

Representasi Sosial Mengenai Siswa dengan Disabilitas pada Siswa Non-Disabilitas SMP Inklusi di DKI Jakarta

^{1*} Hashella Kostan, ² Irwanto

^{1,2} Fakultas Psikologi, Universitas Katolik Indonesia Atma Jaya, Jakarta, Indonesia

Abstract This study looks at how children with disabilities are socially represented in inclusive schools. A number of 371 junior secondary students without disabilities were recruited from 6 inclusive schools in Jakarta. In a free association fashion, they were stimulated with a phrase “student with disabilities” and their responses were recorded. They were asked to evaluate their own responses as containing positive, negative, or neutral prototypical characteristics and scored according to the affective loading. The results indicated that even in inclusive school, children with disabilities were socially represented as individuals who are “lacking of abilities”, “difficult to communicate”, “stupid”, and so on. We also asked students to fill the Swearer Bully Survey- Student Version (BYS-S) and found that students with disabilities were bullied by their peers.

Keywords: social representation, students with disabilities, inclusive school, *bullying*, prototypical analysis

1. Research Background

Peraturan Gubernur No 116 tahun 2007 tentang penyelenggaraan pendidikan inklusi pasal 2 menyatakan bahwa tujuan diadakannya pendidikan inklusi di Provinsi DKI Jakarta adalah untuk meningkatkan pemahaman dan penghargaan terhadap perbedaan. Cita-cita ini tentunya baik, namun lingkungan yang inklusif secara fisik belum tentu menimbulkan lingkungan yang inklusif secara sosial pula, terutama apabila terdapat konstruksi sosial yang negatif terhadap siswa dengan disabilitas tersebut (Taylor, 1993 dalam National Disability Authority, 2010). Konstruksi sosial ini dibentuk lewat pengalaman berhubungan langsung antara kelompok siswa non-disabilitas dengan yang mengalami, atau karena menyaksikan bagaimana guru dan administrator sekolah memperlakukan siswa dengan disabilitas.

Kajian situasi tentang sekolah inklusi di Indonesia, termasuk di dalamnya DKI Jakarta, menunjukkan bahwa sekolah inklusi masih memiliki sejumlah permasalahan, baik yang

mencakup ketidaksiapan guru, kurikulum yang kurang fleksibel, serta budaya sekolah yang masih menstigma, serta keterbatasan sarana dan prasarana (Irwanto, Kasim, Fransiska, Lusli, & Siradj, 2010). Lingkungan yang kurang akomodatif ini menyebabkan siswa dengan disabilitas kerap menemui hambatan dalam beraktivitas dan kurang optimal berperforma di sekolahnya. Akibatnya, mereka masih dipandang “lebih rendah” dibandingkan siswa non-disabilitas (UNICEF, 2013). Sebagai contoh, kurikulum dan budaya belajar yang kurang akomodatif menyebabkan siswa dengan disabilitas dapat terhambat untuk mencapai tujuan pembelajaran, sehingga siswa dengan disabilitas sangat berisiko untuk mendapatkan nilai yang lebih buruk dari teman-teman sekelasnya, kemudian dilabel sebagai “bodoh” atau “lambat”. Label label negatif ini mendorong tindakan *bullying* kepada siswa dengan disabilitas (Weiner & Mak, 2009; Storch, Lewin, Silverstein, Heidgerken, Strawser, Baumeister, & Geffken, 2004; Mishna, 2003 dalam U.S. Department of Health & Human Services, n.d.; Twyman, Saylor, Saia, Macias, Taylor, & Spratt, 2010). Anak yang dipersepsikan berbeda terutama dalam aspek fisik juga terbukti rentan menerima perilaku *bullying* (Olweus, 2004).

* Corresponding author: Hashella Kostan
shellakostan@gmail.com

Published online at ijds.ub.ac.id

Copyright © 2014 Author(s) Licensed under CC BY-NC.

Bullying terutama lebih banyak ditemukan pada usia remaja dalam tingkat SMP. Seseorang dalam tahapan remaja awal sedang menghadapi masa kritis dalam pembentukan peran sosial dan dengan begitu membutuhkan status di antara *peer group*-nya. Penerimaan teman sebaya terutama lebih krusial bagi remaja awal dikarenakan remaja awal belum memiliki kepercayaan diri terhadap identitas dan pendapatnya (UNICEF, 2011). Hal ini membuat seseorang dalam tahapan remaja awal termotivasi untuk menggunakan agresi untuk menunjukkan kekuasaan dan dengan begitu status yang “baik” (Pellegrini, 2002). Sejalan dengan hal tersebut, beberapa penelitian membuktikan bahwa siswa pada tingkatan sekolah menengah pertama akan lebih cenderung mengalami *bullying* dan mempersepsikan lingkungan sekolah mereka sebagai lingkungan yang tidak aman (Astor, Meyer, & Pitner, 2001; Dinkes, Kemp, Baum, & Snyder, 2009; Kasen, Berenson, Cohen, & Johnson, 2004 dalam Hong & Espelage, 2012). Hal ini membuat penelitian dan intervensi pada tingkatan sekolah menengah pertama menjadi lebih krusial.

Intervensi yang efektif tentunya perlu didukung dengan ketersediaan data. Salah satu data yang menurut peneliti krusial untuk diketahui adalah representasi sosial mengenai siswa dengan disabilitas pada kelompok siswa non-disabilitas di sekolah inklusi.

2. Tinjauan Pustaka

2.1 Representasi Sosial

Moscovici (1973, dalam Valsiner & Rosa, 2007) mengartikan representasi sosial sebagai sistem nilai, ide, dan praktik sosial yang memungkinkan masyarakat untuk berkomunikasi satu sama lain. Hal ini dapat terjadi dikarenakan representasi sosial menyediakan kode/symbol yang dapat digunakan dalam interaksi sosial, serta nama dan klasifikasi bagi berbagai aspek di lingkungan kita. Jodelet (1989, dalam Maury, 2007) mendefinisikan representasi sosial sebagai suatu bentuk pengetahuan yang dibuat secara bersama-sama oleh kelompok sosial dan memiliki fungsi praktikal, yaitu untuk mengkonstruksi realita bersama yang dimiliki oleh kelompok tersebut.

Berdasarkan kedua pengertian ini, representasi sosial memungkinkan kita untuk

mengerti, mengenal, dan “terbiasa” dengan objek, orang, dan kejadian yang kita temui melalui kode/symbol yang dimengerti secara kolektif. Hal ini memungkinkan semua anggota/kelompok masyarakat untuk menyimpulkan dan mempersepsikan hal yang serupa saat dihadapkan pada objek, orang, atau kejadian yang sama. Dengan kata lain, saat kita dihadapkan pada suatu objek, kita akan mengkonversi representasi sosial kita terhadap objek tersebut menjadi suatu realitas tertentu (Deaux & Philogene, 2001).

Menurut Moscovici (1961, dalam Páez, Echebarria, Valencia, Romo, Juan, & Vergara, 1991) terdapat tiga buah komponen dalam representasi sosial. Komponen yang pertama adalah informasi/pengetahuan/elemen representasi social mengenai suatu objek. Komponen berikutnya adalah struktur atau organisasi dari elemen-elemen tersebut dimana ada elemen-elemen yang bersifat mengelilingi elemen yang menjadi inti representasi. Komponen yang terakhir merupakan dimensi evaluatif yaitu sikap. Sikap meliputi penilaian positif atau negatif terhadap suatu objek.

Terkait komponen struktur/ organisasi, elemen-elemen representasi sosial dapat terbagi ke dalam elemen *central core* dan elemen *peripheral core* (Abric, 1993). Elemen *central core* merupakan inti dari representasi, bersifat kaku, stabil, normatif, dan mengandung fungsi konsensual dari kelompok. Elemen ini juga yang membuat suatu representasi sosial menjadi spesifik dan unik. Elemen *peripheral core* bersifat lebih fleksibel, heterogen, adaptif, dan fungsional. Elemen ini juga berfungsi untuk menjembatani *central core* dengan realita.

2.2 Sekolah Inklusi

Secara internasional, pendidikan inklusif mulai diperkenalkan secara luas lewat diselenggarakannya konferensi pendidikan luar biasa di Salamanca, Spanyol pada tahun 1994 (Rizky, 2014). Didasari dengan semboyan “pendidikan untuk semua”, konferensi ini kemudian melahirkan Pernyataan Salamanca (*Salamanca Statement*). Pernyataan ini mendorong penyelenggara pendidikan untuk menerima dan memfasilitasi setiap penyandang disabilitas yang ingin bersekolah di sekolah umum. Bentuk fasilitasi ini misalnya dengan menyediakan guru pendamping khusus maupun layanan khusus lain sesuai dengan kebutuhan

siswa dengan disabilitas tersebut. Sejalan dengan model ini, Juang Sunanto (2013 dalam Rizky, 2014) menyatakan bahwa pendidikan inklusi tidaklah sama dengan usaha memindahkan siswa dengan disabilitas dari sekolah luar biasa ke sekolah reguler, melainkan usaha untuk mengubah orientasi layanan pendidikan agar institusi pendidikan yang ada dapat memenuhi kebutuhan setiap anak yang memiliki beragam karakteristik dan keunikan. Kebijakan inklusi yang dituangkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan RI No. 70 tahun 2009 – ingin mempercepat dicapainya tujuan global Pendidikan untuk Semua (*Education for All*) dan mengurangi kemiskinan. Landasan filosofis pendidikan inklusi sudah ada di dalam filsafat negara bangsa mengenai Bhinneka Tunggal Ika – karena disabilitas adalah salah satu wujud keberagaman (Abdurrahman, 2003). Dengan demikian, kebijakan inklusi juga bertujuan untuk menciptakan pula suatu model masyarakat yang bebas stigma dan terintegrasi, dikarenakan nilai toleransi sudah tercipta sejak di bangku sekolah.

Walau kebijakan pendidikan inklusi telah dilaksanakan lebih dari 8 tahun, berbagai kajian menunjukkan masih adanya permasalahan serius dalam penyelenggaraannya (Irwanto, Kasim, Fransiska, Lusli, & Siradj, 2010; Adioetomo, Mont, & Irwanto, 2014)masih terdapat beberapa permasalahan:

1. Ketidaksiapan guru yang tidak memahami karakteristik dan gaya belajar siswa dengan disabilitas. Guru dari siswa dengan disabilitas tidak jarang malah bersikap terlalu melindungi atau terlalu mengabaikan, sehingga siswa lain yang melihat perlakuan guru tersebut malah memberikan label tertentu kepada siswa dengan disabilitas di kelasnya.
2. Adanya kurikulum pembelajaran, aturan sekolah, maupun budaya di lingkungan yang penerapannya kurang akomodatif. Implikasinya, banyak siswa dengan disabilitas yang dianggap gagal di mata kurikulum karena tidak mampu memenuhi tujuan pembelajaran dengan cara yang sama seperti siswa-siswa non-disabilitas lain di kelas tersebut.
3. Adanya keterbatasan sarana dan prasarana di sekolah inklusi sehingga hal ini menjadi hambatan tersendiri bagi

siswa dengan disabilitas untuk beraktivitas maupun belajar di sekolah.

4. Guru Pendamping Khusus (GPK) yang tidak selalu tersedia dan posisi karisnya problematik di sekolah reguler.

2.3 Perilaku *Bullying* Pada Remaja Awal

Seorang anak akan mulai duduk di bangku SMP, umumnya pada rentang usia 12-15 tahun atau masuk ke dalam tahapan perkembangan remaja atau *early adolescence* atau remaja awal (Santrock, 2103; UNICEF, 2011). Remaja awal butuh teman sebaya. Apabila seorang remaja tidak mempunyai teman, mereka akan merasa tidak berguna dan bahkan hingga berujung pada depresi (Vanhalst, 2012 dalam Santrock, 2013). Remaja cenderung lebih bergantung kepada teman sebaya mereka untuk memenuhi kebutuhan sosial dibandingkan dari orangtua. Mereka juga akan lebih mengikuti tekanan dari kelompok sebaya dibandingkan saat mereka berada pada usia yang lebih muda. Hal ini disebut dengan tekanan sebaya. Opini dan gaya hidup kelompok sebaya dirasa lebih penting bagi remaja awal, dikarenakan remaja pada usia ini cenderung memiliki kepercayaan diri yang lebih rendah terhadap identitas dan pendapatnya (UNICEF, 2011). Oleh karena itu, seorang remaja awalakan cenderung melakukan mudah tunduk dengan perilaku kelompok sebayanya. Ketidakpercayaan diri ini tentu saja akan mengurang seiring pertambahan usia.

Terkait dengan perilaku *bullying*, seseorang dalam tahapan remaja sedang menghadapi masa kritis dalam pembentukan peran sosial dan dengan begitu membutuhkan status di antara *peer group*-nya. Hal ini membuat seseorang dalam tahapan remaja awal termotivasi untuk menggunakan agresi untuk menunjukkan kekuasaan dan dengan begitu status yang “baik” (Pellegrini, 2002). Mereka yang lemah, atau dianggap lemah, tidak percaya diri, aneh dan posisi sosial yang rendah – seperti anak dengan disabilitas – akan cenderung menjadi korban *bullying* (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998 dalam Pellegrini, 2002; Smith, Shu, & Madsen, 2001 dalam Pellegrini, 2002).

Sejalan dengan hal tersebut, beberapa penelitian membuktikan bahwa siswa pada tingkatan sekolah menengah pertama akan lebih cenderung mengalami *bullying* dan mempersepsikan lingkungan sekolah mereka

sebagai lingkungan yang tidak aman (Astor, Meyer, & Pitner, 2001; Dinkes, Kemp, Baum, & Snyder, 2009; Kasen, Berenson, Cohen, & Johnson, 2004 dalam Hong & Espelage, 2012).

3. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode asosiasi bebas yang sering digunakan dalam penelitian pendekatan struktural representasi sosial (Tsoukalas, 2006). Selain dapat digunakan untuk menggali struktur dari representasi sosial, metode asosiatif juga efektif untuk mengambil data dari banyak partisipan (kelompok besar) dalam waktu yang singkat (Tsoukalas, 2006). Metode ini dilakukan dengan meminta partisipan penelitian untuk menuliskan kata-kata yang pertama kali terlintas di pikirannya saat dihadapkan pada stimulus (De Rosa, 2002). Aktivitas yang menuntut respon spontan dari partisipan ini memungkinkan partisipan mengeluarkan kata-kata melalui proses asosiatif. Dalam penelitian ini, partisipan diminta untuk menuliskan kata-kata yang terlintas dalam pikiran mereka saat mendengar kata 'SISWA DENGAN DISABILITAS'.

Proses pengambilan data berlangsung dari bulan Mei hingga Juni 2017. Partisipan dari penelitian ini adalah 386 siswa dari 6 SMP inklusi di DKI Jakarta yang memiliki teman sekelas dengan disabilitas. Keenam SMP inklusi ini berasal dari empat sub-wilayah Jakarta dan merupakan siswa kelas 7 atau kelas 8. Kuesioner dari partisipan kemudian dianalisa hanya apabila kuesioner tersebut terisi dengan lengkap seluruhnya dan jumlah asosiasi yang dituliskan minimal dua. Jumlah kuesioner yang memenuhi kriteria adalah 371.

Respon-respon dari ke-371 partisipan kemudian dikategorisasikan ke dalam kelompok-kelompok sebelum dianalisa lebih lanjut. Agar proses kategorisasi lebih objektif, Respon-respon akan menjadi satu kategori apabila memiliki makna yang sama dan kata dasar yang sama (Wachelke, 2010; Wachelke & Wolter, 2011). Agar proses kategorisasi menjadi lebih reliabel, peneliti akan meminta seorang asisten peneliti untuk turut melakukan kategorisasi. Reliabilitas keduakategori kemudian diuji dengan uji statistik Cohen Kappa Interrater Agreement. Hasil uji statistik menunjukkan nilai koefisien (κ) = 0.850 (95% CI), $p < .0005$ (di atas 0.60) yang berarti ada

kesepakatan antar interrater (McHugh, 2012). Data kemudian dikategorisasi jika muncul pada lebih dari 15 partisipan atau sekitar 4% dari sampel baru dilakukan analisis.

Pendekatan metode asosiatif yang digunakan dalam penelitian ini mengadopsi pendekatan yang dicetuskan oleh Verges yaitu prototypical analysis (1992 dalam Gaymard, 2014). Menurut pendekatan ini, elemen-elemen representasi sosial dapat dikategorikan dalam empat area berdasarkan dua kriteria, yaitu frekuensi munculnya respon dan ranking (urutan muncul) respon tersebut. Kata/respon yang paling sering muncul dan memiliki ranking atas (lebih dulu muncul) merupakan elemen dari *central zone*. Kata/respon yang paling sering muncul namun memiliki ranking bawah merupakan elemen dari periferi pertama. Kata/respon yang jarang muncul namun memiliki ranking atas merupakan elemen dari *contrast zone*. Kemudian, kata/respon yang paling jarang muncul dan memiliki ranking bawah merupakan elemen dari periferi kedua. Secara ringkas, maka penjelasan di atas dapat dirangkum dalam tabel berikut :

Tabel 1. Matriks Prototypical Analysis

	Ranking Atas (Lebih Dulu Muncul)	Ranking Bawah
Sering Muncul	<i>Central Zone</i>	Periferi pertama
Jarang Muncul	<i>Contrast Zone</i>	Periferi kedua

Sebuah data akan dianggap memiliki ranking atas apabila memiliki ranking rata-rata di atas *cut-off value*. *Cut-off value* tersebut dihitung dari median rata-rata respons yang diberikan oleh partisipan (Wachelke & Wolter, 2011). Respons dianggap memiliki frekuensi kemunculan yang tinggi apabila termasuk dalam proporsi 30% dari total frekuensi

Metode lain yang digunakan adalah metode untuk mengukur *affective loading*, yaitu *index of polarity & neutrality* (de Rosa, 2002). Metode ini dilakukan dengan meminta partisipan untuk memberikan tanda +, -, atau 0 kepada setiap jawaban yang partisipan keluarkan. Tanda + diberikan apabila partisipan merasa respon yang ia keluarkan bermakna positif (R+), - untuk respon bermakna negatif (R-), dan 0 untuk jawaban yang bermakna netral (R0). Untuk menghitung *index of polarity*

& neutrality (de Rosa, 2002) , maka rumus yang digunakan adalah :

$$\text{Polarity Index}(P) = \frac{\text{Jumlah}R^+ - \text{Jumlah}R^-}{\text{Jumlah asosiasi yang dibuat}} \quad (\text{pers.1})$$

$$\text{Neutrality Index}(N) = \frac{[\text{Jumlah}R^0 - \text{Jumlah}R^+] + \text{Jumlah}R^-}{\text{Jumlah asosiasi yang dibuat}} \quad (\text{pers.2})$$

Hasil dari kedua perhitungan di atas akan berada dalam rentang -1 sampai dengan 1. Pada indeks polaritas, apabila P bernilai antara -1 sampai dengan -0,5, maka dapat dikatakan bahwa elemen representasi sosial tersebut memiliki makna negatif. P yang memiliki rentang -0,4 sampai dengan +0,4 menunjukkan bahwa elemen representasi sosial tersebut memiliki respon positif dan negatif yang cenderung sama. P yang bernilai +0,4 sampai dengan +1 memiliki makna positif. Nilai N kemudian dihitung sebagai pembandingan dengan asumsi bahwa elemen representasi sosial yang memiliki polaritas positif yang cenderung tinggi kemungkinan memiliki netralitas yang rendah. Pada indeks netralitas, apabila N berada pada rentang -1 sampai dengan -0,5, maka dapat dikatakan bahwa stimulus memiliki netralitas yang rendah. Apabila N berada pada rentang -0,4 sampai dengan +0,4 maka dapat dikatakan bahwa jumlah respon negatif dan positif cenderung sama. Apabila N berada pada rentang +0,4 sampai dengan 1, maka dapat dikatakan stimulus memiliki netralitas yang tinggi (de Rosa, 2002). Indeks polaritas dan netralitas ini akan dihitung untuk setiap elemen representasi sosial, maupun untuk representasi sosial “siswa dengan disabilitas” secara keseluruhan.

Terakhir, peneliti juga meminta partisipan untuk mengisi kuesioner tambahan, yaitu kuesioner mengenai gambaran perilaku *bullying* terhadap siswa dengan disabilitas yang terjadi di kelas partisipan. Kuesioner ini merupakan hasil adaptasi dan terjemahan dari Swearer Bully Survey- Student Version (BYS-S), Bagian B (Swearer, S. personal communication, March 5, 2017) serta telah dipublikasikan (Hamburger, Basile & Vivolo,

2011). Penggunaan (termasuk penerjemahan) kuesioner ini sudah mendapatkan izin dari Susan M. Swearer, selaku pembuat instrumen penelitian. Penulis melakukan adaptasi yaitu peneliti hanya menggunakan beberapa buah pertanyaan saja yang dianggap relevan untuk diketahui dan tidak menggunakan keseluruhan kuesioner. Selain itu, peneliti juga mempersempit konteks survei, sehingga pertanyaan survei hanya mengacu pada ada atau tidaknya perilaku *bullying* pada siswa dengan disabilitas (bukan perilaku *bullying* secara umum).

4. Hasil dan Pembahasan

4.1 Representasi Sosial Mengenai Siswa dengan Disabilitas

Dari 371 data partisipan yang didapat, terdapat 1608 respon atau jawaban asosiasi kata terhadap stimulus kata “SISWA DENGAN DISABILITAS”. Respon-respon ini kemudian dikategorikan berdasarkan kata dasar dan kesamaan arti, menghasilkan 402 kategori. Kesepakatan dalam proses kategorisasi ini kemudian diuji secara statistik menggunakan program SPSS. Uji statistik reliabilitas Cohen-Kappa Interrater-Agreement menghasilkan nilai koefisien (κ) = 0.850 (95% CI), $p < .0005$ dan dengan begitu kategorisasi yang dilakukan dapat digunakan untuk analisa selanjutnya.

Hasil kategorisasi respon tersebut akan terlebih dahulu disortir sebelum memasuki tahap analisa berikutnya. Suatu kategori respon harus dimiliki oleh minimal 15 partisipan atau sekitar 4% agar lolos dalam proses penyortiran ini. Respon yang diberikan juga harus bukan merupakan respon yang bersifat definitif. Setelah semua data disortir, terdapat 23 elemen representasi sosial yang akan dianalisa pada tahap berikutnya. Seperti yang sudah disebutkan sebelumnya, jumlah respon ke-371 partisipan (dikurangi dengan satu respon definitif) adalah sebanyak 1607 respon dalam 401 kategori berbeda. Apabila dihitung, maka respon rata-rata per partisipan adalah sebanyak 4,33 respon. Dengan begitu, *cut-off value* dari ranking untuk analisa adalah 2,17 (dihitung dari nilai tengah rata-rata respon partisipan). *Cut-off value* dari frekuensi ditentukan dari proporsi kumulatif respon yang harus melewati angka minimal 30%. Setelah dilakukan perhitungan,

cut-off value frekuensi adalah 22 atau tepat berada pada proporsi kumulatif 30,06% dari total frekuensi. Berdasarkan perhitungan di atas, maka dilakukan *prototypical analysis*

representasi sosial mengenai siswa dengan disabilitas beserta indeks polaritas dan netralitas-nya dapat dilihat di Tabel 2.

Tabel 2. Analisa *Prototypical Analysis* Representasi Sosial Mengenai Siswa dengan Disabilitas

f ≥ 22 (30,06%)	Ranking < 2,17					Ranking ≥ 2,17				
	Elemen	Frek.	Rank	P	N	Elemen	Frek.	Rank	P	N
Berkebutuhan khusus Mempunyai kekurangan	Berkebutuhan khusus	46	1,74	-0,24	0,78	Dibully	100	3,16	-0,83	0,94
	Mempunyai kekurangan				0,87	Baik	42	2,79	0,9	-0,8
						Punya kelebihan	36	2,69	0,89	-0,8
						Aneh	35	3,06	-0,66	0,89
						Diejek	30	3,73	-0,87	0,87
						Kasih	30	2,73	0,23	0,13
						Pendiam	30	2,63	-0,1	0,8
						Berbeda	29	2,34	0,07	0,66
						Bodoh	27	2,33	-0,81	1
						Perlu dibantu	25	2,72	0,52	-0,2
Pemarah	22	3,05	-0,5	0,64						
f < 22	Malas	21	2	-0,9	1	Kaya	18	2,22	0,56	-0,3
	Perlu perhatian	18	2	0,72	-0,4	Tidak mau diatur	18	3,44	-0,83	1
						Kreatif	16	2,13	0,88	-0,8
	Dijauhi	15	3,53	-0,6	0,6					
	Rusuh	15	3,13	-0,73	0,87					
	Tidak bisa diam	15	3,2	-0,2	0,47					
	Tidak pintar	15	2,33	-0,53	1					

Berdasarkan pemetaan di atas, terdapat dua elemen representasi sosial dalam kuadran pertama atau *central zone*, yaitu [berkebutuhan khusus] dan [kemampuan kognitif yang rendah]. Elemen representasi sosial [berkebutuhan khusus] memiliki polaritas sedang (-0,24) dengan netralitas tinggi (0,78) yang berarti elemen representasi sosial ini cenderung memiliki makna netral. Elemen berikutnya, [mempunyai kekurangan], memiliki polaritas yang rendah dan netralitas yang tinggi (P=-0,52, N=0,87) menandakan elemen ini cenderung bersifat negatif.

Elemen [berkebutuhan khusus] mungkin muncul pada daerah *central zone* dikarenakan adanya stimulus “siswa” dan setting sekolah inklusi yang menjadi lokasi pengambilan data penelitian. Istilah “anak berkebutuhan khusus” seringkali dipakai dalam konteks sekolah inklusi untuk mengacu kepada “siswa dengan

disabilitas” (Purwanto & Purwanto, 2007), (sekalipun kedua istilah ini sebenarnya memiliki makna yang bersinggungan namun tidak benar-benar ekuivalen) (Irwanto, Shinantya, Pandia, Widyawati, & Irwan, 2011). Dengan kata lain, peneliti melihat kemungkinan elemen [berkebutuhan khusus] muncul dalam *central zone* dikarenakan partisipan melihat kedua frasa tersebut sebagai sinonim.

Pada daerah periferi pertama, elemen representasi sosial yang paling menonjol adalah [dibully]. Elemen ini juga merupakan elemen yang paling sering muncul dalam pengambilan data, yaitu oleh 27% sampel. Sejalan dengan adanya elemen representasi sosial yang mengacu pada perilaku *bullying* pada siswa dengan disabilitas, elemen [diejek] dan [dijauhi] juga dapat ditemukan pada periferi pertama dan kedua. Ketiga elemen ini memiliki polaritas rendah dan netralitas yang tinggi. Artinya,

perilaku *bullying* ini dimaknai secara negatif oleh sampel. Elemen ini juga membuktikan adanya perilaku *bullying* pada siswa dengan disabilitas di sekolah inklusi DKI Jakarta.

Elemen [baik] dan [punya kelebihan] merupakan elemen berikutnya dalam periferi pertama. Kedua elemen ini memiliki kesamaan, yaitu memiliki indeks polaritas yang tinggi dan netralitas yang rendah, menunjukkan kedua elemen ini memiliki makna yang positif menurut sampel. Elemen [punya kelebihan] terutama juga memiliki makna yang bersebrangan dengan elemen central zone [mempunyai kekurangan], menunjukkan bahwa siswa dengan disabilitas tidak hanya dikaitkan dengan kekurangan yang mereka miliki saja, melainkan juga kelebihannya. Elemen [mempunyai kekurangan] dalam penelitian ini menunjukkan bahwa elemen tersebut bersifat lebih aksesibel terhadap kesadaran (dilihat dari rata-rata ranking) namun dimiliki oleh lebih sedikit sampel.

Elemen selanjutnya pada periferi pertama adalah [aneh] yang memiliki polaritas yang rendah dan netralitas yang tinggi, menunjukkan bahwa elemen ini memiliki makna yang negatif bagi sampel. Ketiga elemen berikutnya [kasihan], [pendiam], dan [berbeda] memiliki makna yang netral menurut sampel. 7,28% sampel juga mengaitkan [bodoh] pada siswa dengan disabilitas. Elemen ini memiliki makna negatif. Selanjutnya, 6,47% sampel juga mengaitkan siswa dengan disabilitas sebagai orang yang [perlu dibantu]. Elemen ini memiliki makna positif. Terakhir, elemen [pemarah] ini memiliki konotasi negatif.

Contrast zone merupakan elemen representasi sosial yang memiliki kemungkinan untuk mengkomplementer periferi pertama atau mengindikasikan adanya sub-group minoritas yang memiliki central core berbeda dengan kelompok mayoritas (Wachelke & Wolter, 2011). Tiga buah elemen di daerah ini adalah [malas], [perlu perhatian], dan [kreatif]. Elemen [malas] memiliki makna negatif, sedangkan elemen [perlu perhatian] dan [kreatif] memiliki makna positif. Elemen [kreatif], apabila dilihat dari persebaran datanya, memiliki kemungkinan untuk mengindikasikan adanya sub-group dikarenakan 12 dari 16 partisipan yang memiliki representasi sosial ini berasal dari sekolah dan tingkatan kelas yang sama.

Kuadran terakhir atau daerah periferi kedua, merupakan daerah yang dianggap kurang menarik atau kurang menonjol bagi struktur representasi sosial. Elemen-elemen yang berada dalam daerah ini, antara lain adalah [kaya] yang memiliki makna positif, serta [tidak mau diatur], [dijauhi], [rusuh], [tidak bisa diam], dan [tidak pintar] yang memiliki makna negatif, dan [susah diajak berkomunikasi] yang memiliki makna netral.

Selain menghitung indeks polaritas dan netralitas setiap elemen representasi sosial, peneliti juga menghitung indeks polaritas dan netralitas untuk keseluruhan objek representasi sosial yang diteliti, yaitu siswa dengan disabilitas. Berdasarkan data dari ke-371 partisipan dan 1607 respon, terdapat 780 respon yang diberi simbol negatif, 402 respon yang memiliki diberi simbol positif, dan 425 respon yang diberi simbol netral. Setelah dilakukan perhitungan, indeks polaritas-nya bernilai -0,24 dan indeks netralitas 0,5. Kedua perhitungan ini menunjukkan bahwa “siswa dengan disabilitas” dimaknai secara netral oleh sampel.

Meskipun hasil perhitungan indeks polaritas dan netralitas di atas menunjukkan *affective loading* yang netral, terlihat pula bahwa “siswa dengan disabilitas” lebih banyak diasosiasikan dengan kata-kata yang memiliki makna negatif. Elemen-elemen representasi sosial negatif ini, apabila dikelompokkan, secara umum menjelaskan dua buah hal, yaitu (1) siswa dengan disabilitas sebagai korban *bullying* dan (2) siswa dengan disabilitas sebagai individu yang mempunyai kekurangan. Pertama, siswa dengan disabilitas sebagai korban *bullying* dapat dilihat dari adanya elemen [dibully], [diejek], dan [dijauhi]. Kedua, elemen [mempunyai kekurangan] terutama dapat terlihat pada *central zone* menandakan siswa dengan disabilitas dipersepsikan sebagai kelompok yang memiliki kekurangan apabila dibandingkan dengan siswa lainnya. Adanya elemen representasi sosial [berbeda] dan [aneh] juga mungkin memiliki keterkaitan dengan perilaku *bullying* ini dikarenakan penelitian terdahulu secara konsisten melihat bahwa siswa usia sekolah cenderung mengatribusikan penyebab perilaku *bullying* dengan korban yang dinilai aneh atau berbeda (Bosacki, Marini, & Dane, 2006; Buchanan & Winzer, 2001; Frisén, Holmqvist, & Oscarsson, 2008; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Hazler & Hoover, 1993;

Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Teräsahjo & Salmivalli, 2003 dalam Thornberg, 2010). Kedua elemen ini juga berada dalam periferi pertama, sehingga merupakan elemen yang menonjol dan penting sekalipun masih bersifat sekunder (Wachelke & Wolter, 2011). Usaha-usaha untuk mendekonstruksi kedua elemen representasi sosial ini mungkin dapat meminimalisir perilaku *bullying* pada siswa dengan disabilitas.

Elemen [berbeda] dan [aneh] juga mencerminkan adanya representasi sosial yang digunakan untuk meng-klaim identitas suatu kelompok (Howarth, 2006). Saat siswa non-disabilitas menyatakan bahwa ada kelompok tertentu yang berbeda dan aneh, secara tidak langsung siswa non-disabilitas membandingkan kelompok tersebut dengan dirinya dan kelompoknya. Elemen [berbeda] terutama menunjukkan bahwa siswa non-disabilitas menempatkan dirinya sebagai out-group bagi siswa dengan disabilitas dikarenakan siswa dengan disabilitas merasa memiliki karakteristik yang berbeda dengan kelompok siswa dengan disabilitas.

Elemen [mempunyai kekurangan] menandakan siswa non-disabilitas sudah mempunyai representasi mengenai bagaimana seorang siswa seusianya seharusnya terlihat, berpikir, berperforma, ataupun berperilaku. Ketidakcocokan representasi tersebut, apabila dibandingkan dengan pengalaman siswa non-disabilitas terhadap siswa dengan disabilitas, memungkinkan siswa non-disabilitas mengartikan ketidakcocokan tersebut sebagai sebuah kekurangan. Representasi ini dapat juga di-*reinforce* dengan adanya kenyataan bahwa sekolah inklusi di Jakarta belum maksimal dalam memfasilitasi siswa dengan disabilitas baik dari segi kemampuan tenaga pengajar, kurikulum, maupun lingkungan fisik (Irwanto, Kasim, Fransiska, Lusli, & Siradj, 2010). Akibatnya, seorang siswa dengan disabilitas harus mengalami kesulitan dalam beraktivitas dan berperforma secara maksimal.

Siswa non-disabilitas (bahkan guru sekalipun) juga mungkin sebenarnya tidak mempunyai pengetahuan yang tepat dan mendalam mengenai jenis disabilitas yang dialami oleh teman-nya tersebut. Dengan kata lain, siswa non-disabilitas akan “mendiagnosa” teman-nya tersebut berdasarkan representasi sosial-nya sendiri mengenai jenis-jenis

disabilitas yang ia ketahui. Dugaan tersebut terlihat dari hasil observasi peneliti kepada guru ataupun siswa pada saat pengambilan data. Sebagai contoh, saat peneliti bertanya kepada seorang guru mengenai jenis disabilitas yang dimiliki salah seorang siswa, guru tersebut menjelaskan bahwa siswa tersebut “sering kejang-kejang sendiri” dan sepertinya mempunyai epilepsi. Guru tersebut juga menyatakan bahwa sekolah tidak memiliki dokumen khusus yang mencatat diagnosa tepat dari jenis disabilitas siswa dengan disabilitas di sekolah tersebut. Teman-teman sekelas siswa tersebut juga kerap berbicara satu sama lain menggunakan kata “ayan” pada saat pengambilan data berlangsung. Apabila peneliti berasumsi bahwa kata “ayan” tersebut digunakan untuk merujuk pada siswa dengan disabilitas di kelasnya, maka perilaku “mendiagnosa” siswa dengan disabilitas menggunakan representasi yang ia miliki juga terlihat di sini.

Pengetahuan yang tidak tepat terhadap jenis disabilitas bisa saja berakibat pada kecenderungan siswa non-disabilitas untuk “menyalahkan” kondisi kecacatan siswa dengan disabilitas saat siswa dengan disabilitas tersebut mengalami hambatan. Tindakan mereduksi masalah disabilitas menjadi masalah kecacatan semata berarti mengabaikan bahwa masalah disabilitas tidak hanya disebabkan oleh satu faktor saja (WHO, n.d.). Akibatnya, siswa dengan disabilitas dikaitkan sebagai siswa yang memiliki kekurangan dikarenakan hambatan yang dialami siswa dengan disabilitas hanya dijelaskan sepenuhnya dengan kondisi inheren siswa tersebut.

Berkaitan dengan representasi mengenai siswa dengan disabilitas sebagai individu yang memiliki kekurangan, adanya beberapa elemen-elemen negatif pada periferi pertama, kedua, dan contrast zone mungkin dapat menjelaskan kekurangan apa yang terutama dimaksudkan di sini. Pertama, siswa dengan disabilitas masih dianggap kurang dalam aspek kemampuan kognitif ditandai dengan adanya elemen [bodoh] dan [tidak pintar]. Siswa dengan disabilitas juga dikaitkan dengan sifat-sifat tidak tertib seperti [malas], [tidak mau diatur], dan [rusuh]. Terakhir, siswa dengan disabilitas juga dikaitkan dengan sifat-sifat negatif lain seperti [aneh] dan [pemarah].

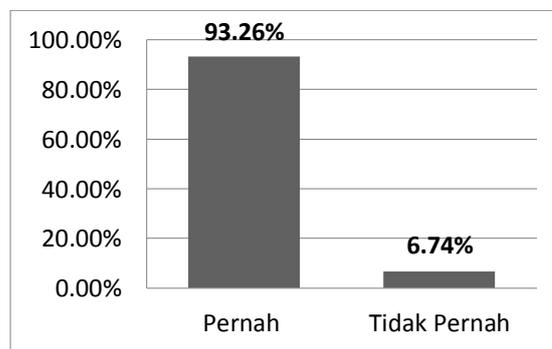
Selain dikenal dengan kekurangannya, elemen [mempunyai kelebihan], elemen [baik], dan elemen [kreatif] yang ditemukan dalam periferi pertama dan contrast zone merupakan indikasi bahwa institusi pendidikan inklusi di DKI Jakarta sudah mulai mampu membantu siswa non-disabilitas untuk menunjukkan kelebihan-nya sebagai seorang individu. Elemen [kreatif], seperti yang sudah dibahas sebelumnya, mungkin menunjukkan adanya indikasi keberadaan sub-group yang memiliki central core [kreatif] dalam representasi sosial mereka terhadap siswa dengan disabilitas. Sub-group yang dimaksud merupakan siswa tingkatan kelas 8 di salah satu sekolah yang menjadi sampel penelitian. Hal ini kemungkinan dapat terjadi dikarenakan siswa non-disabilitas pada tingkatan dan sekolah tersebut sudah terbiasa terpapar pada situasi dimana siswa dengan disabilitas menunjukkan sisi kreatifnya. Begitupun dengan elemen [mempunyai kelebihan] dan [baik] yang menunjukkan bahwa siswa non-disabilitas sudah terpapar dengan situasi dimana siswa dengan disabilitas menunjukkan sifat baik dan lebihannya masing-masing.

Terakhir, adanya elemen [kasihan] dan [perlu dibantu] mungkin berasal dari pengalaman partisipan yang seringkali melihat siswa dengan disabilitas berada dalam situasi kesulitan saat siswa dengan disabilitas tersebut berinteraksi dengan lingkungan fisik dan sosial di sekitarnya, maupun kesulitan dalam mengikuti kegiatan belajar mengajar. Situasi sulit ini yang akhirnya menimbulkan perasaan kasihan dan pengetahuan bahwa siswa dengan disabilitas perlu dibantu dalam beraktivitas. Hal ini tentu bukan merupakan hal yang salah, namun institusi pendidikan inklusi DKI Jakarta diharapkan mampu lebih memfasilitasi siswa dengan disabilitas untuk melakukan habilitasi secara mandiri dan maksimal, sehingga siswa dengan disabilitas tidak lagi perlu dilihat sebagai individu yang dikasihani. Seperti yang sudah dibahas sebelumnya, habilitasi merupakan kemampuan pada pencapaian kemandirian, perawatan diri, dan potensi kerja bagi penyandang disabilitas, sehingga penyandang disabilitas mampu berkontribusi dalam masyarakat umum (Rianto, 2015). Adanya paradigma habilitasi bagi penyandang disabilitas dalam konteks pembangunan berarti pembangunan fasilitas serta sarana dan

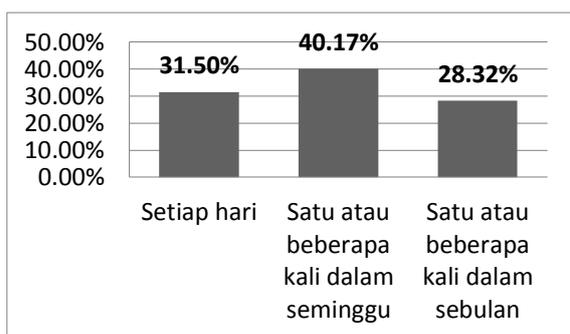
prasarana menjadi perlu diutamakan sebagai usaha untuk “membantu” penyandang disabilitas untuk menjadi mandiri dan mampu secara maksimal berkontribusi dalam masyarakat. Hal ini tentu akan membantu mendekonstruksi pandangan bahwa penyandang disabilitas perlu selalu dikasihani, dibantu, dan diperhatikan agar dapat menjalankan fungsinya sehari-hari. Hal ini tentu masih menjadi ekspektasi yang sangat ideal, namun institusi pendidikan inklusi dapat memulai dari hal-hal sederhana untuk membantu siswa dengan disabilitas beraktivitas secara mandiri namun tetap bebas hambatan.

4.2 Kuesioner *Bullying*

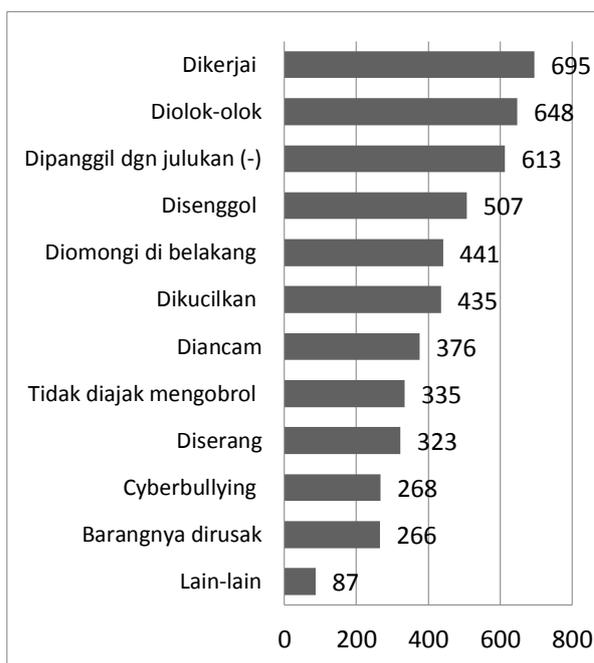
Kuesioner ini terdiri dari tiga bagian pertanyaan. Pada pertanyaan pertama, partisipan diminta untuk menjawab apakah dirinya pernah melihat tindakan *bullying* pada siswa dengan disabilitas di kelasnya. Partisipan kemudian diminta untuk menilai intensitas atau seberapa sering perilaku *bullying* tersebut terjadi. Terakhir, partisipan juga diminta untuk menentukan intensitas dari jenis-jenis perilaku *bullying* secara spesifik untuk mengetahui perilaku *bullying* jenis apa yang paling sering terjadi. Pada bagian ini, partisipan diminta untuk memberikan rating intensitas dalam skala selalu, sering, kadang-kadang, jarang, ataupun tidak pernah. Jawaban partisipan kemudian di-skoring, yaitu dengan memberikan skor 0 untuk pilihan tidak pernah, 1 untuk jarang, 2 untuk kadang-kadang, 3 untuk sering, dan 4 untuk selalu. Jawaban partisipan dapat dilihat dalam gambar 1,2, dan 3.



Gambar 1. Persebaran Partisipan yang Pernah Melihat Siswa Disabilitas Menjadi Korban *Bullying*



Gambar 2. Persebaran Mengenai Seberapa Sering Partisipan Melihat Siswa dengan Disabilitas Menerima Perilaku *Bullying*



Gambar 3. Persebaran Skor Total Setiap Jenis Perilaku *Bullying*

Apabila dilihat pada Gambar 1, terlihat jauh lebih banyak partisipan yang merasa pernah melihat perilaku *bullying*, yaitu sebanyak 93,26% partisipan. Temuan ini mungkin berkaitan dengan adanya elemen [dibully] pada elemen representasi sosial siswa dengan disabilitas. Mengenai seberapa sering perilaku *bullying* tersebut terjadi, sebanyak 40,17% partisipan memilih perilaku *bullying* tersebut terjadi satu atau beberapa kali dalam seminggu. Opsi ini merupakan opsi yang paling banyak dipilih oleh partisipan. Pada gambar 3, terlihat bahwatiga perilaku *bullying* yang kemungkinan paling sering terjadi adalah dikerjai, diolok-olok, dan dipanggil dengan julukan yang tidak baik. Perilaku

mengolok-olok memiliki makna yang dekat dengan elemen representasi sosial [diejek] yang muncul pada periferi pertama dalam prototypical analysis sebelumnya.

5. Penutup

Melalui pemaparan hasil penelitian di atas, maka dapat disimpulkan bahwa siswa dengan disabilitas masih diasosiasikan sebagai siswa yang mempunyai kekurangan dan lebih banyak diasosiasikan dengan kata-kata yang cenderung memiliki makna negatif. Meski begitu, perhitungan *affective loading* menunjukkan siswa non-disabilitas masih memiliki sikap yang cenderung netral terhadap siswa dengan disabilitas. Siswa dengan disabilitas juga lekat dengan istilah berkebutuhan khusus. Temuan juga menunjukkan siswa dengan disabilitas masih mengalami *bullying*.

Bibliography

Abdurrahman, M. (2003). Pendidikan bagi anak berkesulitan belajar. Jakarta : Rineka Cipta.

Adioetomo, S.M., Mont, D., & Irwanto (2014). Persons with Disabilities in Indonesia: Empirical Facts and Implications for Social Protection Policies, Jakarta, Indonesia, Demographic Institute, Faculty of Economics, University of Indonesia in collaboration with Tim Nasional Percepatan Penanggulangan Kemiskinan (TNP2K).

Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 2(2), 75-78. Diakses dari http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Abric.pdf

Deaux, K., & Philogène, G. (2001). *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford, UK: Blackwell.

De Rosa, A. S. (2002). The "associative network": a technique for detecting structure, content, polarity and stereotyping indexes of the semantic field. *European Review of Applied Psychology*, 181-200. Diakses pada 13 April 2017 dari http://www.euophd.net/html/_onda02/07/PDF/10th_lab_scientificmaterial/derosa/2002_associative_network.pdf

- Gaymard, S. (2014). Social representation of work by women and girls with intellectual disabilities. *Life Span and Disability*, 17(2), 145-173. Diakses dari http://www.lifespan.it/client/abstract/ENG284_Gaymard.pdf
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools. Diakses dari <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullycompendium-a.pdf>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. Diakses dari https://www.researchgate.net/publication/229321098_A_review_of_research_on_bullying_and_peer_victimization_in_school_An_ecological_system_analysis
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45(1), 65-86. Diakses dari http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A_social_representation_is_not_a_quiet_thing_%28LSERO%29.pdf
- Irwanto, Kasim, E. R., Fransiska, A., Lusli, M., & Siradj, O. (2010). Analisa situasi penyandang disabilitas di Indonesia : Sebuah desk review. Diakses dari http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-jakarta/documents/publication/wcms_160340.pdf
- Irwanto, Shinantya, G., S. Pandia, W. S., Widyawati, Y., & Sakati Irwan, A. Y. (2011). Laporan akhir: desk review anak berkebutuhan khusus di Indonesia. Jakarta: Kementerian Negara Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak
- Lahlou, S., & Abric, J. C. (2011). What are the “elements” of a representation ?. *Papers on social representations*, 20, 20-1. Diakses dari <http://eprints.lse.ac.uk/44355/1/What%20are%20the%20E%80%9Celements%20%80%9D>
- Maury, C. (2007). Social Representations: a tool box. *Literature Reviews on Knowledge and Policy*, 0288848-2. <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.11.maury.pdf>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276-282. Diakses dari <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3900052/>
- National Disability Authority. (2010, November 23). Literature review on attitudes towards disability. Diakses dari <https://www.ucd.ie/issda/static/documentation/nda/nda-literature-review.pdf>
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Páez, D., Echebarria, A., Valencia, J., Romo, I., Juan, C. S., & Vergara, A. (1991). AIDS social representations; contents and processes. *J. Community. Applied Social Psychology Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(2), 89-104. Diakses dari https://www.researchgate.net/publication/229773622_AIDS_social_representations_Contents_and_processes
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280
- Purwanto, E., & Purwanto, H. (2007). Pendidikan anak berkebutuhan khusus. Jakarta : Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan Nasional.
- Rianto, A. (2015). Menunggu nasib RUU penyandang disabilitas di DPR. *Jurnal Hukum Dan Budidaya*, 3(2). Diakses dari <http://jurnal.hukum.uns.ac.id/index.php/parental/article/view/865/809>

Rizky, U. F. (2014). Identifikasi Kebutuhan Siswa Penyandang Disabilitas Pasca Sekolah Menengah Atas. *INDONESIAN JOURNAL OF DISABILITY STUDIES (IJDS)*, 1(1).

Santrock, J. W. (2013). *Life-span development*. New York: McGraw Hill.

Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*. Diakses dari <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:319622/FULLTEXT01.pdf>

Tsoukalas, I. (2006). A Method for Studying Social Representations. *Quality & Quantity*, 40(6), 959-981.

Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8.

UNICEF. (2011). The state of the world's children 2011-executive summary: Adolescence an age of opportunity. Diakses dari https://www.unicef.org/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_EN_02092011.pdf

UNICEF. (2013). *Keadaan anak di dunia 2013, rangkuman eksekutif: Anak dengan disabilitas*.

Diakses dari https://www.unicef.org/indonesia/id/SOWC_Bahasa.pdf

U.S. Department of Health & Human Services. (n.d.). *Bullying and Youth with Disabilities and Special Health Needs*. Diakses dari <https://www.stopbullying.gov/at-risk/groups/special-needs/BullyingTipSheet.pdf>

Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York : Cambridge University Press.

Wachelke, J. (2010). Structural relations among social representations: cognem association within a representational system. Diakses dari https://www.researchgate.net/publication/237076856_Structural_relations_among_social_representations_cognem_association_within_a_representational_system

Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Criteria for construction and report of prototypical analysis for social representations. *Psicologia Teoria e Pesquisa*.

Diakses dari https://www.academia.edu/1465339/Criteria_for_construction_and_report_of_prototypical_analysis_for_social_representations_English_version_of_paper_originally_published_in_Portuguese_