

STUDI INTERVENSI BAGI GURU DI INDONESIA UNTUK MENANGANI ANAK BERKELUARBIASAAN GANDA (TWE) DI KELAS

Siti Maliha

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Borneo Tarakan

maliha_fhaz@yahoo.com

Abstract

The talents of TWE (twice-exceptional) children often mask their weaknesses or vice versa. The aim of this intervention study was to increase teachers' knowledge and familiarities with twice exceptional children as well as to introduce strategies that would enhance the experiences of these children in the classroom. This program for teaching twice-exceptional children was based on the Response to Intervention (RTI) approach (Fuchs & Fuchs, 2005) to delivering different types of interventions to students based on their needs. In this research, the intervention consisted of four weeks training including tutorials, focus group discussions (FGDs), role-plays, and evaluations. The research was conducted with 61 primary school teachers from ten primary schools in different regions/districts in Jakarta, Indonesia. There was a pre-intervention test before the implementation of the intervention and a post-intervention test to evaluate the intervention. A mixed-model analysis of variance (ANOVA) has been used to analyse the data. The between-subject factor was Condition (Intervention vs. Control) while the within-subject factor was Time (pre/baseline vs. post/time 2). The intervention sessions resulted in teachers having now learned and being more aware of the characteristics of TWE children with the hope that they will implement the RTI framework in their schools

Keywords : TWE (twice-exceptional) children, teachers, intervention, RTI (Response to Intervention) framework, familiarity, experiences.

1. PENDAHULUAN

Ada banyak anak berbakat dan menampilkan kemampuan yang lebih di beberapa area tetapi memiliki kesulitan belajar atau permasalahan perilaku. Sesuai dengan pernyataan komisi nasional anak berkeluarbiasaan ganda (TWE) di Amerika Reis, Baum, and Burke (2014) pembelajar yang berkeluarbiasaan ganda adalah pembelajar yang mampu menampilkan kemampuan potensial tinggi atau kreatif memproduksi suatu hal di satu area atau lebih seperti matematika, ilmu pengetahuan, teknologi, visual-spasial, seni, atau bidang-bidang lain yang di sisi lain juga menampilkan satu atau lebih hambatan. Hambatan ini dapat meliputi gangguan belajar spesifik, gangguan bicara dan bahasa, gangguan emosi dan perilaku, gangguan fisik, spektrum autisme, atau gangguan kesehatan lain seperti gangguan pemusatan perhatian/konsentrasi dan hiperaktivitas (ADHD). Gangguan-gangguan ini berkombinasi dengan kemampuan yang tinggi menghasilkan populasi unik diantara pembelajar-pembelajar. Terkadang, pembelajar berkeluarbiasaan ganda ini gagal untuk menampilkan potensi dan gangguannya tak tampak. Kemampuan mereka terkadang menutupi kekurangan yang ada atau sebaliknya kekurangan menutupi kelebihanannya. Anak-anak seperti inilah yang dikatakan berkeluarbiasaan ganda atau twice-exceptional (TWE).

Seringkali, keberbakatan anak-anak ini tertutup oleh permasalahan perilaku mereka atau kesulitan belajar. King (2005) menyebutkan bahwa variasi tantangan di dalam kelas dan di kehidupan nyata akan dialami oleh anak-anak berbakat yang juga memiliki gangguan belajar. Seringkali, mereka merasa tinggal dalam dua kehidupan di dunia yang sama. Di satu sisi mereka tampak seperti anak yang memiliki gangguan sementara disisi lain mereka sebagai pembelajar yang memiliki bakat luar biasa.

Baum (dalam (McCallum et al., 2013) menjelaskan bahwa murid dengan gangguan belajar dan memiliki keberbakatan kemungkinan akan terlihat seperti salah satu dari tiga kategori berikut:

(a) Murid yang teridentifikasi memiliki keberbakatan dan menunjukkan gangguan belajar, (b) Murid yang tidak teridentifikasi memiliki keberbakatan karena keberbakatan mereka tidak tampak dan prestasi mereka berada di kisaran rata-rata, (c) Murid yang teridentifikasi memiliki gangguan belajar tapi mereka juga memiliki keberbakatan. Morrison (2007) menambahkan bahwa murid yang berada pada kategori (b) akan lebih sulit ditemukan karena perilaku mereka mungkin akan tampak berbeda daripada dua kategori yang lain. Murid pada kategori (b) biasanya menunjukkan potensi di masa lalu. Seringkali, murid-murid ini teridentifikasi memiliki keberbakatan di awal karir mereka, namun mereka tidak berpartisipasi dalam pelayanan dan aktivitas-aktivitas karena kurangnya motivasi atau *underachievement*.

Menurut Luna (2010), ketidakkonsistenan tampilan kerja, tugas-tugas yang tidak lengkap, dan ketidakmampuan mengatur banyak hal dan masalah-masalah lain dapat menjadi tolok ukur gangguan belajar. Gangguan yang mereka miliki dapat berakibat pada hasil akademik di sekolah dan meningkatkan permasalahan sosial-emosional. Seringkali, murid-murid dengan keluarbiasaan ganda (TWE) menjadi putus asa dan frustrasi ketika menghadapi situasi-situasi yang sulit bagi mereka, pada akhirnya hal ini akan menghasilkan permasalahan-permasalahan terkait dengan perilaku seperti mudah marah, mengkritisi diri sendiri, menangis, perilaku merusak, perilaku aneh, menyangkal permasalahan, menarik diri, melamun, dan berfantasi. Maka dari itu, gangguan-gangguan tersembunyi yang mereka miliki dapat menjadi tantangan tersendiri bagi pihak sekolah. Mereka dapat bermasalah baik dalam pencapaian akademik maupun masalah adaptasi dengan teman sebaya.

Barber and Mueller (2011) menambahkan bahwa murid dengan keluarbiasaan ganda memiliki potensi untuk mengalami kesulitan dalam bidang akademik seperti menyerah dan putus asa, kurang percaya diri, mudah marah, hingga cemas dan

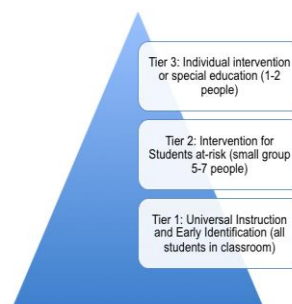
depresi karena tekanan untuk menampilkan hasil kerja.

Terkadang guru-guru memiliki kesalahpahaman dalam menangani kebutuhan anak-anak berkeluarbiasa ganda. Seringkali, guru hanya berfokus pada kelemahan murid daripada kelebihan yang murid miliki. Hal ini membuat anak-anak dengan TWE tidak dapat memaksimalkan kemampuan dan potensi-potensi yang mereka miliki. Mengenali karakteristik anak berkeluarbiasa ganda merupakan hal yang sangat penting bagi guru-guru sekolah khususnya dan personil sekolah yang terlibat pada umumnya. Guru-guru perlu belajar bagaimana memahami karakteristik dan menangani anak-anak TWE di kelas untuk membantu memenuhi kebutuhan anak-anak ini dan meraih tujuan belajar sehingga anak berkeluarbiasa ganda dapat memaksimalkan potensi-potensi dan kemampuan diri serta mencapai cita-cita yang mereka inginkan di masa depan.

Tujuan intervensi ini adalah untuk meningkatkan pengetahuan dan kesadaran guru akan keberadaan anak-anak TWE serta mengenalkan strategi-strategi pengajaran yang sesuai untuk anak-anak ini di kelas. Program dan strategi pengajaran untuk anak-anak TWE pada studi intervensi ini mengacu pada kerangka kerja *Response to Intervention (RTI)*, suatu pendekatan intervensi untuk berbagai macam tipe murid berdasarkan pada kebutuhan-kebutuhan yang mereka miliki (Fuchs & Fuchs, 2005). Kerangka kerja ini dipilih sebagaimana Douglas Fuchs (2006) yang menyatakan bahwa kerangka kerja RTI menjanjikan dan sangat berpotensi membantu anak-anak yang bermasalah di sekolah.

Kerangka kerja RTI menggaris bawahi sebuah layanan multilevel yang bisa di implementasikan di sekolah (lihat gambar. 1). Level 1 merepresentasikan instruksi secara umum kepada semua murid di kelas yang bertujuan untuk mengidentifikasi level intervensi sesuai dengan kebutuhan murid. Level 2 merupakan pemberian pelajaran tambahan untuk murid-murid yang

menunjukkan kesulitan dalam belajar atau menunjukkan permasalahan perilaku, murid-murid ini akan ditempatkan dalam satu kelompok yang berisi 5-7 orang siswa. Sementara level 3 menyediakan layanan untuk murid-murid yang memerlukan asesmen individual dan intervensi khusus (Jimerson, Burns, & VanDerHeyden, 2007)



Gambar 1. Multilevel of RTI framework

The National Association of State Directors of Special Education (NASDSE) di Colorado mendefinisikan *Response to Intervention* sebagai “praktik yang menyediakan instruksi berkualitas tinggi dan intervensi yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa, progress monitoring berkala untuk membuat keputusan tentang perubahan instruksi atau tujuan, serta merespon data-data anak untuk membuat keputusan pendidikan yang penting”, (Pereles, 2009). Sementara itu, *The Colorado Department of Education (CDE)* memiliki sebuah definisi yang lebih luas secara alamiah dan inklusif untuk semua siswa, yaitu: “RTI adalah sebuah kerangka kerja yang mempromosikan sebuah sistem yang terintegrasi secara baik dan berhubungan satu sama lain, bertujuan mengurangi kesulitan bagi anak-anak yang memiliki permasalahan belajar, mengakomodir pendidikan anak berbakat, menyediakan pendidikan khusus yang berkualitas tinggi, dan berdasarkan pada standar instruksi dan intervensi yang disesuaikan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan akademik, sosial-emosional, dan perilaku” (Pereles, 2009).

Menurut pendapat Crepeau-Hobson (2011), metode terbaik untuk mengidentifikasi perbedaan kontras kebutuhan belajar anak-anak TWE adalah melalui kombinasi asesmen dan komplit evaluasi kedalam tiga level kerangka kerja yaitu *Response to Intervention (RTI)*. Almalki and Abaoud (2015) juga mendukung hal tersebut dengan menyatakan bahwa pendekatan RTI memiliki dampak luar biasa bagi anak-anak berkebutuhan khusus dan RTI dapat dipertimbangkan sebagai cara penanganan yang paling efektif bagi anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus yang berbeda levelnya.

Mattingly (2014) melakukan investigasi dampak RTI bagi siswa kelas tiga, empat, dan lima di sekolah dasar umum di North Carolina. Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa RTI dapat meningkatkan kemampuan siswa dalam membaca tetapi tidak untuk matematika, hal ini membuatnya menyimpulkan bahwa RTI akan bermanfaat untuk meningkatkan kemampuan dan prestasi siswa melalui pemberian instruksi dan intervensi yang disesuaikan dengan kebutuhan khusus siswa.

Sebuah studi lain yang menggunakan RTI dilakukan dalam sebuah proyek *the NIHCD at the University of Washington* antara tahun 2011 dan 2016 untuk mengevaluasi respon anak-anak TWE dari kelompok yang berbeda di kelas 4-9 untuk melakukan intervensi, yang secara spesifik meliputi 27 anak berbakat dengan *specific learning disorders (SLDs)*, 14 anak berbakat tanpa SLDs, 21 anak dengan kemampuan rata-rata yang memiliki SLDs, dan 7 anak dengan kemampuan rata-rata yang tidak memiliki SLDs (Lyman, 2016). Studi ini menemukan bahwa dalam penerapan RTI, empat kelompok memiliki persamaan dan perbedaan yang signifikan dalam profil pelajaran membaca dan menulis, serta fenotip (perilaku genetik), yang menuntun peneliti-peneliti ini untuk menyimpulkan bahwa RTI dapat digunakan di dalam kelas pada umumnya untuk praktik pengajaran (Lyman, 2016).

2. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan *Response to Intervention (RTI)* sebagai kerangka kerja, dengan empat minggu pelatihan termasuk *tutorials, focus group discussions (FGDs), role-plays*, dan evaluasi. *A pre-intervention test* dilakukan sebelum intervensi dan *post-intervention test* dilakukan setelah intervensi untuk mengevaluasi efek intervensi. Pertanyaan tambahan sehubungan program intervensi juga dimasukkan dalam *post-intervention test* sebagai bahan evaluasi.

Seluruh pengambilan data dilakukan di Jakarta, Indonesia. Penyebaran kuesioner dilakukan secara elektronik melalui *Qualtrics* (link kuesioner di sediakan khusus untuk peserta). Seluruh respon peserta dilindungi dan dijamin kerahasiaannya dan respon setiap peserta anonim. Kuesioner untuk *Baseline and Time 2* diadaptasi dari *The Twice-Exceptional Needs Assessment Survey* (Foley-Nicpon, Assouline, & Colangelo, 2013). Secara keseluruhan, ada 25 pertanyaan untuk mengetahui familiaritas dan pengalaman guru terhadap anak-anak TWE. Secara spesifik, ada empat butir pertanyaan yang menggali informasi demografi, seperti tanggung jawab profesional guru, sertifikat pendidikan terakhir yang dimiliki guru, dsb.). Sembilan pertanyaan berhubungan dengan familiaritas guru terhadap pendidikan khusus untuk anak berbakat yang memiliki gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktifitas/ autisme/ gangguan emosional/ gangguan belajar (*attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD)/ autism spectrum disorder (ASD)/ Emotional difficulties/ Learning disabilities*). Butir familiaritas ini menggunakan 4-point skala jenis response Likert (0-3) berkisar antara “tidak” familiar hingga “spesifik” familiaritas (contoh: “Seberapa familiar anda dengan anak-anak TWE/ layanan pendidikan khusus/ panduan pendidikan anak berbakat”). Empat butir pertanyaan berhubungan dengan pengalaman guru dalam bekerja ADHD/ASD/gangguan emosional/ kesulitan belajar. Butir-butir pertanyaan terkait dengan pengalaman ini juga memiliki *4-point Likert-type*

scales (0-3) dengan range dari “tidak ada pengalaman sama sekali” hingga ke “sangat berpengalaman,” (contoh: “Bagaimana anda menggambarkan pengalaman anda dalam bekerja dengan anak-anak yang memiliki keberbakatan dengan?”). Satu butir pertanyaan berhubungan dengan kepercayaan diri guru dengan respon *a 4-point Likert-type scale* berkisar dari “tidak percaya diri sama sekali” hingga “sangat percaya diri”. Satu butir pertanyaan yang meminta guru untuk merangking 8-faktor yang menjadi dasar evaluasi bagi guru untuk merefer anak-anak TWE, rangking 1 (sangat penting) hingga rangking 8 (tidak begitu penting), (contoh: Permasalahan perilaku di dalam kelas, aktivitas diluar kelas, keluhan orang tua siswa, dsb.). Satu butir menanyakan tentang pendapat guru sehubungan dengan siapa pilihan terbaik untuk menyediakan bantuan dasar bagi anak-anak TWE, butir ini menyediakan 8 pilihan (contoh: guru kelas, guru khusus anak berbakat, administrasi sekolah, dst). Satu butir menanyakan estimasi persentase keberadaan anak-anak TWE di sekolah di provinsi Jakarta, ada 5-range persentase yang bisa dipilih (contoh: kurang dari 1%, 1%-5%, 6%-10%, dst.) Satu butir pertanyaan tentang area utama kesulitan yang dihadapi anak-anak TWE berdasarkan observasi guru (contoh: Kesulitan akademik, kesulitan bersosialisasi dengan teman sebaya, kesulitan bersosialisasi dengan orang dewasa, dst.).

Proses pelaksanaan intervensi dibagi dalam beberapa tahap. Pertama, peserta dibagi secara random kedalam dua kelompok (Intervensi dan Kontrol) yang seimbang jumlahnya berdasarkan lokasi yang merepresentasikan setiap wilayah Jakarta. Selanjutnya, kuesioner didistribusikan untuk kedua kelompok sebagai data awal. Kemudian, setelah intervensi dilakukan untuk kelompok Intervensi, kelompok Kontrol ditawarkan untuk mengikuti program intervensi yang sama mengikuti *the Time 2* pengumpulan data. Akan tetapi, hanya satu orang guru dari kelompok Kontrol yang menerima tawaran. Sehingga, tidak ada

intervensi yang dilakukan untuk Kelompok Kontrol karena jumlah peserta yang kurang memenuhi. Terakhir, setelah empat minggu intervensi, kuesioner yang sama dengan kuesioner awal kembali di distribusikan untuk kedua kelompok kondisi.

A 2 (Condition: Intervention vs Control) x2 (Time: Baseline vs Time 2) Randomized Controlled Trial (RCT) diimplementasikan kepada 90 guru. The sample size of 90 guru dipilih berdasarkan perhitungan *G*power* untuk mengantisipasi *Type II error at .08*. Guru-guru untuk kelompok Intervensi dan atau kelompok Kontrol dipilih secara random berdasarkan lokasi sekolah. *Baseline data* diambil sebelum pelaksanaan intervensi dan *Time 2 data* diambil tepat setelah intervensi selesai. Pengambilan data kedua untuk kelompok Kontrol juga dilakukan di periode waktu yang sama (4 minggu).

Tutorials dilaksanakan di minggu pertama untuk kelompok Intervensi. Tutorial dilakukan berdasar modul yang meliputi beberapa topik materi seperti anak-anak TWE dan karakteristiknya, RTI setting, dan strategi-strategi untuk membantu anak-anak TWE di kelas seperti; pendekatan personal, meningkatkan *professional skills*, dan kolaborasi dengan orang tua murid. Tutorial ini berlangsung selama 90 menit untuk setiap kelompok Intervensi. FGD kemudian dilakukan di minggu kedua untuk menentukan cara-cara terbaik untuk memahami dan membantu anak-anak dengan TWE di kelas. Melalui FGD, guru-guru mendiskusikan familiaritas dan pengalaman mereka dengan anak-anak TWE dan pengetahuan terbaru mereka tentang strategi pengajaran berdasarkan kerangka kerja RTI. Minggu berikutnya adalah pelaksanaan *Role-plays* untuk semua kelompok Intervensi, yang mana untuk sesi ini guru-guru dibagi menjadi dua kelompok (kelompok murid dan kelompok guru), serta satu orang guru berperan sebagai anak TWE. Mereka bermain peran dengan setting ruang kelas berdasarkan kerangka kerja RTI. Guru-guru pada sesi *role-play* ini, membuat naskah berdasarkan

pengalaman mereka dengan mengacu pada modul yang mereka peroleh pada saat sesi tutorial sebagai panduan. Minggu selanjutnya adalah evaluasi dan *post-intervention test* untuk kedua kelompok kondisi (kelompok Intervensi dan kelompok Kontrol) yang bertujuan untuk mengevaluasi program intervensi yang telah dilakukan.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Demographic Analysis

Analisis Usia dan Lama Mengajar

Hasil analisa *An Independent samples t-test* menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan antara usia guru dan lama mengajar untuk kedua kelompok yang dikondisikan (Intervensi dan Kontrol) (lihat Tabel 1.). Berdasarkan hal tersebut, adanya perbedaan dalam familiaritas guru dengan anak-anak TWE antara kedua kelompok kondisi tidak ada hubungannya dengan usia dan lama mengajar.

Table 1. Ages and Years teaching Analysis

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Ages	Equal variances assumed	2.347	.130	-.892	67	.376
	Equal variances not assumed			-.898	66.568	.372
Years teaching	Equal variances assumed	1.328	.253	-1.180	66	.242
	Equal variances not assumed			-1.185	65.768	.240

Analisis Gender dan Level Kelas

A *Chi-square test* digunakan untuk mengetahui apakah ada hubungan antara gender dan level kelas pengajaran berbeda untuk kedua kelompok kondisi. Kelompok guru yang diperiksa menunjukkan hasil bahwa tidak ada hubungan di kedua kelompok dengan level kelas pengajaran (lihat Tabel 4. dan 5.), dan meskipun alokasi untuk kelompok dilakukan secara random, hasil analisis menunjukkan bahwa gender tidak berhubungan dengan kelompok kondisi. (lihat Tabel 2. dan 3.).

Table 2. Groups * Gender

Groups	Gender		Total
	Female	Male	
Control	30	3	33
Intervention	22	14	36
Total	52	17	69

Table 3. Chi-Square Tests for Gender Analysis

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8.234 ^a	1	.004		
Continuity Correction ^b	6.707	1	.010		
Likelihood Ratio	8.828	1	.003		
Fisher's Exact Test				.005	.004
N of Valid Cases	69				

Table 4. Groups * Class Level of Instruction

Kelompok		Class Level of Instruction										Total	
		2, 6	3, 6	4	4, 5, 6	5	6	Art teacher	English teacher	Islamic teacher	Physic teacher		Special Needs Teacher
Kontrol		0	0	9	0	13	11	0	0	0	0	0	33
Intervensi		1	1	9	1	7	11	1	1	1	2	1	36
Total		1	1	18	1	20	22	1	1	1	2	1	69

Table 5. Chi-Square Tests for Class level of Instruction analysis

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.690 ^a	10	.382
Likelihood Ratio	14.174	10	.165
N of Valid Cases	69		

Familiarities with TWE children

A mixed-model ANOVA digunakan untuk menganalisa familiaritas guru. Hasil menunjukkan bahwa secara umum, *a main effect of TIME* ($F(1,63)=6,34, p=.014$). Hal ini berarti bahwa ada perbedaan familiaritas yang signifikan antara waktu sebelum intervensi ($M=16.37, SD=4.182$) dan setelah intervensi ($M=18.52, SD=5.853$) (lihat Tabel 6). Sebelum intervensi, familiaritas peserta terhadap anak-anak dengan TWE dilaporkan signifikan rendah dibandingkan familiaritas mereka setelah intervensi. (lihat Tabel 6). Untuk familiaritas, *a TIME X Group interaction* ($F(1,63)=5.08, p=.028$) juga signifikan (lihat Tabel 6). Setelah intervensi, Kelompok Intervensi dilaporkan meningkat familiaritasnya tentang anak-anak TWE dibandingkan Kelompok Kontrol. Meskipun demikian, tidak ada perbedaan yang signifikan dalam familiaritas antara sebelum dan sesudah intervensi pada Kelompok Kontrol.

Table 6. Teachers' Familiarities for Pre- and Post-Intervention

	Kelompok	Mean	Std. Deviation	N
Familiarities_pre	Kontrol	16.74	4.474	34
	Intervensi	15.97	3.869	31
	Total	16.37	4.182	65
Familiarities_post	Kontrol	16.97	5.880	34
	Intervensi	20.23	5.414	31
	Total	18.52	5.853	65

Experiences with TWE children

A mixed-model ANOVA digunakan untuk menganalisa pengalaman guru terhadap anak-anak TWE. Hasil menunjukkan signifikansi *main effect of TIME* ($F(1,63)=4,40, p=.04$). Hal ini berarti bahwa pengalaman-pengalaman guru sebelum intervensi ($M=9.14, SD=2.82$) signifikan lebih rendah daripada setelah intervensi ($M=10.29, SD=3.74$) (lihat Tabel 7). Namun demikian, *TIMEXGroup interaction* ($F(1,63)=1.74, p=.192$) tidak signifikan.

Tabel 7. Pengalaman guru sebelum dan sesudah intervensi

	Kelompok	Mean	Std. Deviation	N
Experiences_pre	Kontrol	9.06	2.76	34
	Intervensi	9.23	2.93	31
	Total	9.14	2.82	65
Experiences_post	Kontrol	9.50	3.55	34
	Intervensi	11.16	3.81	31
	Total	10.29	3.74	65

Setelah tutorial, FGD dilakukan dan menghasilkan guru-guru yang menjadi lebih familiar dengan anak-anak TWE dan cara menangani anak-anak TWE berdasarkan kerangka kerja RTI. Beberapa guru sebenarnya memiliki pengalaman sebelumnya dengan anak-anak TWE. Akan tetapi, mereka tidak mengetahui dan belum menyadari jika ada istilah atau sebutan untuk TWE. Berdasarkan hasil sesi intervention, peserta telah belajar dan menjadi sadar mengenai karakteristik anak-anak TWE di sekolah dan berharap mereka dapat mengimplementasikan kerangka kerja RTI di sekolah mereka.

Selanjutnya pada saat *Role-plays*, setiap guru memiliki peran sebagai murid atau guru. Mereka membuat naskah sendiri berdasarkan pengalaman mereka di kelas dan mengaplikasikan kerangka kerja RTI dalam drama mereka. Melalui bermain peran, guru-guru peserta menjadi lebih familiar dengan anak-anak TWE. Mereka juga belajar bagaimana mengimplementasikan kerangka kerja RTI untuk membantu murid-murid yang memiliki masalah di kelas seperti anak-anak TWE dengan gangguan belajar, atau gangguan emosional.

Berdasarkan sesi evaluasi, guru-guru dari kelompok Intervensi menyebutkan bahwa kerangka kerja RTI diperlukan dan perlu dikembangkan di sekolah mereka dengan berkolaborasi dengan semua personil sekolah. Selain itu, kerangka kerja RTI perlu didukung oleh kebijakan kepala sekolah dalam mengaplikasikan kerangka kerja RTI secara sukses untuk menyediakan layanan bagi anak-anak TWE dalam upaya memaksimalkan potensi-potensi dan kemampuan yang mereka miliki.

4. KESIMPULAN

Penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan familiaritas dan pengalaman guru-guru dengan anak-anak TWE serta bagaimana cara menjalin hubungan dengan anak-anak TWE melalui strategi-strategi pengajaran yang sesuai dan mengenalkan kerangka kerja RTI untuk membantu memenuhi kebutuhan anak-anak tersebut. Familiaritas guru-guru dan kesadaran mengenai keberadaan anak-anak TWE ini meningkat melalui partisipasi guru-guru dalam penelitian ini.

Secara umum, penelitian ini melaporkan bahwa setelah intervensi, guru-guru yang termasuk dalam kelompok Intervensi menjadi lebih familiar terhadap anak-anak TWE dibandingkan dengan guru-guru yang berada dalam kelompok Kontrol. Guru-guru dalam program intervensi ini belajar menjalin hubungan dengan anak-anak TWE dan membantu anak-anak TWE berdasarkan kerangka kerja RTI. Akan tetapi, untuk menerapkan strategi

pengajaran dengan RTI, mereka memerlukan dukungan dari seluruh personil sekolah.

Sebelum intervensi, kebanyakan guru tidak mengetahui adanya istilah anak-anak TWE. Pengetahuan guru-guru juga semakin luas dan bertambah untuk strategi pengajaran yang berdasar pada kerangka kerja RTI. Hal ini menjadi kelebihan penelitian ini. Beberapa guru yang keluar (*withdrawal*) pada saat proses intervensi menjadi kelemahan studi ini karena jumlah guru sebelum dan sesudah intervensi menjadi tidak sama.

Komitmen dari peserta diperlukan untuk melengkapi penelitian ini pada penelitian yang akan datang. Setting kerangka kerja RTI perlu di sosialisasikan tidak hanya untuk guru-guru kelas 4,5, dan 6, tetapi juga seluruh personil sekolah seperti guru-guru kelas 1,2,3, guru-guru untuk anak berkebutuhan khusus (ABK), guru-guru mata pelajaran, psikolog sekolah/konselor sekolah, kepala sekolah, maupun murid-murid reguler pada umumnya.

REFERENSI

- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and Self-Perceptions of Adolescents Identified as Gifted, Learning Disabled, and Twice-Exceptional. *Roepers Review*, 33(2), 109-120.
- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, Margarita (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a Response-to-Intervention era. *Psychology in the Schools*, 48(2), 102-109.
- Douglas Fuchs, L. S. F. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180.
doi:10.1177/0016986213490021
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 57-61.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2007). *Handbook of Response to Intervention The Science and Practice of Assessment and Intervention*: Boston, MA : Springer US.
- King, E. W. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21.
doi:10.1177/004005990503800103
- Luna, T. (2010). *TWICE-EXCEPTIONAL: Students with Both Gifts and Challenges or Disabilities*. Idaho.
- Lyman, R. (2016). *A Flexible Approach to Identifying and Evaluating Response to Intervention (RTI) for Students Who Are and Are Not Verbally Gifted and Do and Do Not Have Specific Learning Disabilities (SLDs)*. University of Washington., ProQuest Dissertations Publishing.
- Mattingly, A., & Militello, Matthew (2014). *The Effects of Response to Intervention on Elementary School Academic Achievement and Learning Disability Identification*. ProQuest Dissertations and Theses.
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted with Learning Disabilities) within a Response to Intervention Paradigm. *Gifted Child*

- Quarterly*, 57(4), 209-222.
doi:10.1177/0016986213500070
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. . (2007).
Creating a toolkit for identifying twice-
exceptional students. *Journal for the
Education of the Gifted*, 31(1), 57-
76,117-118.
- Pereles, D. A., Omdal, Stuart, & Baldwin,
Lois. (2009). Response to Intervention
and Twice-Exceptional Learners: A
Promising Fit. *Gifted Child Today
Magazine*. 32(3), 40-51. doi:[https://doi-](https://doi-
org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.1177/
107621750903200310)
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014).
An Operational Definition of Twice-
Exceptional Learners. *Gifted Child
Quarterly*, 58(3), 217-230.
doi:10.1177/0016986214534976