

INTERAKSI SIMBOLIK DALAM PEMBELAJARAN IPS BAGI SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS DI KELAS INKLUSI

Uly Fithria Ghani^{1*}, Suwito Eko Pramono²

^{1,2} Universitas Negeri Semarang

Email: ulyghani57@students.unnes.ac.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis interaksi sosial antara siswa berkebutuhan khusus dengan guru dan teman sebaya dalam pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial di kelas inklusi, mengidentifikasi makna simbol-simbol sosial yang muncul selama proses pembelajaran, serta mendeskripsikan peran guru dalam membentuk makna pembelajaran melalui interaksi simbolik. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan penentuan subjek secara purposive yang terdiri atas siswa tunarungu, siswa slow learner, guru Ilmu Pengetahuan Sosial, serta pendukung lain di lingkungan sekolah. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan teknik kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan secara berulang. Hasil penelitian menunjukkan bahwa interaksi sosial berlangsung dinamis melalui penggunaan simbol verbal, visual, dan nonverbal yang ditafsirkan berbeda oleh setiap kategori siswa. Simbol visual dan gesture menjadi media paling efektif bagi siswa tunarungu, sedangkan bahasa sederhana, pengulangan, dan contoh konkret lebih mudah dipahami siswa slow learner. Guru berperan sentral sebagai mediator makna melalui penyesuaian komunikasi, penguatan sosial, dan fasilitasi hubungan antar siswa, sehingga menciptakan pengalaman belajar yang lebih inklusif dan mudah dipahami oleh seluruh peserta didik.

Kata Kunci: interaksi sosial, pembelajaran IPS, kelas inklusi, siswa berkebutuhan khusus, interaksi simbolik

Abstract

This study aims to analyze social interactions between students with special needs, their teachers, and their peers during Social Studies learning in inclusive classrooms. It also identifies the meaning of social symbols that emerge during the learning process, and describes the teacher's role in shaping the meaning of learning through symbolic interaction. The study employed a qualitative approach with purposive subject selection, consisting of deaf students, slow learners, Social Studies teachers, and other support staff within the school environment. Data were collected through in-depth interviews, participant observation, and documentation. Data were then analyzed using data condensation, data presentation, and iterative conclusion-drawing techniques. The results indicate that social interactions occur dynamically through the use of verbal, visual, and nonverbal symbols, which are interpreted differently by each student category. Visual symbols and gestures are the most effective media for deaf students, while simple language, repetition, and concrete examples are more easily understood by slow learners. Teachers play a central role as mediators of meaning through communication adjustments, social reinforcement, and facilitation of relationships between students, thus creating a more inclusive and accessible learning experience for all students.

Keywords: social interaction, social studies learning, inclusive classes, students with special needs, symbolic interaction

PENDAHULUAN

Upaya untuk menyediakan pendidikan yang adil, merata, dan berkualitas bagi seluruh peserta didik menjadi prioritas global sebagaimana tercantum dalam Sustainable Development Goals, khususnya SDG 4 tentang pendidikan inklusif dan SDG 10 tentang pengurangan ketimpangan (United Nations, 2015). Indonesia turut mengadopsi cita-cita tersebut melalui regulasi nasional seperti Perpres No. 111 Tahun 2022, UU No. 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak, dan UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menegaskan bahwa setiap warga negara berhak memperoleh pendidikan bermutu tanpa diskriminasi (Bappenas, 2022; Republik Indonesia, 2002, 2003). Walaupun demikian, praktik pendidikan inklusi di berbagai daerah di Indonesia masih belum mencapai implementasi yang ideal. Hambatan utama yang sering muncul mencakup keterbatasan sarana prasarana, kurangnya kompetensi guru dalam pedagogi inklusif, minimnya pemahaman mengenai kebutuhan khusus siswa, hingga belum tersedianya dukungan pendamping khusus (Johanes et al., 2019; Mansur et al., 2023).

Sistem pendidikan *segregatif* seperti Sekolah Luar Biasa (SLB) telah lama menjadi alternatif bagi siswa berkebutuhan khusus, namun sejumlah kajian menunjukkan bahwa model segregatif justru membatasi kesempatan mereka untuk berinteraksi secara alami dalam lingkungan sosial yang lebih luas. SLB dinilai tidak menyediakan kurikulum dan lingkungan sosial yang setara dengan sekolah reguler, sehingga perkembangan sosial dan akademik siswa menjadi kurang optimal (Hardyanti, 2019; Reynolds & Birch, n.d.). Berbagai penelitian internasional turut menegaskan bahwa pendidikan inklusif memiliki dampak positif terhadap perkembangan akademik, sosial, maupun emosional siswa berkebutuhan khusus. Siswa dengan disabilitas yang menghabiskan lebih banyak waktu dalam pembelajaran reguler menunjukkan tingkat kelulusan dan pencapaian akademik yang lebih tinggi dibandingkan mereka yang sepenuhnya berada di lingkungan segregatif (Ciyer, 2010; Huberman et al., 2012; Luster & Durrett, 2003; Silverman et al., 2009).

Tantangan dalam implementasi pendidikan inklusif semakin kompleks pada jenjang SMK yang tidak hanya menekankan pada penguasaan teori tetapi juga praktik vokasional. Pembelajaran di SMK menuntut kecakapan yang bersifat teknis, struktural, dan sering kali membutuhkan kemampuan komunikasi yang intensif, sehingga siswa berkebutuhan khusus menghadapi hambatan yang lebih besar dibandingkan di jenjang pendidikan lain (Nugroho, 2021). Situasi ini juga tampak di SMK Negeri 8 Semarang, sebuah sekolah yang meskipun belum ditetapkan secara administrasi sebagai sekolah inklusi, telah menerima siswa berkebutuhan khusus seperti tunarungu dan slow learner sesuai kebijakan nasional tentang perluasan akses pendidikan inklusif (Depdiknas, 2003). Kehadiran mereka menuntut adaptasi kurikulum, metode pembelajaran, serta strategi komunikasi yang sesuai agar mereka tetap dapat mengikuti pembelajaran secara optimal.

Pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) memiliki karakteristik yang menekankan pada interaksi sosial, pemahaman nilai, kerja sama, serta kemampuan berpikir kritis. IPS tidak hanya mengajarkan konsep-konsep faktual tetapi juga membuka ruang bagi siswa untuk memahami realitas sosial melalui proses berdiskusi, berpendapat, bekerja sama, dan

mengambil peran sebagai anggota masyarakat (Sardiman, 2018; Sukmadinata, 2020). Bagi siswa berkebutuhan khusus, khususnya tunarungu dan slow learner, pembelajaran IPS sering kali menjadi tantangan karena mereka harus menafsirkan simbol-simbol komunikasi yang bersifat abstrak, memahami konsep sosial, serta berinteraksi dalam dinamika kelas yang menuntut keaktifan (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2022; Wardani & Puspita, 2022).

Teori interaksi simbolik menjadi pendekatan yang relevan untuk memahami bagaimana siswa berkebutuhan khusus membangun makna terhadap pembelajaran IPS. Teori ini, yang dipelopori oleh Mead dan dikembangkan oleh Blumer, berpendapat bahwa manusia bertindak berdasarkan makna yang dihasilkan dari interaksi sosial. Makna tersebut terbentuk melalui simbol-simbol seperti bahasa, gesture, ekspresi wajah, atau tindakan tertentu yang ditafsirkan secara subjektif oleh individu (Blumer, 2012). Interaksi simbolik melihat bahwa komunikasi bukan hanya proses penyampaian pesan, tetapi proses pembentukan makna yang berlangsung terus-menerus melalui interpretasi simbol.

Siswa tunarungu, misalnya, menafsirkan simbol sosial melalui ekspresi wajah, gerakan bibir, dan gesture yang menggantikan fungsi bahasa verbal. Sementara siswa slow learner membutuhkan pengulangan konsep, penyederhanaan bahasa, serta media visual agar simbol-simbol sosial lebih mudah dipahami (Marilyn & William, 2015). Dalam kondisi ini, guru memegang peran sentral sebagai mediator makna. Guru tidak hanya menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga menyesuaikan bahasa, memodifikasi instruksi, memberikan penguatan, serta membangun suasana sosial yang mendorong terciptanya makna bersama antara siswa berkebutuhan khusus dan teman sebaya (Tambunan, 2020). Interaksi tersebut menjadi sangat penting dalam pembelajaran IPS yang menuntut pemahaman simbol sosial, nilai, dan dinamika masyarakat.

Tujuan penelitian ini (1) menganalisis bentuk interaksi sosial antara siswa berkebutuhan khusus dengan guru dan teman sebaya dalam proses pembelajaran IPS, (2) Mengidentifikasi makna simbol-simbol sosial dalam pembelajaran IPS di kelas inklusi. (3) mendeskripsikan peran guru dalam membentuk makna pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus melalui interaksi simbolik di kelas IPS.

Manfaat penelitian ini secara teoretis memberikan kontribusi pada kajian interaksi simbolik dalam konteks pendidikan inklusif, khususnya pada pembelajaran IPS di jenjang SMK. Penelitian ini memperkaya pemahaman mengenai bagaimana simbol-simbol sosial dimaknai oleh siswa berkebutuhan khusus, terutama siswa tunarungu dan slow learner dalam proses pembelajaran formal. Dengan menggunakan kerangka interaksi simbolik Mead, penelitian ini menunjukkan bahwa pemaknaan simbol dalam pembelajaran tidak bersifat seragam, melainkan dipengaruhi oleh karakteristik kebutuhan siswa dan pola interaksi yang dibangun di kelas inklusi. Secara praktis, penelitian ini memberikan gambaran empiris mengenai bentuk interaksi sosial dan strategi komunikasi yang digunakan guru dalam pembelajaran IPS di kelas inklusi.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan fokus pada pengalaman dan pemaknaan interaksi sosial dalam pembelajaran IPS pada kelas inklusi. Subjek

penelitian dipilih secara purposive, karena mereka dianggap mengetahui dan mengalami langsung fenomena yang diteliti (Creswell, 2020; Moleong, 2021; Sugiyono, 2021).

Penelitian dilaksanakan di SMK Negeri 8 Semarang pada kelas X PS 1 dan X DKV 1 yang memiliki satu siswa tunarungu dan empat siswa slow learner. Pemilihan lokasi didasarkan pada keberadaan siswa berkebutuhan khusus yang terintegrasi dalam kelas reguler, sehingga memungkinkan peneliti mengamati interaksi simbolik secara langsung. Informan terdiri atas tiga kategori, yaitu informan utama (satu siswa tunarungu dan empat siswa slow learner), informan kunci (dua guru IPS kelas inklusi), dan informan pendukung (kepala sekolah, guru BK, serta beberapa siswa reguler). Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur, observasi partisipatif selama pembelajaran IPS, dan studi dokumentasi seperti foto, kebijakan sekolah, dan RPP. Analisis data menggunakan model Miles dan Huberman, meliputi kondensasi data sebagaimana dijelaskan Creswell (2020), penyajian data dalam bentuk narasi dan tabel tematik, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi melalui penghubungan dan pengecekan konsistensi temuan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

HASIL

Bentuk Interaksi Sosial antara Siswa Berkebutuhan Khusus dengan Guru dan Teman Sebaya dalam Pembelajaran IPS

Hasil penelitian menunjukkan bahwa interaksi sosial yang terjadi antara siswa berkebutuhan khusus dan lingkungan kelas guru maupun teman sebaya di SMK Negeri 8 Semarang berlangsung secara dinamis dan dipengaruhi oleh kebutuhan unik masing-masing siswa. Di kelas X Pekerjaan Sosial 1, terdapat satu siswa tunarungu dan empat siswa slow learner yang mengikuti pembelajaran IPS dan di kelas X Desain Komunikasi Visual 1 terdapat 2 siswa slow learner. Siswa berkebutuhan khusus belajar di kelas bersama siswa reguler tanpa adanya guru pendamping khusus. Kondisi ini menuntut adanya adaptasi komunikasi yang dilakukan oleh guru mata pelajaran, konselor sekolah, serta siswa reguler. Untuk memperjelas identitas informan utama yang menjadi fokus penelitian, data mengenai siswa tunarungu dan slow learner yang terlibat dirangkum pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Data Informan Utama

No	Inisial Informan	Kelas	Kategori Siswa Berkebutuhan Khusus (SBK)
1	EKN	X Pekerjaan Sosial 1	Tunarungu
2	HRM	X Pekerjaan Sosial 1	<i>Slow learner</i>
3	YANK	X Pekerjaan Sosial 1	<i>Slow learner</i>
4	KJA	X Desain Komunikasi Visual 1	<i>Slow learner</i>
5	MNI	X Desain Komunikasi Visual 1	<i>Slow learner</i>

Berdasarkan Interaksi antara siswa berkebutuhan khusus dengan guru IPS menunjukkan bahwa guru memainkan peran sentral dalam membangun komunikasi yang dapat dipahami oleh seluruh peserta didik. Guru harus menyesuaikan tempo bicara,

menggunakan media visual, memperjelas artikulasi, memberikan contoh konkret, serta mengulang instruksi agar dapat dipahami oleh siswa slow learner maupun siswa tunarungu. Siswa slow learner menyatakan bahwa mereka lebih mudah memahami materi ketika guru menggunakan gambar, video, dan penjelasan yang disampaikan secara perlahan. Sebaliknya, siswa tunarungu mengandalkan artikulasi bibir, kontak mata, gesture, dan ekspresi wajah guru sebagai sumber utama pemaknaan simbolik. Mereka tidak dapat mengikuti pembelajaran jika guru berbicara dengan cepat atau tidak menghadap langsung ke arah mereka.

Interaksi antara siswa berkebutuhan khusus dan siswa reguler menunjukkan pola sosial yang inklusif. Siswa reguler berperan sebagai pendukung utama dalam memfasilitasi pemahaman materi, menerjemahkan instruksi guru, memberikan contoh pengerjaan tugas, hingga menenangkan siswa ketika terlihat kebingungan. Siswa slow learner mengakui bahwa teman sebaya sering menjelaskan ulang instruksi dan memberikan dukungan emosional, terutama ketika mereka kesulitan fokus atau merasa kurang percaya diri. Bagi siswa tunarungu, teman sebaya bahkan berperan sebagai penerjemah bahasa isyarat, baik dalam diskusi kelas maupun saat presentasi.

Bentuk komunikasi simbolik yang muncul dalam interaksi sosial mencakup simbol visual, simbol verbal, bahasa isyarat, gesture, dan kontak mata. Simbol visual menjadi media yang paling dominan dan efektif, karena mampu memudahkan siswa berkebutuhan khusus dalam memaknai konsep abstrak IPS. Simbol verbal tetap digunakan dalam pembelajaran, namun memerlukan penyederhanaan bahasa agar dapat dipahami oleh siswa slow learner serta pelafalan yang jelas untuk siswa tunarungu. Bahasa isyarat menjadi alat komunikasi utama bagi siswa tunarungu, dan secara bertahap dipelajari oleh siswa reguler untuk memudahkan interaksi. Sementara itu, gesture dan kontak mata menjadi simbol nonverbal yang penting dalam memastikan pesan dapat dipahami oleh siswa berkebutuhan khusus. Interaksi sosial yang terjadi di kelas IPS SMK Negeri 8 Semarang menunjukkan bahwa proses komunikasi antara guru, siswa berkebutuhan khusus, dan teman sebaya merupakan proses simbolik yang saling memengaruhi dan menentukan keberhasilan pembelajaran. Untuk memperjelas variasi perilaku komunikasi simbolik antara siswa reguler, siswa slow learner, dan siswa tunarungu, ringkasan temuan disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Pemahaman Perilaku Komunikasi Simbolik Siswa Berkebutuhan Khusus

Kategori	Perilaku Siswa Reguler	Perilaku Siswa Berkebutuhan Khusus (<i>slow learner</i>)	Perilaku Siswa Berkebutuhan Khusus (<i>Tunarungu</i>)
Interaksi akademik	Menyederhanakan bahasa, menjelaskan ulang materi	Pemahaman lambat, mengikuti setelah diarahkan	Memahami jika menggunakan visual dan bicara jelas
Interaksi sosial	Mengajak ngobrol terlebih dahulu, melibatkan SBK untuk bergabung	Sering menyendiri, menunggu diajak	Lebih aktif apabila lawan bicara menggunakan ekspresi wajah/ kontak mata
Bantuan komunikasi	Memilih bahasa yang sederhana, menggunakan contoh konkret	Membutuhkan bahasa sederhana dan pengulangan	Menggunakan HP, bahasa isyarat, gerakan bibir jelas

Bantuan afektif/ emosional	Merangkul, menenangkan, memotivasi	Kurang percaya diri, takut salah, tidak seperti yang diharapkan	Tidak minder, hanya kesulitan bahasa
Tutor sebaya	Menjadi fasilitator, pendamping ketika SBK kesulitan	Merespon lebih baik setelah dijelaskan teman	Mengikuti instruksi lebih baik ketika teman menggunakan isyarat
Pemancing partisipasi	Mengajak bicara terlebih dahulu untuk memancing respon	Mengajak bicara terlebih dahulu untuk memancing respon	Menjawab dan bercanda jika diajak komunikasi dengan bahasa yang dapat dipahami

Makna Simbol-Symbol Sosial dalam Pembelajaran IPS di Kelas Inklusi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa dalam proses pembelajaran IPS di kelas inklusi, siswa berkebutuhan khusus menafsirkan berbagai simbol sosial yang muncul selama interaksi dengan guru dan teman sebaya. Pemaknaan terhadap simbol-simbol tersebut muncul dari pengalaman belajar yang berbeda-beda, tergantung pada kondisi komunikasi dan kemampuan kognitif masing-masing siswa. Siswa tunarungu lebih mengandalkan simbol visual, bahasa tubuh, dan gesture sebagai dasar interpretasi makna, sedangkan siswa slow learner memahami simbol melalui repetisi instruksi, penyederhanaan bahasa, dan contoh konkret yang diberikan guru maupun teman sebaya.

Simbol-simbol yang digunakan dalam pembelajaran tidak hanya mencerminkan proses penyampaian materi, tetapi juga membentuk cara siswa berkebutuhan khusus menafsirkan situasi sosial di kelas, memahami instruksi, dan menentukan respons mereka dalam setiap aktivitas belajar. Simbol visual seperti gambar, PPT, tulisan di papan tulis, dan video dipandang sebagai media paling mudah dipahami oleh kedua kategori siswa. Simbol verbal seperti intonasi, tempo bicara, dan struktur bahasa guru membutuhkan adaptasi tertentu agar dapat ditangkap dengan baik oleh siswa slow learner, sementara siswa tunarungu hanya dapat menafsirkannya melalui gerak bibir dan ekspresi wajah. Selain itu, simbol sosial seperti dukungan teman sebaya, senyuman, atau panggilan nama turut memengaruhi pembentukan makna yang berkaitan dengan rasa aman, penerimaan sosial, dan kepercayaan diri mereka. Untuk memperjelas pola pemaknaan tersebut, berikut disajikan tabel 3 yang merangkum jenis simbol, contoh penggunaannya, serta makna yang ditafsirkan oleh siswa tunarungu dan siswa slow learner dalam pembelajaran IPS.

Tabel 3. Makna Simbol dalam Pembelajaran IPS bagi Siswa Berkebutuhan Khusus

Jenis Simbol	Contoh di Kelas	Makna bagi Siswa Tunarungu	Makna bagi Siswa Slow Learner
Simbol Visual	PPT, gambar, tulisan papan, video	Media utama memahami materi; mudah ditangkap tanpa suara	Membantu memahami konsep abstrak; mempercepat fokus
Simbol Nonverbal	Simbol Nonverbal Gesture, ekspresi wajah, kontak mata	Menjadi bahasa utama untuk memahami instruksi guru	Tanda perhatian dan penguatan; mengurangi kecemasan

Simbol Verbal	Simbol Verbal Penjelasan lisan, intonasi	Hanya dapat dipahami jika diikuti gerak bibir dan arah pandang	Memerlukan bahasa sederhana dan pengulangan
Bahasa Isyarat	ISL, gesture teman	Media komunikasi utama	Media komunikasi utama Membantu memahami instruksi yang tidak dimengerti
Simbol Instruksional	Pengulangan instruksi, arahan singkat	Membantu mengetahui giliran, tugas, dan aktivitas	Membantu fokus dan memahami langkah- langkah tugas
Simbol Sosial	Bantuan teman, senyuman, panggilan nama	Memberi rasa diterima dan dipahami	Memberi rasa aman dan meningkatkan kepercayaan diri

Tabel tersebut menyajikan ringkasan kategori simbol yang muncul dalam proses pembelajaran IPS serta makna yang ditafsirkan oleh siswa berkebutuhan khusus, baik tunarungu maupun slow learner. Tabel ini menggambarkan bagaimana setiap jenis simbol mulai dari simbol visual, verbal, nonverbal, bahasa isyarat, hingga simbol instruksional diterima dan diinterpretasikan oleh masing-masing kelompok siswa. Dengan demikian, tabel ini memberikan gambaran komprehensif mengenai proses pembentukan makna yang berlangsung di kelas inklusi, serta menunjukkan perbedaan kebutuhan komunikasi antara kedua kategori siswa tersebut.

PEMBAHASAN

Bentuk Interaksi Sosial antara Siswa Berkebutuhan Khusus dengan Guru dan Teman Sebaya dalam Perspektif Interaksi Simbolik

Temuan penelitian berdasarkan tabel 3 yang tercantum sebelumnya menunjukkan bahwa proses pembelajaran IPS di kelas inklusi SMK Negeri 8 Semarang berlangsung melalui interaksi sosial yang kaya akan simbol verbal maupun nonverbal. Interaksi tersebut menghasilkan proses pembentukan makna yang sesuai dengan kerangka teori interaksi simbolik Mead (1934) dan Blumer (2012). Dalam teori ini, tindakan manusia tidak bersifat otomatis, melainkan dipengaruhi oleh makna yang dibentuk melalui interaksi sosial, interpretasi simbol, dan proses berpikir (*mind*). Temuan di lapangan menunjukkan bahwa seluruh proses pembelajaran baik komunikasi guru, respon siswa, maupun dukungan teman sebaya berfungsi sebagai rangkaian simbol yang diinterpretasikan secara berbeda oleh siswa berkebutuhan khusus.

Dalam konteks pembelajaran IPS, guru dan siswa berkebutuhan khusus terlibat dalam proses pembentukan makna tersebut melalui penggunaan simbol verbal, nonverbal, dan visual. Guru IPS berperan penting sebagai mediator makna, sebagaimana dijelaskan Mead (1934) bahwa *mind* berkembang dari kemampuan individu untuk menafsirkan simbol sosial. Penyesuaian komunikasi yang dilakukan guru seperti memperlambat tempo bicara, menyederhanakan bahasa, memperjelas artikulasi bibir, membuat kontak mata, serta menggunakan gesture merupakan simbol yang memberikan stimulus bermakna bagi siswa slow learner dan tunarungu. Blumer (2012) menegaskan bahwa simbol-simbol tersebut

merupakan dasar bagi tindakan manusia karena seseorang akan bertindak sesuai makna yang diberikan pada simbol tersebut. Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa ketika guru mengadaptasi simbol komunikasi, siswa berkebutuhan khusus lebih mudah menangkap makna pembelajaran.

Penguatan visual yang digunakan dalam pembelajaran seperti gambar, diagram, PPT, dan video juga berfungsi sebagai objek sosial yang maknanya dibentuk melalui interpretasi bersama. Dalam perspektif interaksi simbolik, objek sosial bukan hanya benda fisik, tetapi semua simbol yang diberi makna dalam interaksi (Blumer, 2012). Siswa berkebutuhan khusus menafsirkan simbol visual tersebut untuk memahami konsep abstrak dalam IPS, sehingga media visual menjadi bagian penting dari konstruksi makna mereka.

Selain guru, teman sebaya memainkan peran kunci dalam pembentukan makna dan perkembangan diri siswa berkebutuhan khusus. Mead (1934) memperkenalkan konsep self yang terbentuk melalui proses sosial, terutama melalui evaluasi orang lain yang dianggap signifikan. Dalam penelitian ini, siswa reguler berperan sebagai significant other bagi siswa slow learner maupun tunarungu. Bantuan akademik, dorongan verbal, dan penjelasan ulang dengan bahasa sederhana yang diberikan siswa reguler menjadi simbol penerimaan sosial yang memperkuat rasa percaya diri siswa slow learner. Proses ini menggambarkan interaksi sosial sebagai dasar pembentukan identitas diri.

Interaksi siswa reguler dengan siswa tunarungu yang menggunakan bahasa isyarat memperlihatkan proses taking the role of the other, yaitu kemampuan individu menempatkan diri pada perspektif orang lain untuk memahami simbol-simbol yang mereka gunakan (Mead, 1934). Ketika teman sebaya belajar bahasa isyarat, mereka sedang mengadopsi perspektif komunikasi siswa tunarungu sehingga memungkinkan terjadinya komunikasi yang lebih efektif dan inklusif. Hal ini menunjukkan bahwa simbol-simbol sosial dapat dipelajari dan dinegosiasikan bersama dalam interaksi, sejalan dengan premis (Blumer, 2012) bahwa manusia tidak hanya menerima simbol, tetapi juga menafsirkannya melalui proses refleksi sosial.

Simbol visual, gesture, ekspresi wajah, dan bahasa isyarat menegaskan bahwa komunikasi di kelas inklusi bersifat multimodal. Hal ini memperkuat gagasan Mead (1934) bahwa makna tidak melekat pada simbol, tetapi dibentuk melalui proses interpretasi berdasarkan pengalaman sosial masing-masing individu. Siswa slow learner dan tunarungu memberikan makna terhadap simbol-simbol tersebut sesuai kebutuhan dan kemampuan mereka, sehingga pengalaman belajar menjadi lebih adaptif dan personal.

Kondisi kelas yang inklusif juga membentuk apa yang disebut Mead sebagai generalized other, yaitu nilai dan norma sosial yang dipahami dan dijadikan pedoman oleh anggota kelompok. Di kelas inklusi ini, norma saling membantu, menerima kekurangan teman, menggunakan bahasa yang ramah, dan berkomunikasi secara empatik terbentuk melalui pengalaman interaksi sehari-hari. Ketika siswa reguler membantu temannya tanpa diminta atau menggunakan bahasa isyarat saat berinteraksi dengan siswa tunarungu, hal tersebut mencerminkan bahwa kelas telah menginternalisasi nilai-nilai sosial inklusif sebagai bagian dari identitas kelompok.

Pembelajaran IPS di kelas inklusi secara keseluruhan menunjukkan bahwa interaksi

sosial adalah inti dari proses pembelajaran itu sendiri. Makna pembelajaran dibangun melalui simbol yang digunakan guru dan siswa dalam interaksi, dan makna tersebut terus berkembang seiring berjalannya komunikasi. Proses ini konsisten dengan pandangan interaksi simbolik bahwa tindakan manusia muncul dari makna yang dihasilkan melalui interaksi sosial (Blumer, 2012). Dengan demikian, efektivitas pendidikan inklusif sangat bergantung pada kemampuan lingkungan sekolah membangun komunikasi yang adaptif, responsif, dan inklusif sebagaimana ditunjukkan dalam penelitian ini.

Kondisi kelas yang inklusif juga membentuk apa yang disebut Mead sebagai *generalized other*, yaitu nilai dan norma sosial yang dipahami dan dijadikan pedoman oleh anggota kelompok. Di kelas inklusi ini, norma saling membantu, menerima kekurangan teman, menggunakan bahasa yang ramah, dan berkomunikasi secara empatik terbentuk melalui pengalaman interaksi sehari-hari. Ketika siswa reguler membantu temannya tanpa diminta atau menggunakan bahasa isyarat saat berinteraksi dengan siswa tunarungu, hal tersebut mencerminkan bahwa kelas telah menginternalisasi nilai-nilai sosial inklusif sebagai bagian dari identitas kelompok.

Pembelajaran IPS di kelas inklusi secara keseluruhan menunjukkan bahwa interaksi sosial adalah inti dari proses pembelajaran itu sendiri. Makna pembelajaran dibangun melalui simbol yang digunakan guru dan siswa dalam interaksi, dan makna tersebut terus berkembang seiring berjalannya komunikasi. Proses ini konsisten dengan pandangan interaksi simbolik bahwa tindakan manusia muncul dari makna yang dihasilkan melalui interaksi sosial (Blumer, 2012). Dengan demikian, efektivitas pendidikan inklusif sangat bergantung pada kemampuan lingkungan sekolah membangun komunikasi yang adaptif, responsif, dan inklusif sebagaimana ditunjukkan dalam penelitian ini.

Makna Simbol-Symbol Sosial dalam Perspektif Interaksi Simbolik

Hasil penelitian mengenai pemaknaan simbol-simbol sosial oleh siswa berkebutuhan khusus dalam pembelajaran IPS menunjukkan relevansi kuat dengan tiga premis utama interaksi simbolik menurut Herbert Blumer (2012), yakni bahwa manusia bertindak berdasarkan makna, makna lahir dari interaksi sosial, dan makna dimodifikasi melalui proses interpretasi. Dalam konteks kelas inklusi di SMK Negeri 8 Semarang, makna simbol yang dipahami oleh siswa berkebutuhan khusus terbentuk melalui proses komunikasi yang berlangsung secara terus-menerus dengan guru dan teman sebaya. Premis ini menegaskan bahwa makna tidak bersifat statis, tetapi aktif dibentuk dan dinegosiasikan dalam interaksi (Blumer, 2012).

Bagi siswa tunarungu, simbol visual dan nonverbal menjadi pusat pembentukan makna. Kemampuan mereka membaca gerak bibir, memperhatikan ekspresi wajah, serta menggunakan *gesture* sebagai pengganti bahasa lisan menunjukkan bahwa makna tidak melekat pada simbol itu sendiri, tetapi muncul dari proses interpretasi berdasarkan pengalaman sosial, sebagaimana dikemukakan Mead (1934). Dalam konsep *mind and meaning*. Ketika guru menampilkan gambar atau proyeksi PPT, objek tersebut menjadi simbol bermakna setelah dihubungkan oleh siswa tunarungu dengan informasi sebelumnya. Hal ini selaras dengan pernyataan Mead (1934) bahwa individu memberi makna pada objek melalui proses interpretasi mental, bukan stimulus langsung. Temuan ini juga didukung penelitian Marilyn dan William (2015) yang menegaskan bahwa siswa tunarungu sangat

bergantung pada simbol visual sebagai sarana utama memahami informasi sosial.

Pada siswa slow learner, makna dibangun melalui proses interpretasi bertahap yang sangat dipengaruhi oleh repetisi instruksi dan dukungan verbal sederhana. Simbol-simbol seperti nada bicara lembut, pengulangan arahan, atau penyederhanaan kalimat dipahami sebagai representasi perhatian dan dukungan guru. Ini menunjukkan bahwa simbol verbal bersifat relatif dan bergantung pada kapasitas kognitif individu. Mead (1934) menjelaskan bahwa significant symbols hanya efektif jika dapat ditafsirkan secara sama oleh pengirim dan penerima. Dalam konteks ini, guru berperan memastikan simbol verbal tetap signifikan bagi siswa slow learner melalui penyesuaian bahasa. Penelitian Tambunan (2020) juga menemukan bahwa guru dalam kelas inklusi harus memodifikasi komunikasi verbal agar dapat ditafsirkan secara tepat oleh siswa berkebutuhan khusus.

Peran teman sebaya sebagai mediator makna menegaskan pentingnya interaksi sosial dalam pembentukan makna sesuai premis kedua blumer (2012). Ketika siswa reguler membantu menerjemahkan bahasa isyarat, menjelaskan ulang materi, atau mendampingi siswa slow learner dalam mengerjakan tugas, proses tersebut bukan sekadar bantuan akademik, tetapi pembentukan makna sosial berupa penerimaan, penghargaan, dan afirmasi kemampuan diri. Temuan ini memperkuat konsep significant other dalam teori Mead, yakni bahwa identitas dan persepsi diri seseorang sangat dipengaruhi oleh respons sosial dari orang-orang di sekitar mereka. Dukungan akademik dan emosional dari teman sebaya menguatkan identitas positif siswa berkebutuhan khusus sehingga mereka lebih berani untuk terlibat dalam pembelajaran.

Pemaknaan simbol sosial oleh siswa berkebutuhan khusus terus berkembang melalui proses interpretasi yang berlangsung secara berulang. Ketika guru memberikan pujian, senyuman, atau kontak mata, siswa menafsirkan simbol tersebut berdasarkan pengalaman sebelumnya dan konteks interaksi saat itu. Premis ketiga Blumer menjelaskan bahwa makna dapat dimodifikasi melalui proses interpretasi ulang sesuai situasi. Siswa tunarungu memaknai kontak mata sebagai tanda perhatian, sedangkan siswa slow learner menafsirkan senyuman atau penegasan guru sebagai sinyal dukungan yang meningkatkan partisipasi.

Pembelajaran IPS di kelas inklusi SMK Negeri 8 Semarang secara keseluruhan merupakan ruang interaksi simbolik yang kaya dan dinamis. Guru maupun teman sebaya memainkan peran penting dalam menciptakan rangkaian simbol yang dapat dipahami oleh siswa berkebutuhan khusus. Semakin adaptif lingkungan pembelajaran terhadap kebutuhan simbolik mereka, semakin kuat pula keterlibatan mereka dalam aktivitas belajar. Temuan ini diperkuat oleh Huberman et al. (2012) yang menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh kualitas interaksi sosial dan adaptasi komunikasi di ruang kelas. Dengan demikian, keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kurikulum atau metode, tetapi terutama pada kemampuan seluruh elemen kelas menciptakan simbol sosial yang bermakna dan inklusif.

Peran Guru dalam Membentuk Makna Pembelajaran Melalui Perspektif Interaksi Simbolik

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru memiliki peran strategis dalam

membentuk makna pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus (SBK) melalui interaksi simbolik yang terjadi selama pembelajaran IPS. Guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai mediator makna, fasilitator komunikasi, pengelola interaksi sosial, dan pemberi penguatan emosional bagi siswa tunarungu dan slow learner.

Praktik pembelajaran IPS di kelas inklusi, guru melakukan berbagai penyesuaian komunikasi untuk memastikan pesan pembelajaran dapat ditafsirkan secara tepat oleh SBK. Penyesuaian tersebut meliputi penggunaan bahasa sederhana, perlambatan tempo bicara, pengulangan instruksi, pemberian contoh konkret, serta pemanfaatan simbol visual seperti gambar, video, dan media presentasi. Guru juga memperjelas artikulasi, menggunakan gesture, serta memastikan arah pandang menghadap siswa tunarungu saat menyampaikan instruksi penting, mengingat ketergantungan siswa terhadap gerak bibir dan isyarat visual.

Guru turut membangun konteks sosial yang mendukung proses pemaknaan pembelajaran melalui simbol-simbol verbal dan nonverbal berupa pujian, senyuman, anggukan, dan kontak mata. Simbol-simbol tersebut ditafsirkan siswa sebagai bentuk penerimaan dan dukungan, yang berdampak pada meningkatnya rasa percaya diri, khususnya pada siswa slow learner yang cenderung mengalami kecemasan dan keterlambatan dalam memproses informasi.

Guru berperan sebagai pengatur interaksi sosial antara siswa berkebutuhan khusus dan siswa reguler. Melalui pengelolaan diskusi kelompok dan tugas kolaboratif, guru memastikan keterlibatan aktif SBK dengan mengarahkan siswa reguler untuk membantu menjelaskan ulang materi atau menyampaikan pesan kepada siswa tunarungu. Pola interaksi ini membentuk lingkungan belajar yang inklusif dan memperkuat makna sosial bahwa SBK diterima serta memiliki kemampuan berkontribusi dalam pembelajaran.

Peran guru tersebut dapat dianalisis melalui perspektif interaksi simbolik sebagaimana dikemukakan oleh Mead dan Blumer, yang memandang makna sebagai hasil interpretasi terhadap simbol-simbol sosial dalam interaksi. Guru berperan sebagai mediator makna dengan mengelola simbol verbal agar dapat dipahami oleh SBK, sehingga bahasa sederhana, pengulangan instruksi, dan contoh konkret berfungsi sebagai significant symbols dalam proses pembelajaran (Mead, 1934). Sejalan dengan pandangan Blumer, makna pembelajaran dibentuk melalui interpretasi siswa terhadap tindakan dan simbol guru, sebagaimana terlihat pada siswa slow learner yang memaknai pengulangan instruksi sebagai bentuk perhatian dan kesempatan belajar. Temuan ini sejalan dengan penelitian Sumarni & Yuniarti (2021).

Penggunaan simbol nonverbal seperti ekspresi wajah, gesture, dan kontak mata juga berperan penting, terutama bagi siswa tunarungu. Gesture berfungsi sebagai stimulus sosial yang memunculkan respons bermakna (Mead, 1934), sehingga kemampuan guru menggunakan komunikasi nonverbal secara efektif menjadi faktor penting keberhasilan pembelajaran (Maseko & Mthembu, 2020). Simbol nonverbal tersebut juga berfungsi sebagai penguatan emosional yang meningkatkan motivasi belajar siswa slow learner (Huda & Fajriyah, 2020).

Guru membangun lingkungan simbolik yang menanamkan nilai kebersamaan, empati, dan kolaborasi dalam pengelolaan interaksi sosial. Dukungan teman sebaya yang diatur oleh guru memungkinkan siswa berkebutuhan khusus mengembangkan konsep diri melalui respons sosial dari significant others (Mead, 1934), sebagaimana ditegaskan dalam

penelitian Putri & Sari (2022). Penguatan emosional guru turut membentuk kenyamanan psikologis siswa, yang berpengaruh terhadap keterlibatan belajar (Blumer, 2012).

Guru juga menunjukkan kemampuan *taking the role of the other* dengan menyesuaikan strategi komunikasi berdasarkan perspektif dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Kemampuan ini memungkinkan simbol pembelajaran ditafsirkan secara tepat oleh siswa tunarungu dan slow learner, serta menjadi indikator penting keberhasilan pembelajaran inklusif (Astuti & Nugraha, 2021).

Temuan penelitian menegaskan bahwa secara keseluruhan keberhasilan pembelajaran IPS di kelas inklusi sangat ditentukan oleh peran guru dalam menciptakan lingkungan interaksi simbolik yang bermakna. Adaptasi simbolik, pengelolaan interaksi sosial, dan penguatan emosional yang dilakukan guru menjadi fondasi utama terbentuknya makna pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus, sebagaimana ditegaskan dalam kajian pendidikan inklusif (Ciyer, 2010).

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa interaksi simbolik dalam pembelajaran IPS di kelas inklusi berlangsung melalui berbagai bentuk komunikasi verbal dan nonverbal yang disesuaikan dengan karakteristik siswa berkebutuhan khusus. Bentuk interaksi sosial antara siswa tunarungu, slow learner, guru, dan teman sebaya tampak dalam penggunaan bahasa sederhana, simbol visual, gesture, serta pengaturan situasi kelas yang mendukung keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Selain itu, penelitian ini menemukan bahwa pemaknaan simbol-simbol sosial dalam pembelajaran IPS oleh siswa berkebutuhan khusus tidak bersifat seragam. Siswa tunarungu dan slow learner menafsirkan simbol pembelajaran berdasarkan pengalaman interaksi yang mereka alami di kelas inklusi. Dalam konteks ini, peran guru menjadi penting dalam mengonstruksi dan mengelola simbol pembelajaran agar dapat diakses secara setara oleh seluruh siswa. Temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran IPS di kelas inklusi tidak hanya bergantung pada materi ajar, tetapi juga pada kualitas interaksi simbolik yang dibangun dalam proses pembelajaran.

SARAN

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan. Pertama, penelitian dilakukan pada satu konteks sekolah dengan karakteristik tertentu, sehingga temuan penelitian belum dapat digeneralisasikan ke seluruh konteks pendidikan inklusif. Kedua, penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan fokus pada interaksi simbolik, sehingga hasil penelitian lebih menekankan pada kedalaman pemahaman proses interaksi dibandingkan pengukuran kuantitatif dampak pembelajaran. Selain itu, fokus penelitian pada siswa tunarungu dan slow learner dalam pembelajaran IPS membatasi eksplorasi terhadap jenis kebutuhan khusus lainnya yang juga hadir dalam praktik pendidikan inklusif.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian selanjutnya disarankan untuk mengkaji interaksi simbolik dalam pembelajaran inklusif pada konteks sekolah dan mata pelajaran yang berbeda, serta melibatkan jenis kebutuhan khusus yang lebih beragam. Penelitian

lanjutan juga dapat menggunakan pendekatan metode campuran untuk memperkaya pemahaman mengenai hubungan antara interaksi simbolik dan hasil belajar siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, kajian komparatif antar sekolah inklusi dapat memberikan gambaran yang lebih luas mengenai variasi praktik pembelajaran inklusif di berbagai konteks pendidikan.

REFERENCE

- Astuti, W., & Nugraha, F. (2021). Peran Industri Rumahan dalam Meningkatkan Ekonomi Masyarakat di Era Digital. *Jurnal Ekonomi Kreatif Indonesia*, 3(1).
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). *Panduan Pembelajaran dan Asesmen*. Kemdikbudristek.
- Bappenas. (2022). *Laporan Pembangunan Inklusif Nasional*.
- Blumer, H. (2012). Symbolic Interactionism. In *Contemporary Sociological Theory* (p. 62).
- Ciyer, A. (2010). The Effects of Inclusive Education on Students with Disabilities in the USA. *Journal of Special Education Studies*, 12(3), 45–57.
- Creswell, J. W. (2020). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Depdiknas. (2003). *Kebijakan Layanan Pendidikan Inklusif*.
- Hardyanti, P. (2019). Pendidikan Inklusif dan Tantangannya di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 15(2), 101–112.
- Huberman, M., Navoa, R., & Bernal, L. (2012). Inclusive Education Outcomes for Students with Disabilities. *International Education Review*, 28(4), 512–530.
- Huda, S., & Fajriyah, N. (2020). Peran Komunikasi Afektif Guru dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Psikologi Pendidikan Dan Konseling*, 10(1), 45–57.
- Johanes, K., Wibowo, T., & Sari, M. (2019). Kompetensi Guru dalam Implementasi Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 9(1), 23–34.
- Luster, T., & Durrett, M. (2003). Achievement Outcomes of Students with Disabilities in Inclusive Settings. *Educational Research Quarterly*, 26(3), 27–36.
- Mansur, N., Ardiansyah, F., & Malinda, S. (2023). Tantangan Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Menengah. *Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 14(1), 45–58.
- Marilyn, F., & William, B. (2015). *Understanding Slow Learners: Instructional Principles and Strategies*. Educational Psychology Press.
- Maseko, P., & Mthembu, S. (2020). Deaf Learners' Reliance on Visual Communication Cues in Inclusive Classroom Settings. *South African Journal of Education*, 40(3), 1–10.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.
- Moleong, L. J. (2021). *Metodologi Penelitian Kualitatif*. PT Remaja Rosdakarya.
- Nugroho, R. (2021). Pendidikan Vokasional dan Kebutuhan Peserta Didik Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 11(2), 211–223.
- Putri, M. A., & Sari, N. (2022). Dukungan Teman Sebaya dalam Memperkuat Konsep Diri Siswa Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi. *Jurnal Pendidikan Inklusif Indonesia*, 5(1), 1–10.
- Republik Indonesia. (2002). *Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak*.
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Sekretariat Negara.
- Reynolds, M., & Birch, J. (n.d.). *Special Education and Inclusive Learning*.
- Sardiman, A. M. (2018). *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar*. RajaGrafindo Persada.
- Silverman, J., Lopez, A., & Kline, D. (2009). Academic Performance of Students with

- Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of Special Needs Education*, 22(2), 77–89.
- Sugiyono. (2021). *Metode Penelitian Kualitatif, Kuantitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Sukmadinata, N. S. (2020). *Landasan Psikologi Proses Pendidikan*. Remaja Rosdakarya.
- Sumarni, W., & Yuniarti, S. (2021). Efektivitas Simplifikasi Bahasa dalam Pembelajaran Siswa Slow Learner. *Jurnal Pendidikan Khusus Dan Inklusif*, 6(2), 77–88.
- Tambunan, A. (2020). Peran Guru dalam Pembelajaran Inklusif. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 8(1), 15–27.
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Wardani, D., & Puspita, R. (2022). Tantangan Guru IPS dalam Pembelajaran Inklusif. *Jurnal Pendidikan IPS Indonesia*, 7(1), 33–41.