahami bahwa dirinya berasal dari suku Sunda, dan anak menyadari adanya perbedaan ciri khas antar daerah walaupun masih pada tahap ‘tahu’ saja. Hal ini dijelaskan oleh Ibu Erlin, “Dengan pakaian adat, berarti dia juga mengetahui beberapa adat budaya di Indonesia. Terkhususnya di suku dia sendiri, yaitu suku Sunda.” (Wawancara 26 Februari, 2025). Pengetahuan ini memang tidak mendalam, tetapi cukup untuk membentuk kesadaran awal bahwa dunia sosial tidak

homogen. Bagi siswa tunagrahita, kesadaran sederhana ini sudah merupakan capaian penting yang mendukung pembelajaran sosial di kelas.

4.4.2 Pengaruh terhadap Perilaku Sosial dan Iklim Kelas

Pengenalan sensitivitas antarbudaya melalui kegiatan budaya dan praktik bersama memiliki beberapa dampak terhadap dinamika pembelajaran, diantaranya:

4.4.2.1 Meningkatkan Penerimaan dan Kerja Sama Antar Siswa

Aspek	Capaian Penilaian			
	SAB	BSH	SB	MB
Bersama	Mampu bekerjasama dalam kelompok, bertanggungjawab dan memotivasi setiap anggota.	Mampu bekerjasama dalam kelompok dan memotivasi setiap anggota.	Mampu bekerjasama dalam kelompok.	Mampu bekerjasama dalam kelompok dengan bimbingan.
Identitas	Mampu menyampaikan ide baru secara mandiri.	Mampu menyampaikan ide baru.	Mampu menyampaikan ide berundingan bantuan maksimal.	Mampu menyampaikan ide baru dengan bantuan maksimal.
Kualitas dalam Kelompok	Mampu terlibat dalam kegiatan kelompok, mengemukakan pendapat dan ikut memecahkan masalah.	Mampu terlibat dalam kegiatan kelompok mengemukakan pendapat.	Mampu terlibat dalam kegiatan kelompok.	Mampu terlibat dalam kegiatan kelompok dengan bimbingan.
Disiplin	Mampu mendisiplinkan diri dengan baik dan mandiri.	Mampu mendisiplinkan diri dengan baik.	Mampu mendisiplinkan diri dengan baik, tetapi sesekali masih harus diingatkan.	Mampu mendisiplinkan diri dengan baik tetapi masih terus diingatkan.

Gambar 4.6 Potret Capaian Penilaian guru dalam modul P5.

(Dokumentasi Nurhana, 17 Maret 2025)

Guru dan kepala sekolah menjelaskan bahwa kegiatan seni dan budaya membuat siswa belajar bekerja sama, misalnya saling membantu saat latihan pencak silat, mengingat gerakan, atau menyiapkan perlengkapan. Di situ muncul saling menyemangati dan saling menolong ketika ada teman yang belum bisa.

4.4.2.2 Mendorong Inisiatif dan Rasa Tanggung Jawab



Gambar 4.7 Potret ketika melaksanakan ekstrakurikuler pencak silat
(Dokumentasi Nurhana, 21 Februari 2025)

Sebagai contoh, ketika siswa kelas 9 Tunagrahita sedang melakukan ekstrakurikuler pencak silat, mereka saling membantu temannya untuk membenarkan gerakannya walaupun tanpa arahan dari instruktur. Kepala sekolah menafsirkan hal ini sebagai hasil pembiasaan nilai tanggung jawab di sekolah, termasuk dalam program yang terkait dengan kebersihan dan lingkungan. “Kita memang selalu mengajarkan untuk berinisiatif membantu orang lain, salah satunya ini” (Wawancara 17 Maret, 2025). Melalui program dan rutinitas yang terstruktur inilah, siswa tunagrahita belajar membangun tanggung jawab sosial dan menunjukkan perilaku prososial, yang merupakan bagian penting dari perkembangan sensitivitas antarbudaya dalam lingkup pendidikan khusus.

4.4.2.3 Menciptakan Suasana Kelas yang Lebih Kondusif dan Inklusif

Kepala sekolah menyatakan bahwa setelah program budaya dan P5 dijalankan, siswa terlihat lebih terbiasa bekerja sama, saling membantu, dan tidak canggung dalam berinteraksi dengan teman yang berbeda kekhususannya (tunarungu, tunagrahita, dsb.). Hal ini berdampak positif pada iklim pembelajaran, karena suasana kelas menjadi lebih hangat dan suportif. “Kan kita ada tunarungu, tunagrahita, autis ya, itu merupakan sebuah tantangan. Tetapi itu kita jadikan saja sebagai peluang. Oh ini anak-anak ini yang tunarungu kan tidak bisa mendengar, tetapi dia bergaul dengan ini. Jadi, peluangnya ‘ayo ajakin temannya kita sama-sama.’. Nah, nanti anak tunarungu dan tunagrahita akan berbaur, berkolaborasi, tidak membatasi. Kemudian nanti jadi saling mengisi. Anak-anak tunarungu yang lincah, anak tunagrahita yang lucunya, jadi melihat anak-anak tunarungu yang bisa melihat gerakannya, jadi beregu gitu ya” (Wawancara 17 Maret, 2025). Dengan demikian, sensitivitas antarbudaya yang diperkenalkan guru dan sekolah tidak hanya menambah pengetahuan budaya, tetapi juga membentuk pola interaksi yang lebih positif di dalam kelas.

4.5 Pengalaman Langsung dalam Kelas dan Interaksi Harian dengan Siswa

Guru SMPLB kelas 9 Tunagrahita, Bu Balva, merupakan pihak yang paling intens berinteraksi dengan siswa setiap hari. Karena itu, perspektifnya mencerminkan pengalaman empiris paling dekat dengan kondisi faktual siswa dan

dinamika kelas. Berdasarkan wawancara, terlihat bahwa Bu Balva sangat memahami keterbatasan kognitif sekaligus potensi unik siswa tunagrahita. Penilaiannya terhadap sensitivitas antarbudaya siswa didasarkan pada observasi keseharian selama mengajar, bukan sekadar kegiatan insidental. Misalnya, ketika ia menjelaskan bahwa siswa ‘mengetahui tapi sangat mudah lupa’, pernyataan tersebut tidak berdiri sendiri, melainkan muncul sebagai hasil dari banyak sesi pembelajaran yang ia ulang dari waktu ke waktu. Pernyataan tersebut menggambarkan komponen *savoirs* dalam ICC, yaitu pengetahuan budaya siswa bersifat deklaratif, dangkal, dan bergantung pada pengulangan visual. Guru melihat bahwa ingatan jangka pendek lebih dominan dibanding ingatan jangka panjang, sehingga ia mengandalkan pendekatan visual dan praktik langsung.

Guru mengamati bahwa sikap siswa terhadap keberagaman relatif positif dalam komponen *savoir être*. Meskipun siswa tidak memahami konsep ‘perbedaan budaya’ secara abstrak, mereka tetap menunjukkan penerimaan melalui perilaku, seperti ketika mengikuti *fashion show* budaya tanpa penolakan. Siswa tunagrahita memang tidak menolak keberagaman, hanya mereka tidak memahami kompleksitasnya. Guru memaparkan bahwa tidak pernah ditemukan situasi siswa mengejek atau menghindari teman karena berbeda suku atau kebiasaan. Dalam lingkup ICC, hal ini menunjukkan bahwa *savoir être* siswa berkembang lebih baik dibanding kemampuan kognitif mereka. Namun dalam komponen *savoir comprendre*, guru melihat bahwa siswa belum mampu menghubungkan dua informasi budaya berbeda atau menarik makna dari kegiatan. Mereka cenderung hanya menjawab pertanyaan pada level sederhana. Misalnya, siswa bisa menyebut

‘ini pakaian adat Sunda’, namun siswa tidak bisa menjelaskan perbedaannya dengan pakaian adat lain, apalagi ‘mengapai budaya tersebut penting dalam kehidupan masyarakat’.

Dalam hal kerja sama, guru menjelaskan bahwa siswa memerlukan arahan intensif. Ketika diberikan tugas kelompok seperti pengelompokan makanan tradisional, siswa belum dapat bekerja sama tanpa instruksi langsung. Hal ini menunjukkan bahwa komponen *savoir apprendre/faire* masih berada pada tahap paling dasar. Mereka bisa terlibat jika diberikan struktur jelas, tetapi belum dapat mengambil inisiatif dalam interaksi budaya atau sosial.

Guru juga memberikan gambaran bahwa pembelajaran budaya berjalan efektif ketika berada dalam bentuk secara langsung, seperti membuat makanan tradisional, melihat gambar poster budaya, dan mengikuti ekstrakurikuler. Dengan demikian, perspektif guru menunjukkan gambaran bahwa ICC siswa tunagrahita berkembang secara tidak seimbang.

4.6 Keselarasan Persepsi Guru, Orang Tua, dan Kepala Sekolah

4.6.1 Komponen Pengetahuan Budaya (*Savoirs*)

Dari hasil integrasi data, terlihat bahwa pengetahuan budaya siswa tunagrahita berkembang pada level *factual recognition*, yaitu mereka mengenali simbol budaya (pakaian adat, makanan, daerah), tetapi tidak dapat mempertahankan atau mengolahnya menjadi konsep yang lebih dalam. Guru melihat pola ‘tahu hari ini, lupa besok’. Orangtua melihat bahwa siswa dapat menceritakan kembali materi budaya tetapi hanya jika

dipancing. Kepala sekolah memahami keterbatasan pemahaman abstrak pada siswa sehingga pembelajaran budaya disajikan dalam bentuk pengalaman langsung. Maka dari itu, konsistensi ini menunjukkan bahwa perkembangan *savoirs* pada siswa tunagrahita bukanlah tujuan akhir, melainkan pintu awal untuk memperkenalkan keberagaman secara konkret, sesuai kapasitas mereka. Dengan demikian, peran guru bukan menuntut siswa memahami konsep budaya secara akademik, tetapi memastikan bahwa siswa pernah terpapar, pernah mengalami, dan pernah mengenali perbedaan budaya.

4.6.2 Komponen Sikap (*Savoir Être*)

Ketiga informan sepakat bahwa siswa tidak menolak keberagaman, tidak mempertanyakan perbedaan budaya secara negatif, tidak menunjukkan perilaku diskriminatif, mau bekerja sama dalam kegiatan budaya, dan merasa nyaman berinteraksi dalam kelompok. Hal ini sangat penting, karena *savoir être* merupakan pondasi utama kompetensi antarbudaya. Walaupun pemahaman budaya minim, sikap penerimaan tetap tinggi. Ini membuktikan bahwa bagi siswa tunagrahita, pembiasaan sosial melalui lingkungan inklusif jauh lebih menentukan daripada pemahaman teoretis. Dengan kata lain, siswa kelas 9 tunagrahita tidak memahami keragaman secara konsep, tetapi mereka mempraktikkan toleransi secara alami melalui rutinitas sosial yang dibentuk guru dan sekolah.

4.6.3 Komponen Interpretasi (*Savoir Comprendre*)

Menurut data, komponen *savoir comprendre* adalah yang paling sulit berkembang. Guru menyatakan siswa tidak dapat menjelaskan makna budaya. Orang tua menyatakan siswa tidak bisa menceritakan kembali tanpa stimulus. Kepala sekolah memahami bahwa kemampuan interpretatif abstrak memang sulit dicapai oleh siswa berkebutuhan khusus ini. Dengan demikian, kemampuan menghubungkan budaya sendiri dan budaya lain secara analitis belum muncul. Ini bukan kekurangan pengajaran, tetapi merupakan batas natural dari karakteristik tunagrahita. Namun, jika dianalisis lebih dalam, *savoir comprendre* pada siswa ini berkembang bukan dalam bentuk verbal-analitis, tetapi dalam bentuk kesadaran intuitif sederhana

4.6.4 Komponen Interaksi Budaya (*Savoir Apprendre/Faire*)

Menurut data, kemampuan siswa untuk berinteraksi dalam kegiatan budaya berkembang dengan jelas, tetapi sangat tergantung pada arahan guru. Guru melihat bahwa siswa mampu mengikuti kegiatan-kegiatan terkait budaya di sekolah, seperti mengikuti ekstrakurikuler, mampu membuat makanan dan minuman daerah, ataupun mengikuti kegiatan 'Pesona Indonesia'. Orang tua melihat bahwa interaksi budaya membantu anak menjadi lebih terbuka saat bergaul. Kepala sekolah melihat bahwa kegiatan seni dan budaya memperkuat kerja sama dan keberanian siswa untuk tampil. Dengan demikian, bisa didapatkan gambaran bahwa siswa

mampu mempraktikkan budaya, meniru gerakan, mengikuti arahan saat tampil, dan menunjukkan kerja sama. Akan tetapi, siswa belum bisa merencanakan kegiatan sendiri, memaknai kegiatan, ataupun mengambil inisiatif interaksi tanpa arahan guru. Artinya, komponen ini berkembang dalam bentuk kompetensi praktis terbimbing, bukan kompetensi mandiri.

4.6.5 Komponen Keterlibatan Kritis (*Savoir S'Engager*)

Komponen ini paling sulit diukur karena siswa tunagrahita tidak mampu berpikir kritis abstrak tentang isu budaya. Tetapi, integrasi dari ketiga informan menampilkan suatu pola, diantaranya:

1. Siswa membantu teman dalam latihan budaya.
2. Siswa menunjukkan tanggung jawab melalui piket.
3. Siswa dapat mengikuti aturan sosial yang membentuk karakter gotong royong.

Kepala Sekolah bahkan menilai perilaku ini sebagai bentuk keberhasilan pembelajaran budaya. Ini menunjukkan bahwa *savoir s'engager* pada siswa tunagrahita muncul bukan dalam bentuk kritik budaya, tetapi dalam bentuk tindakan sosial yang terarah, yang sesuai dengan kapasitas mereka. Dengan kata lain, nilai-nilai budaya tidak dipahami secara kognitif, tetapi dijalani sebagai kebiasaan sosial yang tertanam melalui program sekolah.

4.7 Upaya Guru Terhadap Siswa pada Proses Pengenalan Budaya

Pada proses pengenalan budaya, guru menghadapi berbagai tantangan yang berkaitan dengan keterbatasan intelektual siswa tunagrahita, seperti kesulitan dalam memahami konsep budaya, keterbatasan daya ingat, serta ketergantungan siswa terhadap arahan guru selama pembelajaran berlangsung. Kondisi tersebut menyebabkan siswa memerlukan waktu yang lebih lama untuk memahami materi serta membutuhkan bimbingan yang berkelanjutan agar tetap dapat terlibat dalam kegiatan pembelajaran. Tantangan ini menjadi salah satu faktor yang memengaruhi efektivitas proses pengenalan budaya di kelas 9 SMPLB Tunagrahita. Untuk menghadapi kondisi tersebut, guru melakukan berbagai upaya yang disesuaikan dengan kemampuan kognitif dan kebutuhan belajar siswa. Guru menyampaikan materi pengenalan budaya secara bertahap dan berulang dengan menggunakan media visual dan contoh yang dekat dengan pengalaman sehari-hari siswa. Selain itu, guru menerapkan pengulangan materi secara konsisten serta teknik tanya jawab sederhana untuk membantu mengaktifkan kembali ingatan siswa dan memandu mereka dalam menyampaikan pemahaman mengenai materi budaya yang diperkenalkan. Upaya ini dilakukan agar siswa tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga dapat terlibat dalam proses pembelajaran sesuai dengan kemampuannya.

Upaya guru juga terlihat dalam pendampingan yang dilakukan secara intensif selama pembelajaran berlangsung. Guru memberikan arahan secara langsung ketika siswa mengalami kesulitan, menyesuaikan tempo pembelajaran, serta menciptakan suasana kelas yang mendukung partisipasi siswa. Pendekatan

tersebut membantu siswa menunjukkan sikap penerimaan terhadap perbedaan budaya dan berinteraksi dengan teman sekelas secara lebih positif. Dengan demikian, upaya guru memiliki peran penting dalam mendukung proses pengenalan budaya dan pengembangan sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita

4.8 Keseluruhan Integrasi dari Semua Informan

Berdasarkan integrasi data dari ketiga informan, dapat disimpulkan bahwa perkembangan sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita kelas 9 di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung membentuk sebuah pola yang konsisten dan koheren. Pola ini tidak muncul secara tiba-tiba, melainkan merupakan hasil dari serangkaian proses pembelajaran yang terstruktur, kebijakan sekolah yang mendukung, serta keterlibatan keluarga dalam mendampingi anak. Dengan kata lain, sensitivitas antarbudaya yang tampak pada siswa merupakan buah dari interaksi berlapis antara sistem sekolah, praktik pembelajaran di kelas, dan pengasuhan di rumah.

Pertama, seluruh informan menunjukkan bahwa guru memiliki peran yang sangat dominan dalam membentuk kompetensi komunikasi antarbudaya siswa. Guru bukan hanya bertindak sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai perancang pengalaman belajar, pengatur dinamika interaksi sosial di kelas, hingga penjaga suasana agar tetap aman dan inklusif. Hampir semua bentuk keterlibatan siswa dalam kegiatan budaya, mulai dari pengenalan pakaian adat, proyek makanan tradisional, hingga partisipasi dalam kegiatan seni dan proyek P5, tidak akan terjadi tanpa inisiatif dan pengelolaan langsung dari guru. Hal ini menegaskan bahwa

sensitivitas antarbudaya dalam lingkup siswa tunagrahita sangat bergantung pada keberadaan ‘mediator’ yang mampu menerjemahkan konsep abstrak menjadi pengalaman yang dapat dijangkau oleh kemampuan mereka.

Kedua, dari seluruh komponen ICC Byram, ranah sikap (*savoir être*) tampak sebagai fondasi terkuat yang dimiliki siswa. Meskipun mereka memiliki keterbatasan dalam memahami konsep keberagaman budaya secara teoritis, ketiga informan sepakat bahwa siswa menunjukkan penerimaan yang tinggi terhadap perbedaan. Tidak ditemukan indikasi penolakan, ejekan, atau sikap diskriminatif ketika mereka berhadapan dengan variasi latar belakang teman, perbedaan kemampuan, maupun dengan atribut budaya yang diperkenalkan guru. Siswa bersedia mengenakan pakaian adat, berbaur dalam kelompok heterogen, dan membantu teman yang mengalami kesulitan. Hal ini menunjukkan bahwa sikap menghargai perbedaan lebih banyak terbentuk melalui pembiasaan sosial, suasana kelas yang terjaga, serta contoh konkret yang diberikan guru dan lingkungan sekolah, daripada melalui pemahaman konsep-konsep teoretis mengenai kebinekaan.

Ketiga, komponen pengetahuan budaya (*savoirs*) berkembang pada level dasar dan tidak menunjukkan pendalaman yang signifikan, namun tetap memiliki makna dalam lingkup pendidikan khusus. Guru dan orang tua sama-sama menggambarkan bahwa siswa berada pada tahap ‘mengetahui’, yaitu mampu mengenali dan menyebutkan beberapa suku, pakaian adat, atau ciri khas budaya yang diperkenalkan. Namun, pengetahuan ini mudah terlupakan jika tidak diulang, dan mereka kesulitan mengembangkan penjelasan lebih lanjut ketika tidak

diberikan stimulus berupa pertanyaan. Kepala sekolah memahami keterbatasan ini dan sengaja mengarahkan program sekolah agar mengedepankan pengalaman langsung ketimbang penjelasan abstrak. Dengan demikian, meskipun *savoirs* siswa tergolong dangkal jika diukur dengan standar peserta didik reguler, dalam lingkup tunagrahita pengetahuan tersebut sudah cukup untuk menjadi pijakan awal kesadaran bahwa dunia sosial yang mereka tinggali tidak tunggal, melainkan majemuk.

Keempat, komponen interpretasi budaya (*savoir comprendre*) dan keterampilan belajar/interaksi budaya (*savoir apprendre/faire*) tampak berkembang secara parsial dan sangat bergantung pada dukungan guru. Siswa belum mampu menafsirkan makna di balik praktik budaya ataupun membandingkan budaya sendiri dengan budaya lain secara mandiri. Namun demikian, mereka dapat terlibat aktif dalam kegiatan yang dirancang dan dipandu dengan jelas: mengikuti *fashion show*, membuat makanan tradisional, berlatih pencak silat, atau bermain angklung bersama teman-teman. Dalam situasi-situasi ini, kemampuan *savoir apprendre/faire* terlihat dalam bentuk kemampuan mengikuti instruksi, bekerja sama dalam batas tertentu, dan menyesuaikan diri dengan ritme kegiatan kelompok. Artinya, meskipun mereka belum dapat merencanakan dan mengelola interaksi budaya secara mandiri, mereka mampu belajar dari pengalaman langsung ketika struktur kegiatannya telah disederhanakan oleh guru.

Kelima, jika ditinjau dari komponen keterlibatan kritis (*savoir s'engager*), pola yang muncul juga khas dan berbeda dari gambaran ideal ICC pada peserta didik reguler. Siswa tunagrahita tidak menunjukkan kemampuan untuk melakukan

refleksi kritis terhadap isu-isu budaya secara verbal ataupun konseptual. Namun, bentuk keterlibatan kritis mereka justru tercermin dalam perilaku sosial konkret yang dihasilkan dari pembiasaan nilai di lingkungan sekolah, dengan mengambil inisiatif membersihkan kelas tanpa diminta, berpartisipasi aktif dalam kerja bakti, menunjukkan kepedulian terhadap teman yang tertinggal, dan menjaga kerapian lingkungan. Kepala sekolah secara eksplisit memaknai perilaku-perilaku kecil ini sebagai bentuk prestasi, karena bagi anak berkebutuhan khusus, perubahan sederhana dalam perilaku sehari-hari merupakan indikator penting keberhasilan internalisasi nilai. Dengan demikian, *savoir s'engager* dalam hal ini tidak hadir sebagai kemampuan mengkritisi budaya secara abstrak, melainkan sebagai kesediaan bertindak sesuai nilai yang ditanamkan melalui pembelajaran berbasis karakter dan budaya.

Keenam, pola yang mengemuka dari integrasi seluruh data menunjukkan bahwa keberhasilan pengembangan sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita di SLB BC YPLAB Wartawan terletak pada sinergi antara sistem sekolah, praktik pembelajaran, dan dukungan keluarga. Kepala sekolah menyediakan kerangka programatik melalui kurikulum, proyek P5, dan ekstrakurikuler seni budaya. Guru mengoperasionalkan kerangka tersebut menjadi pengalaman belajar konkret di kelas. Sementara orang tua memperkuatnya di rumah melalui pendampingan tugas dan percakapan sederhana mengenai apa yang dipelajari anak di sekolah. Rantai ini menunjukkan bahwa sensitivitas antarbudaya bukan sekadar produk dari satu aktor, melainkan hasil dari kolaborasi berkelanjutan antara sekolah dan keluarga yang sama-sama menyadari keterbatasan sekaligus potensi anak.

Berdasarkan keseluruhan sintesis ini, dapat ditegaskan bahwa penerapan sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita kelas 9 di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung tidak dapat diukur dengan standar yang sama seperti peserta didik reguler. Namun, jika dianalisis dengan kaca mata ICC Byram yang diadaptasi ke lingkup pendidikan khusus, maka terlihat bahwa siswa telah mengembangkan beberapa aspek penting kompetensi antarbudaya: mereka mengenal secara dasar keragaman budaya (meski mudah lupa), menunjukkan sikap menerima perbedaan, mampu berinteraksi dalam kegiatan budaya dengan arahan guru, dan mempraktikkan nilai-nilai sosial seperti gotong royong dan tanggung jawab. Dengan demikian, sensitivitas antarbudaya dalam hal ini lebih tepat dipahami sebagai pembiasaan nilai dan perilaku dalam lingkungan sosial yang majemuk, bukan sebagai capaian kognitif yang abstrak dan kompleks. Kesimpulan inilah yang selanjutnya menjadi landasan bagi penyusunan bab penutup yang merangkum temuan utama penelitian serta merumuskan implikasi dan saran bagi praktik pendidikan di SLB.

BAB V

SIMPULAN

5.1 Simpulan

1. Peran guru menjadi unsur paling penting dalam memperkenalkan sensitivitas antarbudaya kepada siswa tunagrahita. Dalam komponen *savoirs*, guru menggunakan media visual seperti poster pakaian adat dan contoh konkret yang dekat dengan kehidupan siswa, misalnya mengenalkan identitas mereka sebagai suku Sunda agar siswa memahami keberagaman secara sederhana. Pada komponen *savoir être*, guru menciptakan suasana kelas yang aman, tanpa ejekan dan diskriminasi, serta menumbuhkan sikap saling menghargai melalui pembiasaan interaksi positif. Dalam komponen *savoir comprendre*, guru menyadari keterbatasan interpretatif siswa, sehingga memfasilitasi pemahaman mereka dengan teknik tanya jawab sederhana sebagai stimulus untuk mengaktifkan kembali ingatan budaya. Untuk komponen *savoir apprendre/faire*, guru merancang berbagai kegiatan praktik kokurikuler seperti proyek P5, pembuatan makanan tradisional, *fashion show*, serta ekstrakurikuler seperti pencak silat, tari tradisional, dan angklung guna memberikan pengalaman budaya langsung yang terstruktur dan mudah diikuti oleh siswa. Terakhir, dalam komponen *savoir s'engager*, guru menanamkan nilai gotong royong, empati, serta tanggung jawab melalui aktivitas budaya sebagai bentuk keterlibatan sosial yang realistis bagi siswa tunagrahita. Dengan demikian, guru memainkan

peran sentral dalam menghubungkan teori, praktik, dan nilai sosial sehingga sensitivitas antarbudaya dapat dipahami sesuai kapasitas kognitif siswa.

2. Pengenalan sensitivitas antarbudaya memberikan dampak positif yang nyata terhadap pembelajaran siswa tunagrahita, meskipun perkembangan terjadi berbeda pada setiap komponen ICC Byram. Dalam komponen *savoirs*, siswa mulai mengenali pakaian adat, suku-suku di Indonesia, makanan tradisional, serta identitas budaya mereka sendiri. Pengetahuan ini memang masih bersifat permukaan dan mudah terlupakan, namun sudah cukup membangun kesadaran awal mengenai keberagaman. Pada komponen *savoir être*, siswa menunjukkan sikap menerima perbedaan tanpa penolakan atau perilaku diskriminatif. Mereka merasa nyaman mengenakan pakaian adat, bekerja sama dalam kelompok, dan tidak mempermasalahkan latar belakang teman. Sikap positif ini terbentuk melalui pembiasaan dan interaksi sosial yang diarahkan oleh guru. Komponen *savoir apprendre/faire* berkembang melalui kegiatan praktik seperti projek seni, latihan kelompok, dan aktivitas budaya lainnya. Siswa menjadi lebih berani tampil dan lebih aktif berinteraksi, meskipun kemampuan ini hanya muncul ketika mereka mendapat arahan jelas dari guru. Pada komponen *savoir comprendre*, siswa belum mampu menafsirkan makna budaya ataupun membandingkan dua budaya secara mandiri. Mereka membutuhkan pertanyaan terarah untuk membantu mengingat kembali materi yang pernah dipelajari. Sementara itu, dalam komponen *savoir s'engager*, siswa menunjukkan keterlibatan sosial melalui perilaku

konkret seperti membantu teman, menjaga kebersihan, dan menunjukkan inisiatif sederhana sebagai bentuk internalisasi nilai budaya yang lebih tampak dalam tindakan daripada kognisi. Secara keseluruhan, sensitivitas antarbudaya meningkatkan interaksi sosial, keberanian, sikap toleran, dan kemampuan bekerja sama siswa tunagrahita. Dampaknya paling kuat pada ranah sikap dan perilaku, sehingga pembelajaran budaya paling efektif jika berbasis pengalaman langsung dan pembiasaan nilai.

5.2 Saran

Berdasarkan hasil penelitian mengenai peran guru dan pengaruh pengenalan sensitivitas antarbudaya pada siswa tunagrahita kelas 9 di SLB BC YPLAB Wartawan Kota Bandung, peneliti merumuskan beberapa saran yang ditujukan kepada berbagai pihak terkait. Saran ini diharapkan dapat menjadi masukan konstruktif bagi peningkatan kualitas pembelajaran budaya serta pengembangan sensitivitas antarbudaya secara lebih optimal pada peserta didik berkebutuhan khusus.

1. Guru diharapkan dapat terus memperkuat strategi pembelajaran berbasis pengalaman langsung karena terbukti paling efektif bagi siswa tunagrahita dalam memahami keberagaman budaya. Penggunaan media visual, praktik budaya, simulasi, dan kegiatan kolaboratif sebaiknya terus dipertahankan dan dikembangkan dengan variasi yang lebih kaya. Guru juga perlu mempertahankan pendekatan pembelajaran yang terstruktur dengan instruksi sederhana, berulang, dan konkret untuk membantu siswa

mengingat materi budaya. Selain itu, guru perlu terus menjaga suasana kelas yang lebih aman, bebas dari ejekan, dan mendukung penerimaan terhadap perbedaan. Penguatan teknik tanya jawab sederhana dapat menjadi alat penting untuk memancing kemampuan siswa dalam mengingat dan menceritakan kembali materi budaya.

2. Orangtua diharapkan dapat memperkuat pembelajaran budaya yang diperoleh siswa di sekolah dengan melakukan pendampingan sederhana di rumah. Misalnya, menanyakan kembali kegiatan budaya yang dipelajari anak, menunjukkan gambar atau video budaya Indonesia, atau mengajak anak berdiskusi ringan mengenai identitas budaya keluarga. Pendekatan ini penting untuk membantu siswa mempertahankan ingatan mereka agar tidak mudah lupa. Orang tua juga diharapkan terus mendukung interaksi sosial anak dengan lingkungan sekitar serta membantu membangun sikap menerima perbedaan melalui contoh perilaku sehari-hari.
3. Pemerintah daerah dapat memberikan dukungan melalui penyediaan program pelatihan khusus bagi guru pendidikan luar biasa terkait pembelajaran budaya, pendekatan diferensiasi, dan kompetensi antarbudaya. Selain itu, dinas terkait dapat menjalin kerja sama dengan galeri budaya, komunitas seni, atau lembaga kebudayaan daerah untuk menyediakan kegiatan kunjungan belajar atau workshop budaya yang mudah diakses oleh siswa berkebutuhan khusus. Dukungan anggaran untuk sarana budaya di SLB juga menjadi hal yang penting agar sekolah dapat mengembangkan pembelajaran yang lebih kreatif dan bermakna.

4. Peneliti selanjutnya disarankan memperluas objek kajian ke jenjang atau jenis disabilitas lainnya untuk melihat bagaimana sensitivitas antarbudaya berkembang pada kelompok ABK (Anak Berkebutuhan Khusus) yang berbeda. Penelitian di sekolah inklusi juga dapat memberikan perbandingan yang menarik antara perkembangan ICC siswa berkebutuhan khusus yang belajar bersama siswa reguler. Selain itu, pendekatan metodologis seperti etnografi kelas, analisis interaksi, atau studi longitudinal dapat memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai bagaimana sensitivitas antarbudaya terbentuk, dipraktikkan, dan dipertahankan oleh siswa tunagrahita dalam jangka panjang.

5.3 Rekomendasi

Sebagai tindak lanjut dari hasil penelitian ini, peneliti memberikan beberapa rekomendasi yang dapat dipertimbangkan oleh pihak-pihak terkait. Rekomendasi ini diharapkan dapat menjadi kontribusi konstruktif untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran berbasis budaya, memperkuat sensitivitas antarbudaya, dan mendukung perkembangan sosial siswa tunagrahita secara lebih optimal sesuai kapasitas mereka.

1. Guru diharapkan terus mengembangkan strategi pembelajaran yang mengutamakan pengalaman langsung, penggunaan media visual konkret, dan kegiatan praktik budaya. Mengingat siswa tunagrahita lebih mudah memahami materi melalui aktivitas nyata, guru dianjurkan untuk mempertahankan kokurikuler seperti proyek P5 dan ekstrakurikulernya.

2. Orangtua dianjurkan untuk memperkuat pembelajaran budaya yang telah diberikan di sekolah dengan memberikan praktik sederhana di rumah. Misalnya, bertanya kembali mengenai kegiatan budaya di sekolah, menunjukkan gambar pakaian adat, atau mengajak anak berdiskusi ringan mengenai budaya Indonesia. Pendampingan ini penting untuk membantu siswa mempertahankan ingatan mereka yang rentan hilang tanpa pengulangan. Orang tua juga diharapkan memberi contoh perilaku sosial yang positif, seperti saling membantu dan menghargai perbedaan, agar nilai-nilai yang dipelajari di sekolah terus terbawa ke lingkungan keluarga.
3. Pemerintah daerah diharapkan mendukung sekolah luar biasa dengan menyediakan program pelatihan terkait pembelajaran budaya, pendidikan inklusif, dan pendekatan kreativitas visual bagi guru-guru SLB. Selain itu, kerja sama antara dinas pendidikan, dinas kebudayaan, dan komunitas seni dapat membuka kesempatan bagi siswa untuk melakukan kunjungan budaya atau mengikuti *workshop* yang memperkaya pengalaman belajar mereka. Dukungan anggaran dan fasilitas pembelajaran budaya juga diharapkan terus ditingkatkan agar sekolah dapat mengimplementasikan pembelajaran yang lebih variatif dan efektif.
4. Peneliti selanjutnya dianjurkan untuk memperluas objek kajian ke jenjang pendidikan lain atau kelompok disabilitas yang berbeda, guna melihat apakah pola perkembangan sensitivitas antarbudaya serupa muncul pada hal lain. Studi lanjutan juga berpotensi mengeksplorasi hubungan antara

pembelajaran budaya, karakter siswa, dan dinamika interaksi sosial secara lebih komprehensif.



DAFTAR PUSTAKA

- Asri, R., Syukur, Y., & Amora, R. (2024). Developing Self-Awareness and Cultural Understanding in Cross-Cultural Counseling. *Jurnal Demokrasi, Pemerintahan, Dan Pemberdayaan Masyarakat*, 2(4), 123–137.
- Azis, F., Mukramin, S., & Risfaisal. (2021). Interaksi Sosial Anak Autis di Sekolah Inklusi (Studi Sosiologi Pada Sekolah Inklusi di Kota Makassar). 1.
- Banks, J. A. (2016). *CULTURAL DIVERSITY AND EDUCATION: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6th ed.). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.
- Dermawan, O. (2013). STRATEGI PEMBELAJARAN BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SLB. *Jurnal Ilmiah Psikologi*, 6, 886–897.
- Djollong, A. (2017). Kedudukan Guru Sebagai Pendidik. *ISTIQRA'*, IV, 122–137.
- Dwi Kurnia Zamroni, A., Zakiah, L., Rifka Amelia, C., Ahma Shaliha, H., & Jaya, I. (2024). Analisis Pengaruh Implementasi Pendidikan Multikultural Terhadap Sikap Toleransi Keberagaman Siswa Sekolah Dasar Inklusi. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9, 1112–1119.
- Firdaus, R. N., Andrianto, N., & Ekoputro, W. (2025). POLA KOMUNIKASI GURU TERHADAP METODE PEMBELAJARAN ANAK TUNA GRAHITA DI SMA KERTAJAYA SURABAYA. *03(01)*, 422–430.
- Linton, R. (1936). *The Study Of Man*. Appleton Century Crofts, Inc.
- Mataram, U. M., Maulana, M. A., Umam, A. H., & Alatas, S. Z. (2024). Strategi Belajar Anak Berkebutuhan Khusus: Literatur Review. *Seminar Nasional LPPM UMMAT, 22 Juni 2024*, 309–316.
- Napitupulu, M., Grace, J., Damanik, C., Simanjuntak, S., & Widiastuti, M. (2022). PSIKOLOGI KEPADA ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS TUNAGRAHITA. *Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora*, 1, 325–331.
- Nurjannah, A. (2023). PERAN GURU DALAM MENANAMKAN NILAI-NILAI AKHLAK KEPADA ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (ABK) TUNANETRA DI SEKOLAH LUAR BIASA (SLB)-A PEMBINA NASIONAL JAKARTA. Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah.
- Nurpaisah, Moita, S., & Tawulo, M. A. (2021). PERAN GURU DALAM INTERAKSI SOSIAL ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (TUNAGRAHITA) UNTUK MENCAPAI KEBERFUNGSIAN SOSIAL (Studi Di SLB B-F Mandara Kota Kendari). *WELL-BEING: Journal of Social Welfare*, 4, 15–25.

- Oktaviani, E., & Setiyono, I. E. (2023). Pengembangan Ethnoscience Puzzle Guna Mendorong Kemampuan Kognitif Anak Berkebutuhan Khusus. *Journal of Telenursing (JOTING)*, 5(2), 3060–3068.
- Oktaviani, F., Harsiwi, N. E., Pembelajaran, T., Berkebutuhan, A., Di, K., Inklusi, K., Gebang, S., Pendidikan, K., Pembelajaran, I., & Penulis, N. (2024). Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusi SDN Gebang 1. *Journal of Special Education Lectura*, 2(1), 24–30.
- Purnawanto, A. (2023). PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI. *Jurnal Ilmiah Pedagogy*, 2(1).
- Puspitaningtyas, A. R. (2020). ANALISIS PERAN GURU DALAM MEMBANTU INTERAKSI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS. *JURNAL IKA: IKATAN ALUMNI PGSD UNARS*, 163–177.
- Putri, S., Yusniah, & Mantondang, M. (2024). Analisis Pola Komunikasi Interpersonal Guru dengan Siswa dalam Membentuk Kemandirian Siswa Tunagrahita di Sekolah Luar Biasa (SLB C Karya Tulus). *Jurnal Indonesia : Manajemen Informatika Dan Komunikasi (JIMIK)*, 5(2). <https://journal.stmiki.ac.id>
- Restiana, R. (2024). *POLA PENGAJARAN BERBASIS BUDAYA GURU KELAS 1 DI SD NEGERI CURUG 1 KOTA BOGOR*. Institut Seni Budaya Indonesia Bandung.
- Roza, A., & Rifma. (2020). PERENCANAAN PEMBELAJARAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DALAM MAJAMEN SEKOLAH INKLUSIF. *JKPD Jurnal Kajian Pendidikan Dasar*, 5, 61–69.
- Salma, Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Tantangan yang Dihadapi Guru dalam Pembelajaran Inklusif untuk Siswa Tunagrahita Kelas IV di SDN Alalak Tengah 2 Banjarmasin. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 2(4), 2184–2193.
- Siahaan, N. U., Rahardjo, T., & Luqman, Y. (2021). Komunikasi Antarbudaya dalam Kancah Global: Kompetensi Komunikasi Antarbudaya Pelajar Indonesia di Amerika. *Interaksi Online*, 9, 64–83.
- Silitonga, T., Purba, Y., & Herlina, E. S. (2023). KARAKTERISTIK ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS. *Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora*, 2(3), 11155.
- Sri, B., Hendar, E., & Veronika, P. (2020). Mengembangkan Kompetensi Komunikasi Antarbudaya Berbasis Kearifan Lokal Untuk Membangun Keharmonisan Relasi Antar Etnis Dan Agama (Team WADE Publish, Ed.). BuatBuku.com.

- Surya, E., Safaatul, C., & Sukoco, I. (2022). Analisis Penerapan Komunikasi Lintas Budaya dalam Perusahaan Multinasional (Suatu Telaah Pustaka). *JURNAL DIMMENSI*, 2(2), 63–74.
- Susanto, M. R. (2020). IDukungan Sosial Orang Tua Pada Anak Tunagrahita di SLB (Studi di SLB Ngasem Kab. Kediri).nstitut Agama Islam Negeri (IAIN) Kediri.
- Wulandary, O., & Harsiwi, N. (2024). PENDIDIKAN INKLUSIF TERHADAP PENYANDANG DISABILITAS DI SLB NEGERI KELEYAN BANGKALAN. *JURNAL PENDIDIKAN INKLUSI*, 2, 144–155.



LAMPIRAN

Lampiran 1 Dokumentasi Informan Penelitian

No.	Foto	Keterangan
1.		Potret bersama suami dari informan O1.
2.		Potret penyusun dengan informan K1 ketika sesi wawancara berlangsung.

DAFTAR RIWAYAT HIDUP



DATA PRIBADI

Nama : Nurhana Pitriani
Tempat, tanggal lahir : Majalengka, 12 Desember 2002
Agama : Islam
Jenis Kelamin : Perempuan
Alamat : Komp. Bumi Langgeng Blok 27 No. 4, Desa
Cimekar, Kec. Cileunyi, Kab. Bandung.
Email : nurhanap123@gmail.com
Telepon : 087724081013

RIWAYAT PENDIDIKAN

2009 – 2012 : SDN Sukasenang
2012 – 2015 : SDN Mekar Wangi
2015 – 2018 : SMP Negeri 2 Cileunyi
2018 – 2021 : SMA Negeri 1 Cileunyi