

EFEKTIVITAS PROGRAM PENINGKATAN KETERAMPILAN HIDUP MELALUI AKTIVITAS MENABUNG PADA SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS (STUDI KASUS PADA SISWA TUNAGRAHITA KLASIFIKASI RINGAN)

Ayu Windiyaningrum¹⁾, Puji L. Prianto²⁾ dan Patricia Adam³⁾

Fakultas Psikologi, Universitas Mercubuana, Jakarta

Email : Ayu.windiya@gmail.com

Abstract

Mentally retarded students are able to successfully master certain vocational skills, yet they need assistance in managing their income particularly in budgeting and banking skills (Browder & Grasso, 1999). These are part of their life skills required by mentally retarded students to function independently in life (Brolin in Goodship, 1990). Financial management skills are trained by establishing saving habit through systematic learning principles application of behavior modification in order to create long term behavioral change (Martin & Pear, 2003). Teaching life skills to a mentally retarded student should involve real-life experience or adopt a community-based instruction (Crane, 2002), so the student can easily comprehend the newly-taught behavior. This research was conducted using case study design in one particular subject. Result shows that saving activity is effective to enhance subject's life skill.

Key words : *mentally retarded students, life skills, behavior modification.*

Abstrak

Anak tunagrahita dapat menjalani pekerjaan dengan sukses, namun mereka masih membutuhkan bantuan dalam mengatur pendapatan, yang meliputi kemampuan untuk *budgeting* dan *banking skill* (Browder & Grasso, 1999). Kemampuan ini merupakan bagian dari keterampilan hidup (*life skill*), yang perlu dikuasai agar siswa tunagrahita dapat berfungsi secara mandiri dalam kehidupan (Brolin dalam *Goodship*, 1990). Keterampilan untuk mengatur pendapatan dapat dilatihkan melalui kebiasaan menabung yang ditumbuhkan dengan modifikasi perilaku, yaitu dengan mengaplikasikan sejumlah prinsip belajar secara sistematis untuk membuat perubahan dalam diri seseorang dalam jangka waktu panjang (Martin & Pear, 2003). Pengajaran keterampilan hidup pada siswa tunagrahita perlu melibatkan pengalaman nyata atau *Community based instruction* (Crane, 2002), untuk memudahkan siswa tunagrahita dalam memahami perilaku yang diajarkan. Penelitian ini dilakukan dengan menggunakan desain studi kasus pada satu orang subyek. Hasil penelitian menunjukkan bahwa aktivitas menabung efektif untuk meningkatkan keterampilan hidup pada subyek.

Kata kunci : *siswa retardasi mental, keterampilan hidup, modifikasi perilaku.*

PENDAHULUAN

Siswa tunagrahita memiliki kesempatan yang sama dengan siswa normal lainnya untuk dapat hidup mandiri dan sukses dalam pekerjaan. Melalui pelatihan yang sesuai dan didukung dengan mengikuti program pendidikan karir yang menyeluruh (Payne & Patton, 1981), siswa tunagrahita memiliki cukup kemampuan untuk dapat sukses dalam pekerjaannya dan penyesuaian di lingkungan sosialnya. Ketidaksuksesan seorang tunagrahita dalam bekerja lebih disebabkan karena perilaku yang berhubungan dengan tanggungjawab dan keterampilan sosial dalam bekerja dibandingkan kinerja mereka (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009). Keterampilan sosial ini termasuk didalamnya adalah membuat

keputusan, kemandirian dalam melakukan berbagai aktivitas sehari-hari, serta kemandirian dalam pengelolaan uang. Keterampilan ini sering juga disebut dengan istilah *life skill* (keterampilan hidup) yang berarti pengetahuan dan kemampuan secara berkelanjutan yang diperlukan oleh seseorang untuk berfungsi secara mandiri dalam kehidupan (Brolin dalam *Goodship*, 1990). Hal ini akan mengarahkan individu untuk dapat menampilkan perilaku adaptif, yaitu dapat berfungsi secara mandiri dengan memenuhi tuntutan lingkungannya (Crane, 2002).

Goodship (1990) menjelaskan bahwa pendidikan keterampilan hidup merupakan suatu program yang berupaya mempersiapkan peserta didik agar dapat trampil hidup secara

mandiri dan bermakna. Keterampilan hidup ini dapat membantu terciptanya kemandirian, yaitu kemampuan untuk tidak bergantung pada orang lain dalam mengurus serta memberikan arahan pada diri sendiri (Sigafos, Feinstein, Damon, Reiss dalam Browder & Grasso, 1999) untuk membantu masa transisi menuju dewasa (Browder dan Grasso, 1999). Kemandirian tersebut mencakup kebebasan dalam mendapatkan uang; mengatur uang; serta membelanjakannya, dapat menjadi salah satu hal penting untuk melatih seseorang dalam memiliki kontrol atas hidupnya sendiri, tidak bergantung pada orang lain dalam mengurus serta memberikan arahan pada diri sendiri (Sigafos, Feinstein, Damon, Reiss dalam Browder & Grasso, 1999). Pada siswa tunagrahita, hal ini perlu ditekankan untuk membantunya agar mampu membuat keputusan pribadi, mengatur kehidupannya sendiri dan mendukung dirinya sendiri (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009).

Pendidikan keterampilan hidup belum banyak diterapkan pada kurikulum pendidikan yang ada. Salah satunya yang terjadi pada Y, siswa kelas 1 SMALB C Lenteng Agung. Selain pelajaran umum, di sekolahnya ia mendapatkan bekal keterampilan otomotif. Ia dikenal cukup mandiri, tidak membutuhkan bantuan dalam melakukan berbagai aktivitas bina diri, dan dapat bepergian untuk jarak tertentu menggunakan angkutan umum tanpa didampingi oleh orang tua ataupun pengasuh. Selain uang saku yang diberikan oleh ibunya setiap hari, seringkali Y mendapatkan tambahan uang saku dari sang kakak. Keaktifan Y dalam mengikuti kegiatan olahraga di sekolah memberinya peluang untuk mendapatkan uang dengan sesekali mendapatkan penggantian uang transport saat mengikuti pertandingan. Sayangnya, dalam penggunaan uang saku tersebut Y masih belum dapat mengaturnya secara bijak dan cenderung menghabiskannya sekaligus dengan membeli barang-barang atau kebutuhan yang menurutnya perlu. Misalnya dengan membeli telepon genggam ataupun bermain di pusat permainan di mall (*timezone*).

Apa yang dialami oleh Y tampaknya sesuai dengan pendapat Meese (2001) bahwa keterampilan dalam mengelola uang atau

pendapatan merupakan salah satu kemampuan yang masih kurang pada siswa tunagrahita, terutama pada tunagrahita dengan tingkatan ringan. Meskipun standar kurikulum mengenai matematika yang dilakukan di sekolah dapat saja diselesaikan, tetapi mereka juga perlu memahami penggunaan matematika tersebut dalam kehidupan nyata yang akan membantu mereka dalam masyarakat. Dalam hal ini konsep mengenai ukuran, uang, dan waktu juga merupakan kompetensi yang dibutuhkan tidak hanya dalam dunia kerja, tetapi juga dalam aktivitas sehari-hari.

Banyak tunagrahita yang kurang dapat mengontrol keuangan mereka karena kurangnya keterampilan, tidak diberikannya kesempatan, ataupun disebabkan oleh keduanya (Browder & Grasso, 1999). Apabila tunagrahita tidak dapat mengontrol keuangan mereka, maka mereka akan menjadi kurang mandiri dalam membuat keputusan mengenai aktivitas keseharian yang akan dilakukannya, misalnya dalam menentukan tempat tinggal, keputusan membeli suatu barang, keputusan untuk pergi berlibur, memutuskan aktivitas waktu luang, dan sebagainya.

Pada kasus Y, tidak adanya kebiasaan untuk menabung di rumah maupun sekolah menjadi penyebab Y menjadi kurang mampu dalam mengontrol uang yang dimiliki. Dalam keluarga Y, sejak kecil anak-anak tidak pernah diajarkan ataupun dibiasakan untuk menyalurkan uang yang dimilikinya. Kurangnya pengetahuan orang tua mengenai pendidikan keterampilan hidup bagi anak membuat orang tua menjadi cenderung tak acuh pada pengasuhan. Padahal, keterampilan hidup salah satunya yaitu kemampuan untuk mengelola uang dengan menabung sangat diperlukan dalam membantu Y untuk dapat hidup mandiri. Di sekolah, Y juga hanya mendapatkan keterampilan otomotif. Melalui keterampilan yang mulai dikuasainya ini, ia mendapatkan beberapa tawaran pekerjaan yang memungkinkannya untuk dapat memperoleh penghasilan. Akan tetapi, sekolah belum menyertakan pendidikan keterampilan hidup untuk mempersiapkan Y dalam mengelola uang dari pendapatannya tersebut.

Belajar mengenai pengelolaan uang

merupakan sebuah proses panjang yang berlangsung sepanjang hidup dan berbeda pada setiap tahapan perkembangannya (Browder & Grasso, 1999). Hal ini sebaiknya dilakukan sejak dini dan tidak hanya mengajarkan nilai uang melainkan juga mengenai keterampilan membuat rencana penggunaan uang (*budgeting*). Sejalan dengan hal ini, siswa tunagrahita juga memiliki kebutuhan sepanjang hidup untuk dapat mengelola uang yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Browder dan Grasso (1999) menjelaskan bahwa untuk dapat mengontrol keuangan yang dimiliki, maka hal yang perlu dipelajari adalah keterampilan membuat perencanaan dan menabung (*budgeting and banking skill*). Apabila keterampilan sudah dapat dikuasai pada siswa tunagrahita, maka mereka dapat melakukan generalisasi dan mengaplikasikannya pada situasi yang berbeda saat diperlukan, dengan bantuan arahan praktis. Mempelajari keterampilan ini akan membantu siswa-siswa tunagrahita untuk dapat hidup mandiri dalam masyarakat (Wehmeyer dalam Smith, 2001).

Pada pengajaran keterampilan hidup, sebaiknya siswa dilibatkan dalam pengalaman nyata di masyarakat atau *Community based instruction* (Crane, 2002). Hal ini sangat penting bagi pendidikan untuk siswa tunagrahita, karena dengan terlibat langsung dalam situasi pengalaman nyata maka akan memudahkan siswa tunagrahita untuk memahami perilaku yang diajarkan. Hal ini terkait dengan kesulitan siswa tunagrahita dalam melakukan generalisasi keterampilan hidup dalam situasi nyata.

Intervensi dini seperti memberikan stimulasi dan penanganan yang tepat, terencana dan terarah dapat memberikan efek jangka panjang bagi anak tunagrahita (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009). Penanganan ini dapat berupa kerjasama antara orang tua, guru dan profesional (seperti ahli terapi, psikolog dan lain-lain).

Dalam pembentukan perilaku dapat dilakukan dengan menggunakan modifikasi perilaku. Modifikasi perilaku merupakan salah satu intervensi psikologis yang terbukti berhasil dalam menangani individu dengan

berbagai jenis gangguan dan masalah (Heward & Orlansky, 1998). Dalam modifikasi perilaku digunakan aplikasi prinsip-prinsip belajar yang tersusun secara sistematis dan merupakan suatu teknik untuk mengukur dan meningkatkan perilaku individu, baik yang tampak maupun yang tidak tampak untuk membantu manusia berfungsi secara lebih baik didalam lingkungan sosial dengan tujuan membuat perubahan dalam diri seseorang dalam jangka waktu panjang (Martin & Pear, 2003). Secara lebih khusus, dalam intervensi ini akan digunakan *metode prompting* yaitu berupa prosedur dalam memberikan arahan, petunjuk, dan instruksi secara aktif dan membantu individu untuk belajar target perilaku yang spesifik dan menampilkan perilaku yang belum diketahui sebelumnya (Venkatesan, 2005 ; Snell, 1983). Dalam program intervensi ini, teknik modifikasi perilaku akan dipadukan dengan *community based instruction*, yaitu dengan memberikan pengalaman nyata pada saat pengajaran pada siswa tunagrahita. Pengalaman nyata yang diberikan diharapkan dapat membantu siswa dalam memahami perilaku yang diharapkan darinya. Sementara itu, pengajaran akan dilakukan oleh peneliti dengan melibatkan orang tua dan guru untuk membantu melakukan pengawasan.

Berdasarkan latar belakang yang telah dikemukakan, permasalahan utama yang diangkat dalam penelitian ini adalah Apakah program peningkatan keterampilan hidup melalui aktivitas menabung efektif untuk membantu Y dalam meningkatkan penguasaan keterampilan hidup? Pertanyaan penelitian tersebut diuraikan dalam pertanyaan turunan sebagai berikut:

1. Bagaimana siswa tunagrahita dapat mengenal uang untuk dapat meningkatkan keterampilan hidup ?
2. Bagaimana siswa tunagrahita dapat mengenal nilai uang untuk dapat meningkatkan keterampilan hidup ?
3. Bagaimana siswa tunagrahita dapat menabung di bank untuk dapat meningkatkan keterampilan hidup ?

Tinjauan Teoritis

Mental Retardation (Retardasi Mental / Tunagrahita)

AAMR (*American Association on Mental Retardation*) menjelaskan bahwa keterbelakangan mental atau tunagrahita menunjukkan adanya keterbatasan yang signifikan dalam berfungsi, baik secara intelektual maupun perilaku adaptif yang terwujud melalui kemampuan adaptif konseptual, sosial dan praktikal. Keadaan ini muncul sebelum usia 18 tahun (Hallahan & Kauffman, 2006). Keterbelakangan mental mencakup tidak hanya fungsi intelektual melainkan juga tingkah laku adaptif, serta bagaimana keduanya masih dapat dikembangkan pada seorang yang berketerbelakangan mental. Fungsi intelektual mencakup tes inteligensi dan kemampuan yang berhubungan dengan kinerja akademis, sementara kemampuan adaptif mencakup kemampuan konseptual, sosial dan praktikal yang dipelajari untuk dapat berfungsi dalam kehidupannya sehari-hari (Mangunsong, 2009). Pada bagian selanjutnya, istilah retardasi mental akan disebut dengan istilah tunagrahita.

The American Psychological Association (APA) membuat klasifikasi anak tunagrahita menjadi empat, yaitu *mild*, *moderate*, *severe* dan *profound* (Hallahan & Kauffman, 2006). Klasifikasi ini dibuat berdasarkan tingkat kecerdasan atau skor IQ, yaitu: (a) *Mild* (IQ: 55-70); (b) *Moderate* (IQ: 40-55); (c) *Severe* (IQ: 25-40); dan (d) *Profound* (IQ <25).

Siswa tunagrahita kategori *mild* (Mangunsong, 2009) termasuk mampu didik (dapat dididik di sekolah umum) dan tidak memperlihatkan kelainan fisik yang mencolok, walaupun perkembangan fisiknya sedikit agak lambat dibandingkan rata-rata anak seusianya, Tinggi dan berat badan tidak berbeda dengan anak lain, tetapi kurang dalam hal kekuatan, kecepatan, koordinasi, serta sering mengalami masalah kesehatan (Henson dalam Hanson & Aller, 1992). Mampu menikah, berkeluarga dan bekerja pada pekerjaan semi skilled, serta membutuhkan bantuan dalam mengatur

pendapatan. Siswa tunagrahita klasifikasi *moderate* (menengah) tergolong mampu latih (dapat dilatih keterampilan tertentu). Apabila diberikan kesempatan pendidikan yang sesuai mereka dapat dididik untuk melakukan pekerjaan yang membutuhkan kemampuan tertentu (Hanson & Aller, 1992). Pada tunagrahita klasifikasi *severe*, membutuhkan perlindungan hidup dan pengawasan yang teliti, pelayanan dan pemeliharaan yang terus menerus (tidak mampu mengurus dirinya tanpa bantuan orang lain meskipun tugas sederhana). Pada siswa tunagrahita klasifikasi *profound*, umumnya memperlihatkan kerusakan pada otak dan kelainan fisik yang nyata seperti *hydrocephalus*, *mongolism* dan sebagainya, Penyesuaian diri sangat kurang dan sering kali tanpa bantuan orang lain mereka tidak dapat berdiri sendiri serta membutuhkan pelayanan medis yang baik dan intensif. Dalam penelitian ini, subyek adalah siswa tunagrahita dengan kalisifikasi ringan dan mampu didik.

Life Skill (Keterampilan Hidup)

Life skill dapat diterjemahkan juga sebagai keterampilan hidup, merupakan pengetahuan dan kemampuan secara berkelanjutan yang diperlukan oleh seseorang untuk berfungsi secara mandiri dalam kehidupan (Brolin dalam Goodship, 1990). Sementara itu, Goodship (1990) menjelaskan bahwa pendidikan kecakapan hidup atau keterampilan hidup merupakan suatu program yang berupaya mempersiapkan peserta didik agar dapat trampil hidup secara mandiri dan bermakna. Cronin (dalam alwell & Cobb, 2009) mendefinisikan life skill sebagai berikut:

...those skill or tasks that contribute to the successful, independent functioning of an individual in adulthood.” (hal.54)

Cronin (2009) membagi keterampilan hidup menjadi lima bagian, yaitu: kemampuan bina diri dan tugas domestik (*self care and domestic living*), rekreasi dan waktu luang (*recreation and leisure*), komunikasi dan keterampilan sosial, keterampilan vokasional, serta keterampilan lain yang diperlukan untuk berpartisipasi dalam komunitas.

Keterampilan hidup sangat diperlukan dalam mendukung fungsi pekerjaan serta

mendukung siswa untuk dapat berfungsi secara penuh dalam masyarakat (Goodship, 1990). Edgar (dalam Goodship, 1990) melakukan penelitian yang hasilnya menunjukkan bahwa siswa-siswa berkebutuhan khusus baik yang menyelesaikan pendidikannya maupun siswa yang mengalami *drop out* hanya mendapatkan gaji yang kecil. Siswa-siswa tersebut tidak mendapatkan pendidikan keterampilan hidup yang cukup untuk mendukung mereka dalam bekerja (Goodship, 1990). Keterampilan hidup ini dapat membantu terciptanya kemandirian, yaitu kemampuan untuk tidak bergantung pada orang lain dalam mengurus serta memberikan arahan pada diri sendiri (Sigafos, Feinstein, Damon & Reiss dalam Browder & Grasso, 1999).

Browder dan Grasso (1999) menjelaskan bahwa keterampilan hidup dibutuhkan untuk membantu masa transisi menuju dewasa. Hal tersebut juga mencakup kebebasan dalam mendapatkan uang, mengatur uang, serta membelanjakannya. Hal ini dapat menjadi salah satu hal penting untuk melatih seseorang dalam memiliki kontrol atas hidupnya sendiri. Pada siswa tunagrahita, kemampuan ini diperlukan untuk dapat hidup mandiri dalam masyarakat, yaitu dengan memiliki *life skill* yang memungkinkan mereka hidup mandiri dalam masyarakat. Saat ini, banyak siswa dengan kebutuhan khusus (*handicaps*) yang memiliki kebutuhan khusus yang masih belum terpenuhi. Siswa-siswa tersebut membutuhkan dukungan dan pendidikan untuk dapat mempelajari perilaku tertentu yang sesuai dengan tuntutan lingkungannya. Misalnya dapat memakai baju, sopan-santun, membuat keputusan untuk menggunakan uang yang dimiliki, menggunakan kendaraan umum.

Brolin (dalam Goodship, 1990) menjelaskan tiga area dasar keterampilan hidup yaitu mencakup keterampilan harian (*daily living*), sosial, dan keterampilan kerja (*occupational skill*). *Daily living* meliputi kemampuan mengelola keuangan pribadi yang dijabarkan dalam beberapa kemampuan kecil seperti berikut: (a) Menghitung uang dan menukar nilai uang dengan benar; (b) Menabung dan memeriksa tabungan; (c) Mengelola anggaran pribadi dan membuat

pencatatan; (d) Membuat keputusan penggunaan uang; (e) Melakukan pengeluaran yang bertanggung jawab; (f) Menghitung dan membayar pajak; (g) Menggunakan kredit dengan bertanggung jawab; (h) Membayar tagihan; dan (I) Membuat kesepakatan untuk penyewaan.

Serupa dengan Brolin, Browder dan Grasso (1999) menjelaskan keterampilan hidup sebagai salah satu kemampuan yang diperlukan yaitu kemampuan untuk mengelola uang, yang meliputi beberapa keterampilan berikut: (a) mengetahui jumlah uang yang dimiliki (penjumlahan dan mencatat uang yang dimiliki); (b) mengetahui cara atau akses untuk penyimpanan uang (*banking*); (c) mengetahui cara mempergunakan uang (*budgeting*); d) mengetahui cara menghabiskan uang (perbandingan harga, belanja); dan (e) mengetahui bagaimana menggunakan uang dan mendapatkannya kembali (*saving and investing*).

Belajar mengenai keterampilan hidup termasuk didalamnya mengenai pengelolaan uang merupakan sebuah proses panjang yang berlangsung sepanjang hidup (Browder & Grasso, 1999). Pada individu penyandang tunagrahita khususnya kategori ringan, penguasaan keterampilan hidup dapat menentukan keberhasilan mereka dalam memasuki kehidupan di masa dewasa (Crane, 2002). Oleh karena itu hal ini sebaiknya dilakukan sejak dini. Belajar keterampilan hidup ini dapat dimulai pada saat diberikan intervensi awal saat mulai dilakukan diagnosis dan penanganan awal untuk siswa tersebut (Crane, 2002). Pembekalan keterampilan berlanjut pada level sekolah dasar dan sekolah lanjutan pertama (SMP). Pada saat SMA, belajar keterampilan hidup dapat dimasukkan dalam kurikulum untuk pendidikan karier.

Belajar keterampilan hidup salah satunya meliputi kemampuan mengelola uang (Brolin dalam Goodship, 1990). Lebih lanjut, Browder dan Grasso (1999) menekankan bahwa sebaiknya tidak hanya mengajarkan nilai uang melainkan juga mengajarkan mengenai keterampilan membuat rencana penggunaan uang (*budgeting*). Kebutuhan untuk belajar pengelolaan uang ini berbeda pada setiap

tahapan perkembangannya. Misalnya pada usia dewasa akhir maka kebutuhan ini meliputi kebutuhan untuk pengelolaan uang di masa pensiun. Sejalan dengan hal ini, para tunagrahita juga memiliki kebutuhan sepanjang hidup untuk dapat mengelola uang yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Browder dan Grasso (1999) menjelaskan bahwa untuk dapat mengontrol keuangan yang dimiliki, maka hal yang perlu dipelajari adalah keterampilan membuat perencanaan dan menabung (*budgeting and banking skill*). Apabila keterampilan sudah dapat dikuasai pada siswa tunagrahita, maka mereka dapat melakukan generalisasi dan mengaplikasikannya pada situasi yang berbeda saat diperlukan, dengan bantuan arahan praktis. Mempelajari keterampilan ini akan membantu siswa- siswa tunagrahita untuk dapat hidup mandiri dalam masyarakat (Wehmeyer dalam Smith, 2001).

Berdasarkan kemampuan mengelola keuangan yang dikemukakan oleh Brolin (dalam Goodship, 1990) serta Browder dan Grasso (1999), maka dalam penelitian ini dijabarkan menjadi kemampuan-kemampuan yang perlu dipelajari siswa untuk meningkatkan keterampilan hidup melalui aktivitas menabung, meliputi: (a) Mengenal Uang, yang meliputi: mengenal nilai nominal uang, memecahkan uang dengan nominal yang lebih kecil, menjumlahkan uang; (b) Mengenal Nilai uang, yang meliputi: mengenal harga benda, mengenal tempat membeli barang keperluan, mengidentifikasi tingkat kepentingan benda yang akan dibeli; dan (c) Menabung, yang meliputi: mengenal tempat menyimpan uang, mengidentifikasi tempat yang aman untuk menyimpan uang, mencatat pengeluaran uang jajan, menghitung jumlah sisa uang jajan, menyimpan sisa uang jajan dalam celengan, membuka tabungan di bank, menabung dengan rutin, membuat rencana penggunaan hasil tabungan.

Intervensi pada siswa Tunagrahita

Pada anak tunagrahita, intervensi dini seperti memberikan stimulasi dan penanganan yang tepat, terencana dan terarah dapat memberikan efek jangka panjang (Hallahan,

Kauffman & Pullen, 2009). Penanganan ini dapat berupa kerjasama antara orang tua, guru dan profesional (seperti ahli terapi, psikolog dan lain-lain). Siswa berkebutuhan khusus membutuhkan waktu dan usaha pembelajaran yang lebih banyak daripada anak-anak normal (Berger, 1995). Begitupula pada anak-anak tunagrahita, karena kurang dapat mengembangkan strategi belajar dibandingkan dengan anak-anak normal (Ellis dalam Presley & Mc Cormick, 2007). Saat disajikan berbagai strategi instruksi, siswa tunagrahita dapat menggunakannya dengan beberapa strategi yaitu pengulangan (*rehearsal*), kategorisasi (*categorization*), dan elaborasi (*elaboration*) (dalam Presley & Mc Cormick, 2007). Melalui instruksi yang telah dielaborasi, siswa tunagrahita dapat belajar untuk meregulasi strategi belajarnya sendiri (Presley & Mc Cormick, 2007).

Pengajaran pada siswa berkebutuhan khusus dapat meliputi beberapa cara (Meese, 2001). Pertama, *Stimulus Reduction*, yaitu dengan meminimalisir stimulus lingkungan yang tidak relevan dan materi instruksi/pengajaran disampaikan dengan cara tertentu. Kedua, *Multisensory Approaches and Modality Based Instruction*, dengan melibatkan seluruh sensori pada saat pengajaran. Pada siswa berkebutuhan khusus, instruksi dalam pengajaran harus disesuaikan dengan sensory yang paling memberikan pengaruh pada siswa. Ketiga, *Diet / Drug Therapies*, siswa menerima terapi obat-obatan yang diperuntukkan bagi masalah perilaku (hiperaktif, kesulitan memusatkan perhatian, dll). Keempat, *Fads* merupakan pendekatan metode pengajaran yang dipopulerkan dengan menggunakan media ataupun ketertarikan siswa pada satu benda atau proses.

Dalam mempelajari keterampilan hidup harus dipelajari dalam situasi yang sebenarnya atau melalui pengalaman nyata (Crane, 2002). Oleh karena siswa tunagrahita memiliki hambatan dalam melakukan generalisasi suatu situasi untuk diterapkan pada konteks situasi yang berbeda. Instruksi langsung sebaiknya diberikan pada situasi langsung dimana siswa diharapkan untuk dapat menampilkan perilaku yang diinginkan. Keterampilan bina diri

seperti mencuci, memasak, memiliki prosedur yang berbeda dimana pengaturan situasi dan peralatannya juga berbeda. Pada keterampilan seperti berbelanja, menghitung uang kembali serta mengatur pendapatan dan pengeluaran akan lebih baik apabila dipelajari melalui pengalaman nyata (*actual experience*).

Pengalaman nyata merupakan suatu hal yang sangat penting bagi pendidikan untuk siswa tunagrahita (Crane, 2002). *Community based instruction* merupakan salah satu komponen instruksi yang penting dan efektif dalam melakukan generalisasi keterampilan hidup dalam situasi nyata dan merupakan suatu bagian yang tidak terpisahkan untuk mencapai masa transisi yang efektif. Siswa yang mengikuti *community based instruction* mengalami peningkatan dalam perilaku adaptifnya (McDonnell, Hardman & Hightower dalam Crane, 2002).

Community based instruction dapat dilakukan melalui pengalaman nyata yang melibatkan *role play*, *videotaping*, maupun simulasi kreatif lainnya (Cuvo & Klatt dalam Crane, 2002). Pembelajaran ini dapat dilakukan apabila siswa memiliki cukup kesempatan untuk dapat berinteraksi dan menjadi bagian dalam lingkungan sosialnya. Pada saat bersamaan, siswa membutuhkan pilihan untuk belajar di rumah, karier, dan juga keterampilan di dalam komunitas yang memungkinkan mereka untuk dapat hidup mandiri dan produktif. Setiap siswa membutuhkan pengalaman sosial dan juga latihan keterampilan hidup yang memungkinkannya untuk dapat sukses dalam kehidupan dewasa. Dalam penelitian ini, akan digunakan *metode multisensory approaches and modality based instruction* dalam pengajaran, yaitu dengan menggunakan alat bantu dan metode pengajaran yang beragam untuk melibatkan seluruh sensori.

Modifikasi Perilaku

Dalam pembentukan perilaku dapat dilakukan dengan menggunakan teknik modifikasi perilaku, yaitu suatu aplikasi prinsip-prinsip belajar yang tersusun secara sistematis dan merupakan suatu teknik untuk mengukur dan meningkatkan perilaku

individu, baik yang tampak maupun yang tidak tampak untuk membantu manusia berfungsi secara lebih baik dalam lingkungan sosial (Martin & Pear, 2003). Modifikasi perilaku bertujuan untuk membuat perubahan dalam diri seseorang dalam jangka waktu panjang. Selain itu, modifikasi perilaku juga diharapkan dapat membuat perubahan yang menetap setelah program selesai dilakukan, dan menghilangkan ketergantungan yang ada selama program (Kazdin, 1984).

Dalam modifikasi perilaku tidak ada yang menetapkan dengan jelas jumlah sesi ideal ataupun lamanya suatu intervensi dilakukan. Jumlah frekuensi pertemuan dan durasi atau lamanya pertemuan bergantung pada target perilaku yang ingin dicapai (Sarafino, 1996). Meskipun demikian, Hersen dan Rosqvist (2005) menyebutkan bahwa frekuensi ideal dalam melakukan modifikasi perilaku adalah tiga minggu hingga perilaku tersebut mulai tampil dan dapat dilakukan tanpa pengawasan lebih lanjut.

Modifikasi perilaku ini meliputi empat tahapan. Pertama, Tahap *screening* atau *intake*, bertujuan untuk memperjelas permasalahan pada subyek dan menentukan siapa yang akan melakukan intervensi. Kedua, Tahap *Baseline*, bertujuan untuk mengukur sampai sejauh mana kemampuan individu dalam menampilkan perilaku yang menjadi target. Ketiga, Tahap *treatment* atau pelaksanaan program intervensi yang telah disusun. Keempat, Tahap *follow up* yaitu melakukan evaluasi terhadap program yang dijalankan

Modifikasi perilaku dapat dilakukan dengan beberapa pendekatan. Pertama, *Shaping* yaitu perilaku akhir dicapai dengan memberikan penguatan (*reinforcement*) pada langkah-langkah kecil untuk mencapai perilaku akhir tersebut (Venkantesan, 2004). Kedua, *Chaining* yaitu serangkaian stimulus diskriminatif dan respon-respon, dimana setiap respon terkecuali respon terakhir akan menghasilkan stimulus diskriminatif untuk respon selanjutnya (Martin & Pear, 2003). Ketiga, *Fading* merupakan sebuah proses bertahap dalam mengajarkan anak mempelajari perilaku baru yang dilalui dengan cara meniadakan sedikit demi sedikit

pendampingan (Venkantesan, 2004) dan mengubah bimbingan dari bentuk yang kompleks menjadi lebih sederhana (Snell, 1983). Keempat, *Prompting* merupakan prosedur dalam memberikan arahan, petunjuk, dan instruksi secara aktif dan membantu individu untuk belajar target perilaku yang spesifik dan menampilkan perilaku yang belum diketahui sebelumnya (Venkantesan, 2005; Snell, 1983). *Prompt* diberikan ketika ada perilaku baru yang diajarkan dan harus dihilangkan agar individu dapat menampilkan perilaku yang diharapkan secara lebih mandiri (Snell, 1983). Martin dan Pear (2003) menjelaskan bahwa *prompting* adalah stimulus yang diberikan untuk mengontrol perilaku yang diharapkan pada masa awal program dan secara bertahap dihilangkan setelah perilaku yang diharapkan semakin kuat.

Prompting melibatkan segala jenis bantuan atau bimbingan yang diberikan pada anak (Riddick, 1982), dan dapat berupa: secara fisik memandu tangan untuk melakukan suatu kegiatan, menunjuk atau gestur tubuh, instruksi dan bimbingan lisan (*verbal prompt*). Lebih lanjut, Riddick (1982) juga menjelaskan bahwa derajat pemberian *prompting* dapat berbeda derajatnya untuk tiap individu tergantung pada kebutuhan dan hambatan yang ditemui. *Prompt* sebaiknya diberikan secara terus-menerus jika anak diharapkan dengan tingkah laku baru. Jika anak telah terlihat menguasai tingkah laku yang diinginkan, maka bantuan tersebut dapat mengurangi *prompt* secara bergradasi.

Dalam penerapan modifikasi perilaku perlu dilakukan *reinforcement*, yaitu penguatan merupakan konsekuensi dari perilaku yang dapat meningkatkan munculnya perilaku itu sendiri (Crane, 2002). Dalam modifikasi perilaku target dapat ditingkatkan melalui *positive reinforcer* atau *reward* (Martin & Pear, 2003). Dalam hal ini, individu yang menerima *positive reinforcer* setelah menampilkan suatu perilaku akan kembali menampilkan perilaku tersebut pada situasi yang serupa. Dalam memberikan *positive reinforce*, perilaku yang akan diganjar dengan *positive reinforcer* tersebut harus diidentifikasi dengan jelas terlebih dahulu (Martin & Pear, 2003). Hal penting yang perlu diperhatikan adalah *positive*

reinforcer merupakan suatu hal (benda, event, dan sebagainya) yang dapat meningkatkan respon individu berupa tampilnya perilaku target.

Positive reinforcer dapat diberikan dengan cara *unconditioned* atau tidak terkondisi yaitu dengan token *system*. Token *system* merupakan sebuah program dimana individu menerima sejumlah *reward* yang diberikan secara akumulatif pada akhir program setelah individu melakukan sejumlah variasi perilaku. Dua manfaat menggunakan token *system*. Pertama, dapat diberikan secara langsung setelah perilaku tertentu tampil ataupun secara akumulatif pada akhir sebagai *backup reinforcer*. Token *system* dapat digunakan sebagai jembatan pada *delay* yang terjadi antara waktu tampilnya perilaku dengan waktu pemberian *reward*. Hal ini penting dimana *reward* tidak dapat diberikan secara langsung setelah suatu perilaku ditampilkan. Kedua, token *system* mempermudah dan mengefektifkan administrasi pemberian *reward* pada sekelompok individu. Token haruslah atraktif, menarik (*lightweight*), mudah dipindahkan (*portable*), tidak terbatas pada waktu (*durable*), mudah dibawa (*easy to handle*), dan tidak dipalsukan (*not counterfeited*).

METODE PENELITIAN

Desain penelitian yang digunakan adalah studi kasus pada kasus tunggal. Yin (1996) menjelaskan studi kasus dengan pembahasan kasus tunggal dilakukan dengan tujuan untuk mengkaji sifat umum program atau kasus yang diteliti. Desain kasus tunggal ini memberikan manfaat dengan menunjukkan hubungan antara *treatment* atau perlakuan yang dilakukan pada subyek dengan perilaku yang ditampilkan pada subyek secara berulang kali (Kazdin, 2003 ; Sharpley, 2007, dalam Ray, dkk, 2010). Morgan dan Morgan (dalam Ray, dkk, 2010) menjelaskan bahwa desain kasus tunggal merupakan desain penelitian yang terbaik untuk digunakan dalam mendapatkan penjelasan secara menyeluruh terhadap perubahan perilaku yang terjadi pada individu.

Studi kasus merupakan laporan analisis

yang dilakukan secara intensif dan diagnosis atas suatu intervensi pada individu ataupun unit sosial dimana perhatian difokuskan pada faktor-faktor yang memberikan kontribusi pada perkembangan personal ataupun pola perilaku (Schertzer & Linden dalam Sipon, 2005). Cohen, Manion dan Morrison (2007) menjelaskan bahwa studi kasus menghadirkan keunikan kasus dengan orang-orang yang terlibat didalamnya secara langsung, dalam situasi yang sebenarnya, memungkinkan pembaca untuk dapat memahami ide yang ditampilkan daripada melalui teori secara abstrak.

Subyek penelitian

Subyek penelitian dalam program intervensi ini adalah Y, siswa tunagrahita kategori ringan atau mampu didik dari suatu SMALB di Jakarta. Saat ini Y sudah dapat mengenal angka dan dapat melakukan perhitungan matematika sederhana hingga dua angka. Namun, Y masih memiliki kesulitan dalam menolak tawaran orang lain untuk membeli suatu barang.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan program yang dijalankan, Y mengalami beberapa perubahan perilaku. Pada kemampuan mengenal uang, Y telah dapat mencocokkan gambar uang dengan nilai nominalnya. Y juga telah dapat menunjukkan pecahan uang tertentu dan menukarkannya dengan pecahan uang lain sehingga nilainya sama. Dalam menjumlahkan berbagai nominal uang, Y masih terkendala dengan kemampuan berhitungnya sehingga membutuhkan bantuan kalkulator.

Pada kemampuan mengenal nilai uang, Y telah dapat mengidentifikasi benda-benda yang penting untuk dibeli dan mengenali harganya. Penentuan tingkat kepentingan ini didasarkan pada aktivitasnya sehari-hari. Dalam mengidentifikasi lokasi untuk membeli barang-barang yang diperlukannya. Penentuan lokasi pembelian barang-barang ini didasarkan pada pengalaman sebelumnya dalam membeli barang-barang tersebut, sehingga Y memiliki tempat-tempat khusus untuk membeli suatu barang.

Dalam kemampuan menabung, Y telah dapat

mengidentifikasi tempat-tempat yang aman untuk menyimpan uang. Hal ini didasarkan pada pengalaman Y dalam menyimpan uang di tempat-tempat tersebut. Y sudah mulai dapat menyisihkan uang dari setiap uang yang dimilikinya. Hanya saja, dalam beberapa aktivitasnya ia tidak dapat menyisihkan uang dikarenakan kepadatan aktivitasnya sementara orangtua tidak memberikan uang jajan tambahan.

Y sudah mulai dapat merencanakan penggunaan hasil tabungan yang dimilikinya. Perencanaan penggunaan tabungan ini masih meliputi pembelian barang-barang yang dinilai Y menyenangkan dan membuatnya tampil gaul, yaitu telepon genggam berkamera. Sekalipun Y beranggapan tidak penting baginya memiliki dua buah telepon genggam, tetapi ia tetap menginginkan untuk dapat membelinya dari hasil tabungan. Y telah memiliki inisiatif dalam mencatat pengeluaran uang dan sisa uang jajannya pada buku kas. Pencatatan ini dapat dilakukannya dengan baik. Hanya saja, ia masih terkendala dalam hal menghitung jumlah sisa uang jajannya. Hal ini berkaitan dengan kemampuan Y dalam berhitung.

KESIMPULAN

Berdasarkan tujuan program intervensi serta hasil yang diperoleh, maka dapat disimpulkan bahwa aktivitas menabung efektif untuk membantu Y dalam meningkatkan penguasaan keterampilan hidup. Y mengalami peningkatan perilaku dan mulai terbiasa untuk menyisihkan uang di dalam celengan setiap harinya dan disetorkan ke bank setiap minggu. Penggunaan metode pengajaran dan juga system reward yang digunakan efektif untuk membentuk perilaku menabung dalam meningkatkan penguasaan keterampilan hidup Y.

Diskusi

Kesuksesan program tidak hanya bergantung pada kerjasama subyek, dalam hal ini adalah Y. Kerjasama guru dan orangtua juga memegang peranan penting. Keterlibatan orangtua dalam pengasuhan serta kepeduliannya pada program yang dijalankan menjadi salah satu faktor penting yang akan

mendukung kesuksesan program.

Siswa tunagrahita ringan masih kesulitan untuk dapat melakukan regulasi diri, yaitu kemampuan seseorang untuk mengatur tingkah lakunya sendiri (Hallahan & Kauffman, 2006). Oleh sebab itu, memerlukan dukungan dari lingkungan sekitarnya. Dukungan ini belum didapatkan secara maksimal oleh Y. Ibu mendukung dengan masih membantu Y mengingatkan agar terus menyisihkan uang. Hal ini menjadi hambatan tersendiri pada siswa tunagrahita untuk dapat menjalankan program secara berkelanjutan. Akibatnya, dapat menyebabkan perasaan gagal pada Y karena ia tidak dapat menggunakan hasil menabung yang dilakukannya dan sebaliknya merasa dimanfaatkan untuk kepentingan orangtua. Perasaan gagal ini akan membuat siswa tidak lagi mau melakukan atau mengulangi perilaku yang sudah dipelajari karena merasa sebesar apapun usaha yang dilakukan tidak akan memberikan hasil, dapat menurunkan motivasi dan menyebabkan Y menjadi malas menabung. Pengalaman gagal ini akan mempengaruhi siswa dalam perkembangan perilaku yang ditampilkan dan berdampak pada proses belajar yang dilakukan (Gardner, 2009). Padahal, pada siswa tunagrahita pengajaran sebaiknya dilakukan dengan membuat sedemikian rupa lingkungan agar dapat memberikan perhatian atau fokus pada pengalaman keberhasilan siswa (Smith, Patton & Kim, 2006).

Ayah, dalam hal ini adalah pak R saat ini lebih banyak berada di rumah karena tidak lagi aktif bekerja. Hal ini tidak menjadikan pak R turut terlibat dalam keseharian Y ataupun berusaha mencari tahu mengenai program apa yang sedang dijalankan oleh Y. Pak R tidak menunjukkan keterlibatan secara personal maupun keterlibatan perilaku dalam keseharian R. Sejalan dengan yang dijelaskan oleh Levy (dalam Hodapp, 2002) bahwa ayah dari siswa tunagrahita cenderung menarik diri baik secara emosional maupun secara fisik dari pengasuhan terhadap anak tunagrahita tersebut. Lebih jauh lagi, Bristol, dkk (dalam Hodapp, 2002) menjelaskan bahwa interaksi ayah dengan anak tunagrahita secara konsisten terbatas dibandingkan ibu.

Dukungan dari guru juga tidak

sepenuhnya didapat. Gardner (2009) menjelaskan bahwa aktivitas sekolah kebanyakan memberikan penilaian yang rendah pada reinforcement yang diberikan pada siswa tunagrahita. Pada kenyataannya, program yang dijalankan bagi siswa tunagrahita harus dijalankan dengan menggunakan prinsip *reinforcement* positif (Gardner, 2009). Lebih lanjut, Gardner (2009) juga menyebutkan bahwa belajar akan dapat dilakukan dengan baik pada lingkungan yang dapat memberikan *reinforcement* secara konsisten. Dalam hal ini, Y tidak mendapatkan *reinforcement* secara maksimal dari lingkungan sekolah.

Keterlibatan orangtua dan guru dengan mengingatkan Y untuk menyisihkan uang jajan dan menyimpannya dalam celengan tidak hanya membantu Y untuk dapat melakukan regulasi diri yang baik. Hal ini juga dapat membantu Y untuk semakin menguatkan perilaku yang ditampilkan.

Seluruh rangkaian kegiatan intervensi hanya dilakukan selama kurun waktu dua minggu karena berbenturan dengan jadwal ulangan umum subyek. Selain itu, karakteristik Y sebagai siswa tunagrahita juga membuat Y membutuhkan waktu dan dukungan lebih untuk dapat membentuk perilaku yang ingin dicapai. Secara ideal, frekuensi ideal dalam melakukan modifikasi perilaku adalah tiga minggu hingga perilaku tersebut mulai tampil dan dapat dilakukan tanpa pengawasan lebih lanjut. (Hersen dan Rosqvist, 2005).

Selama pelaksanaan program, kegiatan-kegiatan dengan menggunakan alat bantu ataupun simulasi tampak lebih diminati daripada penyampaian materi. Gardner (2009) dalam pengajaran perilaku pada siswa tunagrahita sebaiknya digunakan materi dan metode penyampaian yang memungkinkan digunakannya berbagai indera dalam memfasilitasi belajar dan memungkinkan siswa menampilkan perilaku yang diinginkan. Lebih lanjut, Gardner (2009) juga menjelaskan bahwa generalisasi dalam belajar dapat difasilitasi dengan menampilkan sejumlah pengalaman berada dalam setting situasi yang serupa. Hal ini dicobakan saat Y melakukan roleplay untuk menolak tawaran.

Berkaitan dengan prinsip *community*

based instruction yang diterapkan dalam program ini belum dilakukan secara maksimal. Peneliti berusaha untuk menggunakan alat bantu replika uang yang serupa dengan uang asli, tetapi ukuran replika uang yang dibuat terlalu besar sehingga menjadi kurang serupa dengan uang asli. Selain itu, alat bantu tersebut menjadi tidak mudah untuk dibawa-bawa.

Pada saat penyampaian materi, Y lebih banyak diam dan hanya mendengarkan. Penyampaian materi dilakukan dengan pengulangan dua hingga tiga kali secara perlahan agar Y dapat memahami dengan baik dan mengingat materi yang disampaikan. Bray, Fletcher dan Turner (dalam Hallahan & Kauffman, 2006) mengatakan bahwa seringkali masalah ingatan yang dialami anak tunagrahita adalah berkaitan dengan *working memory*, yaitu kemampuan menyimpan informasi tertentu dalam pikiran sementara melakukan tugas kognitif lain.

Tompsonowski dan Tinsley (dalam Hallahan & Kauffman, 2006) menyebutkan bahwa kesulitan belajar pada anak tunagrahita lebih disebabkan karena masalah dalam memusatkan perhatiannya. Mereka sering memusatkan perhatian pada benda yang salah, serta sulit mengalokasikan perhatian mereka dengan tepat.

Berkaitan dengan penggunaan hasil tabungan, pada siswa tunagrahita juga perlu diajarkan kemampuan untuk membuat perencanaan keuangan. Dalam hal ini, yaitu siswa diharapkan mampu membuat rencana penggunaan uang yang dimilikinya. Selain itu, melalui kemampuan untuk membuat perencanaan keuangan tersebut, siswa dapat mengukur dan membandingkan antara uang yang dimilikinya dengan harga barang yang ingin dibelinya. Hal ini sejalan dengan yang diungkapkan oleh Browder dan Grasso (1999) bahwa sebaiknya tidak hanya mengajarkan nilai uang melainkan juga mengajarkan mengenai keterampilan membuat rencana penggunaan uang (*budgeting*).

Pada *program* yang dijalankan dalam penelitian ini, rencana penggunaan uang diimplementasikan secara sederhana melalui perencanaan penggunaan tabungan. Implementasi yang dilakukan masih terbatas

pada ranah kognitif dan belum mencapai hingga praktek langsung (psikomotorik).

Dalam merencanakan penggunaan hasil tabungannya, Y bersikukuh akan menggunakannya untuk membeli *handphone*. Y dapat menentukan bahwa *handphone* bukanlah benda yang penting untuk dimiliki, karena ia telah memiliki satu buah *handphone*. Y masih terpaku pada *handphone* sebagai benda yang diinginkannya. Dalam hal ini, berkaitan dengan *handphone* sebagai benda yang menyenangkan bagi Y. *handphone* ini juga menjadi salah satu cara bagi Y dalam melakukan interaksi sosial sehingga ia menjadi sama dengan teman-teman sebayanya. Hallahan dan Kauffman (2006) menyebutkan bahwa anak tunagrahita cenderung sulit mendapat teman dan mempertahankan pertemanan karena mereka seringkali tidak tahu bagaimana memulai interaksi sosial dengan orang lain. Konsep diri anak tunagrahita pun menjadi kurang baik dan kemungkinan besar tidak mendapat kesempatan untuk bersosialisasi dengan orang lain.

Saran

Hasil program yang berjalan baik dapat dicobakan pada siswa tunagrahita lainnya dengan memodifikasi program sebagai program kelompok pada beberapa siswa tunagrahita dengan tingkatan yang sama. Masing-masing siswa dapat menjadi sumber dukungan dan dapat membangun suasana kompetisi sebagai salah satu cara untuk memotivasi. Dalam pelaksanaan program, keterlibatan orang tua dan guru dalam aktivitas perlu lebih ditingkatkan. Hal ini membuat keduanya merasa turut terlibat dalam pelaksanaan program dan turut bertanggung jawab pada hasil yang akan dicapai. Sikap ini akan membuat orangtua dan guru untuk lebih maksimal dalam memberikan *reinforcement* positif pada setiap keberhasilan yang dicapai oleh siswa.

Dalam tahapan perilaku yang diajarkan, sebaiknya kemampuan membuat rencana keuangan juga perlu disertakan dengan latihan yang cukup sehingga siswa tunagrahita dapat membuat rencana keuangan sederhana dengan membandingkan antara uang yang dimilikinya dengan harga barang yang ingin dibelinya.

Follow up program dilakukan selama beberapa kali. Hal ini sekaligus dapat menjadi evaluasi berkala terhadap keberhasilan program dan evaluasi perilaku yang ditampilkan. Waktu pelaksanaan program yang lebih panjang sehingga memungkinkan siswa untuk melakukan lebih banyak latihan dan menjadi lebih terbiasa. Program ini dapat menjadi pemicu untuk penelitian lanjutan berkaitan dengan perilaku ekonomi pada siswa tunagrahita dalam kaitannya dengan perilaku adaptif untuk melatih kemandirian.

Saran praktis bagi program ini bagi orangtua dapat menggunakan program sebagai program individual bagi anak-anak tunagrahita. Orang tua dan guru perlu terlibat secara aktif dan memberikan dukungan yang maksimal serta konsisten untuk mendukung terbentuknya perilaku yang diajarkan. Dukungan ini dapat menjadi salah satu cara untuk meningkatkan motivasi siswa. Dukungan dapat diwujudkan dengan mengingatkan siswa untuk menabung, mengecek catatan keuangan siswa, membantu siswa membuat rencana penggunaan uang, maupun mendampingi siswa untuk menabung ke bank.

DAFTAR PUSTAKA

- Alwell, M., & Cobb, B. (2006). *Teaching Functional Life Skills to Youth with Disabilities*. Executive Summary from The National Secondary Transition Technical Assistance Center (NSTTAC).
- Berger, E. H. (1995). *Parents as Partner in Education (4th ed)*. New Jersey. Prentice Hall, Inc.
- Brooks, J. (2008). *The process of parenting. (7th ed.)*. NewYork: McGraw-Hill.
- Browder, D., & Grasso, E. (1999). *Teaching Money Skills to Individuals with Mental Retardation*. Remedial and Special Education; Sep/Oct 1999; 20, 5; Academic Research Library, pg 297.
- Bruininks, R. H., Thurlow, M., & Gilman, C. J. (2001). *Adaptive Behavior and Mental Retardation*. Journal Of Special Education Vol 21/No.1/ 1987, pg 69.
- Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed)*. London : Routledge.
- Crane, L. (2002). *Mental Retardation : A community Integration Approach*. USA: Wadsworth / Thomson and Learning.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed)*. Boston : Pearson.
- Gardner, W. I. (2009). *Behavior Modification in Mental Retardation : The Education and rehabilitation of the mentally retarded adolescent and adult*. USA : Aldine Transaction
- Goodship, J. M. (1990). *Life Skills Mastery for Students with Special Needs*. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA. <http://www.ericdigests.org/pre-9216/life.htm>.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional Learners. An Introduction to Special Education (10th ed)*. Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional Learners : An Introduction to Special Education. (11th ed.)*. Boston : Pearson.
- Hersen, M., & Rosqvist, J. (2005). *Encyclopedia of behavior modification and cognitive behavior therapy*. London : Sage Publishing
- Heward, W.L., & Orlansky, M. D. (1988). *Exceptional Children; An Introductory Survey of Special Education (3th ed)*. Ohio. Merril Publishing Company.
- Hodapp, R. M. (2002). *Parenting Children With Mental retardation. Handbook of Parenting Vol.1 (2nd ed)*, pg 355.
- Kazdin. (1984). *Behavior Modification in Applied Settings (revised edition)*. Illinois: The Dorsey Press.

- Mangunsong, F. (2009). *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. Jilid ke-1. Depok : LPSP3 Fakultas Psikologi UI.
- Martin, G. & Pear, J. (2003). *Behavior Modification: What it is and how to do it (7th ed)*. New Jersey : Pearson Prentice Hall.
- Meese, R. L. (2001). *Teaching Learners With Mild Disabilities : Integrating Research and Practice (2nd ed)*. USA: Wadsworth / Thomson and Learning.
- Payne, J. E., & Patton, J. R. (1981). *Mental Retardation*. USA: Charles E Merrill Publishing Company.
- Pressley, M., & McCormick, C. B. (2007). *Child and Adolescent Development for Educators*. New York : The Guilford Press.
- Ray, dkk. (2010). *Professional Development : Single Case design in child counseling research, Implication for Counselor Education*. Proquest psychology Journal. Mar 2010, 49,3, pg. 193.
- Riddick, B. (1982). *Toys and Play for the Handicapped Child*. London: Croom Helm Special Education.
- Sarafino, E.P. (1996). *Principles of Behavior Changes; Understanding behavior Modification Techniques*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sipon, S. (2005). *A Consultation Model for working with an underachiever. A single case study*. Universiti Malaysia Sabah : School of Psychology and Social Work.
- Smith, M. B., Patton, J.R., & Kim, S. H. (2006). *Mental Retardation : An Introduction to Intellectual Disabilities (7th ed)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Smith, D.D. (2001). *Introduction to Special Education*. USA : A Pearson Education Company.
- Snell, M. E. (1983). *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped (2nd ed)*. Ohio: Bell & Howell Company.
- Venkantesan, S. (2005). *Children with developmental disabilities : A training guide for parents, teachers, an caregivers*. New Delhi : Sage Publications India Pvt.Ltd.
- Wade, S. M. (2004). *Parenting Influences on Intellectual development and Educational Achievement*. Handbook of parenting : Theory and Research for practice. London : Sage Publishing