



PANDUAN

GURU DAN ORANG TUA PENDIDIKAN CERDAS ISTIMEWA



DIREKTORAT PEMBINAAN SEKOLAH LUAR BIASA
DIREKTORAT JENDERAL MANAJEMEN PENDIDIKAN DASAR DAN MENENGAH
KEMENTERIAN PENDIDIKAN NASIONAL
TAHUN 2010

DAFTAR ISI	
SAMBUTAN DIREKTUR PEMBINAAN SEKOLAH LUAR BIASA DIREKTORAT JENDERAL PENDIDIKAN DASAR DAN MENENGAH KEMENTERIAN PENDIDIKAN NASIONAL.....	
KATA PENGANTAR	
BAB I LAYANAN PENDIDIKAN KHUSUS BAGI SISWA CERDAS ISTIMEWA	
1. Yang Disebut Siswa Cerdas Istimewa	
2. Mengapa Dibutuhkan Layanan Pendidikan Khusus	
3. Tanpa Layanan Khusus pada Anak Cerdas Istimewa	
Penutup	
Daftar Pustaka	
BAB II PENDIDIKAN YANG COCOK BAGI SISWA CERDAS ISTIMEWA.....	
1. Kondisi yang Menyebabkan Tidak Terpenuhinya Kebutuhan Khusus bagi Siswa Cerdas Istimewa	
2. Layanan Pendidikan Khusus bagi Siswa Cerdas Istimewa	
3. Pendidikan yang Dibutuhkan bagi Siswa Cerdas Istimewa	
4. Apakah Kebutuhan Siswa Cerdas Istimewa Terpenuhi dengan Kurikulum Berdiferensiasi	
5. Guru yang Diperlukan untuk Pendidikan Siswa Cerdas Istimewa ..	
Penutup	
Daftar Pustaka	
BAB III AKSELERASI BAGI SISWA CERDAS ISTIMEWA	
1. Pengertian Akselerasi	
2. Tujuan Akselerasi	
3. Yang Perlu Mengikuti Akselerasi	
4. Jenis Akselerasi dan Dampak Akselerasi	
5. Yang Harus Diperhatikan dalam Penyelenggaraan Akselerasi	

	Penutup	113
	Daftar Pustaka	117
BAB IV	PENGAYAAN SEBAGAI SEBUAH ALTERNATIF	124
	1. Pengertian Pengayaan	126
	2. Tujuan Program Pengayaan	128
	3. Strategi Pengayaan bagi Siswa Cerdas Istimewa	130
	4. Contoh Model Pengayaan: <i>The Enrichment Triad Model</i>	140
	5. Yang Perlu Diperhatikan dalam Mengembangkan Program Pengayaan	147
	Penutup	149
	Daftar Pustaka	151

**Sambutan Direktur Pendidikan Luar Biasa
Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian
Pendidikan Nasional**

Layanan pendidikan bagi siswa cerdas istimewa telah diselenggarakan pemerintah secara formal sejak tahun 1974 dan terus disesuaikan dengan kebutuhan siswa dan perkembangan masyarakat. Dengan demikian, masih perlu terus dikembangkan berbagai model layanan pendidikan yang sekiranya tepat bagi siswa cerdas istimewa di Indonesia.

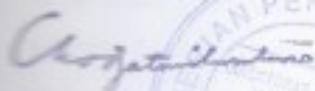
Dalam upaya itu, Direktorat PSLB menyediakan buku acuan yang membahas latar belakang perlunya pendidikan khusus bagi siswa cerdas istimewa dan berbagai alternatif layanan yang dapat dipilih sesuai dengan karakteristik siswa cerdas istimewa.

Direktorat PSLB mengucapkan terima kasih kepada Evy Tjahjono, S. Psi M.G.E. dari Fakultas Psikologi Universitas Surabaya yang telah menulis buku ini beserta para penyunting yang telah membantu penerbitan buku ini.

Semoga informasi dalam buku ini dapat bermanfaat dalam membantu berbagai upaya pengembangan potensi siswa cerdas istimewa di Indonesia.

Jakarta, Februari 2010

Direktur Pembinaan SLB



Ekodjatmiko Soekarso

NIP 130807827



PENGANTAR

Adalah sebuah ironi ketika dari sebuah bangsa yang memiliki ratusan juta penduduk belum dapat menunjukkan gelombang besar yang menakjubkan yang mampu mendukung bangsa ini memberdayakan kekayaan alam dan sumber daya manusianya untuk kesejahteraan dan kemakmuran seluruh rakyatnya. Padahal, dari dua ratusan juta penduduk yang ada, seharusnya paling tidak ada dua juta orang dengan kecerdasan istimewa yang berpotensi untuk menggerakkan roda pembangunan bangsa. Dapat dibayangkan jika dua juta orang berpotensi istimewa tersebut benar-benar dapat menyumbangkan pikiran, tenaga, dan kasih sayang untuk pengembangan bangsa ini, betapa makmurnya negara kita ini. Namun, pada kenyataannya, dari sekian juta penduduk yang ada, dari sekian banyak sarjana yang telah mengenyam pendidikan di bangku sekolah dan perguruan tinggi, tidak banyak yang benar-benar dapat mewujudkan potensinya secara optimal sampai dapat memberikan kontribusi nyata bagi pembangunan bangsa ini.

Cukup sering muncul di koran atau televisi berita tentang anak-anak unggul dengan berbagai kemampuan dan prestasinya yang luar biasa, mulai dari pemenang Olimpiade dalam berbagai bidang studi di tingkat internasional, bidang olahraga, bidang seni, sampai pada berbagai bakat istimewa yang tercatat dalam Museum Rekor Dunia-Indonesia. Namun, sayangnya, jejak calon inovator dan pemimpin bangsa itu tidak terekam atau setelah beberapa tahun kemudian tidak terdengar lagi berita tentang keunggulannya. Beberapa orang terdengar sudah hijrah ke negeri seberang karena di sana sudah lebih mumpuni untuk menyediakan suasana belajar yang sesuai dengan kebutuhan para anak cerdas istimewa sehingga mereka lebih betah belajar di sana. Tidak berhenti pada sekolah, mereka juga mendapatkan jaminan masa depan yang lebih menjanjikan sehingga mereka lebih memilih untuk menyumbangkan tenaga dan pikirannya bagi negeri orang.

Pertanyaan yang menggelitik bagi penulis adalah apakah negara kita yang besar ini memang tidak mampu memelihara, memupuk, dan menyirami bakat istimewa yang dimiliki anak-anak bangsa yang luar biasa potensinya sehingga mereka lebih memilih untuk hijrah ke negeri orang dan berkarya di sana? Apakah kita rela untuk kehilangan bibit unggul yang sudah mulai tumbuh? Mengapa kita

belum mampu membuat bibit unggul tersebut tumbuh, berbunga, dan berbuah di tanah kita sendiri? Berbagai pertanyaan tersebut mendorong penulis untuk mempelajari kehidupan anak cerdas istimewa secara lebih mendalam. Penulis mencoba menelusuri dinamika kehidupannya, memahami kebutuhannya, serta berupaya untuk menemukan berbagai cara untuk memenuhi kebutuhan mereka. Berangkat dari keinginan untuk memahami kebutuhan dan berupaya untuk memenuhi kebutuhan para anak cerdas istimewa tersebut, penulis tertantang untuk berkarya bagi pengembangan potensi para anak cerdas istimewa/berbakat istimewa di negeri ini. Hal inilah yang mendorong penulis untuk membuat buku ini, sebuah karya untuk membantu memahami kebutuhan belajar para siswa cerdas istimewa dan memberikan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhannya.

Siswa CI memiliki kebutuhan khusus yang tidak akan dapat terlayani jika ia tidak mendapatkan layanan pendidikan khusus. Berbagai karakteristik unik yang dimiliki membuatnya membutuhkan stimulasi belajar khusus. Mari kita tengok berbagai upaya pemerintah untuk menjawab kebutuhan belajar para siswa CI tersebut sejak tahun 1974 sampai sekarang. Upaya yang dilakukan mulai dari yang tidak secara langsung menyentuh layanan pendidikan khusus (pemberian beasiswa bagi siswa CI dari keluarga yang kurang mampu) sampai dengan upaya untuk menyediakan layanan pendidikan khusus. Beberapa bentuk layanan pendidikan khusus berupa (1) PPSP dengan pendekatan maju berkelanjutan dan belajar tuntas, (2) kelas khusus dan unggulan, (3) sekolah unggulan, (4) sekolah swasta dengan kurikulum plus, dan (5) pondok pesantren modern dengan pola asrama (Depdiknas, 2007). Namun, layanan pendidikan khusus bagi siswa CI dengan keistimewaan ganda masih belum mendapatkan perhatian khusus. Berbagai layanan yang telah disebutkan di atas hanya menyentuh siswa CI yang tidak mengalami ikutan patologis. Akibatnya, siswa CI dengan keistimewaan ganda sering kali tidak dapat mengenyam pendidikan yang selengkap. Fokus utama yang diberikan pemerintah saat ini adalah pada siswa CI yang tidak mengalami masalah sosial dan emosi dengan layanan berupa program akselerasi.

Penyelenggaraan pendidikan untuk siswa berkecerdasan istimewa dalam bentuk program percepatan belajar atau akselerasi dengan model *telescoping* di Indonesia mulai diujicobakan pada tahun 1998/1999 di dua sekolah swasta di DKI

Jakarta dan satu sekolah swasta di Jawa Barat. Pada tahun 2000 program percepatan belajar dicanangkan oleh Menteri Pendidikan Nasional pada Rakernas Depdiknas menjadi Program Pendidikan Nasional. Sebanyak 11 sekolah yang terdiri atas 1 SLB, 5 SMP, dan 4 SMA di DKI Jakarta dan Jawa Barat ditetapkan sebagai sekolah penyelenggara program percepatan belajar. Pada tahun 2001/2002 program tersebut diseminasikan pada beberapa sekolah di beberapa provinsi di Indonesia. Tahun 2000 hak siswa CI untuk mendapatkan layanan pendidikan khusus telah dirumuskan dalam Undang-Undang No. 20. Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pasal 5 ayat (4) menyebutkan "*Warga negara yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa berhak memperoleh pendidikan khusus*". Pasal 32, ayat (1) menyatakan bahwa "*Pendidikan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan dalam mengikuti proses pembelajaran karena kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa*". Pada tahun 2006 diterbitkan Permendiknas No. 34/2006 tentang Pembinaan Prestasi Peserta Didik yang memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Berdasarkan perkembangan layanan pendidikan khusus bagi siswa CI yang telah diuraikan di atas, tampak bahwa program percepatan belajar atau akselerasi menjadi pilihan utama sebagai suatu bentuk layanan pendidikan khusus bagi siswa CI di Indonesia. Meskipun sudah berjalan cukup lama, tetapi masih terus terjadi perdebatan tentang kesesuaiannya bagi kebutuhan para siswa cerdas istimewa di Indonesia. Perdebatan yang muncul adalah seputar permasalahan terkait dampak kelas akselerasi bagi perkembangan sosial dan emosi siswa, mode pembelajaran yang seharusnya digunakan dalam kelas akselerasi, model evaluasi yang digunakan, dan kesiapan guru dalam mengajar siswa cerdas istimewa.

Sejak tahun 2007, di dalam Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan untuk Peserta Didik Berkecerdasan Istimewa (Depdiknas, 2007) terlihat adanya pengembangan bentuk layanan pendidikan khusus yang tidak lagi terpaku hanya pada program percepatan belajar dalam bentuk kelas khusus. Namun, ada beberapa bentuk layanan pendidikan khusus ditawarkan, seperti kelas khusus yang dibuat untuk siswa cerdas istimewa dalam satuan pendidikan reguler di sebuah sekolah, kelas inklusif yang dibuat untuk memberikan layanan kepada siswa cerdas istimewa yang dalam proses pembelajarannya bergabung dengan siswa kelas reguler, serta

satuan pendidikan khusus atau sekolah khusus yang semua siswanya memiliki potensi kecerdasan istimewa. Walaupun sudah ada pedoman penyelenggaraan, tampaknya masih banyak sekolah yang belum menentukkan pilihannya untuk menyelenggarakan layanan pendidikan khusus bagi siswa CI di sekolahnya. Sampai saat ini belum semua kota di Indonesia menyediakan layanan program akselerasi bagi siswa cerdas istimewa.

Buku ini diharapkan dapat memberikan gambaran yang dapat dijadikan salah satu acuan pertimbangan untuk memilih pendekatan yang tepat dalam menyelenggarakan suatu layanan pendidikan khusus bagi siswa CI. Di dalam bab pertama buku ini akan dibahas tentang mengapa siswa CI perlu mendapatkan layanan pendidikan khusus. Kapasan akan difokuskan pada berbagai karakteristik unik siswa CI yang menimbulkan kebutuhan khusus yang dapat berdampak positif dan negatif bagi pengembangan potensi dirinya. Bab kedua akan mengupas pendidikan khusus yang cocok bagi siswa CI dan beberapa bab selanjutnya berfokus pada berbagai program pendidikan bagi siswa CI.

BAB I

LAYANAN PENDIDIKAN KHUSUS BAGI SISWA CERDAS ISTIMEWA

*Riana Helmi, usia 17 tahun 7 bulan, berhasil lulus Fakultas
Kedokteran UGM dengan IPK sangat memuaskan, yaitu 3.87. Ia
mengikuti percepatan sejak SD sampai SMA, 14 tahun, dan sudah
menjalani kuliah di Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta. (Republika
Newsworld, 24 Mei 2009)*

*Prof. Nelson Tansu, lulusan terbaik dari SMA Satono 1 Medan
tahun 1995, meraih gelar doktor (Ph.D.) bidang electrical
engineering Mei 2003 pada usia 23 tahun. Nelson merupakan
orang Indonesia pertama yg menjadi profesor di Lehigh University,
USA, sempatnya bekerja sekarang. Tiga peminatan ilmunya sudah
dipatenkan di AS, yaitu bidang semiconductor nanostructure,
optoelectronics devices, dan high power semiconductor lasers.
Prof. Nelson sudah menerima sebelas scientific award di tingkat
internasional dan sudah memublikasikan lebih dari delapan puluh
karya di berbagai jurnal internasional. Saat ini ia adalah visiting
professor di delapan belas perguruan tinggi dan instansi riset. Ia
juga aktif diundang sebagai pembicara di berbagai even
internasional di Amerika, Canada, Eropa, dan Asia. (Tokoh
Indonesia, 2005)*

Dari dua contoh individu cerdas istimewa yang dipaparkan di atas, terlihat bahwa baik Riani maupun Prof. Nelson Tansu, mendapatkan layanan pendidikan khusus sehingga mereka dapat lebih cepat menyelesaikan studinya dengan prestasi yang luar biasa. Riani mendapatkan percepatan belajar sejak SD sampai dengan SMA, sedangkan Prof. Nelson Tansu baru mendapatkan kesempatan percepatan belajar setelah kuliah di Amerika Serikat.

Tidak semua orang berkesempatan untuk menerima layanan pendidikan khusus karena ia cerdas istimewa. Riani dan Prof. Nelson merupakan segelintir anak-anak istimewa yang beruntung karena mendapatkan kesempatan untuk mengcepat program percepatan belajar. Banyak pula terjadi pelajar yang sebenarnya cerdas

istimewa, tetapi tidak terpenuhi kebutuhan belajarnya karena sekolahnya tidak memberikan layanan khusus untuk pengembangan potensinya.

Contohnya adalah Parto (nama samaran), salah satu klien penulis. Ia adalah seorang siswa kelas 11 yang terkenal sebagai pengacau di kelasnya. Pada saat guru menjelaskan, Parto justru sibuk dengan membuat gambar lucu dan mengedarkannya kepada teman-temannya sehingga mengganggu proses belajar di kelas. Sambil menggambar kadang kala ia menyentak ketika ada penjelasan gurunya yang dirasanya kurang pas. "Yang Ibu jelaskan itu salah, Bu! Dari hasil penelitian terbaru yang saya baca kemarin, teori yang Ibu jelaskan malah dibantah dan tidak dapat digunakan lagi. Jadi, buat apa teori itu dijelaskan," demikian komentarnya. Hal itu yang sering kali membuatnya tidak disukai oleh guru-gurunya. Namun, Parto selalu dapat menjawab pertanyaan yang diberikan gurunya sehingga para guru juga tidak banyak berkecik meskipun ia sering memberikan komentar yang menierahkan telinga gurunya.

Parto sering kali tidak menyelesaikan tugas yang diberikan gurunya, terutama pelajaran sosial. Menurutnya, mengerjakan pelatihan yang diberikannya itu hanya sia-sia. Ia lebih tertarik untuk keluar dari kelas dan berbincang-bincang dengan pemilik kantin di sekolahnya, membahas dampak ekonomi terhadap kehidupan rakyat miskin. Parto lebih senang belajar sendiri di rumah. Ia suka berdebat dengan tetangganya, seorang ekonom, yang dapat memuaskan rasa ingin tahunya tentang berbagai peristiwa ekonomi bersejarah di Indonesia yang turut menyumbang angka inflasi negara ini. Dari diskusi dengan tetangganya itu, Parto sudah dapat memprediksi laju angka inflasi di Indonesia dan negara tetangga dalam tiga tahun terakhir. Semakin hari Parto semakin malas bersekolah dan lebih tertarik pada dunia maya. Menurutnya, lebih baik berguru pada internet daripada berguru kepada gurunya yang sering kali menaciknya karena pendapatnya sering tidak sepadan. Parto semakin sering membolos, berjan-jani di warung untuk mengikuti perkembangan ekonomi Indonesia dan dunia. Namun, sayang, di akhir tahun, saat kesalkan kelas, orang tua Parto mengalami *shock* karena Parto, yang mahir berdebat bagi seorang ekonom tingkat dunia, tidak naik kelas.

Parto sebenarnya memiliki skor IQ 148. Kecerdasannya sangat tinggi, sangat kreatif, dan teridentifikasi cerdas istimewa dari hasil pemeriksaan psikologinya

Sungguh sebuah ironi, seorang siswa yang berkecerdasan istimewa tidak dapat naik kelas di sekolahnya. Ada apa dengan Parto dan sekolahnya?

Jika dilihat dari kesempatan belajar yang diperoleh pada kasus Rini dan Prof. Nelson dibandingkan dengan Parto, terlihat bahwa adanya penanganan khusus sesuai dengan kebutuhan belajar siswa akan memberikan hasil yang optimal. Sungguh disayangkan jika potensi yang luar biasa dari anak-anak cerdas istimewa (CI), seperti Parto, terbuang sia-sia hanya karena penanganan yang kurang tepat. Padahal, jika distimulasi dengan tepat, potensi yang luar biasa dalam dirinya akan berkembang menjadi berbagai hasil karya yang produktif yang akan memberikan kontribusi bagi perkembangan masyarakat di sekitarnya dengan berbagai cara yang luar biasa (Porter, 1999:2).

Mungkin masih banyak Parto-Parto yang lain dalam kehidupan nyata yang mengalami kekecewaan dan rasa frustrasi ketika menjalani masa sekolahnya. Pertanyaannya adalah mengapa mereka yang seharusnya sangat cerdas itu justru tidak menunjukkan prestasi yang gemilang di sekolah? Apa yang menyebabkan potensi istimewa yang dimiliki tidak muncul secara aktual dalam bentuk prestasi?

1. Yang disebut Siswa Cerdas Istimewa

Berbagai literatur yang membahas kecerdasan istimewa menunjukkan bahwa siswa cerdas istimewa adalah mereka yang memiliki kemampuan intelektual yang jauh melampaui kemampuan siswa lain seusianya yang menunjukkan karakteristik belajar yang unik sehingga membutuhkan stimulasi khusus agar potensi kecerdasannya dapat terwujud menjadi kinerja yang optimal (Gagne, 1985, 1990, 1995, 1999, 2004; Marland, 1972; Piirto, 1999, 2007; Benzalli, 2002).

Piirto (1994, 1999, 2007) menekankan bahwa seorang yang cerdas istimewa dengan karakteristik belajarnya yang unik, seperti ingatan yang luar biasa, pengarrat yang detail, rasa ingin tahu yang mendalam, kreativitas, dan kemampuan mempelajari bahan ajar dengan cepat dan tepat dengan hanya sedikit pelatihan dan apresiasi berhak untuk mendapatkan pendidikan yang didiferensiasi sesuai dengan kebutuhannya. Piirto memandang siswa cerdas istimewa sebagai seseorang yang

uruk yang membutuhkan tempo yang tepat agar bakat-bakatnya dapat berkembang optimal melalui pengalaman pendidikan dan pengalaman perkembangan khusus.

Terkait dengan konsep kecerdasan istimewa dan/atau bakat istimewa yang diusulkan Gagne (1985, 1995, 1999, 2004), tercapak bahwa seorang yang cerdas istimewa memiliki *giftedness*, yaitu kemampuan alamiah yang luar biasa dalam domain intelektual (berada pada posisi 10% tertinggi dalam populasinya) yang akan berkembang menjadi *talent*. *Talent* merupakan hasil interaksi antara kemampuan alamiah dalam domain intelektual dan katalis intrapersonal (kondisi fisik dan psikis seperti manajemen diri, motivasi, ketahanan, dan kepribadian), katalis lingkungan (milieu, orang-orang di sekitarnya, intervensi pendidikan, dan peristiwa penting dalam hidupnya), dan faktor kesempatan serta telah dikembangkan secara sistematis melalui pendidikan dan pelatihan. Gagne menetapkan beberapa bidang *talent* (berada pada posisi 10% tertinggi dalam penguasaan keterampilan yang telah ditunjukkan) meliputi bidang akademik, teknik, seni, interpersonal, dan atletik. Siswa cerdas istimewa berkemampuan intelektual alamiah yang luar biasa. Setelah mendapatkan pendidikan yang sesuai dengan kemampuan belajarnya, ia akan menguasai keterampilan yang sangat mahir dalam bidang akademik tertentu. Jadi, Gagne secara tersirat juga menjelaskan bahwa tanpa adanya intervensi pendidikan yang tepat, *giftedness* tidak akan berkembang menjadi *talent*. Dengan kata lain, kemampuan alamiah yang luar biasa yang dimiliki seseorang tidak akan terwujud menjadi kinerja yang luar biasa.

Reazulli (1978, 1986) dalam teorinya *the three rings conception of giftedness* menyimpulkan bahwa seseorang yang memiliki perilaku cerdas istimewa/bakat istimewa memiliki gabungan dari kemampuan umum dan/atau khusus di atas rata-rata, kreativitas yang tinggi, komitmen terhadap tugas yang tinggi, serta mampu menerapkannya pada berbagai bidang dalam kehidupan bermasyarakat.

Pada teori Reazulli, awalnya tidak terlalu ditekankan tentang bagaimana mewujudkan potensi kecerdasan istimewa/bakat istimewa seseorang menjadi suatu karya yang dapat berkontribusi kepada masyarakat. Dalam beberapa tahun terakhir Reazulli (2002) memperluas teorinya tentang kecerdasan istimewa/bakat istimewa untuk memasukkan beberapa komponen tambahan di samping ketiga komponen kecerdasan istimewa/bakat istimewa yang sudah ada. Beberapa

komponen baru tersebut disebutnya *houndstooth*. Dalam pengembangan teorinya Renzulli menyebutkan adanya serangkaian komponen yang melatarbelakangi seseorang untuk mengubah potensi kecerdasan istimewanya menjadi tindakan yang konstruktif sehingga dapat berkontribusi dalam masyarakat (Renzulli, 2002)

Komponen tersebut mencakup:

1. *optimism*, yaitu keyakinan akan adanya masa depan yang baik yang ditandai oleh adanya harapan dan kemauan untuk bekerja keras;
2. *courage*, yaitu kemampuan untuk menghadapi kesulitan atau bahaya ketika menghadapi berbagai ketakutan fisik, psikologis, dan moral yang ditandai dengan integritas dan kekuatan karakter pribadi;
3. *romance with a topic or discipline*, yaitu hasrat mendalami suatu topik atau bidang studi yang ditandai dengan adanya perasaan dan keinginan yang kuat. Komponen itu menjadi sumber motivasi untuk terikat pada suatu komitmen jangka panjang dalam melakukan suatu tindakan;
4. *sensitivity to human concerns*, yaitu berbagai kemampuan untuk memahami dunia afektif orang lain dan mengkomunikasikan pemahamannya secara peka dan akurat melalui tindakan. Komponen itu ditandai dengan altruisme dan empati;
5. *physical/mental energy*, yaitu energi yang diinvestasikan untuk mencapai suatu tujuan;
6. *vision/sense of destiny*, yaitu gabungan dari internal locus of control, motivasi, kemauan, dan self-efficacy. Ketika seseorang memiliki visi terkait kegiatan, peristiwa dan keterlibatannya di masa mendatang, visi berfungsi mendorongnya untuk membuat perencanaan dan mengarahkan perilaku.

Agar potensi kecerdasan istimewa dapat teraktualisasi, seseorang dapat secara aktif memberikan kontribusi kepada masyarakat dan campur tangan sekolah untuk mengembangkan keenam komponen tersebut. Keenam komponen tidak dapat dikembangkan dengan pendekatan pembelajaran *direct teaching* terbentuknya keenam komponen tersebut menuntut proses internalisasi, perilaku, dan komitmen untuk bertindak sesuai dengan visi. Oleh karena itu disediakan pendekatan khusus untuk menumbuhkannya.

Dari ketiga teori tentang kecerdasan istimewa/bakat istimewa yang telah diuraikan di atas, tampak bahwa siswa cerdas istimewa membutuhkan layanan pendidikan khusus karena mereka memiliki karakteristik unik yang membuatnya tidak dapat berkembang optimal tanpa adanya stimulasi yang tepat.

2. Mengapa Dibutuhkan Layanan Pendidikan Khusus?

Individu cerdas istimewa (CI) memang memiliki karakteristik unik yang memunculkan kebutuhan khusus, baik dalam belajar maupun dalam berinteraksi, secara sosial dengan lingkungannya. Karakteristik yang menandai cara berpikir dan cara menghayati kehidupan saling berinteraksi sehingga memunculkan kebutuhan khusus kepada dirinya. Beberapa karakteristik tersebut dapat terwujud dalam bentuk perilaku positif dan perilaku negatif (Clark, 1997) yang menuntut kejelian pengamatnya dalam menentukan apakah perilaku tersebut sebenarnya muncul sebagai perwujudan karakteristik kecerdasan istimewa atau bukan. Baik guru maupun orang tua harus jeli untuk menengarai berbagai perilaku yang merupakan perwujudan dari kecerdasan istimewa. Kekeliruan dalam mencermati dan menginterpretasi perilaku anak-anak CI tersebut dapat menyebabkan mereka cenderung dipandang sebagai anak yang bermasalah daripada sebagai anak yang memiliki potensi positif yang luar biasa. Sebagai akibatnya, anak-anak semacam itu sering kali lebih banyak mendapatkan perlakuan negatif dari lingkungannya sehingga kurang dapat mengembangkan potensi dirinya secara optimal.

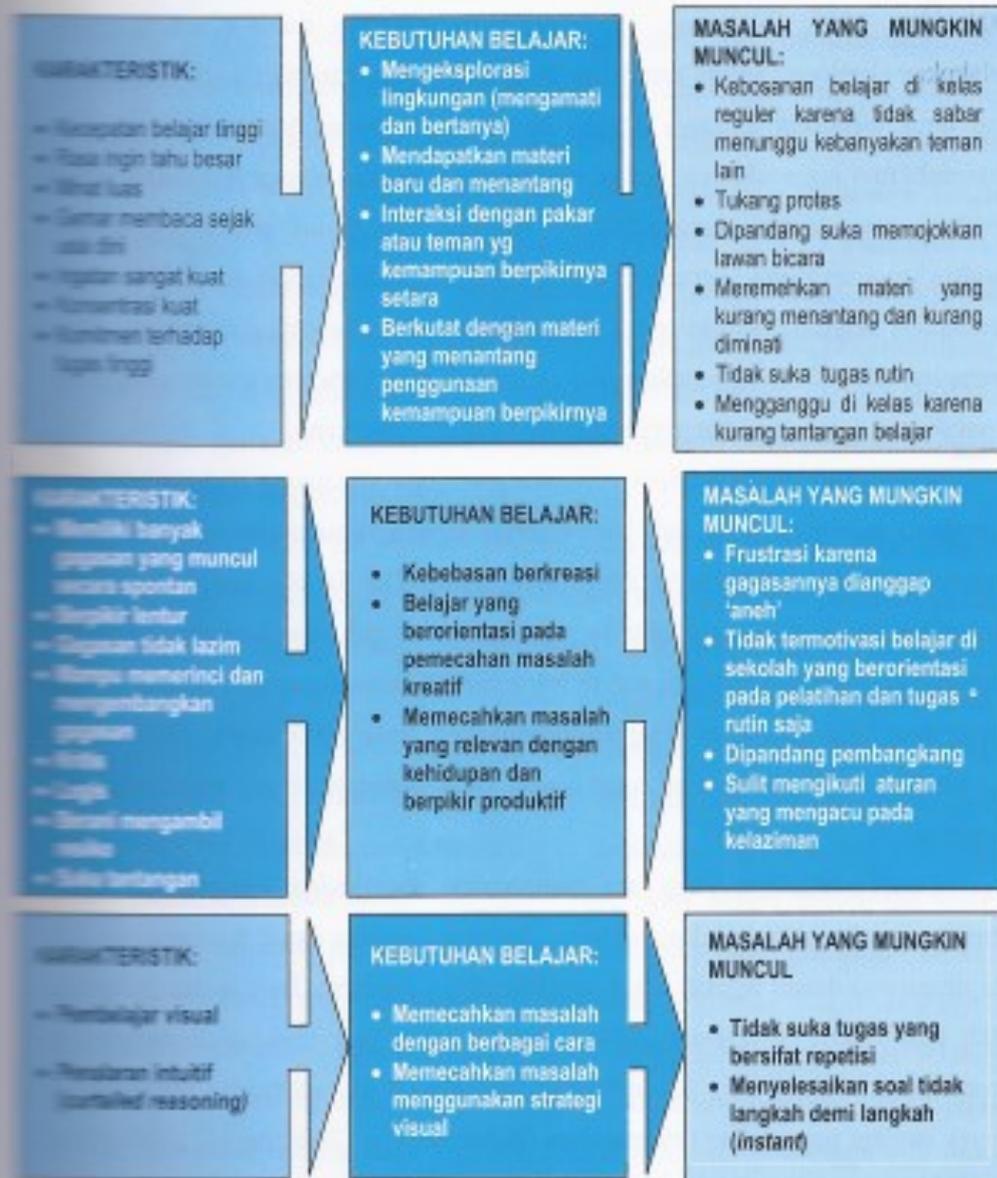
Berbagai tokoh yang berkecimpung dalam pendidikan anak CI dan yang melakukan penelitian tentang anak CI menyepakati bahwa keunikan karakteristik tersebut membawa dampak positif dan negatif bagi anak sehingga membuat kebutuhannya tidak dapat terpenuhi jika ia hanya mendapatkan layanan pendidikan reguler seperti kebanyakan anak lainnya (Clark, 1997; Davis dan Rimm, 1998; Sorenson, 1988).

a. Karakteristik Kognitif yang Memunculkan Kebutuhan Belajar

Khusus

Berikut ini adalah skema berbagai masalah yang mungkin timbul sebagai dampak dari berbagai kebutuhan khusus siswa CI karena memiliki berbagai karakteristik kognitif yang unik.

Gambar 1 Masalah yang muncul sebagai dampak dari tiga kelompok karakteristik kognitif pada anak berkecerdasan istimewa



Berdasarkan skema di atas, tampak ada beberapa kelompok karakteristik yang dapat memunculkan beberapa kebutuhan khusus bagi siswa CI yang jika tidak terpenuhi akan menimbulkan dampak negatif. Setiap kelompok karakteristik terdiri atas beberapa karakteristik yang saling terkait satu dengan yang lain. Pada kelompok karakteristik yang pertama menunjukkan bahwa para siswa CI memiliki kecepatan belajar yang jauh melebihi anak-anak seusianya (Clark, 1997; Davis dan Rimm, 1998; Delisle dan Galbraith, 2002; Silverman, 1993) disertai dengan rasa ingin tahu yang besar dan minat yang luas (Davis dan Rimm, 1998; Delisle dan Galbraith, 2002; Hoh, 2008; Silverman, 1993) sehingga membuat mereka tertarik untuk melakukan eksplorasi secara mendalam pada topik yang menarik minatnya. Mereka akan terus mencecar gurunya dengan berbagai pertanyaan yang berbobot untuk memenuhi rasa ingin tahunya. Selain itu, mereka juga akan memprotes jawaban atau penjelasan yang kurang memuaskan. Mereka tidak pernah puas hanya dengan jawaban yang seadanya, menuntut bukti empiris, serta akan sangat senang jika dapat berinteraksi langsung dengan orang yang pakar dalam topik yang diminatinya. Oleh karena itu, tidaklah mengherankan jika sering kali para guru atau teman lain merasa terpojok atau terganggu dengan pertanyaan yang disampaikan.

Kebutuhan mengeksplorasi lingkungan juga ditunjang oleh dimilikinya kegemaran membaca sejak usia dini disertai dengan kemampuan observasi yang terperinci (Clark, 1997; Davis dan Rimm, 1998; Delisle dan Galbraith, 2002). Dengan membaca, rasa ingin tahunya terhadap suatu topik akan terpenuhi. Dengan pengamatan yang terperinci, para siswa tersebut akan dapat mengetahui secara keseluruhan berbagai hal yang terkait dengan topik yang diminatinya. Oleh karena itu, mereka dapat menguasai suatu topik yang diminati secara mendalam dan komprehensif.

Dengan minatnya yang luas, mereka akan menghadapi beragam informasi. Seberapa pun banyaknya informasi yang diterima, mereka dapat menyerapnya dan menyimpannya dalam ingatan untuk jangka waktu yang lama (Delisle dan Galbraith, 2002; Hoh, 2008; Silverman, 1993). Ingatan yang baik tersebut dimungkinkan karena semakin tinggi skor IQ seseorang, semakin efisien ingatannya dan semakin banyak strategi pengolahan informasinya (Robinson dan Clinkenbeard, 1998 dalam Sousa, 2003). Informasi yang diterima dikelola dengan baik melalui pengelompokan

yang efisien sehingga saat dibutuhkan dapat digunakan dengan cepat (Borkowski dan Peck, 1986 dalam Porter, 2005). Dengan demikian, para siswa CI dapat menyimpan lebih banyak informasi dalam ingatannya dalam jangka waktu yang lama. Banyaknya informasi yang diterima semakin mendorong mereka mendalami hal-hal baru yang ditemukannya dari informasi tersebut. Dengan demikian, mereka dapat mempelajari banyak hal secara mendalam dan memperluas wawasannya.

Konsentrasi yang bertahan lama juga menjadi salah satu karakteristik kecerdasan istimewa (Clark, 1997; Delisle dan Galbraith, 2002; Hoh, 2008 Silverman, 1993). Hoh (2008) menyebutnya *persistent concentration*, yaitu perhatian yang mendalam terhadap suatu tugas dalam waktu yang panjang tanpa terganggu oleh lingkungan dan tanpa disertai dengan kelelahan mental. Konsentrasi tersebut biasanya terkait dengan faktor motivasi, seperti yang dijelaskan Renzull (1977) sebagai *task commitment* atau komitmen terhadap tugas. Konsentrasi yang bertahan lama menunjang mereka untuk dapat terlibat secara mendalam pada suatu tugas yang dikerjakan. Fokus perhatian tercurah hanya pada tugas yang dihadapinya disertai dengan rasa penasaran untuk melihat hasil akhirnya. Dengan demikian mereka dapat bertahan untuk tetap mengerjakan tugasnya sampai tuntas walaupun ada gangguan dari lingkungan sekitarnya.

Dengan berbagai karakteristik kognitif yang unik seperti yang telah diuraikan di atas dapat dibayangkan jika anak-anak tersebut harus mengikuti pelajaran di kelas reguler tanpa stimulasi khusus. Mereka harus menunggu teman-teman lain yang memiliki kecepatan belajar rata-rata, padahal mereka sudah ingin mengetahui topik yang dipelajari secara lebih mendalam, ingin mencari keterkaitan topik tersebut dengan hal lain, atau bahkan ingin menerapkan pengetahuannya dalam situasi nyata. Oleh karena itu, tidaklah mengherankan jika anak-anak CI ini sering kali tidak sabar menunggu teman-teman sekelasnya yang tidak segera memahami materi. Mereka tidak menyukai pelatihan dan menolak mengerjakan tugas rutin. Di kelas reguler mereka cenderung mengalami kebosanan dan kejenuhan belajar serta merasa frustrasi (Delisle dan Galbraith, 2002; Porter, 2005; Silverman, 1993) sehingga belajar di kelas tidak lagi menjadi suatu kegiatan yang menyenangkan. Tidak jarang pula mereka tidak tertarik pada kegiatan belajar dan terlihat mengganggu proses belajar di kelas karena kreativitasnya tidak tersalurkan (Delisle dan Galbraith, 2002).

(2008) mengemukakan bahwa anak-anak CI juga menunjukkan penalaran intuitif (*intuitive reasoning*), yaitu pemecahan masalah dalam belajar dengan mengandalkan intuisi tanpa melewati langkah kerja yang umum (Kratetski, 1976). Penalaran semacam itu sering kali digariskan ketika mengerjakan soal matematika atau fisika. Mereka sering kali dapat menunjukkan hasil yang tepat tanpa menjelaskan langkah-langkah pengerjaannya secara terperinci. Cara bekerja seperti itu sering kali dipandang orang lain sebagai pemecahan masalah yang "instan".

Dasar uraian tentang berbagai karakteristik kognitif yang dimiliki oleh anak-anak CI di atas, tampak bahwa kebutuhan belajar mereka tidak dapat terpenuhi dengan belajar di kelas reguler saja. Kebutuhan belajar khusus menuntut adanya penyesuaian atau modifikasi pembelajaran agar siswa lebih tertantang memanfaatkan kemampuannya yang luar biasa. Dengan demikian, layanan pendidikan khusus perlu disediakan bagi anak-anak cerdas istimewa dalam rangka optimalisasi kecerdasan istimewa yang dimilikinya.

b. Karakteristik Kepribadian yang Memunculkan Kebutuhan Khusus

Kecerdasan istimewa tidak hanya ditandai oleh karakteristik kognitif, tetapi juga disertai dengan beberapa karakteristik kepribadian khas yang juga menimbulkan berbagai kebutuhan khusus. Karakteristik kognitif dan karakteristik kepribadian belajar saling melengkapi untuk menghasilkan prestasi yang baik. Sama seperti karakteristik kognitif, karakteristik kepribadian juga memunculkan timbulnya masalah. Berikut ini adalah skema berbagai masalah yang mungkin timbul sebagai dampak dari kebutuhan khusus yang berasal dari beberapa kelompok karakteristik kepribadian anak cerdas istimewa:

Dengan berbagai kebutuhan belajar khusus sebagai dampak dari beberapa karakteristik kognitif seperti yang telah digambarkan di atas, tampaknya anak-anak CI tersebut membutuhkan stimulasi belajar dengan materi lebih variatif, lebih abstrak, lebih kompleks, dan lebih mendalam (Davis dan Rimm, 1998; VanTassel-Baska, 1994; VanTassel-Baska dan Stambaugh, 2006) yang tidak dapat diperoleh dalam kurikulum kelas reguler.

Pada kelompok karakteristik kedua terlihat berbagai karakteristik yang dapat memunculkan kebutuhan untuk memecahkan masalah. Pada anak cerdas istimewa perilaku berpikir kreatif juga menjadi salah satu karakteristik pada anak-anak CI (Silverman, 1993). Anak-anak CI dengan kreativitasnya yang tinggi memiliki banyak gagasan yang muncul dengan spontan (Akbar-Hawadi, 2002) dan berpikir secara lentur (Delisle dan Galbraith, 2002; Hoh, 2008). Gagasan yang dihasilkannya pun juga bersifat tidak lazim. Kelenturan berpikir juga terlihat dari hasil penelitian Goldberg (2001) yang menunjukkan bahwa pada saat menghadapi suatu masalah anak-anak CI membutuhkan waktu lebih singkat untuk berpindah dari suatu situasi baru ke situasi rutin atau sebaliknya, serta tidak membutuhkan banyak pengalaman yang serupa dengan situasi bermasalah yang dihadapinya.

Pada umumnya, anak-anak CI juga memiliki kemampuan berpikir kritis yang baik karena penalarannya sangat baik disertai dengan kejelian dalam menganalisis (Clark, 1997; Delisle dan Galbraith, 2002; Silverman, 1993). Ketika menghadapi suatu situasi mereka akan mengumpulkan berbagai informasi dan menganalisis informasi yang ada serta menggunakan penalarannya untuk menemukan keterkaitan antara informasi satu dengan yang lain. Dengan demikian, ia akan memperoleh simpulan yang tepat tentang masalah apa yang sedang dihadapinya. Setelah menemukan masalah, ia akan mencari beberapa alternatif solusi, mengevaluasi setiap alternatif solusi, dan akhirnya memutuskan pilihan solusinya. Pada saat mencari solusi, kreativitasnya banyak berperan untuk menghasilkan pemecahan masalah yang kreatif.

Adanya masalah yang harus dipecahkan dalam pelajaran akan memberikan tantangan untuk berpikir kritis dan kreatif bagi anak-anak CI, apalagi keberanian mengambil resiko dan suka akan tantangan merupakan juga merupakan karakteristik anak-anak tersebut (Clark, 1997; Delisle dan Galbraith, 2002; Silverman, 1993; Hoh,

2008). Oleh karena itu, stimulasi belajar yang berorientasi pada pemecahan masalah dengan tingkat kesulitan yang disesuaikan dengan kecepatan belajar siswa akan menjadi kebutuhan bagi dirinya. Stimulasi semacam itu tidak banyak ditemukan dalam kelas reguler. Bahkan, pada kelas akselerasi pun jika tidak terjadi diferensiasi kurikulum yang memadai akan tetap timbul kejenuhan belajar karena kreativitas tidak tersalurkan. Hal itu terbukti pada hasil penelitian Tjahjono (2008) terhadap siswa CI tingkat SMA di beberapa sekolah di Jawa Timur yang menunjukkan bahwa siswa cerdas istimewa dalam kelas akselerasi yang hanya memadatkan materi tanpa diferensiasi proses belajar tetap mengalami kejenuhan belajar karena kurang mendapatkan tantangan belajar yang memadai.

Kelompok karakteristik ketiga terkait dengan cara belajar. Selain memiliki kemampuan berpikir kritis dan kreatif, kebanyakan anak CI juga merupakan pembelajar visual spasial. Hal itu diidentifikasi oleh Linda Silverman (1989) dalam penelitiannya terhadap para pembelajar visual spasial. Dalam penelitiannya ditemukan dua kelompok anak-anak CI pembelajar visual spasial. Kelompok pertama memiliki skor IQ sangat tinggi karena memiliki kemampuan yang tinggi untuk menghadapi tugas yang membutuhkan proses visual spasial dan proses berpikir sekuensial. Kelompok kedua terdiri atas para siswa yang sebenarnya lebih cerdas daripada yang ditunjukkan melalui skor IQ-nya. Anak-anak CI pada kelompok itu memiliki kelemahan dalam berpikir sekuensial sehingga tidak dapat mencapai skor IQ setinggi kecerdasan yang sebenarnya. Anak-anak CI semacam itu akan mengalami kesulitan di sekolah yang cara pengajarannya lebih menekankan pada berpikir sekuensial, yaitu yang menuntut anak bekerja langkah demi langkah, menekankan pada pelatihan soal dan repetisi, dan ujian yang dibatasi oleh waktu. Akibatnya, anak-anak CI pembelajar visual spasial sering kali mengalami kesulitan untuk belajar di dalam kelas tradisional dan bakat-bakatnya menjadi terabaikan. Oleh karena itu, belajar di dalam kelas reguler tanpa ada diferensiasi kurikulum bagi siswa CI yang termasuk dalam kategori ini akan menghambatnya untuk mencapai prestasi yang tinggi. Dengan demikian, perlu dipikirkan untuk memberikan layanan khusus yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Kesulitan untuk menghadapi tugas yang menuntut penyelesaian langkah demi langkah juga diakibatkan oleh penalaran intuitif yang dimiliki oleh anak CI. Hoh

Gambar 2 Masalah yang bersumber dari tiga kelompok karakteristik kognitif dan karakteristik kepribadian anak berkecerdasan istimewa



Anak-anak CI suka memberikan tantangan bagi dirinya sendiri, berpendirian teguh sehingga terkesan keras kepala, dan perfeksionis (Delisle dan Galbraith, 2002; Lee, 2004; Porter, 2005; Silberman, 1993). Dorongan untuk memecahkan masalah yang lebih sulit membuat mereka terus berhasrat untuk belajar lebih dalam lagi dan ada rasa penasar yang 'meletup-letup' dalam kepalanya ketika tidak berhasil memecahkan suatu masalah, apalagi mereka tidak pernah puas jika tidak mengerjakan sesuatu dengan sempurna (perfeksionis). Keadaan tidak terpecahkannya

(2008) mengemukakan bahwa anak-anak CI juga menunjukkan penalaran intuitif (*curtailed reasoning*), yaitu pemecahan masalah dalam belajar dengan mengandalkan intuisi tanpa melewati langkah kerja yang umum (Krutetskii, 1976). Penalaran semacam itu sering kali digunakan ketika mengerjakan soal matematika atau fisika. Mereka sering kali dapat menunjukkan hasil yang tepat tanpa menjelaskan langkah-langkah pengerjaannya secara terperinci. Cara bernalar seperti itu sering kali dipandang orang lain sebagai pemecahan masalah yang 'instan'.

Dari uraian tentang berbagai karakteristik kognitif yang dimiliki oleh anak-anak CI di atas, tampak bahwa kebutuhan belajar mereka tidak dapat terpenuhi dengan belajar di kelas reguler saja. Kebutuhan belajar khusus menuntut adanya penyesuaian atau modifikasi pembelajaran agar siswa lebih tertantang memanfaatkan kemampuan intelektualnya yang luar biasa. Dengan demikian, layanan pendidikan khusus perlu disediakan bagi anak-anak cerdas istimewa dalam rangka optimalisasi kecerdasan istimewa yang dimilikinya.

b. Karakteristik Kepribadian yang Memunculkan Kebutuhan Khusus

Kecerdasan istimewa tidak hanya ditandai oleh karakteristik kognitif, tetapi juga disertai dengan beberapa karakteristik kepribadian khas yang juga menimbulkan berbagai kebutuhan khusus. Karakteristik kognitif dan karakteristik kepribadian bekerja saling melengkapi untuk menghasilkan prestasi yang baik. Sama seperti karakteristik kognitif, karakteristik kepribadian juga memungkinkan timbulnya masalah. Berikut ini adalah skema berbagai masalah yang mungkin timbul sebagai dampak dari kebutuhan khusus yang berasal dari beberapa kelompok karakteristik kepribadian anak cerdas istimewa:

masalah akan membuat mereka terus menyelidiki dan mencari informasi serta mencari kebenaran sampai ia dapat memecahkan masalah tersebut. Hal itu sangat dimungkinkan karena didukung oleh adanya kecepatan yang tinggi untuk memahami informasi atau konsep teoretis dan konsentrasi yang mendalam disertai dengan logika berpikir yang baik.

Pembelajaran di kelas reguler yang kurang memberikan tantangan belajar yang sesuai dengan kebutuhan akan membuat mereka kurang termotivasi untuk belajar di kelas. Beberapa siswa bahkan lebih memilih untuk keluar dari sekolah dan mengikuti *homeschooling* karena merasa bahwa dengan *homeschooling* mereka dapat belajar sesuai dengan kecepatan belajarnya sendiri.

Beberapa karakteristik kognitif dan karakteristik pribadi anak-anak CI tersebut juga menimbulkan kebutuhan sosial emosional yang spesifik. Kecepatan belajar yang tinggi membuat mereka kurang cocok untuk bergaul dengan teman sebayanya. Sering kali mereka lebih menyukai bergaul dengan teman yang usianya lebih tua karena memiliki cara berpikir yang relatif sama. Di kelas reguler, mereka kurang mendapatkan teman diskusi yang cocok dengan kemampuan berpikir dan minatnya. Kebanyakan temannya masih berminat pada bermain. Mereka lebih berminat pada hal-hal yang bersifat ilmiah. Oleh karena itu, besar kemungkinan mereka juga akan dikucilkan oleh teman-temannya karena dipandang aneh akibat cara berpikir dan minat yang berbeda (Silverman, 1993).

Perfeksionisme yang dimiliki juga sering kali menimbulkan masalah karena sebagai anak yang dapat belajar segala sesuatunya dengan mudah, anak yang cerdas istimewa akan menuntut dirinya sendiri dan orang lain dengan standar yang lebih tinggi. Hal itu akan berdampak pada interaksinya dalam kegiatan kelompok. Sering kali ia tidak puas dengan pekerjaan teman-temannya, tetapi ia merasa tidak berdaya karena teman-temannya memiliki kemampuan tidak sebaik dirinya. Akhirnya, ia cenderung mengerjakan sendiri tugas dalam kelompoknya. Hal itu membuatnya kurang diakui oleh teman-temannya. Upaya untuk mengalah dan menekan rasa tidak puasnya akan menimbulkan konflik antara keinginan diterima teman-temannya dan keinginan menonjolkan prestasinya. Jika ia memilih untuk mendapatkan hasil kerja, seperti standar yang telah diantarkannya, prestasi yang tinggi akan dicapai, tetapi teman-temannya mungkin akan mengucilkannya. Namun, jika ia memilih

anak menurunkan standar dan mengikuti kemampuan teman-temannya, rasa tidak puas akan muncul dan terpaksa ia harus memandang potensi yang dimilikinya. Jika anak tidak peka dengan kondisi konflik yang mungkin dialami seperti itu, anak tersebut akhirnya akan lebih memilih untuk tidak menunjukkan prestasinya dan akhirnya potensinya akan terbuang sia-sia. Swiatek (1995) dalam penelitiannya menemukan bahwa anak-anak CI dengan derajat kecerdasan istimewa yang sangat tinggi sering kali menyangkal kecerdasan istimewanya. Penyangkalan tersebut terjadi karena mereka memandang dirinya akan lebih diterima secara sosial jika mengikuti tuntutan standar teman sebaya di kelasnya. Penelitian Swiatek dan Doer (1998) juga menunjukkan bahwa anak perempuan lebih banyak menyangkal kecerdasan istimewanya daripada anak laki-laki.

Minat terhadap masalah dunia dan kemarusahan disertai dengan rasa keadilan yang tinggi dan kepekaan perasaan yang mendalam pada anak-anak CI (Clark, 1997; Davis dan Rimm, 1998; Delisle dan Galbraith, 2002) sering kali berwujud pada cara mereka menghayati pengalaman hidupnya, termasuk ketika sedang belajar. Di dalam kelas, ketika sedang ada diskusi tentang masalah kemanusiaan dan mereka menemukan adanya ketidakadilan dalam peristiwa yang dibahas, sering kali emosinya yang sangat sensitif mewarnai proses diskusi tersebut. Mereka terus-menerus mempertanyakan keadilan dan kebenaran, kadang kala dapat juga menjadi memojokkan lawan bicaranya dalam diskusi tersebut. Kondisi semacam itu membuatnya digandang aneh oleh teman lain yang pada umurnya tidak merasa terganggu secara emosional dengan masalah keadilan semacam itu. Kondisi tersebut terjadi karena anak-anak CI mengalami kepekaan yang luar biasa tinggi serta kemampuan yang sangat mendalam dalam aspek intelektual, imajinasi, emosi, sensoris, dan psikomotor, yang oleh Dabrowsky (1938, sitat dalam Silverman, 1993) disebut sebagai *overexcitability*.

Overexcitability dalam aspek intelektual dan imajinasi membuat mereka cenderung untuk memikirkan secara mendalam topik yang didiskusikan dan membayangkan secara visual apa yang terjadi yang terkait dengan peristiwa yang ditanyakan. Selain itu, *overexcitability* dalam aspek emosi membuat perasaan juga sangat terlibat ketika sedang mempelajari suatu topik sehingga mereka terobsesi oleh pikiran dan perasaan ingin membantu atau melakukan sesuatu untuk menyelesaikan

masalah dalam peristiwa yang terkait dengan topik yang dibahas. Sayangnya, dengan terbatasnya usia dan pengalaman, sering kali mereka tidak dapat berbuat apa-apa karena statusnya hanya sebagai siswa dengan usia yang sangat muda sehingga tidak memungkinkannya untuk melakukan intervensi terhadap masalah riil yang sedang dibahas. Kondisi semacam itu kadang kala mengarah pada perasaan tidak berdaya dan tidak berguna yang mengganggu secara emosional. Hal itu tidak menyenangkan mengingat di kelas reguler sering kali produk belajar lebih banyak berupa ulangan dalam bentuk soal yang tidak akan memberikan kontribusi apa pun bagi masyarakat.

Hasil atau produk belajar di sekolah yang kebanyakan hanya berupa ulangan dalam bentuk soal tidak cukup menjawab kebutuhan para siswa CI untuk memberikan kontribusi bagi masyarakat. Oleh karena itu, tampaknya juga perlu dilakukan diferensiasi produk untuk membantu mereka menyulurkan kebutuhan belajar dan kebutuhan untuk berkontribusi bagi masyarakat. Akan lebih menantang bagi mereka jika dari proses belajarnya mereka dapat menghasilkan suatu produk yang dapat memecahkan masalah riil terkait kehidupan sehari-hari dalam masyarakat sekitarnya (Renzulli dan Reis, 2008).

Berdasarkan uraian di atas, tampak bahwa anak-anak CI karena karakteristiknya yang unik akan memiliki kebutuhan khusus yang jika tidak terpenuhi akan menimbulkan hambatan dalam aktualisasi potensi dirinya yang luar biasa. Tanpa adanya layanan pendidikan khusus, tampaknya akan sulit bagi anak-anak CI untuk dapat berkembang secara optimal karena adanya kerentanan untuk menghadapi masalah akibat karakteristik unik yang dimilikinya.

Karakteristik unik pada anak-anak CI tersebut muncul karena mereka memang memiliki struktur otak dan cara kerja otak yang berbeda dengan anak lain pada umumnya (Clark, 1986; 1997; Sousa, 2003). Oleh karena itu, dibutuhkan stimulasi belajar yang lebih kompleks untuk membuat mereka menjadi lebih menantang. Semliawan (1997) mengungkapkan perbedaan biologis individu CI berdasarkan proses pengelolaan otak, yaitu:

- 1) produksi sel neuroglial yang lebih tinggi dibandingkan dengan produksi sel otak pada kebanyakan orang lain sehingga berdampak pada meningkatkan aktivitas ansel neuron yang memungkinkannya terjadinya

percepatan proses berpikir (Thompson, Berger, dan Berry, 1990, dalam Clark, 1986);

- 2) proses biokimia neuron yang lebih kaya sehingga memungkinkan berkembangnya pola berpikir kompleks serta aktivitas *prefrontal cortex* yang banyak digunakan sehingga membantu peningkatan kemampuan perencanaan masa depan dan berpikir berdasarkan pemahaman dan pengalaman intuitif.

Fungsi otak dapat dikelompokkan menjadi empat area berdasarkan tujuan fungsinya, yaitu:

- 1) fungsi kognitif, yang mencakup proses linier (seperti belajar melalui tahap dari tahap) dan proses spasial;
- 2) fungsi afektif, yang mencakup proses sosial dan emosi;
- 3) fungsi fisik, yang mencakup gerakan untuk mendukung proses belajar;
- 4) fungsi intuitif, yang mencakup proses kreatif (Clark, 2008).

Anak-anak yang CI terbukti memiliki integrasi proses otak yang lebih berkembang daripada anak lain pada umumnya (Clark, 1997; Clark, 2008). Sekolah umum anak memberikan tantangan dan stimulasi belajar yang sesuai dengan kemampuan siswanya, termasuk siswa yang CI. Peningkatan stimulasi pada otak melalui stimulasi belajar yang kaya akan meningkatkan produksi pertumbuhan sel saraf, yang secara biologis dan fisik akan memungkinkan terjadinya proses yang kompleks dan pola berpikir yang lebih kompleks (Clark, 2008). Stimulasi lingkungan yang diperkaya dapat mengubah pola otak (Clark, 2008) sehingga meningkatkan proses pembelajaran perlu menjadi perhatian.

Jadi, pada dasarnya anak-anak CI memiliki struktur otak yang berbeda dengan kebanyakan anak lain yang membuatnya memiliki karakteristik kognitif dan karakteristik pribadi yang khas pula. Dengan keadaannya tersebut, diperlukan stimulus belajar yang berbeda pula. Oleh karena itu, dalam proses belajar, perlu dikembangkan kebutuhan belajarnya sehingga perlu dilakukan modifikasi pembelajaran untuk optimalisasi kecerdasan istimewanya.

3. Tanpa Layanan Khusus pada Anak Cerdas Istimewa

Tidak terpebihinya kebutuhan belajar pada anak-anak CI sering kali menimbulkan dampak negatif, seperti kurang termotivasi bersekolah, konsep diri yang negatif, dan harga diri yang rendah (Delisle, 2006; Rimm dan Lovasco, 1992; White, 1995). Ketika siswa CI mendapatkan tugas belajar yang kurang menantang, ia akan memandangnya sebagai tugas yang membuang waktu saja sehingga ia enggan untuk mengerjakannya. Guru merasa tersinggung ketika siswa CI di kelasnya menolak mengerjakan tugas, sedangkan siswa CI tersebut merasa kebingungan dan bertanya-tanya dalam hati mengapa ia harus mengerjakan sesuatu yang tidak jelas tujuannya. Pada beberapa siswa yang sangat kritis ia akan mempertanyakan keraguanrnya akan kemanfaatan tugas tersebut kepada gurunya dan sebagai akibatnya siswa tersebut dianggap sebagai pemberontak dan mendapatkan label negatif dari gurunya.

Seringnya siswa CI dilabel sebagai pengacau atau pemberontak di kelas memberikan nasakan tentang penilaian yang negatif terhadap dirinya. Siswa CI tersebut merasa dirinya tidak berharga karena tidak dapat menajukkan prestasi sesuai dengan yang diharapkan sebagai akibat dari kurangnya motivasi belajar yang muncul karena merasa tidak ada gunanya bersekolah. Selain itu, ia juga akan menilai dirinya sebagai siswa yang bermasalah karena lingkungan memberikan penilaian yang negatif terhadap dirinya. Akibatnya, ia juga mengembangkan konsep diri yang negatif.

Stipek (2002) menekankan bahwa harapan guru sangat berpengaruh terhadap motivasi belajar siswa. Guru yang memandang negatif siswanya akan memiliki harapan yang negatif terhadap siswanya. Ia meyakini bahwa siswa tersebut tidak memiliki keterampilan belajar yang baik dan pesat itu dapat ditangkap oleh siswa sehingga siswa mendapatkan umpan balik bahwa dirinya kurang terampil dalam belajar. Umpan balik negatif tersebut akan membentak keyakinannya tentang keterampilan belajarnya sehingga ia merasa tidak akan berhasil dalam belajar yang berdampak pada penurunan motivasi belajar.

Souza (2003) berdasarkan penelitian Goldberg (2001) menyimpulkan bahwa tanpa memerlukan banyak pelatihan, siswa CI mampu berpindah dari situasi asing ke

lebih cepat daripada siswa yang berkemampuan rata-rata. Hal itu menunjukkan bahwa siswa CI memiliki cara berpikir yang lentar. Oleh karena itu, kebutuhan mereka hanya melakukan tugas belajar rutin sebenarnya bertentangan dengan kebutuhan belajar mereka.

Siswa CI membutuhkan informasi yang baru untuk memenuhi rasa ingin tahunya. Melakukan sesuatu yang baru atau melakukan sesuatu dengan cara yang yang berbeda merupakan cara yang efektif untuk memperoleh informasi (Clark, 1997). Dengan demikian, ia akan terdorong untuk belajar. Hal itu sesuai dengan teori belajar yang menganalisis pendekatan kognitif, yang menyatakan bahwa seorang akan terdorong untuk belajar ketika keseimbangan kognitifnya terganggu karena adanya informasi baru yang masuk tidak lagi sesuai dengan skema yang ada sebelumnya. Oleh karena itu, ia akan terdorong untuk melakukan penyesuaian dengan situasi baru yang dihadapinya. Dalam proses melakukan penyesuaian itulah terjadi belajar (Hergenhahn dan Olson, 2008).

Otak merespons sesuatu yang asing, tidak terduga, dan adanya kesenjangan informasi. Adanya informasi baru yang tidak lazim membuat otak bekerja keras dan membuat otak merencananya. Namun, proses belajar yang terlalu menekankan pada pengulangan dan pelatihan yang berulang-ulang akan membuat otak terbiasa dan bekerja secara otomatis tanpa berpikir lagi sehingga dapat mengarah pada kemalasan berpikir (Clark, 1997). Proses belajar semacam itu bertentangan dengan proses belajar. Siswa CI dapat dengan cepat memahami sesuatu yang baru karena ia memiliki kemampuan untuk memahami informasi yang sangat baik. Proses belajar yang berorientasi pada repetisi hanya akan membuatnya merasa jenuh dan sedikit rasa berpikir. Ketika siswa sudah terjebak dalam kemalasan, karena kurangnya stimulus, ia menjadi kurang terlatih untuk bekerja keras dalam menyelesaikan tugas belajarnya. Siswa yang terbiasa malas akan sulit untuk belajar dengan keras sehingga ketika tiba saat siswa tersebut diberi tantangan belajar yang tinggi sesuai dengan kemampuannya, meskipun ia memiliki kapasitas intelektual yang tinggi, kemampulan untuk bekerja keras dan motivasinya sudah melemah.

Siswa CI dituntut untuk mempelajari konsep dasar, berbagai fakta, berbagai permasalahan, dan berbagai keterampilan yang sama dengan anak lain pada umumnya. Namun, mereka dapat menemukan hubungan antar informasi dengan

lebih cepat, memahami konsep abstrak dengan cepat, dan memiliki minat yang mendalam (Sousa, 2003). Akibatnya, mereka membutuhkan kurikulum dengan tingkat pembelajaran yang lebih tinggi dengan kecepatan belajar yang lebih tinggi dan menggunakan bahan ajar yang sesuai dengan gaya belajarnya (Davis dan Rimm, 1998; Clark, 1997).

Beberapa peneliti menunjukkan bahwa kegagalan dalam memberikan stimulasi dan tantangan intelektual yang sesuai dengan kebutuhan siswa CI akan mengarah pada kejenuhan belajar, kemalasan, kebiasaan belajar yang buruk, kurang motivasi, dan prestasi yang biasa-biasa saja (Bower, 1990; Proctor, Feldhusen dan Black, 1986; Sisk, 1988; Van Tassel-Baska, 1986).

White (1995) menyatakan bahwa siswa yang dibiarkan untuk melewati sekolah dasarnya tanpa didorong untuk bertanya dan mengeksplorasi bidang studi yang diminatinya akan segera menjadi apatis. Ketika ada kesempatan untuk banyak membaca, mendengarkan suara yang memberi informasi baru, menonton video dan film, menyelidiki, mengamati, memeriksa, dan menyampaikan gagasan, akan tumbuh rasa ingin tahu, antusiasme, imajinasi, dan motivasi yang semakin berkembang. Namun, jika stimulasi intelektual terbatas, rasa ingin tahu dimatikan, antusiasme dilemahkan, dan imajinasi, motivasi akan hilang (Feldhusen, 1992). Siswa cerdas istimewa yang terus-menerus mengalami situasi kurang stimulasi akan mengalami *underachievement* dan selanjutnya akan diikuti dengan kegagalan akademis (Rimm dan Lovance, 1992; White, 1995).

Selain berdampak pada motivasi belajar, salah satu konsekuensi tidak diterapkannya akselerasi bagi siswa CI adalah tersia-siakannya bakat intelektualnya (Stanley, 1978). Sebenarnya dengan mengikuti percepatan belajar siswa CI akan dapat menyelesaikan belajarnya dalam waktu yang lebih singkat sehingga ia dapat segera menempuh jenjang pendidikan yang lebih tinggi (magister dan doktoral), lulus lebih cepat, dan dapat segera menyumbangkan tenaga dan pemikirannya untuk pengembangan masyarakat. Namun, karena ia tetap berada di kelas reguler, waktunya lebih banyak terbuang untuk mengerjakan tugas rutin yang sebenarnya tidak kondusif bagi pengembangan potensi intelektualnya.

PENUTUP

Mengingat keunikan karakteristik siswa cerdas istimewa dapat memunculkan masalah khusus yang dapat terwujud menjadi perilaku yang positif dan negatif, penelitiannya mampu mengenali kebutuhan belajar siswa CI tersebut.

Berbagai karakteristik kognitif yang memungkinkannya untuk belajar dengan sangat cepat, mendalam, dan komprehensif membuatnya membutuhkan bahan ajar yang sensitif, yaitu yang lebih abstrak, lebih kompleks, lebih variatif, dan lebih menantang agar dapat membuatnya merasa tertantang dan bersemangat dalam belajar. Selain itu, juga perlu dipertimbangkan berbagai karakteristik kepribadian yang dapat menjadi penghambat dalam belajar juga perlu mendapat perhatian dari guru. Misalnya, perasaan yang terlalu sensitif sehingga pada saat mempelajari suatu permasalahan keterlibatan emosinya terlalu mendalam sehingga menjadi sangat sensitif dan menghambat siswa CI tersebut untuk berpikir secara jernih. Oleh karena itu, guru perlu merencanakan pembelajaran bagi siswa CI dengan mempertimbangkan kebutuhan belajar yang bersumber dari karakteristik kognitif dan karakteristik kepribadian yang unik pada siswa CI.

Sebagai individu yang memiliki kebutuhan khusus, siswa CI tidak dapat berkembang optimal tanpa mendapatkan layanan pendidikan khusus. Berbagai masalah negatif seperti kejenuhan belajar, penurunan motivasi belajar, kemalasan, sikap apatis terhadap sekolah, harga diri yang rendah dan konsep diri yang negatif akan muncul jika kebutuhan belajar siswa CI tersebut tidak terpenuhi. Siswa CI walaupun memiliki kapasitas intelektual yang sangat tinggi juga berkemungkinan akan mengalami *underachievement* ketika kebutuhan belajarnya tidak terpenuhi. Tidak terdapat kemungkinan seorang siswa CI juga mengalami kegagalan akademis. Dengan mengingat berbagai kondisi tersebut, tampaknya sangatlah penting bagi guru untuk mengenali kebutuhan belajar siswa dan selanjutnya membuat perencanaan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa dan melaksanakan pembelajaran yang dapat menstimulasi penggunaan potensi intelektual yang tinggi pada siswa CI. Dengan demikian, tidak sia-sialah bakat intelektual yang dimiliki oleh segelintir siswa yang luar biasa kemampuannya. Setinggi apa pun kemampuan intelektual siswa, ia tidak dapat belajar sendiri secara optimal tanpa

adanya layanan pendidikan khusus yang dirancang sesuai dengan kebutuhannya. Tentunya hal itu menjadi tantangan bagi para pendidik untuk dapat membantu para siswa CI mengembangkan potensinya yang luar biasa menjadi suatu kinerja yang luar biasa yang dapat disumbangkan bagi masyarakat.

DAFTAR PUSTAKA

- Akbar-Hawadi, R. 2002. *Identifikasi Keberbakatan Intelektual Melalui Metode Nontes dengan Pendekatan Konsep Keberbakatan Renzulli*. Jakarta: PT. Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Bower, B. 1990. "Academic Acceleration Gets Social Lift". *Sciences News*. 138, (14).
- Clark, B. 1986. *Optimizing Learning: The International Education Model in the Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- _____. 1997. *Growing up Gifted (5th ed.)*. Merrill, Upper Saddle River, NJ.
- _____. 2008. "No Wonder they Behave Differently". In M. W. Gosfield. *Expert Approaches to Support Gifted Learners*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Company.
- Colangelo, N. & Davis G.A. 1997. "Introduction and Overview". In N. Colangelo & G.A. Davis. *Handbook of Gifted Education*. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Delisle, J. & Galbraith J. 2002. *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Ensiklopedi Tokoh Indonesia. 2005. *Usia 25 Tahun Mengajar S-3*. [on-line] Available at <http://www.tokohindonesia.com>.
- ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. 2000. "Common Myths about Gifted Students" [on-line]. Available at <http://www.tag-tenn.org/myths.html>
- Feldhusen, J.F, Proctor T.B., & Black K.N. 1986. "Guidelines for Grade Advancement of Precocious Children. *Roeper Review*, 9 (1).
- Gagne, F. 1985. "Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definition". *Gifted Child Quarterly*, 29.

- _____. 1990. "Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent". In N. Colangelo dan G.A. Davis.(Ed.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, MA: Allyn dan Bacon.
- _____. 1995. "Hidden Meaning of the "Talent Development" Concept". *The Educational Forum*, 59.
- _____. 1999. "My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts, and Talents". *Journal for the Education of the Gifted*, 22.
- _____. 2004. "Transforming Gifts into Talents". *High Ability Studies*, 15.
- Goldberg, E. 2001. *The executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind*. New York: Oxford University Press.
- Hergenhahn, B.R. dan Olson M.H. 2001. *An Introduction to Theories of Learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Hoh, P. S. 2008. Cognitive Characteristics of the Gifted. In J. A. Plucker dan C. Callahan. *Critical Issues and Practives in Gifted Education: What the Research Says* Waco: Prufrock Press Inc.
- Kozminski, V.A. 1976. *The Psychology of Mathematical Abilities in School Children* J. Teller, Trans, and Kilpatrick dan I. Wirszup. (Ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Marland, S.P., Jr. 1972. "Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the US Commisioner of Education and Background Papers Submitted to the US Office of Education". Vol. 2. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4. L11/2: G36).
- Wasson, F.J. 1996. "Differentiation and Integration: A Historical and International Perspective". In U. Munandar dan C. Semiawan (Ed.). *Optimizing Excellence in Human Resource Development*. Proceedings of the Fourth Asia-Pacific Conference on Giftedness. Jakarta, 4 -8 August.
- _____. 1994. *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. New York: Macmillan.
- _____. 1999. *Talented Children and Adults: Their Development and Education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- _____. 2007. *Talented Children and Adults: Their Development and Education* (3rd ed.). Waco, Tx: Prufrock Press Inc.

- Porter, L. 1999. *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents*. St. Leonards, NSW: Allen dan Unwin.
- . 2005. *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents* (2nd ed.). St. Leonards, NSW: Allen dan Unwin.
- Renzulli, J.S. 1977. *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- . 1978. "What Makes Giftedness? Reexamining A Definition". *Phi Delta Kappan*, 60.
- . 2002. "Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital". *Phi Delta Kappan*, 84(1).
- . 1986. "The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity". In R. J. Sternberg dan J. E. Davidson (Ed.). *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. & Reis S. M. 2008. *Enriching Curriculum for All Students* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Republika Online.2009) Riana Helmi: *Rekor Dokter Termuda Indonesia* [on-line] Available at <http://www.republika.co.id/koran/14/52006>
- Rimm, S.B. & Lovance K.J. 1992. "How Acceleration May Prevent Underachievement Syndrome". *Gifted Child Today*, 15 (2).
- Sousa, D. A. 2003. *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press, Inc.
- Schraw, G. & Graham T. 1997. "Helping Gifted Students Develop metacognitive Awareness". *Roeper Review*, 20, 1.
- Semiawan, C. 1997. *Perspektif Pendidikan Anak Berbakat*. Jakarta: PT Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Silverman, L. K. 1989. "Invisible Gifts, Invisible Handicaps". *Roeper Review*, 12,
- . 1993. *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, CO: Love Publishing Company
- Sisk, D. A. 1988. "The Bored and Disinterested Gifted Child: Going Through School Lockstep". *Journal for the Education of the Gifted*, 11 (4).

- Sorenson, J. S. 1988. "The Gifted Program: An Overview". In J. S. Sorenson. *The Gifted Program Handbook: Planning, Implementing, and Evaluating Gifted Programs*. Wisconsin: Dale Seymour Publications.
- Stanley, J.C. 1978. "Radical Acceleration: Recent Educational Innovation at JHU". *Gifted Child Quarterly*, 22 (1).
- Stipek, D. 2002. *Motivation to Learn: Integrating theory and Practice (4th ed.)*. Boston: Allyn dan Bacon.
- Swack, M.A. 1995. "An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents". *Gifted Child Quarterly*, 39.
- Swack, M. A. & Dorr R.M. 1998. "Revision of the Social Coping Questionnaire: Replication and Extension of Previous Findings". *Journal of Secondary Gifted Education*, 10.
- Tubjono, E. 2008. "Laporan Pertengahan Pelaksanaan Program Pendampingan Psikologis bagi Siswa Cerdas Istimewa – Bakat Istimewa di SMA Negeri 5 Surabaya". *Laporan Subsidi Backstopping. Direktorat Pendidikan Sekolah Luar Biasa. Departemen Pendidikan Nasional Republik Indonesia*. Surabaya: Fakultas Psikologi Universitas .
- Van Tassel-Baska, J. 1986. "Acceleration". In C.J. Maker (Ed.). *Critical Issues in Gifted Education. Defensible Programs for the Gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Van Tassel-Baska, J. & Stambaugh T. 2006. *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. Boston: Pearson Education Inc.
- White, L.A. 1995. *Acceleration: A Viable options for Gifted Children*. [on-line] Available at <http://www.eric.ed.gov>.

Panduan Untuk Guru dan Orang Tua Pendidikan Cerdas Istimewa

ISBN 978-602-8879-05-7



978-602-8879-05-7