

DIAGNOSTIK KESULITAN BELAJAR BAHASA

Pembahasan tentang hakikat kesulitan belajar sangat diperlukan karena dalam kehidupan sehari-hari sering ditemukan adanya penggunaan istilah tersebut secara keliru. Banyak orang, termasuk sebagian besar guru, tidak dapat membedakan antara kesulitan belajar dengan tunagrahita. Tanpa memahami hakikat kesulitan belajar, akan sulit pula menentukan jumlah anak berkesulitan belajar sehingga pada gilirannya juga sulit untuk membuat kebijakan pendidikan bagi mereka. Dengan memahami hakikat kesulitan belajar, jumlah dan klasifikasi mereka dapat ditentukan dan strategi penanggulangan yang efektif dan efisien dapat dicari. Penyebab kesulitan belajar juga perlu dipahami karena dengan pengetahuan tersebut dapat dilakukan usaha-usaha preventif maupun kuratif. Oleh karena itu, para calon guru bagi anak berkesulitan belajar perlu lebih dahulu memahami hakikat kesulitan belajar sebelum melakukan pengkajian yang lebih mendalam tentang pendidikan mereka.



CV. KANAKA MEDIA

Sumber, Jember Timur
Email : cvkanakamedia@gmail.com
Telp/Fax : 0395044020/0
ID : 0395044020



Aliem Bahri, S.Pd., M.Pd.,
Ummu Khaltsum, S.Pd., M.Pd.

DIAGNOSTIK KESULITAN BELAJAR BAHASA



DIAGNOSTIK KESULITAN BELAJAR BAHASA

Aliem Bahri, S.Pd., M.Pd.
Ummu Khaltsum, S.Pd., M.Pd.



DIAGNOSTIK KESULITAN BELAJAR BAHASA

**Aliem Bahri, S.Pd., M.Pd.
Ummu Khaltsum, S.Pd.,M.Pd.**

DIAGNOSTIK KESULITAN BELAJAR BAHASA

Cetakan Pertama: Maret 2021
Surabaya, Jawa Timur

Penulis: Aliem Bahri, S.Pd., M.Pd. & Ummu Khaltsum, S.Pd., M.Pd.
Penata Letak: Kanaka Media
Penata Sampul: Arfah Patawari
Pemeriksa Aksara: Dr. Muhammad Akhir, S.Pd., M.Pd.
Sumber Gambar: diolah dari pixabay.com, pexel.com dan pinterest.com

Penerbit:



CV. KANAKA MEDIA
Surabaya, Jawa Timur
Email : cv.kanakamedia@gmail.com
IG : katalog_knk
FB : Kanaka Media
Telp/WA : 0895384076090

ISBN: 978-623-258-582-9
Tebal: 252 hlm; A5

Hak cipta dilindungi undang-undang.
dilarang memperbanyak sebagian atau
seluruh isi buku tanpa seizin tertulis
dari penulis dan penerbit.

DIAGNOSTIK KESULITAN BELAJAR BAHASA

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta Lingkup Hak Cipta

Pasal 1:

Hak Cipta adalah hak eksklusif pencipta yang timbul secara otomatis berdasarkan prinsip deklaratif setelah suatu ciptaan diwujudkan dalam bentuk nyata tanpa mengurangi pembatasan sesuai dengan ketentuan peraturan perundang-undangan.

Pasal 9:

1. Pencipta atau Pemegang Hak Cipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 8 memiliki hak ekonomi untuk melakukan: a. penerbitan Ciptaan; b. Penggandaan Ciptaan dalam segala bentuknya; c. penerjemahan Ciptaan; d. pengadaptasian, pengaransemenan, atau pentransformasian Ciptaan; e. Pendistribusian Ciptaan atau salinannya; f. Pertunjukan Ciptaan; g. Pengumuman Ciptaan; h. Komunikasi Ciptaan; dan i. penyewaan Ciptaan.

Ketentuan Pidana

Pasal 113:

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 100.000.000,- (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/ atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/ atau pidana denda paling banyak Rp500. 000. 000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/ atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/ atau pidana denda paling banyak Rp1. 000. 000. 000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 4.000.000 000,- (empat miliar rupiah).

Pasal 114

Setiap Orang yang mengelola tempat perdagangan dalam segala bentuknya yang dengan sengaja dan mengetahui membiarkan penjualan dan/atau penggandaan barang hasil pelanggaran Hak Cipta dan/atau Hak Terkait di tempat perdagangan yang dikelolanya sebagaimana dimaksud dalam Pasal 10, dipidana dengan pidana denda paling banyak Rp 100.000.000,- (seratus juta rupiah).

DAFTAR ISI

BAB I HAKIKAT KESULITAN BELAJAR	1
BAB II ASPEK PSIKOLOGIS DARI KESULITAN BELAJAR	18
BAB IV SISTEM PEMBERIAN PELAYANAN PENDIDIKAN	40
BAB IV GANGGUAN PERKEMBANGAN MOTORIK DAN PERSEPTUAL	68
BAB V KESULITAN BELAJAR KOGNITIF	107
BAB VI KESULITAN BELAJAR BAHASA	126
BAB VII KESULITAN BELAJAR MEMBACA	151
BAB VIII KESULITAN BELAJAR MENULIS	186
BAB IX IDENTIFIKASI DAN INTERVENSI DINI	223

BAB I

HAKIKAT

KESULITAN BELAJAR

A. Latar Belakang

Pembahasan tentang hakikat kesulitan belajar sangat diperlukan karena dalam kehidupan sehari-hari sering ditemukan adanya penggunaan istilah tersebut secara keliru. Banyak orang, termasuk sebagian besar guru, tidak dapat membedakan antara kesulitan belajar dengan tunagrahita. Tanpa memahami hakikat kesulitan belajar, akan sulit pula menentukan jumlah anak berkesulitan belajar sehingga pada gilirannya juga sulit untuk membuat kebijakan pendidikan bagi mereka. Dengan memahami hakikat kesulitan belajar, jumlah dan klasifikasi mereka dapat ditentukan dan strategi penanggulangan yang efektif dan efisien dapat dicari. Penyebab kesulitan belajar juga perlu dipahami karena dengan pengetahuan tersebut dapat dilakukan usaha-usaha preventif maupun kuratif. Oleh karena itu, para calon guru

bagi anak berkesulitan belajar perlu lebih dahulu memahami hakikat kesulitan belajar sebelum melakukan pengkajian yang lebih mendalam tentang pendidikan mereka.

B. Tujuan

Ada empat tujuan yang ingin dicapai melalui pembahasan pada bab ini. Keempat tujuan tersebut adalah sebagai berikut:

- (1) mendefinisikan tentang kesulitan belajar
- (2) memperkirakan prevalensi anak berkesulitan belajar
- (3) mengklasifikasikan kesulitan belajar, dan
- (4) menjelaskan penyebab kesulitan belajar.

Untuk mencapai keempat tujuan tersebut maka berikut ini dibahas empat sub-bab yang terkait dengan tujuan-tujuan tersebut. Keempat sub-bab tersebut adalah (1) definisi, (2) prevalensi, (3) klasifikasi, dan (4) penyebab kesulitan belajar. Pada tiap sub-bab diberikan tugas-tugas yang perlu Anda selesaikan agar diperoleh manfaat yang optimal dari pembahasan tersebut. Pertanyaan-pertanyaan disajikan pada bagian akhir; gunanya untuk mengetahui tingkat penguasaan Anda dalam mengkaji bab ini.

C. Definisi

Kesulitan belajar merupakan terjemahan dari istilah bahasa Inggris *learning disability*. Terjemahan tersebut sesungguhnya kurang tepat karena *learning* artinya belajar dan *disability* artinya ketidakmampuan; sehingga terjemahan yang benar seharusnya adalah ketidakmampuan belajar. Istilah kesulitan belajar digunakan dalam buku ini karena dirasakan lebih optimistik.

Kesulitan belajar merupakan suatu konsep multidisipliner yang digunakan di lapangan ilmu pendidikan, psikologi, maupun ilmu kedokteran. Pada tahun 1961 Samuel A. Kirk untuk pertama kali menyarankan penyatuan nama-nama gangguan anak seperti disfungsi otak minimal (*minimal brain dysfunction*), gangguan neurologis (*neurological disorders*), dislexia (*dyslexia*), dan afasia perkembangan (*developmental aphasia*) menjadi satu nama. Kesulitan belajar (*learning disabilities*) (Takeshi Fujishima et al., 1992:26). Konsep tersebut telah diadopsi secara luas dan pendekatan edukatif terhadap kesulitan belajar telah berkembang secara cepat, terutama di negara-negara yang sudah maju.

Definisi kesulitan belajar pertama kali dikemukakan oleh *The United States Office of Education* (USOE) pada tahun 1977 yang dikenal dengan *Public Law* (PL) 94 - 142, yang hampir identik dengan definisi yang dikemukakan oleh *The National Advisory Committee on Handicapped Children* pada tahun 1967. Definisi tersebut seperti dikutip oleh Hallahan, Kauffman, dan Lloyd (1985: 14) seperti berikut ini.

Kesulitan belajar khusus adalah suatu gangguan dalam satu atau lebih dari proses psikologis dasar yang mencakup pemahaman dan penggunaan bahasa ujaran atau tulisan. Gangguan tersebut mungkin menampakkan diri dalam bentuk kesulitan mendengarkan, berpikir, berbicara, membaca, menulis, mengeja atau berhitung. Batasan tersebut mencakup kondisi-kondisi seperti gangguan perseptual, luka pada otak, disleksia, dan afasia perkembangan. Batasan tersebut tidak mencakup anak-anak yang memiliki problema belajar yang penyebab utamanya berasal dari adanya hambatan dalam penglihatan, pendengaran, atau motorik,

hambatan karena tunagrahita, karenagangguan emosional, atau karena kemiskinan lingkungan, budaya, atau ekonomi.

Meskipun definisi USOE merupakan definisi resmi yang digunakan oleh pemerintah Amerika Serikat, tetapi banyak kritik yang diarahkan pada definisi tersebut karena berbagai alasan. Lovitt (1989: 6) mengemukakan lima macam kritik, yaitu (1) berkenaan dengan penggunaan istilah "anak," (2) proses psikologis dasar, (3) pemisahan mengeja dari ekspresi pikiran dan perasaan secara tertulis, (4) adanya berbagai kondisi yang digabungkan menjadi satu, dan (f) pernyataan bahwa kesulitan belajar dapat terjadi bersamaan dengan kondisi-kondisi lain. Jika kajian tentang tesulitan belajar juga mencakup orang dewasa maka perlu dihindari penggunaan istilah "anak." Penggunaan ungkapan "proses psikologis dasar" (*basicpsychological process*) dapat mengundang timbulnya perdebatan luas yang tidak ada gunanya dibanding kesulitan belajar. Memasukkan mengeja sebagai kategori yang terpisah adalah tidak pada tempatnya karena mengeja merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari ekspresi pikiran dan perasaan secara tertulis. Definisi tersebut juga menjadi kurang bermutu karena adanya sederetan kondisi, yang memasukkan gangguan perseptual, luka padaotak, disfungsi otak minimal, disleksia, dan afasia perkembangan. Definisi tersebut juga telah mengundang timbulnya kesalahpahaman yang luas karena kesulitan belajar dapat terjadi bersamaan dengan kondisi-kondisi penghambat lain atau tanpa adanya kemiskinan lingkungan, budaya, atau ekonomi.

Sebagai konsekuensi dari adanya berbagai kritik terhadap definisi PL 94-142 tersebut maka *The Natiinal Joint*

committee for Learning Disabilities (NJCLD) mengemukakan definisi sebagai berikut:

Kesulitan belajar menunjuk pada sekelompok kesulitan yang dimanifestasikan dalam bentuk kesulitan yang nyata dalam kemahiran dan penggunaan kemampuan mendengarkan, bercakap-cakap, membaca, menulis, menalar, atau kemampuan dalam bidang studi matematika. Gangguan tersebut intrinsik dan diduga disebabkan oleh adanya disfungsi sistem saraf pusat. Meskipun suatu kesulitan belajar mungkin terjadi bersamaan dengan adanya kondisi lain yang mengganggu (misalnya gangguan sensoris, tunagrahita, hambatan sosial dan emosional) atau berbagai pengaruh lingkungan (misalnya perbedaan budaya pembelajaran yang tidak tepat, faktor-faktor psikogenik) berbagai hambatan tersebut bukan penyebab atau pengaruh langsung (Hammill et al., 1981: 336).

Menurut Hammill et al., (1981:337) definisi NJCLD tersebut memiliki kelebihan-kelebihan bila dibandingkan dengan definisi yang dikemukakan dalam PL 94 - 142. Kelebihan tersebut adalah karena (1) tidak dikaitkan secara eksklusif dengan anak-anak, (2) menghindari ungkapan "proses psikologis dasar", (3) tidak memasukkan mengeja sebagai gangguan yang terpisah dari kesulitan mengekspresikan bahasa tertulis, (4) menghindarkan penyebutan berbagai kondisi gangguan lain (misalnya gangguan perseptual, disleksia, disfungsi otak minimal) yang akan dapat membingungkan, dan (5) secara jelas menyatakan bahwa kesulitan belajar mungkin terjadi bersamaan dengan kondisi-kondisi lain.

Meskipun definisi yang dikemukakan oleh NJCLD memiliki kelebihan bila dibandingkan dengan definisi yang

dikemukakan dalam PL 94 - 142, *the Board of the Children and Adulth with Learning Disabilities* (ACALD) tidak menyetujui definisi tersebut, dan karena itu mereka mengemukakan definisi seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 7) sebagai berikut:

Kesulitan belajar khusus adalah suatu kondisi kronis yang diduga bersumber neurologi, yang secara selektif mengganggu perkembangan, integrasi, dan/atau kemampuan verbal dan/atau nonverbal.

Kesulitan belajar khusus tampil sebagai suatu kondisi ketidakmampuan yang nyata pada orang-orang yang memiliki inteligensi rata-rata hingga superior, yang memiliki tistem sensoris yang cukup, dan kesempatan untuk belajar yang cukup pula. Berbagai kondisi tersebut bervariasi dalam pembangunan dan derajatnya.

Kondisi tersebut dapat berpengaruh terhadap harga diri, pendidikan, pekerjaan, sosialisasi, dan/atau aktivitas kehidupan sehari-hari. Seperti halnya definisi yang dikemukakan oleh NJCLD' definisi yang dikemukakan oleh ACALD juga berbeda dari definisi dalam PL 94-142. Definisi NJCLD maupun definisi ACALD keduanya menyatakan bahwa kesulitan belajar diduga disebabkan oleh adanya disfungsi neurologis. Definisi yang dikemukakan oleh ACALD memiliki perbedaan penting dari definisi lain. Perbedaan tersebut tampak pada kalimat terakhir yang menyatakan bahwa kesulitan belajar dapat melampaui kawasan akademik.

Meskipun terdapat perbedaan pada 3 definisi yang telah dikemukakan, ketiganya memiliki titik-titik kesamaan, yaitu (1) kemungkinan adanya disfungsi neurologis, (2) adanya kesulitan dalam tugas-tugas akademik, (3) adanya kesenjangan antara prestasi dengan potensi, dan (4) adanya

pengeluaran dari sebab-sebab lain. Baik definisi yang dikemukakan oleh NJCLD maupun ACALD secara jelas menyatakan bahwa kesulitan belajar diduga disebabkan oleh adanya gangguan neurologis, dan kondisi tersebut secara tidak langsung juga dinyatakan dalam definisi PL 94-142. Ketiga definisi juga meindikasikan bahwa kesulitan belajar dapat berwujud sebagai suatu kekurangan dalam satu atau lebih bidang akademik, baik dalam matapelajaran yang spesifik seperti membaca, menulis, matematika, dan mengeja; atau dalam berbagai keterampilan yang bersifat lebih umum seperti mendengarkan, berbicara, dan berpikir. Definisi yang dikemukakan oleh ACALD menyatakan bahwa kesulitan belajar dapat muncul dalam bentuk penyesuaian sosial atau vokasional, keterampilan kehidupan sehari-hari, atau harga diri. Ketiga definisi mengemukakan bahwa anak berkesulitan belajar memperoleh prestasi belajar jauh di bawah potensi yang dimilikinya. Potensi umumnya diukur dengan tes inteligensi, biasanya menggunakan WISC-R (*Wechster Intelligence Scale for Children-Rivized*). Prestasi belajar umumnya diukur dengan tes prestasi belajar. Ketiga definisi mengeluarkan dari sebab-sebab lain sehingga kesulitan belajar tidak dapat disamakan dengan tunagrahita (retardasi mental), gangguan emosional, gangguan pendengaran, gangguan penglihatan, atau kemiskinan budayadan sosial. Ketiga definisi yang telah dikemukakan menyatakan bahwa pengertian kesulitan belajar harus disebabkan oleh adanya gangguan fungsi neurologis atau dikaitkan pada dugaan adanya kelainan fungsi neurologis.

Di Indonesia belum ada definisi yang baku tentang kesulitan belajar. Para guru umumnya memandang semua siswa yang memperoleh prestasi belajar rendah disebut siswa

berkesulitan belajar. Dalam kondisi seperti itu, kiranya dapat dipertimbangkan untuk mengadopsi definisi yang dikemukakan oleh ACALD untuk digunakan dalam dunia pendidikan di Indonesia.

Tugas

- a. Buatlah definisi kesulitan belajar dengan menggunakan kata-kata Anda sendiri!
- b. Kunjungilah salah satu SD yang memiliki kelas satu hingga kelas enam. Tanyakan kepada para guru SD tersebut, apa yang dimaksud dengan kesulitan belajar. Bandingkanlah definisi yang dikemukakan oleh para guru tersebut dengan definisi yang dikemukakan pada buku ini!
- c. Carilah dalam dokumen-dokumen resmi pemerintah (undang-undang atau peraturan pemerintah) yang menjelaskan pengertian kesulitan belajar!

D. Prevalensi

Prevalensi anak berkesulitan belajar terkait erat dengan definisi yang digunakan karena alat identifikasi dan asesmen untuk menentukan prevalensi didasarkan atas definisi tertentu. Oleh karena itu tidak mengherankan jika tiap peneliti mengemukakan data prevalensi yang berbeda dari peneliti lainnya. Ada yang mengatakan bahwa prevalensi anak usia sekolah yang berkesulitan belajar membentuk suatu rentangan dari 1 % hingga 30% (Lerner, 1981: 15; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1985: 15) dan ada pula yang mengatakan bahwa rentangannya adalah 2% hingga 30% (Lovitt, 1989: 17). Hasil penelitian terhadap 3.215 murid kelas satu hingga

kelas enam SD di DKI Jakarta menunjukkan bahwa terdapat 16,52% yang oleh guru dinyatakan sebagai murid berkesulitan belajar (Mulyono Abdurrahman, & Nafsiah Ibrahim, 1994). Menurut Kazuhlko (dalam Takeshi Fujishirra *et al.* (1992 26) estimasi prevalensi anak berkesulitan belajar adalah 1% hingga 4%, dengan perbandingan anak laki-laki dan anak perempuan antara 4 berbanding 1 hingga 7 berbanding 1. Program PLB pada Departemen Pendidikan Amerika Serikat menggunakan estimasi pada mulanya 3% sesudah itu 1% hingga 3%, dan terakhir lebih dari 3% (Hallahan, Kauffman, dan Lloyd, 1985:15).

Menurut Lerner (1985: 17), 40% dari anak-anak luar biasa yang memperoleh pelayanan PLB di Amerika Serikat ialah anak-anak yang tergolong berkesulitan belajar. Perbandingan proporsi mereka antara anak laki-laki dengan anak perempuan adalah 72 berbanding 28 (Lerner, 1985:19). Dari data tersebut menunjukkan bahwa kesulitan belajar lebih banyak terjadi pada anak-anak laki-laki daripada anak-anak perempuan.

Menurut Hallahan *et al.*, jumlah anak berkesulitan belajar meningkat secara dramatis; dan sebaliknya, jumlah anak tunagrahita menurun tajam. Keadaan semacam itu terjadi pada tahun 1980-an, yaitu saat kriteria adaptabilitas sosial digunakan untuk menentukan anak tunagrahita. Dengan digunakannya kriteria adaptabilitas sosial di samping taraf inteligensi untuk mengidentifikasi anak tunagrahita, maka anak-anak yang pada mulanya dianggap sebagai tunagrahita ternyata termasuk anak berkesulitan belajar. Menurut Lerner (1985: 18), ada lima alasan yang menyebabkan kenaikan jumlah anak berkesulitan belajar, (1) peningkatan prosedur identifikasi dan asesmen anak

berkesulitan belajar, (2) persyaratan yang longgar untuk menentukan anak berkesulitan belajar, (3) orang tua danguru lebih menyukai klasifikasi anak berkesulitan belajar daripada klasifikasilain, (4) penurunan biaya program PLB yang segregatif dan peningkatan biaya program PLB yang integratif, dan (5) adanya evaluasi ulang terhadap anak-anak yang pada mulanya dinyatakan sebagai anak tunagrahita.

Tugas

Carilah data tentang jumlah anak usia pendidikan dasar (6-15 tahun) di Indonesia. Berdasarkan prevalensi yang dikemukakan dalam buku ini, tentukan berapa kira-kira jumlah anak usia pendidikan dasar yang tergolong berkesulitan belajar. Jika tiap 20 anak diperlukan seorang guru khusus, berapa jumlah guru yang diperlukan bagi anak berkesulitan belajar di seluruh Indonesia?

E. Klasifikasi

Membuat klasifikasi kesulitan belajar tidak mudah karena kesulitan belajar merupakan kelompok kesulitan yang heterogen. Tidak seperti tunanetra, tunarungu, atau tunagrahita yang bersifat homogen, kesulitan belajar memiliki banyak tipe yang masing-masing memerlukan diagnosis dan remedial yang berbeda-beda. Betapa pun sulitnya membuat klasifikasi kesulitan belajar, klasifikasi tampaknya memang diperlukan karena bermanfaat untuk menentukan strategi pembelajaran yang tepat.

Secara garis besar kesulitan belajar dapat diklasifikasikan ke dalam dua kelompok, (1) kesulitan belajar yang berhubungan dengan perkembangan (*developmental learning disabilities*) dan (2) kesulitan belajar akademik

(*academic learning disabilities*). Kesulitan belajar yang berhubungan dengan perkembangan mencakup gangguan motorik dan persepsi, kesulitan belajar bahasa dan komunikasi, dan kesulitan belajar dalam penyesuaian perilaku sosial. Kesulitan belajar akademik menunjuk pada adanya kegagalan-kegagalan pencapaian prestasi akademik yang sesuai dengan kapasitas yang diharapkan. Kegagalan-kegagalan tersebut mencakup penguasaan keterampilan dalam membaca, menulis, dan/atau matematika.

Kesulitan belajar akademik dapat diketahui oleh guru atau orangtua ketika anak gagal menampilkan salah satu atau beberapa kemampuan akademik. Sebaliknya, kesulitan belajar yang bersifat perkembangan umumnya sukar diketahui baik oleh orang tua maupun oleh guru karena tidak ada pengukuran-pengukuran yang sistematis seperti halnya dalam bidang akademik. Kesulitan belajar yang berhubungan dengan perkembangan sering tampak sebagai kesulitan belajar yang disebabkan oleh tidak dikuasainya keterampilan prasyarat (*prerequisite skills*), yaitu keterampilan yang harus dikuasai lebih dahulu agar dapat menguasai bentuk keterampilan berikutnya.

Meskipun beberapa kesulitan belajar yang berhubungan dengan perkembangan sering berkaitan dengan kegagalan dalam pencapaian prestasi akademik, hubungan antara keduanya tidak selalu jelas. Ada anak yang gagal dalam belajar membaca yang menunjukkan ketidakmampuan dalam fungsi-fungsi perseptual motor, tetapi ada pula yang dapat belajar membaca meskipun memiliki ketidakmampuan dalam fungsi-fungsi perseptual motor.

Untuk mencapai prestasi akademik yang memuaskan seorang anak memerlukan penguasaan keterampilan

prasyarat. Anak yang memperoleh prestasi belajar yang rendah karena kurang menguasai keterampilan prasyarat, umumnya dapat mencapai prestasi tersebut. Untuk dapat menyelesaikan soal matematika bentuk cerita misalnya, seorang anak harus menguasai lebih dahulu keterampilan membaca pemahaman. Untuk dapat membaca seorang anak harus sudah berkembang kemampuannya dalam melakukan diskriminasi visual maupun auditori ingatan visual maupun auditoris, dan kemampuan untuk memusatkan perhatian.

Salah satu kemampuan dasar yang umumnya dipandang paling penting dalam kegiatan belajar adalah kemampuan untuk memusatkan perhatian atau yang sering disebut perhatian selektif. Perhatian selektif adalah kemampuan untuk memilih salah satu di antara sejumlah rangsangan seperti rangsangan auditori, aktif, visual, dan kinestetik yang mengenai manusia setiap saat. Seperti dijelaskan oleh Ross (1976:60), perhatian selektif (*selective attention*) membantu manusia membatasi jumlah rangsangan yang perlu diproses pada suatu waktu tertentu. Jika seorang anak memperhatikan dan bereaksi terhadap banyak rangsangan, maka anak semacam itu dipandang sebagai anak yang terganggu perhatiannya (*distractible*). Menurut Ross, kesulitan belajar banyak disebabkan oleh adanya gangguan perkembangan dari penggunaan dan mempertahankan perhatian selektif.

Tugas

Buatlah suatu kuesioner untuk mengetahui perkiraan jumlah murid SD yang tergolong berkesulitan belajar akademik (membaca, menulis, dan Pendidikan bagi Anak Berkesulitan Belajar matematika). Berikan kuesioner tersebut kepada guru kelas satu hingga kelas enam di suatu SD untuk diisi. Hitunglah proporsi tiap jenis kesulitan dan bandingkan antara jumlah anak laki-laki dengan anak perempuan.

F. Penyebab Kesulitan Belajar

Prestasi belajar dipengaruhi oleh dua faktor, internal, dan eksternal. Penyebab utama kesulitan belajar (*learning disabilities*) adalah faktor internal, yaitu kemungkinan adanya disfungsi neurologis; sedangkan penyebab utama problema belajar (*learning problems*) adalah faktor eksternal, yaitu antara lain berupa strategi pembelajaran yang keliru, pengelolaan kegiatan belajar yang tidak membangkitkan motivasi belajar anak, dan pemberian ulangan penguatan (*reinforcement*) yang tidak tepat.

Disfungsi neurologis sering tidak hanya menyebabkan kesulitan belajar tetapi juga dapat menyebabkan tunagrihita dan gangguan emosional. Berbagai faktor yang dapat menyebabkan disfungsi neurologis yang pada gilirannya dapat menyebabkan kesulitan belajar antara lain adalah (1) faktor genetik, (2) luka pada otak karena trauma fisik atau karena kekurangan oksigen, (3) biokimia yang hilang (misalnya biokimia yang diperlukan untuk memfungsikan saraf pusat); (4) biokimia yang dapat merusak otak (misalnya zat pewarna pada makanan), (5) pencemaran lingkungan (misalnya

pencemaran timah hitam), (6) gizi yang tidak memadai, dan (7) pengaruh-pengaruh psikologis dan sosial yang merugikan perkembangan anak (deprivasi lingkungan). Dari berbagai penyebab tersebut dapat menimbulkan gangguan dari tarafnya ringan hingga yang tarafnya berat.

Tugas

- a. Kunjungilah suatu SD yang dekat dengan tempat Anda kuliah. Mintalah lima nama siswa yang menurut guru tergolong berkesulitan belajar. Tanyakan kepada guru yang mengajar para siswa tersebut, apa penyebab kesulitan mereka!
- b. Hubungilah orang tua dari lima anak yang tersebut pada tugas a dan lakukan wawancara dengan orang tua, apakah ada peristiwa traumatik yang pernah terjadi pada anak. Peristiwa traumatik tersebut misalnya kelahiran yang sulit, panas yang sangat tinggi, atau anak pernah mengalami kejang-kejang. Bandingkan informasi yang Anda peroleh dari guru dengan yang Anda peroleh dari orang tua. Lakukanlah analisis tentang kemungkinan penyebab kesulitan belajar parasiswa tersebut melalui diskusi dengan teman kuliah dan dosen Anda.

G. Rangkuman

Banyak definisi tentang kesulitan belajar tetapi secara umum dapat dikemukakan empat kriteria, (1) kemungkinin adanya disfungsi otak; (2) kesulitan dalam tugas-tugas akademik; (3) prestasi belajar yang rendah jauh di bawah kapasitas inteligensi yang dimiliki; dan (4) tidak memaasukkan sebab-sebab lain seperti karena tunagrahita,

gangguan emosional, hambatan sensoris, ketidaktepatan pembelajaran, atau karena kemiskinan budaya.

Prevalensi kesulitan belajar secara umum mencakup rentangan dari 1% hingga 30%, sedangkan secara konservatif adalah dari 1 % hingga 3%. Secara garis besar kesulitan belajar dapat diklasifikasikan ke dalam dua kelompok, (1) kesulitan belajar yang berhubungan dengan perkembangan dan (2) kesulitan belajar akademik.

Kesulitan belajar dapat disebabkan oleh berbagai faktor, antara lain faktor keturunan, kerusakan pada fungsi otak, biokimia, deprivasi lingkungan, atau kesalahan nutrisi.

H. Pertanyaan

1. Apa perbedaan antara anak tunagrahita dengan anak berkesulitan belajar?
2. Berdasarkan definisi yang dikemukakan oleh USOE, apa perbedaan antara *learning disabilities* dengan *learning problems*?
3. Apa kesamaan antara definisi kesulitan belajar yang dikemukakan oleh PL 94-142 dengan yang dikemukakan oleh NJCLD dan ACALD?
4. Dengan apa potensi dan prestasi belajar diukur?
5. Apa yang menyebabkan hasil penelitian tentang prevalensi anak berkesulitan belajar berbeda-beda antara peneliti yang satu dengan peneliti yang lain?
6. Berapa estimasi anak berkesulitan belajar menurut Lerner, Hallahan, Kauffman, dan Lloyd? Berapa estimasi prevalensi menurut Kazuhiko? Dan berapa menurut Departemen pendidikan Amerika Serikat?
7. Setelah dilakukan evaluasi ulang, jumlah anak berkesulitan belajar di Amerika Serikat meningkat

- sedangkan jumlah anak tunagrahita menurun. Apa yang menyebabkannya?
8. Mengapa membuat klasifikasi kesulitan belajar sulit?
 9. Buatlah suatu bagan yang menggambarkan berbagai jenis kesulitan belajar!
 10. Apa yang menyebabkan developmental learning disabilities lebih sulit diketahui daripada akademik learning disabilities?
 11. Apa yang dimaksud dengan keterampilan prasyarat?
 12. Apakah yang dimaksud dengan perhatian selektif? Apa pengaruhnya terhadap belajar jika anak tidak memiliki perhatian selektif?
 13. Kesulitan belajar disebabkan oleh kemungkinan adanya disfungsi Otak. Apa saja yang dapat menimbulkannya disfungsi otak?

Daftar Pustaka

- Fujishima, Thashi, et al. 1992. *Hanbook of Care and Training for Developmental Disabilities*. Tokyo: Japan League for The Mentally Retarded.
- Hallahan, D.F.; Kauffman, J. M., & Lloyd, J.W., 1985. *Introduction to Learning Disabilities*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Hammill, D.D.; Leigh, J.E.; McNutt, H.: & Larsen, S.C. 1981. "A New Definition of Learning Disabilities", *Learning Disabilities Quarterly*, 4 (4), 336-342.
- Lerner, J.W 1981. *Learning Disabilities*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J.W. 1965. *Learning Disabilities*. New Jersey: Houghton Mifflin Company.

- Mulyono, Abdurrahman; & Nadsiah Ibrahim. 1994. "Survei tentang perkiraan Jumlah Siswa SD di DKI Jakarta yang Membutuhkan Pelayanan PLB", *Laporan Hasil Penelitian*. Jakarta: Lembaga Penelitian IKIP Jakarta.
- Ross, A.D. 1976. *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*. New York: McGraw-Hill.

BAB II

ASPEK PSIKOLOGIS DARI KESULITAN BELAJAR

A. Latar Belakang

Seperti halnya ilmu kedokteran, psikologi juga secara terus menerus terlibat dalam upaya penanggulangan kesulitan belajar. Karena implikasi psikologis dari kesulitan belajar maka banyak anak berkesulitan belajar yang dikirim oleh guru ke psikolog untuk memperoleh pemeriksaan psikologis. Para psikolog merupakan salah satu anggota tim yang sangat penting dalam penanggulangan kesulitan belajar, terutama pada tahap diagnosis dan pemberian rekomendasi upaya perbaikan. Agar guru dapat berkomunikasi dengan baik dalam tim multidisipliner maka salah satu keharusan yang sangat penting adalah memahami aspek psikologis dari kesulitan belajar. Untuk memenuhi tuntutan tersebut maka pada bab ini akan dibahas aspek psikologi perkembangan, aspek psikologi behavioral dan aspek psikologi kognitif dari kesulitan belajar.

B. Tujuan

Ada tiga macam tujuan yang hendak dicapai melalui pembahasan dalam bab ini. Ketiga tujuan tersebut adalah ugar Anda dapat memahami:

- (1) aspek psikologi perkembangan dari kesuritan belajar;
- (2) aspek psikologi behavioral dari kesuritan belajar; dan
- (3) aspek psikologi kognitif dari kesulitan belajar.

C. Aspek Psikologi Perkembangan dari Kesulitan Belajar

Ditinjau dari aspek psikologi perkembangan, ada pola perkembangan yang bersifat umum dan ada yang bersifat individual. Pola perkembangan yang bersifat umum didasarkan atas hasil generalisasi pola perkembangan manusia pada umumnya. Pola perkembangan ini sangat besar manfaatnya bagi upaya penyusunan kurikulum sekolah bagi anak normal atau anak pada umumnya. Pola perkembangan individual sangat bermanfaat berbeda-beda antara anak yang satu dari anak lainnya. Pola perkembangan individual sangat bermanfaat bagi upaya penyusunan program pendidikan yang sesuai dengan laju perkembangan tiap anak.

Pola perkembangan umum atau pola perkembangan anak normal dapat dijadikan dasar untuk menentukan anak berkesulitan belajar. Ditinjau dari aspek psikologi perkembangan, kesulitan belajar disebabkan oleh faktor kematangan. Bertolak dari pandangan semacam itu, mempercepat atau menghambat proses perkembangan dapat menimbulkan masalah belajar. Lingkungan sosial yang berupaya mempercepat proses perkembangan anak dapat menimbulkan kesulitan belajar, begitu pula dengan lingkungan sosial yang tidak memberikan stimulasi terhadap suatu fungsi yang telah matang untuk berkembang.

Bertolak dari aspek psikologi perkembangan, ada dua konsep yang perlu diperhatikan, yaitu kelambatan kematangan dan tahapan-tahapan perkembangan. Berdasarkan dua konsep tersebut maka perlu dipahami implikasinya bagi upaya penanggulangan kesulitan belajar.

a. Kelambatan Kematangan

Ditinjau dari aspek psikologi perkembangan, kesulitan belajar dapat dipandang sebagai kelambatan kematangan fungsi neurologis tertentu. Menurut pandangan ini, tiap individu memiliki laju perkembangan yang berbeda-beda, baik dalam fungsi motorik, kognitif, maupun afektif. Oleh karena itu, anak yang memperlihatkan gejala kesulitan belajar tidak selayaknya dipandang sebagai memiliki disfungsi neurologis tetapi sebagai perbedaan laju perkembangan berbagai fungsi tersebut. Para penganjur pandangan keterlambatan kematangan berhipnotis bahwa anak berkesulitan belajar tidak terlalu berbeda dari anak yang tidak berkesulitan belajar, dan kelambatan kematangan keterampilan tertentu dipandang sebagai bersifat sementara. Konsep keterlambatan kematangan keterampilan pada suatu pandangan bahwa banyak kesulitan belajar tercipta karena anak didorong atau dipaksa oleh lingkungan sosial untuk mencapai kinerja akademik (*academic performanie*) sebelum mereka siap untuk itu.

Tuntutan-tuntutan dari sekolah dan upaya mengajarkan sesuatu yang tidak sesuai dengan tahapan perkembangan anak dapat menimbulkan kesulitan belajar. Pandangan ini didukung oleh hasil-penelitian Koppitz (dalam Lerner, 1988:169), yang selama lima tahun melakukan suatu studi terhadap 177 anak berkesulitan belajar yang

ditempatkan di kelas khusus. Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa sebagian besar dari anak-anak tersebut memperlihatkan kelambatan kematangan Menurut Koppitz, anak-anak berkesulitan belajar memerlukan waktu satu atau dua tahun lebih banyak daripada yang diperlukan oleh anak tidak berkesulitan belajar untuk menyelesaikan tugas-tugas sekolah. Selain itu, hasil penelitian Koppitz menunjukkan bahwa jika anak-anak berkesulitan belajar diberi waktu dan bantuan yang cukup mereka ternyata mampu mengerjakan tugas-tugas akademik secara baik, menurut Lerner (1988: 160).

Pandangan kelambatan kematangan juga didukung oleh hasil penelitian yang dilakukan oleh Silver dan Hagin. Hasil penelitian terhadap anak-anak yang diagnosis berkesulitan belajar membaca dan memperoleh pelayanan pendidikan khusus. Beberapa tahun kemudian, setelah mereka berusia antara 16 hingga 24 tahun, banyak di antara mereka yang tidak memperlihatkan kesulitan dalam orientasi ruang, dalam membedakan bunyi-bunyi, dan dalam membedakan kiri-kanan, meskipun pada masa anak-anak mereka memperlihatkan adanya problema-problema tersebut. Melalui proses pematangan, beberapa dari berbagai problema tersebut menghilang, tetapi ada pula yang masih menetap.

Pandangan lain tentang pengaruh kematangan terhadap kesulitan belajar dikemukakan oleh Samuel A. Kirk. Menurut Kirk seperti dikutip oleh Lerner (1988: 169), pada tahap-tahap awal perkembangan anak secara normal cenderung menampilkan fungsi-fungsi yang menyenangkan dan menghindari yang tidak menyenangkan. Ketika suatu fungsi mengalami kelambatan dalam kematangan anak

berkesulitan belajar malah menghindari dan menarik diri dari aktivitas-aktivitas yang menuntut fungsi tersebut. Akibatnya, fungsi yang ditolak tersebut gagal untuk berkembang sehingga kesulitannya menjadi semakin parah.

Konsep kematangan mengemukakan bahwa penyebab utama kesulitan belajar adalah ketidakmatangan. Implikasi dari teori ini adalah bahwa anak-anak yang lebih muda dan kurang matang dalam suatu tingkat kelas di sekolah akan cenderung mengalami kesulitan belajar yang lebih berat daripada anak yang lebih tua di kelas tersebut. Hasil penelitian menunjukkan bahwa anak-anak yang lebih muda dalam kelas-kelas permulaan lebih memiliki kesulitan belajar daripada anak-anak yang lebih tua. Jika bulan kelahiran dibandingkan dengan persentase anak-anak berkesulitan belajar, hasil penelitian menunjukkan, bahwa anak-anak yang lebih muda, yaitu anak-anak yang dilahirkan sebelum atau dekat dengan tanggal dan bulan masuk sekolah, lebih banyak yang dinyatakan berkesulitan belajar daripada yang dilahirkan jauh sebelum tanggal dan bulan masuk sekolah. Fenomena semacam itu menurut Lerner (1988: 170) disebut pengaruh tanggal lahir (*birthdate effect*).

b.Tahapan-Tahapan Perkembangan

Tahapan-tahapan perkembangan yang paling erat kaitannya dengan kesulitan belajar di sekolah adalah tahapan-tahapan perkembangan kognitif. Pengertian kognisi mencakup aspek-aspek struktur intelek yang digunakan untuk mengetahui sesuatu, yaitu fungsi mental yang mencakup persepsi, pikiran, symbol, penalaran, dan pemecahan masalah (Girgagunarsa, 1981:234). Perwujudan

fungsi kognitif dapat dilihat dari kemampuan anak dalam menggunakan bahasa dan matematika (Weinmen, 1981: 142).

Piaget sebagai tokoh peneliti perkembangan kognitif sesungguhnya tidak mengemukakan penahapan berdasarkan umur. Penahapan perkembangan kognitif yang didasarkan atas umur dilakukan oleh Ginsburg dan Opper (dalam Dirgagunarsa, 1981: 123). Adapun tahap-tahap perkembangan kognitif tersebut adalah (1) tahap sensorimotor, (usia 0 - 2 tahun), (2) tahap praoperasional (usia 2-7 tahun), (3) tahap konkret-operasional (usia 7 - 11 tahun), dan (4) tahap formal-operasional (usia 11 atau lebih).

Dua tahun pertama kehidupan manusia disebut periode sensorimotor. Pada periode ini anak belajar melalui indra dan gerakan serta dengan berinteraksi dengan lingkungan fisik. Melalui bergerak, meraba, memukul, menggigit, dan memanipulasi objek-objek secara fisik, anak belajar melalui sifat ruang, waktu, lokasi, ketetapan, dan sebab akibat. Sebagian dari anak-anak berkesulitan belajar sering memerlukan lebih banyak kesempatan untuk melakukan eksplorasi motorik semacam itu.

Lima tahun kehidupan berikutnya, yaitu umur dua hingga tujuh tahun, disebut tahapan praoperasional. Tahapan ini dibagi menjadi dua subtahapan, yaitu subtahapan berpikir prakonseptual (usia 2 - 4 tahun), dan subtahapan berpikir intuitif (usia 4 - 7 tahun). Berbeda dari tahapan sensorimotor yang prilakunya masih praverbal dan tidak menggunakan tanda atau simbol pada subtahapan berpikir prakonseptual anak telah menggunakan tanda atau simbol. Pada subtahapan ini anak mengembangkan yang dinamakan oleh Piaget sebagai fungsi-simbolik. Pada usia dua hingga empat tahun anak berkesulitan belajar sering belum mampu

mengembangkan fungsi simbolik sehingga mereka memerlukan dapat mengelompokkan benda-benda atas dasar sifat khusus benda tersebut, tetapi masih terbatas pada satu dimensi saja. Menurut Piaget seperti dikutip oleh Joyse dan Weil (1980:108) anak pada sub-tahapan ini belum dapat memusatkan perhatian pada dua dimensi yang berbeda secara bersamaan. Pada subtahapan ini anak baru dapat menyusun benda-benda berdasarkan satu dimensi saja, misalnya dari segi panjangnya atau besarnya saja. Pada subtahapan berpikir intuitif anak belum mampu mengkonversikan angka-angka. Jika keadaan anak dua deratan benda yang sama banyaknya misalnya mungkin anak akan mengatakan bahwa deretan yang satu lebih banyak daripada deretan yang lain karena deretannya lebih panjang. Hal ini menurut Piaget seperti dikutip oleh Gunarsa (1981: 155) karena anak belum dapat memecahkan masalah konversi. Anak-anak berkesulitan belajar pada usia empat hingga tujuh tahun sering belum memiliki kemampuan untuk memahami konsep-konsep seperti panjang-pendek, besar-kecil, jauh-dekat, banyak-sedikit, dan sebagainya sehingga mereka memerlukan banyak bantuan dan latihan.

Pada usia antara 7 hingga 11 tahun anak berada pada tahapan operasi konkret. Pada tahapan ini yang dapat dipikirkan oleh anak masih terbatas pada benda-benda konkret yang dapat dilihat dan diraba. Benda-benda yang tidak jelas, yang tidak tampak dalam kenyataan, masih sulit dipikirkan oleh anak. Itulah sebabnya seperti dikemukakan oleh Kohlberg dan Gilligan yang dikutip oleh Gunarsa (1981: 164) bahwa kesulitan pelajaran matematika karena adanya upaya untuk mengajarkan kepada anak yang masih berada pada tahapan operasi konkret dengan materi yang abstrak.

Tahapan operasi formal dimulai pada sekitar umur 11 tahun. Pada tahapan ini anak memperlihatkan adanya suatu masa transisi utama dalam proses berpikir. Pada tahapan ini anak telah mampu berpikir abstrak, menggunakan berbagai teori, dan menggunakan berbagai hubungan logis tanpa harus menunjuk pada hal-hal yang konkret. Tahapan operasi formal ini merupakan landasan yang memungkinkan anak melakukan pemecahan berbagai masalah. Banyak anak berkesulitan belajar yang meskipun umur-nya telah mencapai 11 tahun tetapi masih berada pada tahapan operasi konkret.

Mereka memerlukan banyak bantuan dan latihan agar memiliki landasan yang kuat untuk mencapai tahapan operasi formal. Transisi dari suatu tahapan ke tahapan yang lain memerlukan kematangan. Menurut Piaget, tahapan-tahapan tersebut berurutan dan hierarkis. Anak hendaknya diberi kesempatan untuk memantapkan perilaku dan berpikir sesuai dengan tahapan-tahapan perkembangannya. Kegagalan anak di sekolah umumnya karena sekolah sering menuntut anak-anak menggunakan konsep-konsep abstrak dan logis dalam suatu bidang pelajaran tanpa memberikan kesempatan yang cukup kepada anak untuk melalui tahapan-tahapan pemahaman sebelumnya.

Secara ringkas, pandangan kematangan didasarkan atas anggapan bahwa semua individu memiliki tahapan-tahapan perkembangan yang alami dan waktu kematangan berbagai keterampilan. Problema belajar pada anak mungkin hanya merupakan suatu kelambatan dalam perkembangan dari proses tertentu. Ini merupakan hal yang penting bagi orang yang bertanggung jawab menyediakan lingkungan pendidikan bagi anak untuk menyadari tahapan-tahapan

kematangan dan kelambatan-kelambatan kematangan yang mungkin muncul.

c. Implikasi Teori Perkembangan bagi Kesulitan Belajar

Teori perkembangan kematangan memiliki implikasi yang bermakna untuk memahami dan mengajar mengemukakan bahwa kemampuan kognitif anak kualitatif berbeda dari orang dewasa. Kemampuan kognitif berkembang menurut cara yang berurutan yang tidak dapat diubah.

Suatu implikasi penting dari pendekatan perkembangan kematangan adalah bahwa sekolah hendaknya merancang pengalaman belajar untuk mempertinggi kemantapan perkembangan alami. Dalam beberapa hal, lingkungan pendidikan mungkin lebih banyak menghalangi dari pada membantu perkembangan anak. Jika sekolah membuat tuntutan intelektual yang melebihi tahapan perkembangan kesulitan belajar mungkin akan terjadi. Tujuan penting dari sekolah seharusnya adalah untuk memperkuat landasan berpikir anak yang dapat menjadi landasan belajar berikutnya.

Para pendidik umumnya menggunakan istilah kesiapan (*readiness*) untuk menunjuk pada taraf perkembangan kematangan yang diperlukan sebelum keterampilan yang diinginkan dapat dipelajari. Sebagai contoh kesiapan untuk berjalan memerlukan suatu taraf tertentu dari perkembangan sistem neurologis, kekuatan otot yang cukup, dan perkembangan fungsi-fungsi motorik prasyarat tertentu. Hingga seorang bayi memiliki berbagai kemampuan tersebut, upaya mengajarkan keterampilan berjalan akan merupakan pekerjaan yang sia-sia.

Tugas

Lakukanlah kunjungan kesuatu SD. Mintalah kepada guru kelas satu data tentang nama dan tanggal murid kelas tersebut serta tanggal masuk permulaan sekolah. Bagilah murid di kelas tersebut ke dalam dua kelompok. Kelompok pertama terdiri dari murid yang usianya kurang atau sama dengan enam tahun pada saat mereka masuk sekolah. Kelompok kedua terdiri dari murid yang pada saat masuk sekolah usia mereka lebih dari enam tahun. Selanjutnya tanyakan kepada guru, murid-murid yang tergolong berkesulitan belajar. Hitunglah persentase murid berkesulitan belajar yang pada kelompok pertama (usia kurang atau sama dengan enam tahun) dan hitung pula persentase murid berkesulitan belajar pada kelompok kedua (usia lebih dari enam tahun). Selanjutnya bandingkan persentase anak berkesulitan belajar pada kelompok pertama dengan persentase anak berkesulitan belajar pada kelompok kedua. Kelompok mana yang persentasenya lebih besar.

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD. Lakukanlah observasi terhadap guru kelas satu hingga kelas empat yang sedang mengajarkan bidang studi matematika. Perhatikanlah para guru mengajar, apakah mereka banyak mengajarkan hal-hal yang konkret atau abstrak. Diskusikanlah hasil observasi tersebut dengan teman-teman Anda. Berdasarkan tahapan-tahapan perkembangan kognitif Piaget, buatlah perkiraan bagaimana hasil belajar matematika murid-murid tersebut jika guru mengajar seperti yang Anda amati.

D. Aspek Psikologi Behavioral dari Kesulitan Belajar

Psikologi behavioral memberikan sumbangan teori-teori penting untuk mengajar anak berkesulitan belajar. Pusat

perhatian teori-teori ini terutama pada tugas-tugas yang diajarkan dan analisis perilaku yang dibutuhkan untuk mempelajari tugas-tugas tersebut. Pembelajaran yang bertolak dari teori ini kadang-kadang disebut pembelajaran langsung (*direct instruction*), tetapi ada pula yang menyebut belajar tuntas (*mastery learning*), pengajaran terarah (*directed teaching*), analisis tugas (*task analysis*), atau pengajaran keterampilan berurutan (*sequential skills teaching*). Suatu rekomendasi yang didasarkan atas teori behavioral adalah bahwa guru hendaknya lebih memusatkan perhatian pada keterampilan-keterampilan akademik yang diperlukan oleh anak daripada memusatkan pada kekurangan yang menghambat anak untuk belajar.

a. Analisis Perilaku dan Pembelajaran Langsung

Teori-teori behavioral menghendaki agar guru menganalisis tugas-tugas akademik yang berkenaan dengan berbagai keterampilan yang mendasari penyelesaian tugas-tugas tersebut. Berbagai keterampilan tersebut selanjutnya disusun dalam suatu aturan dan urutan logis, dan anak dievaluasi untuk menentukan keterampilan yang telah dikuasai dan yang belum dikuasai. Pembelajaran merupakan pemberian bantuan kepada anak untuk menguasai berbagai subketerampilan yang belum dikuasai. Pembelajaran semacam itu disebut pembelajaran langsung (*direct instruction*).

Dalam pembelajaran langsung suatu perilaku akhir (*terminal behavior*) yang diharapkan dari anak dianalisis sehingga menjadi rangkaian tugas-tugas (*tasks*) yang berurutan. Berdasarkan analisis tugas (*tasks analysis*) tersebut guru melakukan evaluasi terhadap anak untuk

menentukan tugas-tugas yang belum dikuasai; dan selanjutnya mengajarkan tugas-tugas yang belum dikuasai tersebut kepada anak. Setelah anak mampu memperlihatkan semua perilaku seperti yang dituntut dalam analisis tugas, semua perilaku tersebut diintegrasikan sehingga perilaku akhir yang diharapkan dapat dicapai. Ada tujuh langkah pembelajaran langsung yang menurut Lerner (1988:175) perlu diingat:

- a. merumuskan tujuan pembelajaran yang harus dicapai oleh anak;
- b. menganalisis tujuan pembelajaran ke dalam tugas-tugas khusus;
- c. menyusun tugas-tugas khusus tersebut ke dalam suatu urutan yang logis;
- d. menentukan tugas-tugas yang telah dan yang belum dikuasai oleh anak;
- e. mengajarkan tugas-tugas yang belum dikuasai oleh anak;
- f. mengajarkan hanya satu tugas untuk waktu tertentu dan baru mengajarkan tugas selanjutnya bila tugas sebelumnya telalu dikuasai oleh anak; dan
- g. melakukan evaluasi untuk menentukan keefektifan program pembelajaran.

Langkah-langkah dalam mengajarkan keterampilan berenang merupakan gambaran dari pendekatan pembelajaran langsung. Pada mulanya guru melakukan observasi terhadap anak yang gagal berenang menyeberangi kolam. Berdasarkan hasil observasi tersebut guru menganalisis berbagai keterampilan yang diperlukan untuk berenang seperti mengapung di permukaan air, menahan napas pada saat menyelam, mengambil napas di permukaan

air, meluncur, menggerakkan tangan ke depan secara bergantian, menggerakkan kaki secara lurus ke atas dan ke bawah, dan sebagainya. Berdasarkan hasil analisis keterampilan, selanjutnya guru mengajarkan berbagai keterampilan tersebut langkah demi langkah secara berurutan, membantu anak mengintegrasikan berbagai keterampilan, dan akhirnya melakukan observasi terhadap anak yang berenang menyeberangi kolam. Meskipun contoh tersebut bukan merupakan suatu tugas akademik, prosedur yang sama dapat diterapkan dalam pengajaran akademik seperti membaca, menulis, dan matematika.

b. Tahapan-Tahapan Belajar

Para guru mengetahui bahwa diperlukan suatu periode waktu tertentu bagi anak untuk secara penuh memahami suatu konsep yang telah diajarkan. Biasanya anak tidak secara penuh memahami suatu konsep pada saat pertama kali diajarkan. Fenomena ini lebih banyak terjadi pada anak berkesulitan belajar daripada anak yang tidak berkesulitan belajar. Oleh karena itu, dalam merancang kegiatan pembelajaran, guru perlu menyadari keberadaan anak dalam tahapan belajar. Ada empat tahapan belajar yang perlu diperhatikan, yaitu perolehan (*acquisition*), kecakapan (*proficiency*), pemeliharaan (*maintenance*), dan generalisasi (*generalization*).

- 1) *Perolehan*. Pada tahapan ini anak telah terbuka terhadap pengetahuan baru tetapi belum secara penuh memahaminya. Anak masih memerlukan banyak dorongan dan pengaruh dari guru untuk menggunakan pengetahuan tersebut. (Contoh, kepada anak diperlihatkan tabel perkalian lima dan

konsepnya dijelaskan sehingga ia mulai memahaminya).

- 2) *Kecakapan*. Pada tahap ini anak mulai memahami pengetahuan atau keterampilan tetapi masih memerlukan banyak latihan. (Contoh, setelah anak memahami tabel dan konsep perkalian lima, ia diberi banyak latihan dalam bentuk menghafal atau menulis, dan diberi macam-macam ulangan penguatan).
- 3) *Pemeliharaan*. Anak dapat memelihara atau mempertahankan suatu kinerja taraf tinggi setelah pembelajaran langsung dan ulangan penguatan (*reinforcement*) dihilangkan. (Contoh, anak dapat menggunakan perkalian lima secara cepat tanpa memerlukan pengarah dan ulangan penguatan dari guru).
- 4) *Generalisasi*. Pada tahap ini anak telah memiliki dan menginternalisasikan pengetahuan yang dipelajarinya sehingga ia dapat menerapkannya ke dalam berbagai situasi. (Contoh, anak dapat menerapkan tabel perkalian lima dalam memecahkan berbagai soal matematika).

Berbagai harapan dan rancangan pembelajaran yang berbeda diperlukan untuk tiap tahapan belajar. Jika guru menyadari tahapan belajar anak, mereka dapat menyediakan pembelajaran yang tepat untuk membantu anak bergerak dari suatu tahapan ke tahapan berikutnya. Anak berkesulitan belajar memerlukan banyak dukungan pada tiap tahapan belajar, mungkin melalui suatu tahapan tertentu dengan lambat, dan mungkin memerlukan bantuan khusus untuk berpindah ke tahapan selanjutnya, terutama tahapan generalisasi.

c. Implikasi bagi Kesulitan Belajar

Ada beberapa implikasi teori behavioral bagi kesulitan belajar:

- 1) *Pembelajaran langsung merupakan pembelajaran yang efektif*

Guru perlu memahami cara melakukan analisis tugas-tugas dari suatu tujuan pembelajaran dan cara menyusun tugas-tugas tersebut secara berurutan. Bagi anak berkesulitan belajar merupakan hal yang sangat penting untuk memperoleh pembelajaran langsung dalam menyelesaikan tugas-tugas akademik.

- 2) *Pendekatan pembelajaran langsung dapat digabungkan dengan berbagai pendekatan lain*

Jika guru memiliki pengetahuan tentang kekhasan gaya belajar dan kesulitan belajar anak, pembelajaran langsung dapat menjadi lebih efektif jika digabungkan dengan pendekatan yang didasarkan atas gaya belajar anak.

- 3) *Tahapan belajar anak harus dipertimbangkan*

Dalam merancang pembelajaran, tahapan belajar anak merupakan konsep yang sangat penting untuk dipahami dan diperhatikan oleh guru. Guru tidak dapat diarahkan anak belajar secara sempurna pada awal anak diperkenalkan pada suatu bidang baru. Bagi anak berkesulitan belajar diperlukan usaha yang lebih banyak dari guru untuk membantu mereka melalui tahapan-tahapan belajar bila di bandingkan dengan anak yang tidak berkesulitan belajar.

Tugas

Sudah sebulan sekolah berlangsung, Toni, murid kelas satu SD berusia enam tahun, belum mau belajar di kelas tanpa harus duduk bersama dengan ibunya. Ibunya sangat kesal atas perilaku Toni, dan guru merasa terganggu dengan hadirnya ibu Toni di dalam kelas. Berdasarkan kasus tersebut lakukanlah analisis tugas yang harus dilakukan ibu Toni agar Toni mau belajar di dalam kelas tanpa harus ditunggu oleh ibunya.

E. Aspek Psikologi Kognitif dari Kesulitan Belajar

Psikologi kognitif berkenaan dengan proses belajar, berpikir, dan mengetahui. Kemampuan kognitif merupakan kelompok keterampilan mental yang esensial pada fungsi-fungsi kemanusiaan. Melalui kemampuan kognitif tersebut memungkinkan manusia mengetahui, menyadari, mengerti, menggunakan abstraksi, menalar, membahas, dan menjadi kreatif. Suatu analisis tentang sifat kognitif merupakan hal yang sangat penting untuk memahami kesulitan belajar. Salah satu teori psikologi kognitif yang membahas kesulitan belajar adalah yang dikenal dengan teori pemrosesan psikologis.

Seperti telah dikemukakan dalam bab I, P.L 94 -142 Amerika Serikat mengemukakan bahwa anak berkesulitan belajar memiliki *gangguan dalam satu atau lebih dari proses psikologis dasar yang diperlukan untuk belajar di sekolah*. Proses psikologis merupakan kemampuan dalam persepsi, bahasa ingatan, perhatian, pembentukan konsep (*concept formation*), pemecahan masalah, dan sebagainya (Lerner, 1988: 177). Implikasi dari teori gangguan pemrosesan psikologis adalah bahwa kekurangan atau adanya gangguan dalam proses kognitif tersebut merupakan keterbatasan

instrinsik yang dapat mengganggu proses belajar anak. Banyak dari gangguan dalam proses ini merupakan bidang-bidang praakademik atau yang bersifat perkembangan dari belajar. Teori kematangan yang telah dibahas sebelumnya dalam bab ini memandang bahwa gangguan tersebut sebagai suatu kekurangan kesiapan, tetapi teori pemrosesan psikologis memandang lebih jauh dengan mendorong para guru untuk membantu anak mengembangkan kemampuan kemampuan praakademik, yang diperlukan untuk belajar akademik (Kirk seperti dikutip oleh Lerner, 1988: 178).

Teori pemrosesan psikologis merupakan landasan awal dalam bidang kesulitan belajar dengan menghubungkan dalam pemrosesan psikologis dengan abnormalitas dalam sistem saraf pusat. Dalam mengaplikasikan teori tersebut ke dalam pembelajaran, kekurangan atau gangguan dalam persepsi auditoris dan visual memperoleh penekanan khusus. Teori ini telah menyediakan suatu landasan dalam melaksanakan asesmen dan program pembelajaran anak berkesulitan belajar.

Teori pemrosesan psikologis menganggap bahwa tiap anak berbeda dalam kemampuan mental yang mendasari mereka memproses dan menggunakan informasi, dan bahwa perbedaan tersebut mempengaruhi proses belajar anak. Kesulitan belajar dapat terjadi karena adanya kekurangan dalam fungsi pemrosesan psikologis. Dengan demikian, anak dengan disfungsi pemrosesan auditoris, misalnya mungkin mengalami kesulitan dengan pendekatan pembelajaran yang menekankan kemampuan mendengar. Suatu hal yang sama adalah anak dengan disfungsi pemrosesan visual mungkin mengalami kesulitan dalam belajar membaca melalui metode yang mengutamakan kemampuan melihat. Dalam kegiatan

pembelajaran, teori pemrosesan psikologis menyarankan agar setelah guru melakukan diagnosis kemampuan dan ketidakmampuan pemrosesan psikologis anak melalui observasi atau tes, mereka perlu membuat preskripsi atau “resep” metode pengajaran yang sesuai. Menurut Lerner (1988:178) ada tiga rancangan pembelajaran yang berbeda yang berasal dari teori ini.

- a. *Melatih proses yang kurang.* Kegunaan metode ini adalah untuk membantu anak membangun dan mengembangkan berbagai fungsi pemrosesan yang lemah melalui latihan. Rancangan pengajaran merupakan upaya untuk memperbaiki proses yang kurang atau memperbaiki ketidakmampuan dan menyiapkan anak untuk belajar lebih lanjut.
- b. *Mengajar melalui proses yang disukai.* Pendekatan ini menggunakan modalitas kekuatan anak sebagai dasar strategi pembelajaran. Anak yang lebih menyukai modalitas pendengaran sebagai sarana untuk diajar dengan menggunakan strategi pembelajaran yang lebih menekankan pada penggunaan indra pendengaran. Anak yang lebih menyukai modalitas penglihatan diajar dengan strategi pembelajaran yang lebih banyak menggunakan penglihatan; dan anak yang modalitas gerak diajar melalui strategi pembelajaran yang mengutamakan gerakan. Metode pembelajaran yang menekankan pada modalitas pemrosesan yang disukai tersebut oleh Lerner (1988:179) disebut *aptitude-treatment-interaction*.
- c. *Pendekatan kombinasi.* Pendekatan pengajaran ketiga merupakan kombinasi dua pendekatan sebelumnya. Alasannya adalah, bahwa guru tidak hanya

menekankan pada kekuatan pemrosesan tetapi juga secara bersamaan psikologis memberikan landasan yang berguna dalam bidang kesulitan belajar. Konsep tersebut memberikan penjelasan yang logis untuk memahami kesulitan belajar, tanpa menyalahkan anak yang tidak mau belajar. Konsep tersebut juga memungkinkan guru untuk berupaya mengajar anak berkesulitan belajar meskipun untuk itu guru harus bekerja keras.

Tugas

Ada tiga rancangan pembelajaran untuk membantu anak berkesulitan belajar, yaitu (1) melatih proses yang kurang, (2) mengajar melalui proses yang disukai, dan (3) kombinasi dari keduanya. Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan amati bentuk rancangan pembelajaran mana yang digunakan oleh para guru dalam membantu anak berkesulitan belajar.

F. Rangkuman

Pada umumnya manusia mengikuti suatu pola perkembangan yang bersifat umum. Pola perkembangan umum tersebut sangat bermanfaat untuk menyusun kurikulum sekolah bagi anak normal. Di samping ada pola perkembangan umum ada pola perkembangan yang bersifat individual yang berbeda-beda untuk tiap anak. Pola perkembangan individual sangat bermanfaat untuk menyusun program pendidikan individual.

Perkembangan manusia tidak dapat dipercepat. Upaya mempercepat perkembangan dapat menimbulkan masalah belajar. Begitu pula dengan ketiadaan stimulasi yang

tepat pada saat suatu fungsi sedang mengalami kematangan, dapat menimbulkan masalah belajar.

Ditinjau dari aspek psikologi perkembangan, kesulitan belajar disebabkan oleh adanya kelambatan kematangan dari suatu fungsi neurologis. Oleh karena itu, kesulitan belajar bersifat sementara sehingga banyak diantara anak-anak berkesulitan belajar yang tidak memperlihatkan gejala-gejala kesulitan belajar setelah mereka remaja atau dewasa.

Ada tahapan-tahapan perkembangan manusia yang relatif sama. Tahapan-tahapan perkembangan yang paling terkait dengan kesulitan belajar adalah tahapan-tahapan perkembangan kognitif. Tahapan-tahapan perkembangan kognitif tersebut menurut Piaget mulai dari tahapan sensorimotor, praoperasional, konkret-operasional, dan formal-operasional. Pembelajaran hendaknya disesuaikan dengan tahapan-tahapan perkembangan tersebut.

Implikasi penting dari aspek psikologi perkembangan adalah agar sekolah merancang pengalaman belajar yang dapat mempertinggi kematangan perkembangan alami. Suatu kesiapan belajar sangat diperlukan dalam mencapai suatu-bentuk keterampilan baru.

Psikologi behavioral memberikan sumbangan penting dalam pengajaran anak berkesulitan belajar. Ada dua sumbangan penting dari aspek psikologi behavioral, yaitu dalam melakukan analisis perilaku dan memahami tahapan-tahapan belajar. Analisis perilaku menghasilkan strategi pembelajaran langsung sedangkan pemahaman tentang tahapan-tahapan belajar memungkinkan guru memberikan pengajaran yang tepat bagi anak berkesulitan belajar. Ada tujuh langkah pembelajaran langsung diperhatikan oleh guru, yaitu (1) merumuskan tujuan, (2) melakukan analisis tugas, (3)

menyusun tugas-tugas dalam urutan yang logis, (4) menentukan tugas-tugas yang belum dikuasai anak, (5) mengajarkan tugas-tugas yang belum dikuasai, (6) mengajarkan hanya satu tugas dalam waktu tertentu, dan (7) melakukan evaluasi untuk menentukan keefektifan program pembelajaran. Tahapan-tahapan belajar ada empat, yaitu (1) perolehan, (2) kecakapan, (3) pemeliharaan, dan (4) generalisasi. implikasi aspek psikologi behavioral bagi kesulitan belajar adalah (1) terciptanya pemberajaran langsung yang efektif, (2) perlunya menggabungkan pembelajaran langsung dengan pendekatan lain untuk meningkatkan keefektifan pembelajaran, dan perlunya mempertimbangkan tahapan-tahapan perkembangan dalam merancang pembelajaran.

G. Pertanyaan

1. Apa manfaat mengetahui pola perkembangan umum manusia dalam kegiatan pembelajaran?
2. Ditinjau dari aspek psikologi perkembangan, apa yang menyebabkan kesulitan belajar?
3. Apa yang dimaksud dengan kelambatan kematangan?
4. Kemukakan satu contoh hasil penelitian yang mendukung pendapat bahwa kesulitan belajar terkait dengan kelambatan kematangan!
5. Apa yang dimaksud dengan "pengaruh tanggal lahir"?
6. Tuliskan tahapan-tahapan perkembangan kognitif menurut Piaget!
7. Menurut Kohlberg dan Gilligan apa yang menyebabkan banyak anak yang mengalami kesulitan belajar matematika?

8. Apa perbedaan antara kemampuan kognitif anak dengan orang dewasa?
9. Sebutkan implikasi penting teori perkembangan dalam menyusun rancangan pembelajaran!
10. Apa yang dimaksud dengan kesiapan belajar?
11. Apa yang dimaksud dengan pembelajaran langsung?
12. Sebutkan langkah-langkah dalam pembelajaran langsung!
13. Sebutkan tahapan-tahapan belajar yang perlu diperhatikan oleh guru dalam merancang kegiatan belajar!
14. Sebutkan implikasi teori behaviorial bagi pengajaran anak berkesulitan belajar!
15. Apa yang dimaksud dengan kognisi?
16. Apa yang dimaksud dengan proses psikologis?
17. Jelaskan kaitan antara gangguan proses psikologis dengan kesulitan belajar!
18. Sebutkan macam-macam rancangan pembelajaran yang bertolak dari teori pemrosesan psikologis !

DAFTAR PUSTAKA

- Gunarsa, Singgih D., 1981, *Dasar dan Teori Perkembangan Anak*. Jakarta: BPK Gunung Mulia.
- Lerner, J.W., 1988. *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Weinman, J., 1981. *An Outline of Psychology as Applied to Medicine*, London: John Wright and Sons.

BAB III

STSTEM PEMBERIAN

PELAYANAN PENDIDIKAN

A. Latar Belakang

Meskipun anak berkesulitan belajar tergolong anak biasa, mereka tidak memerlukan sekolah khusus atau sekolah luar biasa. Mereka dapat belajar di sekolah biasa atau sekolah reguler bersama anak lain yang tidak berkesulitan belajar. Meskipun demikian, anak berkesulitan belajar memerlukan pelayanan pendidikan khusus atau pendidikan luar biasa. Pemberian pelayanan pendidikan luar biasa bagi anak berkesulitan belajar inilah yang akan dibahas pada bab ini. Pembahasan akan mencakup empat hal, yaitu berbagai pilihan penempatan, peranan guru anak berkesulitan belajar, hubungan antara orang tua dengan guru, dan program bimbingan bagi orang tua.

B. Tujuan

Ada empat tujuan yang akan dicapai melalui pembahasan dalam bab ini. Keempat tujuan tersebut adalah agar Anda dapat:

1. Memahami berbagai pilihan penempatan pemberian pelayanan PLB bagi anak berkesulitan belajar;
2. memahami peranan gurua anak berkesulitan beleijar;
3. memahami hubungan antara orang tua dengan guru untuk meningkatkan keefektifan pembelajaran; dan
4. memahami program bimbingan bagi orang tua.

C. Berbagai Pilihan Penempatan

Dalam memilih sistem penempatan untuk memberikan pelayanan pendidikan kepada anak berkesulitan belajar ada beberapa faktor yang perlu dipertimbangkan. Berbagai faktor tersebut adalah tingkat kesulitan, kebutuhan anak untuk memperoleh pelayanan yang sesuai, dan keterampilan sosial dan akademik anak. Suatu tim yang menangani anak berkesulitan belajar biasanya menganjurkan untuk memilih suatu system pemberian pelayanan yang menggabungkan beberapa tipe pelayanan.

Menurut Lerner (1988: 141) ada tiga sistem penempatan yang banyak dipilih oleh sekolah, yaitu kelas khusus (*special class*), ruang sumber (*resource room*), dan kelas reguler (*reguler class*). Menurut Lerner, 20 persen anak berkesulitan belajar di Amerika Serikat memperoleh pelayanan di kelas khusus, 62 persen di ruang sumber, dan 15 persen di keias reguler. Berikut ini secara berturut-turut akan dibahas pemberian pelayanan pendidikan dalam kelas khusus, ruang sumber, dan kelas reguler.

a. Kelas Khusus

Sekolah yang menyelenggarakan kelas khusus biasanya menempatkan 10 atau 20 anak berkesulitan belajar dalam satu kelas. Pengelompokan dapat didasarkan atas taraf kesulitan atau faktor-faktor lain. Ada dua macam kelas khusus yang biasa digunakan yaitu kelas khusus sepanjang hari belajar dan kelas khusus untuk bidang studi tertentu.

Dalam kelas khusus sepanjang hari belajar anak berkesulitan belajar diajar oleh guru khusus. Mereka berinteraksi dengan anak yang tidak berkesulitan belajar hanya pada saat beristirahat. Jenis pelayanan ini adalah yang paling bersifat membatasi pergaulan anak berkesulitan belajar dengan anak yang tidak berkesulitan belajar dalam sistem pendidikan integratif.

Dalam kelas khusus untuk bidang studi tertentu anak-anak belajar bidang studi yang tidak dapat mereka ikuti di kelas regular. Untuk bidang-bidang studi seperti olahraga, musik, kerajinan tangan, dan lain-lain yang dapat dilakukan bersama anak yang tidak berkesulitan belajar, mereka melakukan bersama. Sebagian besar dari waktu yang digunakan di dalam kelas khusus jenis ini umumnya untuk pelajaran membaca, menulis, berhitung, dan kadang-kadang juga tentang keterampilan sosial atau aspek-aspek khusus dari bahasa.

Sistem pemberian pelayanan dalam kelas khusus tidak hanya memiliki keuntungan tetapi juga memiliki kekurangan. Keuntungan dari sistem pemberian pelayanan ini adalah (1) pembelajarannya menjadi lebih efisien karena pengelompokannya homogen dan (2) anak berkesulitan belajar lebih banyak memperoleh pelayanan yang bersifat individual dari guru. Adapun kekurangan dari sistem

pemberian pelayanan ini adalah (1) anak berkesulitan belajar sering memperoleh cap negatif yang dapat mengganggu kepercayaan diri, penolakan dari teman, perolehan pekerjaan di masa depan, negatif dari keluarga, dan harapan untuk berhasil yang rendah dari guru; dan (2) anak berkesulitan belajar cenderung hanya dapat berimitasi dengan sesama mereka.

b. Ruang Sumber

Ruang sumber merupakan ruang yang disediakan oleh sekolah untuk memberikan pelayanan pendidikan khusus bagi anak yang membutuhkan, terutama yang tergolong berkesulitan belajar. Di dalam ruang tersebut terdapat guru remedial dan berbagai media belajar. Aktivitas di dalam ruang sumber umumnya berkonsentrasi pada upaya memperbaiki keterampilan dasar seperti membaca, menulis, dan berhitung. Guru sumber atau guru remedial dituntut untuk menguasai bidang keahlian yang berkenaan dengan pendidikan bagi anak berkesulitan belajar. Guru sumber diharapkan juga dapat menjadi pengganti guru kelas dan menjadi konsultan bagi guru reguler. Anak belajar di ruang sumber sesuai dengan jadwal yang telah ditentukan. Guru di ruang sumber biasanya menangani 15 sampai 20 anak tiap hari.

Pemberian pelayanan dalam bentuk ruang sumber memiliki keuntungan tetapi juga kekurangan. Kekurangannya adalah (1) anak yang tidak memerlukan bantuan khusus di bidang akademik atau sosial memperoleh bantuan dari guru yang terlatih dan (2) anak berkesulitan belajar tetap bera reguler sehingga mereka dapat bergaul dengan anak yang tidak tergolong berkesulitan belajar. Adapun kekurangan

sistem pemberian pelayanan jenis ini adalah (1) meningkatkan jumlah waktu terbuang untuk pindah dari kelas reguler ke ruang sumber; (2) mengurangi kemampuan guru kelas atau guru reguler untuk menangani anak secara individual; (3) meningkatkan kemungkinan adanya inkonsistensi pendekatan pembelajaran; (4) meningkatkan jumlah spesialis yang bekerja untuk anak yang dapat menimbulkan pelayanan yang terpecah-pecah; (5) dapat meningkatkan konflik antara kebutuhan kelompok dan kebutuhan individual.

c. Kelas Reguler

Jenis pelayanan dalam bentuk kelas reguler dimaksudkan untuk mengubah citra tentang adanya dua tipe anak, yaitu anak yang berkesulitan belajar dan anak yang tidak berkesulitan belajar. Dalam kelas reguler yang dirancang untuk membantu anak berkesulitan belajar diciptakan suasana belajar kooperatif sehingga memungkinkan semua anak, baik yang berkesulitan belajar maupun yang tidak berkesulitan dan untuk menghindari terjadinya duplikasi pemberian pelayanan. Program pelayanan pendidikan individual diberikan kepada semua yang membutuhkan, baik yang berkesulitan belajar maupun yang tidak, dan bahkan juga diberikan kepada anak berbakat (*gifted and talented*). Dalam kelas reguler semacam ini, berbagai metode untuk kedua jenis anak digunakan bersama.

Sistem pemberian pelayanan dalam bentuk kelas reguler memiliki banyak keuntungan tetapi juga memiliki banyak kekurangan. Berbagai keuntungan dari sistem ini adalah :

- (1) anak berkesulitan belajar akan menggunakan anak yang tidak berkesulitan belajar sebagai model perilaku mereka;
- (2) mengelola anak berkesulitan belajar di kelas reguler lebih mudah daripada menyediakan mereka pelayanan dan situasi khusus;
- (3) anak yang tidak berkesulitan belajar dapat menjadi lebih memahami adanya perbedaan antarindividu; dan
- (4) guru reguler dimungkinkan untuk menjadi lebih dapat menyesuaikan pembelajaran mereka dengan karakteristik individu semua anak.

Adapun berbagai kekurangan sistem pemberian pelayanan dalam bentuk kelas reguler adalah:

- (1) anak berkesulitan belajar kurang memperoleh pelayanan individual;
- (2) anak berkesulitan belajar masih mungkin memperoleh cap negatif dari anak yang tidak berkesulitan belajar;
- (3) anak berkesulitan belajar mungkin akan sering gagal karena sulitnya bahan dan tugas;
- (4) anak berkesulitan belajar akan dirugikan karena tidak memperoleh pelayanan PLB yang sistematis dan latihan keterampilan dasar yang cukup; dan
- (5) semangat juang (*morale*) guru kelas atau guru reguler mungkin akan terpengaruh secara negative karena banyak di antara mereka yang tidak dipersiapkan untuk menangani anak berkesulitan belajar.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan tanyakan kepada kepala sekolah dan para guru bagaimana sistem pemberian pelayanan pendidikan bagi anak berkesulitan belajar di sekolah tersebut. Lakukanlah diskusi dengan teman-teman Anda untuk menentukan keuntungan dan kekurangan sistem pemberian pelayanan tersebut dan temukan kemungkinan-kemungkinan untuk memperkecil kekurangannya.

D. Peranan Guru Khusus untuk Anak Berkesulitan Belajar

Di negara kita guru khusus bagi anak berkesulitan belajar masih sangat langka. Meskipun jurusan Pendidikan Luar Biasa FIP IKIP Jakarta telah menyelenggarakan pendidikan guru khusus bagi anak berkesulitan belajar sejak tahun 1970-an, penempatan lulusannya ke dalam sistem persekolahan masih mengalami banyak kesulitan. Para lulusan bidang kekhususan pendidikan bagi anak berkesulitan belajar pada jurusan tersebut umumnya bekerja di sekolah-sekolah swasta yang sudah memiliki perhatian untuk itu. Pada tahun akademik 1993/1994 kurikulum jurusan PLB telah secara tegas mencantumkan adanya bidang kekhususan pendidikan anak berkesulitan belajar. Mulai tahun akademik tersebut, jurusan PLB membuka tujuh bidang kekhususan, yaitu (1) pendidikan bagi anak tunanetra; (2) pendidikan bagi anak tunarungu; (3) pendidikan bagi anak tunagrahita; (4) pendidikan bagi anak tunadaksa; (5) pendidikan bagi anak tunalaras; (6) pendidikan bagi anak berkesulitan belajar; dan (7) pendidikan bagi anak berbakat.

Dengan dibukanya bidang kekhususan baru, pendidikan bagi anak berkesulitan belajar dan pendidikan bagi anak berbakat, maka kedua lapangan pekerjaan bidang kekhususan tersebut perlu dibuka agar mutu pelayanan pendidikan lebih meningkat.

Ada sembilan peranan guruk khusus bagi anak berkesulitan belajar di sekolah (Lerner, 1998: 147). Kesembilan peranan tersebut adalah:

- (1) menyusun rancangan program identifikasi, asesmen, dan pembelajaran anak berkesulitan belajar;
- (2) berpartisipasi dalam penjaringan, asesmen, dan evaluasi anak berkesulitan belajar;
- (3) berkonsultasi dengan para ahli yang terkait dan menginterpretasikan laporan mereka;
- (4) melaksanakan tes, baik dengan tes formal maupun informal;
- (5) berpartisipasi dalam penyusunan program pendidikan yang diindividualkan (*individualized education programs*);
- (6) mengimplementasikan program pendidikan yang diindividualkan;
- (7) menyelenggarakan pertemuan dan wawancara dengan
- (8) bekerjasama dengan guru reguler atau guru kelas untuk memahami anak dan menyediakan pembelajaran yang efektif; dan
- (9) membantu anak dalam mengembangkan pemahaman diri dan memperoleh harapan untuk berhasil serta keyakinan kesanggupan mengatasi kesulitan belajar.

Ada dua kompetensi yang perlu dikuasai oleh guru bagi anak berkesulitan belajar yaitu kompetensi teknis (*technical competencies*) dan kompetensi konsultasi

kolaboratif (*collaborative consultation competencies*) (Lerner, 1988: 148). Kompetensi teknis mencakup (1) memahami berbagai teori tentang kesulitan belajar, (2) memahami berbagai tes yang terkait dengan kesulitan belajar, (3) terampil dalam melaksanakan asesmen dan evaluasi, dan (4) terampil mengajarkan bahasa lisan, bahasa tulis, membaca, matematika, mengelola perilaku, dan terampil dalam memberikan peajaran prevokasional dan vokasional. kompetensi konsultasi kolaboratif mencakup kemampuan untuk menjalin hubungan kerjasama dengan semua orang yang teikait dengan upaya memberikan bantuan kepada anak berkesulitan belajar. Orang-orang rerkait dengan upaya memberikan bantuan kepada anak tersebut terutama adalah guru reguler atau guru kelas, administiator sekora, tim ahli (dokter, psikolog, konselor, dan sebagainya), dan orang tua.

Guru reguler sering tidak memperoleh latihan dalam bidang PLB dan tidak dipersiapkan untuk mengajar anak berkesulitan belajar. Mereka sering takut terhadap tanggung jawab dan enggan menerima tugas tambahan untuk membantu anak berkesulitan belajar. Padahal, tujuan pembelajaran yang dirancang untuk anak hanya dapat dicapai jika semua orang yang terlibat dalam memberikan bantuan kepada anak tersebut berfungsi secara terintegrasi. Oleh karena itu, diperlukan adanya konsultasi kolaboratif yang dapat meningkatkan kerjasama antar orang-orang yang terlibat dalam upaya memberikan bantuan kepada anak berkesulitan belajar.

Perlu dibedakan antara konsultasi dan kolaborasi. Dalam konsultasi, seorang profesional (misalnya, guru bagi anak berkesulitan belajar) menjalin hubungan dengan seorang *concultee* (misalnya, guru kelas reguler). Problema

konsultasi akan muncul jika kedua belah pihak saling tidak menganggap pakar dan guru kelas tidak bersedia menerima anjuran pakar tersebut. Dalam kolaborasi, kedua belah pihak, baik guru bagi anak berkesulitan belajar maupun guru kelas diasumsikan memiliki taraf keahlian yang setara terhadap situasi permasalahan yang dihadapi, yang memungkinkan terjadinya interaksi terbuka. Dalam konsep konsultasi kolaboratif sifat konsultasi dan kolaborasi digabungkan sehingga tercipta suasana kesejawatan yang setara. Di samping dengan guru kelas, guru bagi anak berkesulitan belajar juga melakukan konsultasi kolaboratif dengan administrator, profesional lain (dokter, psikolog, konselor sekolah, dan sebagainya), dan orang tua.

Idol, Paulucci-Whitcomb, dan Mevin seperti dikutip oleh Lerner (1998: 149) mendefenisikan konsultasi kolaboratif sebagai suatu proses interaktif yang memungkinkan keahlian yang berbeda menghasilkan solusi kreatif terhadap masalah yang ditetapkan bersama. Hasilnya adalah mempertinggi, mengubah, dan menghasilkan solusi yang berbeda dari yang dihasilkan oleh anggota tim secara mandiri. Hasil utama dari konsultasi kolaboratif adalah tersedianya program yang komprehensif dan efektif sehingga dengan demikian memungkinkan anak berkesulitan belajar mencapai interaksi konstruktif dengan anak yang tidak berkesulitan belajar.

Ada beberapa prinsip konsultasi kolaboratif yang perlu diperhatikan. Beberapa prinsip tersebut adalah seperti dikemukakan berikut ini.

a. *Tujuan umum.* Tujuan umum program pembelajaran anak berkesulitan belajar harus didasari oleh semua personel sekolah. Jika tiap personel sekolah bekerja

dengan tujuan yang berbeda, maka anak dapat menimbulkan konflik dan ketidakpuasan.

- b. *Komunikasi terbuka dan jelas.* Suatu sistem komunikasi yang terencana di perlukan untuk membantu menetapkan dasar-dasar perseptual umum antar anggota yang terlibat dalam upaya penanggulangan kesulitan belajar. Sistem komunikasi semacam itu perlu menyediakan berbagai persoalan yang muncul secepat mungkin. Jika berbagai persoalan berlanjut tanpa adanya kesempatan untuk berkomunikasi tatap muka, ketidakpuasan akan meningkat dan kesalahpahaman akan mudah terjadi.
- c. *Kejelasan tanggung jawab.* Adalah hal yang sangat penting untuk menjelaskan tanggung jawab semua orang yang terlibat upaya penanggulangan kesulitan belajar. Tanpa adanya kejelasan tanggung jawab masing-masing anggota akan mudah terjadi konflik dan disfungsi.
- d. *Menanggulangi konflik.* Jika berbagai masalah muncul, berbagai metode untuk memecahkan masalah-masalah tersebut harus dikembangkan. Berbagai masalah tersebut tidak boleh diabaikan tetapi juga tidak boleh dipecahkan secara paksa. Semua informasi harus ditempatkan terbuka, dan berbagai problema harus dihadapi oleh semua orang yang terkait.
- e. *Waktu dan fasilitas yang cukup.* Tanpa adanya waktu yang cukup untuk merancang, mengkomunikasikan, dan mengevaluasi, dan mengevaluasi, Program Pendidikan bagi anak berkesulitan Belajar akan mengalami banyak kesulitan dalam kegiatan sekolah yang padat. Ruang, waktu, dan jaminan bahwa pertemuan-pertemuan tidak terganggu sangat diperlukan untuk suatu kerja produktif.

Kerjasama antar anggota tim sangat diperlukan dalam penanggulangan kesulitan belajar. Ada berbagai aktivitas yang diharapkan dapat meningkatkan kerjasama atau kolaborasi. Berbagai aktivitas tersebut adalah seperti dikemukakan berikut ini.

- 1) *Pendidikan-service*. Guru reguler dan personel sekolah yang lain sering tidak dibekali pengetahuan tentang pendidikan bagi anak berkesulitan belajar. Agar semua personel sekolah bersedia memberikan dukungan dan menjalin kerjasama dalam upaya membantu anak berkesulitan belajar, maka diperlukan adanya pendidikan inservice bagi mereka.
- 2) *Demonstrasi*. Guru bagi anak berkesulitan belajar dapat mendemonstrasikan kepada personel sekolah tentang bahan, metode, teknik, dan, tes yang digunakan untuk memecahkan masalah kesulitan belajar.
- 3) *Metode studi kasus*. Diskusi yang mendalam tentang seorang anak berkesulitan belajar dapat melibatkan guru kelas dan personel sekolah lain. Melalui studi kasus diharapkan para guru dapat memahami proses asesmen, intervensi, dan aspek-aspek lain dari kesulitan belajar.
- 4) *Pengalaman klinis*. Kerjasama antarpersonel sekolah dapat dilakukan dengan melibatkan mereka secara langsung dalam pelaksanaan diagnosis dan pengajaran. Pengalaman semacam ini dapat meningkatkan pemahaman guru tentang kesulitan belajar sehingga mereka memahami pula arti kerjasama dalam upaya pemecahannya.

- 5) *Pembicara tamu dan menghadiri seminar.* Menghadirkan pakar pendidikan anak berkesulitan belajar untuk memberikan ceramah di sekolah merupakan salah satu upaya untuk menumbuhkan sikap positif para guru kelas sehingga mereka bersedia memberikan *urunan* tenaga dan pikiran untuk memecahkan masalah kesulitan belajar. Upaya lain adalah dengan meminta kepada para guru atau personel sekolah lain untuk hadir dalam seminar atau simposium tentang anak berkesulitan belajar.
- 6) *Laporan berkala.* Laporan berkala atau jurnal yang berkaitan dengan kesulitan belajar hendaknya menjadi salah satu bacaan yang disediakan oleh sekolah bagi para guru. Bacaan semacam itu diharapkan dapat meningkatkan sikap positif guru terhadap upaya penanggulangan kesulitan belajar.

Tugas

Kunjungilah sebuah SD yang dianggap baik oleh masyarakat di tempat Anda kuliah. Tanyakanlah kepada kepala sekolah apakah SD tersebut memiliki guru khusus bagi anak berkesulitan belajar. Bila ada, tanyakan peran guru tersebut dalam upaya menanggulangi keulitan belajar.

E. Hubungan Orang Tua dan Guru

Dalam menjalin hubungan dengan orang tua, guru perlu memahami bahwa ada berbagai reaksi para orang tua terhadap anak mereka yang berkesulitan belajar. Menurut Lerner (1988:154), ada tiga macam reaksi dara orang tua terhadap anak mereka yang berkesulitan belajar, yaitu (1)

hendak atau tidak dapat menerima kenyataan, (2) kompensasi yang berlebihan, dan (3) menerima anak sebagaimana adanya.

Sikap menolak atau tidak dapat menerima kenyataan sering diperlihatkan dalam bentuk adanya hubungan sayang-benci dan menenma-menolak anak. Hubungan sayang-benci merupakan sikap ambivalensi, kadang-kadang sayang dan kadang-kadang benci terhadap anaknya yang tergolong berkesulitan belajar. Begitu pula dengan sikap menerima-menolak, orang tua disuatu saat dapat menerima anak sebagaimana adanya tetapi disaat yang lain menolak. Sikap orang tua yang membenci dan menolak anak berkesulitan belajar tidak hanya dapat menghambat anak untuk menyesuaikan diri dengan kesulitannya tetapi juga menghambat komunikasi di dalam keluarga sehingga pada gilirannya dapat menimbulkan rasa tidak aman pada anak. Bentuk reaksi kompensasi yang berlebihan tampak dari adanya kecenderungan orang tua untuk bersikap tidak realistic, kaku atau keras, dan memberikan perlindungan yang berlebihan. Orang tua semacam itu sering memperlihatkan semangat yang berlebihan, memberikan latihan secara terus-menerus, dan mengharapkan anaknya dapat menjadi superior. Sikap orang tua semacam ini dapat mengakibatkan anak menjadi cemas berlebihan sehingga pada gilirannya menghambat pencapaian prestasi belajar yang optimal.

Orang tua yang bersikap menerima anak berkesulitan belajar apa adanya adalah paling positif, yang memungkinkan anak tumbuh dan berkembang secara optimal. Sesungguhnya sulit untuk menjelaskan apa yang dimaksud dengan menerima anak apa adanya. Menurut Robinson seperti

dikutip oleh Mercer (1979:99), yang dimaksud dengan menerima anak adalah menghargai apa yang dimiliki anak, menyadari kekurangannya dan aktif menjalin hubungan dengan yang wajar dan berupaya mengembangkan potensi yang masih dimiliki oleh anak untuk mempersiapkan tugasnya di masa depan.

Menurut Wortis seperti dikutip oleh Mercer (1979:99), ada dua indikator dari orang tua yang menerima anak apa adanya, yaitu (1) tetap melakukan aktivitas kehidupan yang normal dan (2) berupaya mempertemukan anak dengan kebutuhannya.

Menurut Mercer (1979:95), sikap menerima anak apa adanya adalah tahapan akhir dari penyesuaian orang tua dalam menghadapi anaknya yang berkesulitan belajar. Ada lima tahapan penyesuaian orang tua dalam menghadapi anaknya yang berkesulitan belajar, yaitu (1) menyadari adanya masalah, (2) mengenal masalah, (3) mencari penyebab, (4) mencari penyembuhan, dan yang terakhir adalah (5) menerima anak apa adanya.

Kesadaran terhadap adanya masalah biasanya muncul pada saat orang tua melihat adanya gejala-gejala penyimpangan yang negatif pada anak. Gejala-gejala tersebut antara lain adalah (a) belum dapat duduk pada usia sembilan bulan, (b) belum dapat berjalan pada usia 18 bulan atau dua tahun, (c) belum dapat bicara satu kata yang dapat dimengerti pada usia tiga tahun, (d) sering pandangannya kosong, (e) tangannya kaku dan canggung, (f) sering terantuk dan jatuh, (g) memberikan reaksi yang keras terhadap peristiwa yang remeh, (h) tidak mudah tertawa, dan (i) tidak menyukai permainan sembunyi-sembunyi atau *cilukba*. Jika ibu mengetahui adanya gejala-gejala awal tersebut biasanya akan

memberitahukan kepada ayah, dan mereka umumnya mulai menyadari tentang adanya masalah pada anak mereka. Menyadari adanya masalah tersebut biasanya orang tua berusaha mencari informasi profesional kepada guru TK atau kepada dokter anak.

Setelah orang tua memperoleh informasi dari dokter bahwa anaknya memiliki penyimpangan yang dapat mengganggu proses belajar, orang tua biasanya memberikan reaksi yang bermacam-macam. Reaksi tersebut dapat dalam bentuk pertengkaran orang tua, berpindah-pindah dokter untuk meyakinkan hasil diagnosis (*doctor shopping*), dan ada pula orang tua yang menggunakan mekanisme pertahanan diri untuk mengurangi kecemasan yang disebabkan oleh keadaan yang tidak disukai. Pertengkaran orang tua biasanya terjadi karena adanya perbedaan reaksi antara ibu dan ayah dalam menghadapi masalah. Berpindah-pindah dokter terjadi karena orang tua ingin meyakinkan ketepatan diagnosis. Kesulitan-kesulitan, terutama yang tergolong ringan, sering sukar didiagnosis pada masa usia prasekolah.

Untuk mengurangi kecemasan, ada orang tua yang menggunakan mekanisme pertahanan diri. Bentuk mekanisme pertahanan diri yang paling umum dan paling primitif menurut Mercer (1979:96) adalah penyangkalan (*denial*). Orang tua mungkin mengatakan bahwa, anaknya memiliki kemampuan tinggi sehingga membuat tuntutan-tuntutan yang tidak realistis, misalnya dengan mengantarkan anak mengikuti les piano, les menari, dan sebagainya. Mungkin orang tua menggunakan mekanisme pertahanan diri dalam bentuk memberikan perlindungan yang berlebihan (*overprotection*) dengan melarang anak berpartisipasi dalam kegiatan yang dapat dilakukan dan disukai oleh anak.

Harapan yang berlebihan yang menyebabkan anak menjadi frustrasi sedangkan perlindungan yang berlebihan dapat menyebabkan anak menjadi bergantung pada orang lain atau tidak mandiri. Pada tahap pengakuan adanya masalah ini hendaknya orang tua diberi kesempatan untuk menyesuaikan diri dengan masalah dihadapinya. Jika orang tua telah siap untuk mengakui adanya masalah, maka ia baru dapat diajak untuk menyiapkan perkembangan anak selanjutnya.

Setelah tahap mengakui adanya masalah orang tua biasanya memasuki tahap mencari penyebab. Menurut Robinson dan Robinson seperti dikutip oleh Mercer (1979:79), ada dua alasan orang tua mencari penyebab kesulitan belajar. Pertama, dengan mengetahui penyebab diharapkan dapat ditemukan jalan untuk memperbaiki atau mencegah kesulitan belajar. Kedua, dengan mengetahui penyebab, diharapkan dapat mengurangi beban berat perasaan berdosa. Orang tua mungkin menjadi sangat frustrasi karena penyebab kesulitan belajar sukar dipahami. Diagnosis umumnya didasarkan atas manifestasi perilaku, bukan pada dasar neurologik atau genetik; dan di samping itu orang tua mungkin menemukan berbagai teori yang berbeda-beda tentang penyebab kesulitan belajar.

Tahapan berikutnya adalah mencari penyembuhan. Kebanyakan orang tua mencari penyembuhan didasarkan atas pandangan etiologis atau penyebab tertentu. Jika penyebabnya kekurangan vitamin mungkin akan disembuhkan dengan memberikan vitamin tertentu. Jika penyebabnya disfungsi otak minimal, mungkin akan disembuhkan dengan latihan-latihan perseptuar motor; dan jika penyebabnya pendidikan yang keliru, mungkin akan disembuhkan dengan memanipulasi lingkungan untuk

mencapai pertumbuhan dan perkembangan yang diinginkan. Macam-macam penyembuhan tersebut sesungguhnya masih hhipnotis dan karena itu guru hendaknya memberikan informasi atau pengarahan yang cukup.

Tahapan terakhir€ penyesuaian orang tua dalam menghadapi anak *berkesulitan* belajar adalah menerima anak sebagaimana adanya. Setelah melalui tahapan-tahapan sebelumnya, biasanya orang tua sampai pada tahapan akhir penyesuaian ini. Jika orang tua telah sampai pada tahapan inilah pembelajaran bagi anak berkesulitan belajar biasanya dapat mencapai kemajuan.

Dalam menjalin hubungan dengan orang tua, sekolah perlu menyelenggarakan antara orang tua dan guru. Pertemuan orang tua - guru menjadi suatu jembatan antara rumah dengan sekolah. Baik orang tua maupun guru sering merasa saat hadir dalam pertemuan semacam itu. Para orang tua umumnya khawatir terhadap laporan guru tentang anak mereka sedangkan para guru umumnya khawatir terhadap reaksi negatif dari para orang tua. Pertemuan orang tua guru hendaknya dipandang oleh kedua belah pihak sebagaimana wahana untuk memantu anak. Dengan melakukan koordinasi sebagai upaya, orang tua guru dan dapat bekerjasama untuk membantu anak mencapai kemajuan.

Dalam menyelenggarakan suatu pertemuan, guru hendaknya berusaha meyakinkan orang tua bahwa mereka akan diajak berkomunikasi dalam hubungan antarmanusia, bukan hubungan dengan sistem yang impersonal. Guru hendaknya memperlihatkan perhatian mereka terhadap anak dan penghargaan terhadap orang tua, dan bukan memperlihatkan kesombongan. Berbagai kesulitan hendaknya dibicarakan dalam suasana tenang dan menghindati

istilah-istilah teknis. Para orang tua umumnya ingin memahami sifat masalah, dan karena itu, data diagnostik dan pendekatan pembelajaran yang digunakan hendaknya dijelaskan kepada orang tua. Para orang tua hendaknya juga dibantu untuk menjadi peka terhadap berbagai kesulitan yang dihadapi oleh anak mereka di sekolah.

Para orang tua mempunyai umumnya ingin mengetahui tentang bantuan yang dapat mereka berikan kepada anak di rumah. Ada berbagai aktivitas yang menurut Mercer (1979:102) dapat dikerjakan oleh orang tua di rumah untuk membantu anak, yaitu (1) melakukan observasi perilaku anak, (2) memperbaiki perilaku anak, dan (3) mengajari anak.

Orang tua mempunyai lebih banyak waktu untuk bergaul dengan anak sehingga mereka dapat lebih leluasa untuk melakukan observasi perilaku anak bila dibandingkan dengan guru, dokter, atau konselor. Oleh karena itu, melatih orang tua untuk mengembangkan keterampilan melakukan observasi perilaku anak merupakan kegiatan yang sangat bermanfaat bagi upaya membantu anak berkesulitan belajar. Hasil observasi orang tua dapat dilaporkan kepada guru, dokter, atau konselor sebagai bahan pertimbangan dalam menentukan strategis pemecahan masalah kesulitan belajar anak. Adapun perilaku anak yang perlu diobservasi oleh orang tua antara lain adalah yang berkaitan dengan kemampuan anak bermain bersama kakak atau adiknya, jenis permainan yang disukai, kebiasaan makan, kebiasaan tidur, dan benda atau peristiwa yang ditakuti anak.

Anak berkesulitan belajar sering memperlihatkan banyak masalah perilaku. Beberapa masalah perilaku yang paling umum adalah hiperaktivitas kecanggungan, dan emosi

yang labil. Untuk memperbaiki perilaku tersebut orang tua dapat mengikuti petunjuk-petunjuk yang diberikan oleh guru bagi anak berkesulitan belajar, dokter atau psikolog. Dengan demikian berbagai upaya untuk memperbaiki perilaku anak tidak hanya dilakukan di sekolah tetapi juga di rumah.

Masyarakat umumnya memandang bahwa tugas orang tua di rumah adalah menanamkan kebiasaan dan tradisi yang berlaku dalam lingkungan sosialnya. Orang tua diharapkan dapat mengajarkan kepada anak tentang norma dan keterampilan sosial. Tetap, mengenai pelajaran akademik ada dua macam pandangan. *Pertama*, pandangan yang tidak memperbolehkan orang tua mengajarkan bidang akademik kepada anak. *Kedua*, pandangan yang menganjurkan agar orang tua mengajarkan bidang akademik kepada anak di rumah. Pandangan yang tidak memperbolehkan bidang akademik kepada anak bertolak dari alasan (1) orang tua tidak memiliki keterampilan mengajar yang esensial, (2) sering menimbulkan ketegangan dan frustrasi pada anak, (3) waktu anak untuk bermain menjadi berkurang, dan (4) orang tua mungkin akan merasa bersalah jika tidak memiliki waktu untuk mengajar anak. Pandangan yang menganjurkan agar orang tua mengajarkan bidang akademik kepada anak bertolak dari alasan bahwa (1) jika mendapat latihan orang tua dapat berfungsi sebagai guru di rumah, dan (2) orang tua menjadi pelengkap bagi pembelajaran di sekolah.

Perlu tidaknya orang tua menjadi guru bagi anak mereka di rumah tergantung pada berbagai keadaan. Jika orang tua mampu menjalin hubungan yang baik dengan anak, menguasai bahan pelajaran dan metode pengajarannya, dan memiliki waktu mengajar, ada baiknya orang tua menjadi guru bagi anak mereka di rumah. Tetapi, jika orang tua

menjadi tegang, frustrasi, kecewa, atau tidak sabar pada saat mengajar, orang tua semacam itu sebaiknya tidak menjadi guru bagi anak mereka di rumah. Beberapa pertimbangan lain untuk memutuskan apakah orang tua perlu mengajarkan bidang akademik kepada anak di rumah adalah kemungkinan waktu anak untuk bermain menjadi berkurang, kemungkinan menimbulkan perasaan iri pada anaknya yang lain, dan apakah pengajaran tersebut dapat menyenangkan anak atau tidak.

Tugas

Kunjungilah SD yang ada di dekat kampus tempat belajar. Tanyakan kepada kepala sekolah kapan diselenggarakan pertemuan orang tua murid dan guru dalam upaya memecahkan masalah kesulitan belajar. Mintalah kepada kepala sekolah agar Anda dan beberapa teman Anda diperkenankan hadir dalam pertemuan tersebut. Lakukanlah pengamatan terhadap jalannya pertemuan tersebut, catat hal-hal yang positif dan hal-hal yang perlu diperbaiki. Diskusikanlah hasil pengamatan Anda bersama teman-teman lain di tempat Anda kuliah.

F. Program Bimbingan dan Latihan bagi Orang Tua

Meskipun peranan orang tua terhadap keberhasilan anak di sekolah telah lama dikenal, penyediaan layanan bimbingan dan latihan bagi orang tua di sekolah terutama di TK dan SD, masih sangat terbatas. Berikut ini akan dikemukakan program bimbingan dan program latihan bagi orang tua.

a. Program Bimbingan bagi Orang Tua

Menurut McDowell seperti dikutip oleh Mercer (1979:100), ada dua macam pendekatan dalam memberikan bimbingan bagi orang tua, yaitu pendekatan informasional dan pendekatan psikoterapetik. Pendekatan informasional menekankan pada penyediaan pengetahuan bagi orang tua tentang kesulitan belajar. Mercer mengemukakan contoh pendekatan ini dengan suatu pertemuan berangklai yang diselenggarakan oleh McWhirter. Sekolah menyelenggarakan suatu rangkaian pertemuan bagi orang tua anak berkesulitan belajar dan kepada mereka diberikan informasi tentang anak berkesulitan belajar dan latihan untuk menanggulangnya. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pertemuan-pertemuan semacam itu sangat berharga bagi orang tua.

Pendekatan psikoterapetik memilsatkan perhatian pada usaha membantu orang tua memahami konflik keluarga dan gangguan emosional yang disebabkanya. Menurut Abrams dan Kaslow seperti dikutip oleh Mercer (1979; 104,) ada beberapa macam strategi pembreirian bantuan bagi anak berkesulitan belajar seperti dikemukakan berikut ini.

- 1) *Hanya intervensi pendidikan*. Strategi ini ditujukan kepada anak berkesulitan belajar tanpa gangguan emsional, yang memiliki keluarga stabil dan harmonis.
- 2) *Hanya terapi individual*. Strategi ini ditujukan kepada anak berkesuilitan belajar yang orang tuanya memiliki gangguan yang sulit disembuhkan seperti orang tua yang pecandu obat bius, peminum alkohol, psikotik, atau yang menolak anak.
- 3) *Bimbingan kelompok orang tua*. Strategi ini untuk orang tua yang baik yang dirasakan akan memperoleh keuntungan dari pertemuan-pertemuan kelompok

yang berupaya memecahkan masalah kesulitan belajar anak-anak mereka.

- 4) *Terapi individual dan tutorial*. Strategi ini untuk anak berkesulitan belajar yang membutuhkan intervensi akademik yang sistematis dan orang tuanya memiliki gangguan yang sulit disembuhkan (lihat b).
- 5) *Terapi bersamaan anak dan orang tua dengan pemberi terapi yang berbeda*. Strategi ini digunakan jika pemberian terapi kepada anak dan orang tua secara bersamaan dapat menimbulkan kecemasan atau perasaan tertekan.
- 6) *Terapi bersamaan anak dan orang tua dengan pemberi terapi yang sama*. Strategi ini tepat digunakan jika orang tua dan anak dapat menjalin interaksi kooperatif.
- 7) *Terapi keluarga yang terdiri dari anak, orang tua, dan saudara-saudara kandung*. Strategi ini tepat digunakan bagi keluarga yang dapat memecahkan masalah dengan menciptakan lingkungan sosial yang saling menunjang atau kooperatif.

Strategi psikoterapeutik dapat dipandang sebagai strategi yang cenderung menekankan pada peran orang tua dalam memecahkan masalah emosional anak, yang memandang perlu adanya perbaikan keseluruhan lingkungan keluarga.

b. Program Latihan bagi Orang Tua

Program ini ditujukan kepada orang tua untuk memperoleh keterampilan mengajar, berinteraksi, dan mengelola perilaku anak secara efektif di rumah. Menurut McDowell seperti dikutip oleh Mercer (1979: 101) ada dua pendekatan dalam program latihan bagi orang tua, yaitu (a)

pendekatan komunikasi (*communication approach*) dan (b) pendekatan keterlibatan (*involvement approach*).

Pendekatan komunikasi menekankan pada penyelenggaraan komunikasi langsung antara orang tua dengan anak; sedangkan pendekatan keterlibatan menekankan pada upaya pemecahan masalah praktis melalui kerjasama kelompok.

Dinkmeyer dan Carlson seperti dikutip oleh Mercer (1979: 102) mengembangkan suatu strategi keterlibatan yang disebut "C-Group" yang membantu orang tua memecahkan masalah praktis melalui kerjasama (*collaboration*), konsultasi (*consultation*), klarifikasi (*clarifikation*) konfrontasi (*confrontation*), perhatian dan pengasuhan (*concern and caring*), kerahasiaan (*confidentiality*), dan tanggung jawab (*commitment*) pada perubahan. Dalam pendekatan ini orang tua diminta untuk menyajikan masalah-masalah praktis kepada kelompok dan kemudian mereka mencoba memecahkan masalah sesuai dengan saran yang dikemukakan oleh kelompok.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke salah satu SD yang menyelenggarakan bimbingan bagi anak berkesulitan belajar. Tanyakanlah kepada kepala sekolah model pendekatan apa yang digunakan dan tanyakan keuntungan dan kekurangan model tersebut?

G. Rangkuman

Ada tiga macam sistem penempatan pemberian pelayanan pendidikan luar biasa bagi anak berkesulitan

belajar yang paling banyak dipilih, yaitu sistem pemberian pelayanan dalam bentuk kelas khusus, ruang sumber, dan kelas reguler. Tiap sistem penempatan memiliki kelebihan tetapi sekaligus juga kekurangan.

Ada berbagai peranan guru bagi anak berkesulitan belajar, yaitu (1) menyusun rancangan program identifikasi, asesmen, dan pembelajaran anak berkesulitan belajar; (2) berpartisipasi dalam penjaringan, asesmen, dan evaluasi; (3) berkonsultasi dengan para ahli yang terkait dan menginterpretasikan laporan mereka; (4) melaksanakan tes, baik tes formal maupun tes informal; (5) berpartisipasi dalam penyusunan program pendidikan individual (PPD; (6) mengimplementasikan PPI; (7) menyelenggarakan pertemuan dan wawancara dengan orang tua; (8) bekerjasama dengan guru reguler untuk memahami anak dan menyediakan pembelajaran yang efektif; dan (9) membantu anak dalam mengembangkan diri, memperoleh harapan untuk berhasil, dan keyakinan terhadap kesanggupan mengatasi kesulitan belajar anak.

Guru bagi anak berkesulitan belajar dituntut untuk memiliki dua jenis kompetensi, yaitu kompetensi teknis dan kompetensi konsultasi kolaboratif. Kompetensi teknis mencakup (1) memahami berbagai teori tentang kesulitan belajar; (2) memahami berbagai tes yang terkait dengan kesulitan belajar; (3) terampil dalam melaksanakan asesmen dan evaluasi; dan (4) terampil dalam mengajarkan bahasa ujaran, bahasa tulis, membaca, matematika, mengelola perilaku, dan terampil memberikan pelajaran prevokasional dan vokasional. Kompetensi konsultasi kolaboratif mencakup kemampuan untuk menjalin hubungan kerjasama dengan

semua orang yang terlibat dalam upaya memberikan bantuan kepada anak berkesulitan belajar.

Beberapa aktivitas yang diharapkan dapat meningkatkan kerjasama antar orang-orang yang terlibat dalam upaya memberikan bantuan kepada anak berkesulitan belajar adalah melalui (1) pendidikan inservice, (2) demonstrasi, (3) studi kusus, (4) pengalamin klinis, (5) mengundang pembicara tamu dan menghadiri seminar, dan (6) menyediakan laporan belkala atau jurnal tentang pendidikan anak berkesulitan belajar.

Agar dapat menjalin hubungan baik dengan orang tua, guru perlu mengetahui sikap orang tua terhadap anak. Ada tiga macam sikap orang tua terhadap anaknya yang berkesulitan belajar, yaitu (1) menolak atau tidak dapat menerima kenyataan, (2) kompeniasi yang berlebihan, dan (3) menerima anak sebagaimana adanya. Hanya orang tua yang bersikap menerima anak sebagaimana adanya yang dapat diajak bekerjasama untuk membantu anak memecahkan masalah kesulitan belajar. Untuk sampai pada sikap menerima anak sebagaimana adanya ada beberapa tahapan penyesuaian, yaitu (1) menyadari adanya masalah, (2) mengenal masalah, (3) mencari penyebab, (4) mencari penyembuhan, dan terakhir (5) menenma anak sebagaimana adanya.

Ada dua pendekatan dalam program bimbingan bagi orang tua, yaitu *pendekatan informasional* dan pendekatan psikoterapetik. Program latihan bagi orang tua juga memiliki dua macam pendekatan, yaitu *pendekatan komunikasi*, dan *pendekatan keterlibatan*. Pendekatan komunikasi menekankan pada penyelenggaraan komunikasi langsung antara orang tua dengan anak; sedangkan keterlibatan

menekankan pada upaya memecahkan masalah praktis melalui kerjasama kelompok.

H. Pertanyaan

1. Apakah kelebihan dan kekurangan system penempatan dalam bentuk kelas khusus?
2. Apakah kelebihan dan kekurangan system penempatan dalam bentuk ruang sumber?
3. Apakah kelebihan dan kekurangan system penempatan dalam bentuk kelas reguler?
4. Sebutkan peranan guru anak berkesulitan belajar disekolah!
5. Apakah yang dimaksud dengan kompetensi teknis?
6. Apakah yang dimaksud denlu,l kompetensi konsultasi kolaboratif?
7. Sebutkan orang-orang yang seharusnya terlibat dalam upaya penanggulangan kesulitan belajar di sekolah!
8. Sebutkan berbagai prinsip konsultasi kolaboratif dan jelaskan masing-masing secara singkat!
9. Bagaimana cara untuk meningkatkan hubungan kerjasama atau kolaborasi antara guru anak berkesulitan belajar, guru reguler, dan personel sekolah yang lain?
10. Sebutkan macam-macam sikap orang tua terhadap anaknya yang tergolong berkesulitan belajar!
11. Sebutkan tahapan-tahapan penyesuaian orang tua terhadap anaknya yang tergolong berkesulitan belajar!
12. Sebutkan gejala-gejala awal yang menandai kemungkinan terjadinya kesulitan belajar!
13. Apakah yang dimaksud dengan *doctor shopping*?
14. Berikan contoh orang tua yang menggunakan mekanisme pertahanan diri dalam bentuk penyangkalan!

15. Berikan contoh orang tua yang menggunakan mekanisme pertahanan diri dalam bentuk pemberian perlindungan yang berlebihan kepada anak!
16. Apakah yang dimaksud dengan "menerima anak sebagaimana adanya"?
17. Apakah yang dimaksud dengan pernyataan bahwa "macam-macam penyembuhan masih hipotesis"?
18. Aktivitas apa saja yang dapat dilakukan oleh orang tua di rumah untuk membantu anak berkesulitan belajar?
19. Apa alasan para ahli melarang orang tua membantu anak belajar bidang akademik di rumah?
20. Apa alasan para ahli nrempbolehkan orang tua membantu anak belajar bidang akademik di rumah?
21. Orang tua yang bagaimana yang tidak boleh membantu anak belajar bidang akademik di rumah?
22. Orang tua yang bagaimana yang boleh membantu anak belajar bidang akademik di rumah?

DAFTAR PUSTAKA

- Lerner, Janet W., 1988. *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. New Jersey: Houghton Mifflin.
- Mercer, Cecil D., 1979. *Children and Youth with Learning Disabilities*. London: Charles E. Merrill Publishing Company.

BAB IV

GANGGUAN PERKEMBANGAN MOTORIK DAN PERSEPTUAL

A. Latar Belakang

Seperti telah dikemukakan dalam Bab I bahwa ada dua macam kesulitan belajar, yaitu kesulitan belajar yang bersifat perkembangan (*developmental learning disabilities*) dan kesulitan belajar akademik (*academic learning disabilities*). Kesulitan belajar yang bersifat perkembangan mencakup berbagai kesulitan yang berkaitan dengan penguasaan prasyarat (*prerequisite skills*) yang diperlukan oleh anak untuk belajar berbagai bidang akademik.

Kesulitan belajar yang bersifat perkembangan tersebut mencakup keterampilan motorik, perseptual, bahasa, kognitif, dan sosial. Berbagai jenis keterampilan ini telah dikuasai oleh anak yang tidak berkesulitan belajar pada saat mereka belum masuk sekolah, tetapi bagi anak berkesulitan belajar sering memerlukan pengajaran secara sistematis. Dalam bab ini secara khusus akan membahas

gangguan perkembangan motorik dan perseptual serta strategi pengembangan mereka.

B. Tujuan

Ada empat tujuan yang ingin dicapai melalui pembahasan dalam bab ini. Keempat tujuan tersebut adalah agar Anda dapat memahami:

- (1) hakikat gangguan perkembangan motorik;
- (2) hakikat gangguan perkembangan perseptual;
- (3) strategi pengembangan motorik; dan
- (4) strategi pengembangan perseptual.

1. Gangguan Perkembangan Motorik

Gangguan perkembangan motorik sering diperlihatkan dalam bentuk adanya gerakan melimpah (*Overflow movements*) (ketika anak ingin menggerakkan tangan kanan, tangan kiri ikut bergerak tanpa sengaja), kurang kooradinasi dalam aktivitas motorik, kesulitan dalam koordinasi motorik halus (*fine-motor*), kurang dalam penghayatan tubuh (*body-image*), kekurangan pemahaman dalam hubungan keruangan atau arah, dan bingung leteralitas (*confused laterality*) (Lerner, 1981:189). Berbagai gejala gangguan perkembangan motorik tersebut sering dengan mudah dapat dikenali pada saat anak berolahraga, menari, atau belajar menulis. Anak dengan gangguan perkembangan motorik juga sering mengganggu kelas karena menabrak perabotan, jatuh dari kuisi, pensil atau bukunya jatuh, dan memperlihatkan kecanggungan (*clumsy*).

Gangguan perkembangan motorik dapat menyebabkan kesulitan belajar. Meskipun demikian, tidak semua anak berkesulitan belajar memperlihatkan adanya

gangguan perkembangan motorik. Jika seorang guru mengetahui secara pasti adanya anak berkesulitan belajar akademik yang disertai dengan adanya gangguan perkembangan motorik, hendaknya tidak hanya memberikan latihan motorik tetapi juga latihan dalam bidang akademik secara bersamaan.

Menurut Piaget seperti oleh Lerner (1981: 189), belajar sensorimotor pada masa dini merupakan bangunan dasar bagi perkembangan perseptual dan kognitif yang lebih kompleks. *Sensorimotor* adalah gabungan antara masukan sensasi (*input of sensations*) dengan keluaran aktivitas motorik (*output of motor activity*). Menurut Myers (1986: 1400), sensasi (*sensation*) adalah proses dirasakan dan dialaminya energi rangsangan tertentu oleh indra kita. Adanya sensasi tersebut menunjukkan adanya suatu proses yang terjadi di dalam sistem saraf pusat. Manusia memiliki enam indra sebagai saluran penerima data kasar dari lingkungannya, yaitu penglihatan (*visual*), pendengaran (*auditory*), perabaan (*tactile*), kinestetik (*kinesthetic*), penciuman (*olfactory*), dan pengecap (*gustatory*).

Menurut Lerner (1981: 189), beberapa penulis menyebut sensorimotor dengan perseptual-motor. *Perseptual-motor* merupakan interaksi dari berbagai macam saluran persepsi dengan aktivitas motorik. Menurut Myers (1986: 140), *persepsi* adalah organisasi dan interpretasi informasi sensoris, yang memungkinkan kita menyadari berbagai objek dan peristiwa yang penuh arti. Lerner (1981: 189) mendefinisikan persepsi sebagai proses pengorganisasian data kasar yang dicapai melalui berbagai indra dan interpretasi makna mereka; sedangkan *informasi* perseptual adalah perbaikan dari informasi *sensoris*.

Dalam proses belajar motorik, beberapa saluran sensasi atau persepsi terintegrasi satu sama lain dan terkait dengan aktivitas motorik, yang pada gilirannya menyediakan informasi balikan untuk mengoreksi persepsi. Dengan demikian, anak misalnya, dapat merasakan lantai yang miring, memiliki kesadaran tubuh untuk mengubah posisi dan keseimbangan, dan melihat lantai dan kaitannya dengan objek-objek yang lain berubah posisi.

Ada tiga teori tentang perkembangan motorik yang akan dibahas pada bab ini yaitu (1) teori pendidikan jasmani adaptif dan belajar motorik Cratty, (2) teori perseptual-motor Kephart, dan (3) teori sensori-integrasi Ayres. ketiga teori tersebut menurut Lerner (1988: 275) mengasumsikan bahwa (1) manusia belajar mulai dengan belajar motorik, (2) ada urutan tahapan-tahapan perkembangan motorik yang alami, dan (3) banyak bidang akademik dan kinerja kognitif yang berakar pada keberhasilan pengalaman motorik. Ketiga teori tersebut secara berurutan dijelaskan pada bagian berikut ini.

a. Teori Pendidikan Jasmani Adaptif: Cratty

Cratty adalah seorang ahli pendidikan jasmani. Ia menekankan pentingnya permainan gerak dalam membantu anak yang memiliki masalah belajar. Ia percaya bahwa aktivitas gerakan dapat memberikan suatu pengalaman sensoris yang dapat meningkatkan prestasi belajar anak secara umum di kelas.

Cratty memberikan beberapa contoh tentang pendidikan jasmani dapat dikaitkan dengan belajar di kelas. Sebagai contoh, perhatian anak dapat diperpanjang melalui berbagai permainan dan aktivitas. Jasmani dengan harapan meningkatkan perhatian anak terhadap pelajaran akademik.

Belajar huruf-huruf dapat disajikan dalam bentuk aktivitas fisik dengan cara membuat huruf-huruf besar dari kayu yang diletakkan di lantai. Dengan mengajak anak-anak berjalan melewati huruf-huruf besar tersebut, mereka akan mengenal bentuk berbagai huruf. Menurut Cratty, berbagai aktivitas yang melibatkan seluruh tubuh, dapat menjadi sarana bagi anak hiperaktif untuk berlatih memusatkan perhatian. Menurut Cratty, kemampuan memainkan suatu jenis permainan dapat meningkatkan konsep diri, penerimaan sosial oleh teman, dan kinerja akademik. Aktivitas motorik seperti bersepeda, memainkan suatu jenis permainan, dan menari, menandai kemunculan berbagai taraf perkembangan. Ketidakmampuan menyelesaikan aktivitas-aktivitas-semacam itu mungkin akan menimbulkan serangkaian kegagalan dalam belajar akademik.

Program pendidikan jasmani adaptif adalah program pendidikan jasmani yang telah dimodifikasi untuk mempertemukan kebutuhan-kebutuhan anak yang menyandang ketunaan. Tujuannya adalah untuk membantu anak yang menyandang ketunaan mengambil manfaat kenikmatan aktivitas rekreasi seperti yang diperoleh anak-anak lain, yang sangat bermanfaat bagi perkembangan jasmani, emosi, dan sosial yang sehat. Dalam beberapa kasus, anak-anak berkesulitan belajar memerlukan program pendidikan jasmani adaptif. Program pendidikan jasmani adaptif memungkinkan anak-anak berkesulitan belajar ikut berpartisipasi dalam kegiatan pendidikan jasmani seperti yang dilakukan oleh anak-anak lain pada umumnya.

b. Teori Perseptual-Motor: Kephart

Teori perseptual motor yang berkaitan dengan kesulitan belajar dicetuskan oleh N. Kephart pada tahun 1967

dalam makalahnya yang berjudul *Perceptual-motor aspects of learning disabilities* (Lemer, 1988: 276). Teori yang didasarkan atas konsep-konsep psikologi perkembangan ini mengemukakan bahwa perkembangan perseptual-motor yang normal menentukan suatu konsep dunia yang kukuh dan dapat diandalkan, *suatu dunia perseptual-motor yang stabil*. Dalam teori perseptual motor Kephart, urutan perkembangan motorik yang normal diperbandingkan dengan perkembangan motorik anak berkesulitan belajar. Anak pada umumnya telah mampu mengembangkan suatu dunia perseptual-motor yang cukup mantap pada saat mereka mulai berhadapan dengan tugas-tugas akademik, yaitu pada usia sekitar enam tahun. Bagi banyak anak berkesulitan belajar, mereka belum memiliki dunia perseptual-motor yang mantap dan dapat diandalkan. Anak berkesulitan belajar sering menemui masalah ketika dihadapkan pada tugas-tugas simbolik karena mereka memiliki suatu orientasi yang tidak memadai, yang oleh Kephart disebut *realitas dasar tentang kesemestaan yang mengelilingi mereka* (the basic realities of the universe that surrounds them), terutama tentang dimensi-dimensi keruangan dan waktu. Untuk menghadapi tugas-tugas simbolik, seorang anak harus memiliki kemampuan untuk melakukan observasi yang tepat tentang ruang dan waktu, dan kaitan mereka dengan berbagai objek atau peristiwa.

Teori perseptual-motor menyebutkan bahwa banyak anak yang belum memiliki pengalaman yang diperlukan untuk menginternalisasikan suatu skema dunia yang komprehensif dan konsisten. Mereka belum dapat mengorganisasikan sistem pemrosesan informasi, dan secara motorik, perseptual, maupun kognitif, mereka mengalami

disintegrasikan. Ada tiga konsep yang perlu dipahami dalam teori perseptual-motor Kephart, yaitu (1) perkembangan pola motorik (*development of motor patterns*), (2) generalisasi motorik (*motor generalizations*), dan (3) penyesuaian perseptual-motor (*terceptual-motor match*). Ketiga konsep tersebut secara berturut-turut dapat dijelaskan seperti berikut ini.

Perkembangan Pola Motorik. Yang pertama kali dipelajari oleh seorang individu adalah belajar motorik, yaitu respons otot dan gerak. Melalui perilaku motorik anak berhubungan dengan dan belajar tentang dunia. Menurut Kephart, kesulitan belajar mungkin berawal dari tahap ini karena respons motorik anak tidak berkembang ke dalam pola-pola motorik. Perbedaan antara keterampilan motorik (*motor skill*) dengan pola motorik (*motor pattern*) merupakan suatu elemen penting dari kerangka pemikiran Kephart.

Keterampilan Motorik adalah kegiatan motorik yang mungkin memiliki derajat ketelitian yang tinggi, tetapi tujuannya adalah untuk menampilkan suatu perbuatan khas atau menyelesaikan suatu tujuan tertentu. *Pola motorik* mungkin memiliki derajat ketelitian yang lebih rendah tetapi memiliki variabilitas yang tinggi. Kegunaan pola motorik lebih luas, tidak hanya untuk penampilan, tetapi juga menyediakan umpan balik dan informasi yang lebih banyak kepada individu. Sebagai contoh, melemparkan bola ke sasaran tertentu adalah suatu keterampilan motorik, tetapi kemampuan menggunakan keterampilan tersebut sebagai bagian dari permainan bola basket adalah suatu pola motorik.

Jika anak dipaksa untuk menampilkan suatu kegiatan motorik yang belum saatnya berkembang, anak tersebut mungkin dapat melakukan, tetapi akan terjadi yang oleh

Kephart disebut keterampilan terpecah (*splinter skill*). Keterampilan terpecah bukan merupakan suatu bagian integral dari perkembangan yang berurutan secara teratur. Kephart memberikan contoh keterampilan terpecah tersebut dengan seorang anak yang dipaksa belajar menulis meskipun ia belum memiliki kesiapan fisiologis untuk melakukan pekerjaan tersebut. Anak dapat memperoleh suatu keterampilan terpecah yang memungkinkan ia dapat menulis namanya sendiri dengan menghafalkan urutan gerakan-gerakan jari halus (*fine finger move ments*) yang tidak terkait dengan pergelangan tangan atau bagian tubuh yang lain. Contoh lain adalah tentang anak yang menari dengan keterampilan terpecah, yang gerakan kaki atau tangannya tampak tidak terkait dengan bagian-bagian tubuhnya yang lain.

Generalisasi Motorik. Ada empat generalisasi motorik yang menurut Kephart sangat penting bagi keberhasilan anak di sekolah, yaitu (1) keseimbangan dan menjaga sikap tubuh (*balance and maintenance of posture*), (2) hubungan dan pelepasan (*contact and release*), (3) lokomosi (*locomotion*), dan (4) menerima dan melepaskan (*receipt and propulsion*). Menurut Kephart, anak belajar tentang struktur ruang melalui empat generalisasi tersebut.

Keseimbangan dan menjaga sikap tubuh. Generalisasi motorik jenis ini melibatkan aktivitas-aktivitas yang menyebabkan anak menyadari dan menjaga suatu hubungan dengan kekuatan dan gaya berat. Gaya berat (*gravity*) merupakan suatu kekuatan dasar dan titik awal anak melakukan eksplorasi ruang. Gaya berat tersebut sangat penting bagi anak karena memungkinkannya ia menjadi sadar terhadap dorongan sehingga dapat memanipulasi tubuhnya

sesuai dengan gaya berat tersebut. Anak-anak akan selalu bereaksi terhadap kekuatan-kekuatan gravitasional dalam hampir semua situasi. Pada saat bayi pertama kali mengangkat kepalanya, ia akan melarvan tarikan gravitasional; begitu pula pada saat anak berdiri pada posisi tegak; pada saat melewati balok keseimbangan; atau pada saat berjalan tandem.

Hubungan dan pelepasan. Melalui generalisasi motorik jenis ini, anak memperoleh informasi tentang segala sesuatu dengan memanipulasi segala sesuatu tersebut. Aktivitas-aktivitas seperti menjangkau, menggenggam dan melepaskan benda-benda, memungkinkan anak menemukan berbagai objek melalui saluran sensoris penglihatan, pengecap, pendengaran, perabaan, dan penciuman. Melalui aktivitas sensorismotor yang luas semacam itu, anak mengamati sifat dan ciri berbagai objek, dan akhirnya mengembangkan keterampilan persepsi bentuk (*from perception*), hubungan bentuk dengan latarbelakang (*figure-ground relationship*), dan sebagainya. Sebagai contoh, melalui memegang sebuah kubus, memasukkan ke dalam mulut, dan akhirnya menjatuhkan kubus tersebut; anak akan memakai konsep-konsep seperti keras, sudut, merah (warna kubus), dan sebagainya.

Lokomosi. Generalisasi jenis ini memungkinkan anak mengamati hubungan antar berbagai objek dalam ruang. Pola motorik seperti merangkak, berjalan, berlari, dan melompat memungkinkan anak bergerak melalui ruang untuk menemukan sifat ruang sekitar dan hubungannya dengan berbagai objek. Dengan demikian, anak bergerak untuk melakukan eksplorasi terhadap lingkungan sekitarnya.

Menerima dan melepaskan. Tiga jenis generalisasi yang pertama adalah tetap; berbagai objek tetap berada

dalam suatu tempat dalam ruang. Generalisasi, motorik menerima dan melepaskan adalah dinamis. Anak belajar tentang gerakan berbagai objek dalam ruang melalui aktivitas motorik seperti menangkap, mendorong, menarik, dan melempar. Menurut Kephart, anak pada mulanya egosentris, melihat diri mereka sebagai pusat segala sesuatu. Semua arah diinterpretasikan menuju dan berasal dari diri mereka. Bola yang menggelinding mendekati dan kemudian menjauhi mereka, menimbulkan pemahaman tentang konsep garis tengah atau pusat. Konsep tentang garis tengah (*midlines*) memainkan suatu peranan penting dalam kerangka pemikiran Kephart tentang lateralitas dan arah. Ia membantah bahwa anak harus belajar menghadapi tiga bidang garis tengah dalam tubuh mereka. Yaitu, (1) lateral, kiri-kanan garis tengah; (2) depan dan belakang garis tengah; dan (3) vertical atas-bawah garis tengah.

Menerima (*receipt*) menunjuk pada aktivitas tentang anak melakukan observasi terhadap berbagai objek yang menuju diri mereka; dan melepaskan (*propulsion*) menunjuk pada aktivitas tentang anak melakukan observasi terhadap berbagai objek yang meninggalkan diri mereka. Dengan menggabungkan berbagai gerakan dan observasi tersebut, anak akan menemukan gerakan lateral pada diri mereka, atas-bawah, belakang-depan, dan kiri-kanan.

Penyesuaian Perseptual-Motorik. Sambil memperoleh informasi melalui generalisasi motorik, anak juga mulai menerima informasi perseptual. Pada saat anak tidak dapat menemukan seluruh objek dengan cara motorik, mereka mulai belajar menemukan objek tersebut secara perseptual. Data perseptual hanya menjadi bermakna jika data tersebut dikaitkan dengan informasi motorik yang telah dipelajari

sebelumnya; sehingga dengan demikian informasi perseptual harus disesuaikan (*matched*) dengan informasi motorik yang telah ada dalam diri anak. Proses membandingkan dan mengumpulkan dua macam data masukan tersebut oleh Kephart dinamai penyesuaian perseptual-motor (*perceptual-motor match*).

Dunia perseptual sering memperlihatkan seolah-olah menyimpang dari wujud yang sesungguhnya. Sebagai contoh, suatu benda berbentuk lingkaran jika dilihat dari sudut tertentu dapat tampak seperti elips atau seperti garis lurus. Suatu bentuk empat persegi panjang jika dilihat dari sudut tertentu mungkin akan tampak seperti trapesium. Dalam proses penyesuaian perseptual-motor, persepsi yang menyimpang (*distorted perception*) disesuaikan dengan informasi yang telah disimpan melalui generalisasi motorik sehingga dengan demikian dapat diperoleh persepsi yang sesuai.

Jika penyesuaian perseptual-motor tidak dapat dilaksanakan dengan baik, maka anak akan hidup dalam dua dunia yang bertentangan, yaitu dunia perseptual dan dunia motorik. Anak demikian tidak dapat mempercayai informasi yang diterima karena kedua jenis informasi tersebut tidak memasang atau tidak sesuai dan tidak dapat disatukan. Dunia bagi anak semacam itu tentu saja tidak menyenangkan, tidak konsisten; sehingga mereka tidak mempercayai tempat dan tidak mempercayai yang ada dalam realitas. Kondisi semacam ini dapat menyebabkan perilaku anak menjadi aneh atau ganjil. Anak yang terus-menerus meraba berbagai objek, mungkin karena mereka tidak percaya terhadap apa yang dilihat.

c. Teori Sensori-Integrasi: Ayres

Ayres menyajikan teori belajar motorik berdasarkan perspektif terapi okupasional yang disebut teori sensori-integrasi (*sensory-integration theory*) pada tahun 1978. Teori ini menggunakan prinsi-prinsip kompleks fisiologi otak dan resep-resep tetapi fisik khusus serta berbagai latihan yang dirancang untuk memodifikasi fungsi otak para pasien yang menderita kelumpuhan. Ayres telah rnengaplikasikan teori dan prosedur perlakuan tersebut bagi anak berkesulitan belajar.

Belajar merupakan fungsi kompleks taraf tinggi dari sistem saraf pusat. Otak manusia yang telah tersusun miliaran tahun, dapat beradaptasi dan telah berkembang untuk merespons terhadap kebutuhan kognitif kompleks manusia. Kemampuan otak untuk berfungsi secara efektif tergantung pada struktur saraf yang lebih rendah. Jika otak anak dipandang sebagai memiliki kualitas lentur atau adaptabilitas, maka hipotesis adanya keterkaitan antara aktivitas gerak dengan kesulitan belajar seperti yang dikemukakan oleh Ayres adalah masuk akal.

Ayres mengemukakan bahwa fungsi otak anak berkesulitan belajar dapat dimodifikasi melalui terapi yang membenkan stimulasi integrasi sensori di dalam otak sehingga anak dapat belajar secara normal. Ada tiga sistem penting dalam integrasi sensori, yaitu sistem vestibular, system taktil, dan sistem proprioseptif. Sistem vestibular (*vestibular system*) memungkinkan seseorang mampu mendeteksi gerak; sistem proprioseptif (*troprioceptive system*) mencakup stimulasi dari dalam tubuh itu sendiri (sistem pencernaan, saraf, dan persendian). Ada berbagai metode terapi mencakup aktivitas-aktivitas yang memberikan

stimulasi terhadap tiga sistem yang telah dikemukakan. Sebagai contoh, stimulasi taktil melalui meraba dan menggosokkan permukaan kulit; stimulasi vestibular melalui aktivitas seperti berayun, berputar, dan bergulung pada bola besar; dan stimulasi proprioseptif melalui aktivitas papan skuter.

Ayres memperingatkan dengan sungguh-sungguh bahwa teknik ini memerlukan terapis yang terlatih dan bahwa luka dapat terjadi oleh penggunaan berbagai teknik tanpa pengetahuan yang cukup tentang hubungan antara berbagai jenis latihan tersebut dengan struktur otak.

Tugas

Lakukanlah observasi di kelas satu SD, apakah ada siswa yang mengalami kesulitan belajar karena gangguan motorik. Berikanlah petunjuk kepada guru untuk mengatasi problema tersebut. Berikan saran kepada guru olahraga untuk memperhatikan siswa yang *clumsy* dan berikan contoh untuk memperbaiki sikap tersebut.

2. Gangguan Perkembangan Persepsi

Persepsi adalah batasan yang digunakan pada proses memahami dan menginterpretasikan informasi sensoris, atau kemampuan intelek untuk rnencarikan makna dari data yang diterima oleh berbagai indra (Lerner, 1988: 252). Karena persepsi merupakan suatu keterampilan yang dipelajari maka proses pengajaran dapat memberikan dampak langsung terhadap kecakapan perseptual. Ada dua bangunan pengertian (*constructs*) tentang persepsi yang memiliki implikasi bagi pengajaran anak berkesulitan belajar yang

dibahas pada bagian ini, yaitu konsep modalitas-perseptual (*perceptual modal concept*) dan sistem perseptual bermuatan lebih (*overloading perceptual system*).

Konsep Modalitas-Perseptual. Gangguan tentang gangguan pemrosesan perseptual yang terkait dengan kesulitan belajar merupakan bagian yang sangat penting pada awal perkembangan bidang kajian kesulitan belajar. Konsep tersebut didasarkan pada premis bahwa anak-anak belajar dengan cara yang berbeda-beda. Ada yang lebih menyukai belajar melalui pendengaran, ada yang lebih suka belajar melalui penglihatan, ada yang lebih suka belajar melalui perabaan, dan ada yang lebih suka belajar melalui gerak. Kesukaan belajar melalui indra tertentu sering disebut gaya belajar (*learning styles*). Anak yang belajar lebih baik *melalui pendengaran* disebut tipe auditif, yang lebih baik belajar dan mengingat *melalui penglihatan* disebut tipe visual, yang belajar lebih baik *melalui perabaan* disebut tipe taktil, dan yang belajar lebih baik *melalui gerak* disebut tipe kinestetik. Tiap-tiap saluran yang digunakan untuk belajar dan menerima informasi tersebut sering dinamakan saluran perseptual belajar (*perceptual channel of learning*). Konsep tersebut menurut Lerner (1988: 283) telah dikemukakan oleh Charcot pada awal tahun 1886. Banyak anak berkesulitan belajar yang memiliki kemampuan baik dalam menggunakan suatu saluran perseptual tetapi sangat kurang dalam menggunakan saluran perseptual lainnya. Teori modalitas-perseptual menganjurkan agar guru berusaha mengetahui kekuatan dan kelemahan modalitas anak untuk menentukan alternatif metode pembelajaran yang sesuai. Ada tiga alternatif metode pembelajaran, yaitu (1) memperkuat

modalitas yang lemah, (2) mengajar melalui keseluruhan modalitas, dan (3) menggabungkan kedua metode tersebut.

Guru yang sensitif akan menggunakan informasi tentang gaya belajar anak, kekuatan dan kelemahannya untuk mengajarkan keterampilan akademik. Sebagai contoh, jika anak memiliki banyak kesulitan dengan persepsi auditoris, guru dapat mengantisipasi bahwa anak akan mengalami kesulitan dalam mempelajari berbagai bunyi. Dengan demikian, anak harus belajar membaca kata untuk memperoleh keterampilan membaca lancar, tetapi pengetahuan tentang kesulitan auditoris anak akan selalu mengingatkan guru tentang problema anak dan membantu guru tersebut dalam merancang dan mengimplementasikan pembelajaran. Anak tersebut mungkin juga memerlukan latihan tambahan dalam persepsi auditoris dan perbedaan bunyi dalam berbagai kata.

Sistem Perseptual Bermuatan Lebih. Sistem perseptual bermuatan lebih berarti bahwa penerimaan informasi dari suatu modalitas mengganggu informasi yang sedang datang dari modalitas lain. Anak berkesulitan belajar mungkin memiliki toleransi yang rendah untuk menerima dan mengintegrasikan beberapa sistem masukan pada waktu yang bersamaan.

Hal ini mungkin dapat dianalogikan dengan sekering (*overloaded fuse*) yang putus jika tidak mampu menampung energi listrik yang berlebihan. Ketidakmampuan menerima dan memproses data yang masuk secara berlebihan tersebut mungkin menyebabkan otak menjadi mogok. Berbagai gejala dari muatan berlebihan tersebut dapat berupa kebingungan, kemiskinan ingatan, kemunduran, menolak tugas, kurangperhatian, atau anak menjadi ngambeg (temper

tentrurn). Strauss dan Lehtinen seperti dikutip oleh Lerner (1988: 285) menyebut reaksi semacam itu irespons katastروفik (*catastrophic responses*). Jika anak menunjukkan gejala-gejala semacam itu, guru hendaknya berhati-hati dalam menggunakan teknik multisensoris (*multisensory technique*) dan harus mengganti metode pembelajaran yang digunakan bagi anak tersebut.

Anak-anak kadang-kadang belajar dari mereka sendiri untuk mengadaptasikan perilaku mereka dalam menghindari *overloading*. Ada anak yang tidak mau melihat wajah orang yang mengajak berbicara agar dapat memusatkan perhatiannya pada suara lawan bicaranya. Jika guru tidak memahami konsep perseptual bermuatan lebih mungkin akan menuduh anak tidak mau mengindahkan perkataan guru; padahal anak tersebut sesungguhnya berbuat sebaliknya, memperhatikan perkataan guru.

Pada bagian ini akan dibahas berbagai jenis persepsi, yaitu persepsi auditoris, persepsi visual, serta persepsi taktil dan kinestetik. Berbagai jenis persepsi tersebut memiliki kaitan yang sangat erat dengan belajar akademik. Terjadinya gangguan pada salah satu jenis persepsi tersebut dapat menimbulkan masalah dalam belajar akademik.

Persepsi Auditoris. Persepsi auditoris memegang peranan yang sangat penting dalam belajar. Seperti dikemukakan oleh Lerner (1988: 285) berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa banyak anak yang berkesulitan belajar membaca memiliki kesulitan auditoris, linguistik, dan fonologis. Anak-anak tersebut tidak memiliki masalah dalam ketajaman pendengaran, tetapi memiliki ketidakmampuan dalam *persepsi auditoris*, yaitu kemampuan untuk memahami atau menginterpretasikan segala sesuatu

yang didengar. Persepsi auditoris dapat dibagi menjadi lima sub-bidang: (1) kesadaran fonologis (*phonological awareness*), (2) diskriminasi auditoris (*auditory discrimination*), (3) ingatan auditoris (*auditory memory*), (4) urutan auditoris (*auditory sequencing*), dan (5) perpaduan auditoris (*auditory blending*) (Lerner, 1988: 285).

Kesadaran fonologis adalah kesadaran bahwa bahasa dapat dipecah ke dalam kata, suku kata, dan fonem (bunyi huruf); yang esensial untuk belajar membaca. Anak yang mengalami kesulitan belajar membaca sering benar-benar tidak menyadari pembagian bahasa semacam itu. Mereka tidak dapat mengingat atau membedakan bunyi berbagai kata dan juga tidak dapat mengingat jumlah bunyi dalam satu kata. Konsekuensi dari tidak adanya kesadaran fonologis tersebut adalah anak menjadi tidak dapat memahami dan tidak dapat menggunakan prinsip alfabetik yang diperlukan untuk belajar fonik dan membaca kata-kata.

Diskriminasi auditoris adalah kemampuan mengingat perbedaan antara bunyi-bunyi fonem dan mengidentifikasi kata-kata yang sama dengan kata-kata yang berbeda. Anak yang memiliki kesulitan dalam diskriminasi auditoris mungkin akan sulit membedakan antara kata kakak dengan bapak atau antara ibu dengan abu.

Ingatan auditoris merupakan kemampuan untuk menyimpan dan mengingat sesuatu yang didengar. Sebagai contoh, anak dapat diminta untuk melakukan tiga aktivitas, seperti menutup jendela, membuka pintu, dan meletakkan kotak di atas meja. Perintah-perintah semacam ini dapat digunakan untuk mengetahui ingatan auditoris seorang anak.

Urutan auditoris merupakan kemampuan mengingat urutan hal-hal yang disampaikan secara lisan. Urutan alfabet,

nama-nama hari, dan nama-nama bulan adalah contoh urutan penting yang perlu dikuasai oleh anak.

Perpaduan auditoris adalah kemampuan memadukan elemen-elemen fonik tunggal atau berbagai fonem menjadi suatu kata yang utuh. Anak dengan ketidakmampuan dalam perpaduan auditoris akan mengalami kesulitan untuk memadukan fonem-fonem 'm-a-i-n' untuk membentuk kata "main".

Persepsi visual. Persepsi visual memainkan peranan yang sangat penting dalam belajar di sekolah, terutama dalam membaca. Anak dengan gangguan persepsi visual akan mengalami kesulitan untuk membedakan bentuk-bentuk geometri, huruf-huruf, atau kata-kata. Ada lima jenis persepsi visual, yaitu (1) hubungan keruangan (*spatial relation*), (2) diskriminasi visual (*visual disrrimiiation*), (3) diskriminasi bentuk dan latar belakang (*figure-groud discrimination*), (4) visual closure, dan (5) mengenal objek (*object recogrtition*).

Hubungan keruangan menunjuk pada persepsi tentang posisi berbagai objek dalam ruang. Dimensi fungsi visual ini mengimplikasikan persepsi tentang tempat suatu objek atau simbol (gambar, huruf, angka) dan hubungan keruangan yang menyatu dengan sekitarnya. Dalam membaca, kata-kata harus dilihat sebagai keseluruhan yang terpisah yang dikelilingi oleh ruang. Kemampuan hubungan keruangan merupakan bagian yang sangat penting dalam belajar matematika.

Diskriminasi visual menunjuk pada kemampuan membedakan suatu objek dari objek yang lain. Dalam tes kesiapan belajar misalnya, anak mungkin diminta menemukan gambar kelinci yang bertelinga satu dari sederetan gambar kelinci yang bertelinga dua. Jika anak

diminta untuk membedakan antara huruf m dengan n, harus mengetahui jumlah bongkol pada tiap huruf tersebut. Keterampilan memasangkan gambar, bentuk, atau kata-kata yang sama adalah bentuk tugas diskriminasi visual yang lain. Berbagai objek mungkin dibedakan oleh warna, bentuk, pola, ukuran, posisi, atau kecemerlangan mereka. Kemampuan membedakan berbagai huruf dan kata secara visual merupakan bagian yang esensial dalam belajar membaca.

Diskriminasi bentuk dan latar belakang menunjuk pada kemampuan membedakan suatu objek dari latar belakang yang mengelilingi. Anak yang memiliki kekurangan dalam bidang ini tidak dapat memusatkan perhatian pada suatu objek karena di sekeliling objek tersebut ikut mempengaruhi perhatiannya. Akibat dari keadaan semacam itu, anak menjadi terkecoh perhatiannya oleh berbagai rangsangan yang berada di sekitar objek yang harus diperhatikan.

Visual closure menunjuk pada kemampuan mengingat dan mengidentifikasi suatu objek, meskipun objek tersebut tidak diperlihatkan secara keseluruhan. Seorang pembaca yang baik misalnya, ia dapat membaca kalimat secara utuh meskipun ada sebagian yang ditutup. Bagi dia, ada cukup kata atau huruf sebagai petunjuk untuk memecahkan masalah pada bagian kalimat yang tersisa.

Mengenal objek menunjuk pada kemampuan mengenal sifat berbagai objek pada saat mereka memandang. Pengenalan tersebut mencakup berbagai bentuk geometri, hewan, huruf, angka, kata, dan sebagainya. Kemampuan anak TK untuk mengenal secara baik bentuk-bentuk geometri, huruf, dan angka merupakan penduga yang baik bagi keberhasilan belajar membaca di SD.

Suatu analisis yang menarik tentang persepsi visual telah dibuat oleh Money pada tahun 1966 (Lerner, 1981: 216), berkenaan dengan hubungan dunia perseptual berbagai objek dengan dunia perseptual huruf dan kata. Suatu generalisasi perseptual yang dibuat oleh anak pada tahap perkembangan sebelum belajar membaca adalah melalui hukum ketetapan objek (*law of object constancy*). Berdasarkan hukum ini anak menyimpulkan bahwa suatu objek tetap masih sama nama maupun artinya tanpa memperhatikan posisi keberadaannya, arah mukanya atau adanya sedikit perubahan melalui penambahan atau pengurangan. Sebuah meja, misalnya, tetap sebuah meja tanpa menghiraukan apakah meja itu berkaki satu atau berkaki empat, berada di kamar makan atau di kamar tamu, atau apakah dilapis kaca atau tidak.

Pada saat menghadapi berbagai huruf dan kata, anak menguji kebenaran generalisasi perseptual yang telah dipercaya kebenarannya. Pada saat ini anak mulai belajar bahwa penempatan sebuah lingkaran pada suatu tongkat, di kiri atau di kanan tongkat, di atas atau di bawah, telah mengubah nama huruf b menjadi d kemudian menjadi p dan selanjutnya menjadi q; begitu pula dengan tambahan garis kecil telah mengubah taraf c menjadi huruf e. Begitu pula dengan letak huruf, yang dapat mengubah kata "ibu" menjadi "ubi", kata "palu" menjadi "lupa", merupakan suatu peristiwa yang membingungkan anak. Implikasi dari peristiwa semacam itu adalah, anak harus diajak memformulasikan kembali generalisasi perseptual mereka.

Menurut Lerner (1988: 289), ada anak yang memiliki persepsi menyeluruh (*whole perceivers*) dan ada pula anak yang mempersepsikan berbagai objek secara bagian demi bagian (*part perceivers*). Anak yang *whole perceivers* melihat

suatu objek secara keseluruhan atau secara *gestalt*, sedangkan anak yang *part perceivers* melihat suatu objek dari sudut detail dan menghilangkan *gestalt*. Implikasi dari adanya dua jenis persepsi visual ini, guru hendaknya berhati-hati dalam memilih metode pengajaran membaca. Metode pengajaran membaca yang bertolak dari psikologi gestalt mungkin sesuai untuk anak yang *whole peieivers* sedangkan metode pengajaran yang bertolak dari psikologi unsur mungkin lebih sesuai bagi anak yang *part perceivers*.

Persepsi Taktil dan Kinestetik. Persepsi taktil dan kinestetik juga disebut persepsi heptik (*heptic perception*). Persepsi heptik menunjuk pada kemampuan mengenal berbagai objek melalui modalitas taktil dan kinesietik, kemampuan mengenal berbagai objek melalui meraba, mengidentifikasi angka yang ditulis di punggung membedakan permukaan kasar dari yang halus, mengidentifikasi jari mana yang digunakan untuk meraba, semuanya merupakan contoh dari persepsi taktil. Persepsi kinestetik diperoleh melalui gerak tubuh dan rasa otot. Kesadaran posisi, rasa tubuh tentang kontraksi otot, tegangan, dan relaksasi adalah beberapa contoh dari persepsi kinestetik. Kedua dimensi dari sistem heptik merupakan hal yang penting untuk memperoleh informasi tentang kualitas objek, gerak tubuh, dan saling hubungan antarmereka. Sebagian tugas sekolah dan tugas kehidupan sehari-hari, menuntut kemampuan persepsi taktil dan kinestetik atau persepsi heptik.

Integrasi informasi dari berbagai sistem perseptual. Teori ini mengemukakan bahwa kesulitan utama dalam belajar adalah mengintegrasikan fungsi suatu modalitas dengan modalitas yang lain. Proses neurologis masuknya

informasi ke dalam otak dari suatu modalitas ke modalitas yang lain disebut *cross-modality perception* atau disebut juga *intersensory integration*. Dalam banyak tipe belajar, informasi yang diterima melalui suatu sistem masukan sensoris harus ditransfer atau diintegrasikan dengan sistem perseptual yang lain; dan anak harus mampu memindahkan atau memadukan berbagai sistem perseptual. Banyak anak berkesulitan belajar yang memperlihatkan kesulitan mengintegrasikan dua sistem perseptual yang sangat esensial dalam belajar akademik, yaitu persepsi visual dan auditif.

Suatu contoh dari persepsi *cross-modal* tampak dalam proses belajar membaca. Pada saat membaca anak harus mengintegrasikan simbol-simbol visual dengan padanan-padanan auditoris mereka. Gambaran lain tentang kekurangan persepsi *cross-modal* ialah anak yang mengalami kesulitan melaksanakan gerakan motorik bicara. Dalam bicara anak harus memasukkan ingatan auditoris dari suatu kata sambil mengimplementasikan gerakan motorik bicara sehingga dengan demikian bicara dapat dilaksanakan. Anak yang tidak mampu mengintegrasikan persepsi auditoris dengan persepsi kinestetik yang diperlukan untuk berbicara akan mengalami kesulitan dalam berbicara.

Tugas

Lakukanlah observasi ke suatu SD dan carilah siswa yang mengalami gangguan persepsi. Diskusikan dengan teman-teman Anda sesama mahasiswa untuk menemukan cara untuk membantu guru dalam mengatasi masalah tersebut.

3. Strategi Pengembangan Motorik

Banyak aktivitas pengembangan motorik yang sama dengan yang digunakan dalam pendidikan jasmani reguler atau pendidikan jasmani adaptif. Guru bagi anak berkesulitan belajar hendaknya menjalin kerja sama dengan guru pendidikan jasmani dalam suatu tim untuk memecahkan masalah kesulitan belajar yang terkait dengan gangguan perkembangan motorik. Kerja sama semacam itu bukan hanya meningkatkan keefektifan pencapaian program akademik tetapi juga program pendidikan jasmani. Strategi pengembangan motorik mencakup tiga bidang, yaitu *keterampilan motorik kasar, pengembangan penghayatan dan kesadaran tubuh, dan keterampilan motorik halus.*

a. Strategi Pengembangan Motorik Kasar

Pengembangan motorik kasar mencakup keseluruhan otot tubuh dan kemampuan menggerakkan berbagai bagian tubuh atas perintah, mengontrol gerakan tubuh dalam hubungannya dengan berbagai faktor yang berasal dari luar dan dari dalam seperti gaya berat dan lateralitas. Kegunaan aktivitas yang terkait dengan pengembangan motorik kasar adalah untuk mengembangkan kehalusan atau kelenturan, keefektifan gerak tubuh, meningkatkan kemampuan orientasi ruang, dan meningkatkan kesadaran tubuh. Pengembangan motorik kasar mencakup aktivitas berjalan, aktivitas balok keseimbangan, dan aktivitas motorik kasar lainnya.

1) Aktivitas Berjalan

Aktivitas berjalan mencakup (1) berjalan ke depan, (2) berjalan mundur, (3) berjalan menyamping, (4) berjalan bervariasi, (5) berjalan meniru hewan, (6) berjalan di bulan, (7) *steppingstones*, (8) permainan kotak

(*box game*), (9) berjalan pada garis, dan (10) jalan tangga. Berjalan ke depan dapat mencakup berjalan pada garis lurus atau menikung, berjalan pada garis lebar atau garis sempit, dan berjalan tandem. Perlu diingat bahwa berjalan pelan lebih sukar daripada lari, dan berjalan dengan memakai sepatu lebih sukar daripada tanpa sepatu. Berjalan menyamping dapat mencakup berjalan menyamping ke kanan, ke kiri, atau dengan satu kaki menyilang kaki yang lain. Berjalan bervariasi dapat mencakup berjalan di atas jari (jinjit), berjalan sambil memungut benda-benda, berjalan sambil menjatuhkan benda-benda, berjalan sambil memasukkan bola ke dalam kotak, atau berjalan dengan mata dipusatkan pada berbagai bagian ruangan. Berjalan menirukan hewan misalnya berjalan seperti gajah, kelinci, kepiting, bebek, berjalan seperti cacing atau ulat, dan sebagainya. Berjalan di bulan adalah berjalan menirukan langkah-langkah astronaut di bulan. Berjalan *steppingstones* dilakukan dengan terlebih dahulu menempatkan tanda-tanda untuk letak kaki kanan atau kaki kiri dengan warna atau huruf yang berbeda, misalnya *steppingstones* warna putih atau berhuruf T untuk kaki kanan dan *steppingstones* warna merah atau berhuruf K untuk kaki kiri. Selanjutnya, anak diharuskan berjalan dengan menginjakkan kaki yang sesuai dengan *steppingstone* tersebut. Permainan kotak dilakukan dengan dua kotak ukuran sepatu, satu di depan dan satu di belakang. Anak melangkah ke kotak depan dengan dua kaki, memindahkan kotak di belakang ke depan dan kemudian untuk memindahkan kotak-kotak tersebut maju ke depan ke garis akhir. Berjalan di garis dapat dilakukan dengan lebih dahulu membuat garis

berwarna pada lantai. Garis dapat berbentuk lengkung, siku-siku, atau spiral. Garis dapat diganti dengan tali, dan Anak berjalan mengikuti tali tersebut. Berjalan tangga dapat dilakukan dengan meletakkan tangga datar di lantai dan anak disurut berjalan di antara anak tangga maju, mundur, atau meloncat.

2) Aktivitas Balok Keseimbangan

Balok keseimbangan dapat berupa papan datar berukuran 2 X 4 inci. Balok keseimbangan dapat dibuat lebar atau sempit. Meniti balok yang sempit lebih sulit daripada meniti balok yang lebar. Kephart (dalam Lerner, 1988: 294) menyarankan agar balok keseimbangan dibuat dari kayu berukuran 2 X 4 inci sepanjang 8 sampai 12 kaki. Letak balok harus dijaga agar tidak membahayakan anak.

Aktivitas balok keseimbangan mencakup (1) berjalan ke depan, (2) berjalan mundur, (3) berjalan miring, dan (4) variasi yang lebih kompleks. Berjalan ke depan dapat dilakukan dengan menyuruh anak berjalan ke depan perlahan-lahan melintasi balok, berjalan dengan langkah biasa atau tandem. Demikian pula dengan berjalan mundur, anak berjalan mundur perlahan-lahan melintasi balok, dapat dengan langkah biasa atau tandem. Berjalan miring dilakukan dengan melewati balok menyamping ke kiri atau ke kanan, atau dengan satu kaki menyilang yang lain. Variasi yang lebih kompleks dapat dilakukan dengan menambahkan aktivitas seperti memutar, mengambil benda-benda di papan, menjatuhkan bola ke dalam kotak, berjalan sambil mata tertutup, atau berjalan sambil memusatkan pandangan ke suatu objek.

3) Aktivitas Motorik Kasar yang Lain

Aktivitas untuk pengembangan motorik kasar yang lain dapat dilakukan dalam bentuk (1) papan luncur, (2) *stand-up*, (3) meloncat, (4) melambung, (5) lari cepat bertahap, dan (6) permainan simpai. Penggunaan papan luncur dapat dilakukan dengan telungkup, jongkok atau berdiri. Gerakan *stand-up* dilakukan dengan cara menyuruh anak jongkok di lantai, kemudian-anak disuruh berdiri, jongkok dan berdiri lagi secara berulang-ulang. Variasi dapat dilakukan dengan menyuruh anak tanpa menggunakan tangan, atau sambil menutup mata. Meloncat dapat dilakukan dengan telapak kaki terpisah satu sama lain sambil tangan diangkat di atas kepala. Variasi dapat dibuat dengan meloncat membuat seperempat putaran, setengah putaran, meloncat ke kiri, ke kanan, ke barat, ke timur, dan sebagainya. Melambung dapat dilakukan di atas *trampolin*, *bedspring*, *mattress* atau di atas ban truk besar (ban dalam). Lari cepat bertahap dilakukan dengan cara iringan tepuk tangan atau musik ritmik, dan kecepatan gapat diubah-ubah dari lambat ke cepat atau dari cepat ke lambat. Permainan simpai dapat dilakukan dengan berbagai ukuran. Simpai diputar pada tangan, kaki, pinggang, dan sebagainya.

b. Strategi Pengembangan Penghayatan dan Kesadaran Tubuh

Pengembangan penghayatan tubuh dilakukan untuk tujuan meningkatkan penghayatan yang akurat tentang letak bagian-bagian tubuh dan fungsi mereka. Strategi pengembangan penghayatan dan kesadaran tubuh mencakup (1) menunjuk bagian-bagian tubuh, (2) permainan *puzzle*, (3)

mencari yang hilang, (4) menggambar seukuran tubuh, (5) meraba berbagai bagian tubuh, (6) permainan pantomim, (7) mengikuti perintah, (8) membuat estimasi, (9) ekspresi wajah, dan (10) aktivitas air. Menunjuk bagian-bagian tubuh dapat dilakukan sambil berdiri, sambil menggeletak di lantai, dengan mata terbuka atau dengan mata tertutup. Aktivitas ini akan menjadi lebih sukar dilakukan dengan mata tertutup, dan akan lebih sukar lagi jika dilakukan dengan mengikuti pola ritmik tertentu. Berbagai bagian- tubuh yang ditunjuk dapat mencakup hidung, siku kanan, pergelangan kaki kiri, bagian tubuh yang ditunjuk dapat mencakup hidung, siku kanan, pergelangan kaki kiri, dan sebagainya. Permainan *puzzle* bentuk orang dan hewan dapat meningkatkan kemampuan anak untuk memahami berbagai fungsi tubuh. Aktivitas untuk mencapai bagian yang hilang dapat dilakukan dengan menggunakan gambar-gambar orang atau hewan yang bagian-bagian tubuhnya itu yang iengaj a dihilangkan. Menggambar seukuran tubuh dapat dilakukan dengan cara menyuruh anak menggeletak di lantai yang dialasi selembat kertas lebar. Di atas kertas tersebut anak melakukan tracing sekitar tubuh, dan selanjutnya mewarnai pakaian dan sebagainya dapat menjadi sarana bagi upaya mengembangkan penghayatan dan kesadaran tubuh. Aktivitas mengikuti perintah dapat dilakukan dengan cara menyuruh anak meletakkan tangan kiri di atas mata kanan, tangan kanan di atas pundak kiri, dan sebagainya. Perintah lain mungkin dapat dalam bentuk meletakkan tangan kanan di depan tangan kiri, meinutar ke kanan, trerjalan dua langkah kemudian memutar ke kiri, dan sebagainya. Estimasi dapat dilakukan dengan cara meminta anak memperkirakan banyaknya langkah yang akan dibuat untuk mencapai suatu

tujuan tertentu. Aktivitas air dapat dilakukan di kolam renang dengan menamplng di permukaan air, meluncur, dan tentu saja berenang adalah sarana pengembangan motorik umum yang sangat bermanfaat.

c. Strategi Pengembangan Motorik Halus

Meskipun anak mungkin dapat melakukan aktivitas motorik kasar dengan baik, dalam melakukan aktivitas motorik halus belum tentu demikian. Strategi pengembangan motorik harus mencakup (1) melempar, (2) menangkap. (3) bermain bola, (4) bermain ban dalam, (5) bermain bola dari kain, (6) aktivitas koordinasi mata-tangan, (7) menjiplak (*tracing*), (8) menggunting, (9) menempel, dan (10) melipat. Melempar dapat dilakukan dengan bola berbagai ukuran dan arah lemparan dapat ke guru anak lain, atau sasaran tertentu. Menangkap merupakan keterampilan yang lebih sulit daripada melempar. Oleh karena itu, menangkap dapat dimulai dengan bola kain atau bola plastik yang kurang memantul, dan baru setelah anak terampil menangkap benda-benda seperti itu anak dilatih menangkap bola berbagai ukuran. Ban dalam bekas dapat digunakan untuk latihan menggelindingkan dan menangkap. Aktivitas koordinasi mata-tangan dapat dilakukan dengan menghubungkan dua titik yang berjauhan, mengarsir gambar, mewarnai gambar, dan sebagainya. Menggunting hendaknya dimulai dari menggunting lurus dekat tepi kertas, baru kemudian menggunting lurus di tengah kertas. Memotong bentuk-bentuk geometri seperti bujur sangkar, empat persegi panjang, segitiga, dan sebagainya merupakan aktivitas yang lebih sulit. Melipat kertas untuk membentuk burung, perahu,

dan sebagainya merupakan sarana pengembangan motorik halus yang bermanfaat.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu TK untuk mengamati, apakah berbagai strategi pengembangan motorik yang dikemukakan dalam buku ini juga dilaksanakan di TK tersebut. Lakukanlah kunjungan ke suatu SD untuk mengamati, apakah berbagai strategi pengembangan motorik yang dikemukakan dalam buku ini juga dilaksanakan di SD tersebut.

4. Strategi Pengembangan Persepsi

Banyak anak berkesulitan belajar yang hidup dalam dunia perceptual yang menyesatkan. Meskipun organ sensoris mereka tidak mengalami kerusakan, mereka tidak dapat menginterpretasikan sensasi dengan cara yang normal. Mereka tidak dapat mendengar, melihat, merasakan, atau mengintegrasikan stimulus sensoris dengan cara seperti yang dilakukan oleh anak lain pada umumnya. Abnormalitas tidak terjadi di dalam organ sensoris, tetapi di dalam persepsi. Persepsi pendengaran misalnya, tidak berlangsung di telinga, tetapi di dalam otak. Terdapat cukup data yang menunjukkan bahwa gangguan perseptual merupakan faktor penting yang menyebabkan kegagalan dalam belajar, terutama pada tahap awal pembelajaran akademik. Terminologi yang digunakan secara luas, anak yang menyandang ketunaan secara perseptual (*perceptually handicapped child*), berasal dari abnormalitas perseptual yang dimiliki oleh anak-anak semacam itu.

Ada empat strategi pengembangan persepsi yang dibicarakan pada bagian ini, yaitu persepsi visual, persepsi auditoris, persepsi heptik, dan integrasi sistem perseptual. Strategi pengembangan ini merupakan aktivitas yang didasarkan atas model-model konseptual tentang persepsi dan kesulitan belajar.

a. Strategi Pengembangan Persepsi Visual

Persepsi visual merupakan kemampuan yang dibutuhkan untuk belajar akademik. Frostig seperti dikemukakan oleh Lerner (1981:232), mengidentifikasi adanya lima fungsi persepsi visual, yaitu koordinasi visual motor (*visual-motor coordination*), persepsi figure-ground (*figure ground perception*), ketetapan perseptual (*perceptual constancy*), persepsi posisi dalam ruang (*perception of position in space*), dan persepsi hubungan keruangan (*perception of spatial relationships*). Dalam suatu studi tentang tugas-tugas diskriminasi visual sebagai suatu prediktor prestasi belajar membaca di kelas satu SD, Barrett seperti dikemukakan oleh Lerner (1988: 302) menyimpulkan bahwa ada tiga tugas diskriminasi visual yang memberikan sumbangan terbesar dalam prediksi; kemampuan membaca huruf dan angka, kemampuan menyalin bentuk-bentuk geometrik, dan kemampuan memasang kata-kata tertulis. Implikasi dari hasil studi tersebut adalah perlunya pembelajaran langsung untuk mengembangkan persepsi visual yang dapat meningkatkan kemampuan belajar akademik anak.

Berikut ini adalah beberapa strategi yang dirancang untuk mengembangkan persepsi visual.

- 1) *papan pasak (pegboard designs)*. Suruh anak membuat pola-pola geometrik berwarna di atas papan dengan pasak-pasak berwarna.
- 2) *Papan bentuk (block designs)*. Suruh anak memasang bentuk-bentuk geometrik di atas papan bentuk atau menyalin bentuk-bentuk tersebut di atas kertas.
- 3) *Menemukan gambar-gambar bentuk yang sama*. Suruh anak menemukan bentuk-bentuk yang sama, misalnya menemukan semua gambar yang berbentuk bulat, segitiga, dan sebagainya.
- 4) *Puzzle*. Berikan kepada anak puzzle yang dibuat oleh guru atau yang dibuat secara komersial. Puzzle dapat berbentuk orang, binatang, bentuk-bentuk geometri, angka, atau huruf yang dapat dipotong-potong.
- 5) *Klasifikasi*. Berikan kepada anak bentuk-bentuk geometri dalam berbagai ukuran dan warna, kemudian anak diminta untuk mengklasifikasikan bentuk-bentuk tersebut menurut ukuran atau warna mereka.
- 6) *Domino*. Ajak anak bermain domino dengan memasang bentuk-bentuk yang sama atau jumlah titik yang sama.
- 7) *Permainan kartu*. Permainan kartu merupakan sarana pengajaran untuk memasang pasangan-pasangan gambar, angka, dan jumlah.
- 8) *Huruf dan angka*. Persepsi visual dan diskriminasi berbagai huruf merupakan keterampilan persiapan membaca yang sangat penting. Berbagai permainan yang memberikan kesempatan kepada anak untuk memasang, mengelompokkan, atau mewarnai

bentuk-bentuk dapat diadaptasikan pada huruf atau angka.

- 9) *Menemukan bagian-bagian yang hilang.* Gunakan gambar-gambar dari majalah dan potong bagian-bagian fungsional dari gambar-gambar tersebut dan suruh anak menemukan dan mengisi bagian gambar yang hilang.
- 10) *Persepsi visual kata-kata.* Ajak anak memilih, mengelompokkan, atau mewarnai kata-kata tertulis.

b. Strategi Pengembangan Persepsi Auditoris

Meskipun penekanan yang agak berlebihan telah diberikan pada persepsi visual dalam mengembangkan keterampilan prasyarat belajar akademik, peran penting persepsi auditoris telah semakin disadari. Berikut ini adalah beberapa strategi yang dirancang untuk mengembangkan persepsi auditoris anak bekesulitan belajar, mencakup sensitivitas auditoris terhadap bunyi, mengikuti pola bunyi, diskriminasi bunyi, dan kesadaran fonem atau bunyi huruf.

Sensitivitas auditoris terhadap bunyi dapat dikembangkan melalui aktivitas mendengarkan bunyi dan mengidentifikasi bunyi. Aktivitas mendengarkan bunyi dapat dilakukan dengan cara menyuruh anak menutup mata dan memusatkan pendengaran mereka ke berbagai bunyi yang ada di sekitar mereka seperti bunyi pesawat terbang, mobil, binatang, atau suara yang berada di ruang lain. Identifikasi bunyi dapat dilakukan melalui aktivitas mengidentifikasi bunyi-bunyi yang direkam, bunyi makanan yang dipotong, diiris, atau dimakan; mendengarkan bunyi kerikil, kapur, atau kacang yang dijatuhkan ke dalam kotak, dan sebagainya.

Mengikuti pola bunyi dapat dikembangkan dengan cara anak ditutup matanya dan diminta mengikuti pola bunyi yang dibuat oleh guru dari jauh. Bunyi dapat dibuat dari tepukan tangan, drum, atau dengan melambungkan bola di lantai. Pola bunyi dapat dibuat seperti lambat, cepat, lambat, lambat, cepat; cepat, cepat, lambat; dan sebagainya.

Diskriminasi bunyi mencakup membedakan bunyi jauh atau dekat, keras atau lemah, tinggi atau rendah, dan menentukan bunyi, kemampuan membedakan bunyi jauh atau dekat dapat dilakukan dengan melatih anak membedakan bunyi-bunyi jauh dan dekat dengan mata tertutup. Kemampuan membedakan bunyi keras atau lemah dapat dilakukan dengan cara memperdengarkan kepada anak berbagai bunyi keras dan lemah dan anak diminta untuk membedakan mereka. Kemampuan membedakan tinggi atau rendah bunyi dapat digunakan piano atau organ dan anak diminta untuk menirukan atau membedakan nada-nada yang keluar dari alat musik tersebut. Kemampuan menemukan tinggi atau rendah bunyi dapat dilakukan dengan cara menyembunyikan rekaman musik dan meminta anak untuk menemukan rekaman musik yang sedang diputar tersebut. Kemampuan menemukan bunyi dapat dilakukan dengan cara menyembunyikan rekaman musik dan meminta anak untuk menemukan rekaman musik yang sedang diputar tersebut. Kemampuan mengikuti suara dapat dilatih dengan seorang anak disuruh meniup peluit simbil berjalan keliling ruangan dan anak lain mengikuti bunyi peluit tersebut. Kemampuan *auditory figure-background* dapat dikembangkan dengan cara menyuruh anak memperhatikan bunyi *foreground* di antara kegaduhan lingkungan yang tidak relevan secara simultan. *Kesadaran fonem atau bunyi huruf* merupakan kemampuan

esensial untuk menguraikan isi sandi bahasa tulis (*decoding written language*). Kemampuan untuk mengenal konsonan awal (*initial consonant*) dapat diperoleh dengan cara menyuruh anak menyebutkan kata yang menggunakan huruf seperti "mama" dari sekelompok kata "anak", "bapak", "makan", "mandi", "paman", dan sebagainya. Aktivitas lain mungkin dapat dalam bentuk menyuruh anak mencari kata-kata yang dimulai dengan huruf seperti nama "Toni", atau mencari gambar-gambar yang namanya dimulai dengan huruf T, dan sebagainya.

c. Strategi Pengembangan Persepsi Heptik (Taktil dan Kinestetik)

Persepsi heptik dapat dikembangkan dengan berbagai cara seperti merasakan macam-macam tekstur, papan raba (*touch boards*), merasakan bentuk, merasakan temperatur, merasakan bobot, mencium, atau menjiplak pola. Kemampuan merasakan macam-macam tekstur dapat dilatih melalui meraba kayu yang licin, metal, ampelas, buku, dan karet busa. Papan raba dibuat dari potongan-potongan kecil kayu yang permukaannya berbeda-beda. Anak diminta untuk membedakan dan memasang potongan-potongan kayu tersebut sesuai dengan permukaan mereka. Kemampuan untuk merasakan bentuk dapat dilatih dengan membedakan berbagai bentuk geometri yang terbuat dari kayu atau plastik melalui meraba. Kemampuan merasakan temperatur dapat dilakukan dengan cara menyuruh anak membedakan suhu botol-botol kecil yang diisi air dari yang dingin, hangat, dan panas. Penciuman dapat dilatih dengan cara menyuruh anak membedakan atau mengidentifikasi berbagai jenis bau-bauan seperti cengeh, cuka, kayu manis, dan sebagainya. Menjiplak

bentuk angka atau huruf juga merupakan latihan untuk meningkatkan persepsi heptik. Kemampuan untuk memahami bentuk-bentuk geometri dapat dilatih dengan cara menyuruh anak menyusun bentuk-bentuk sesuai dengan ukuran mereka sambil mata tertutup.

d. Strategi untuk Mengembangkan Integrasi Sistem Perseptual

Banyak anak berkesulitan belajar karena tidak dapat melakukan transfer informasi dari suatu sistem perseptual ke sistem perseptual yang lain. Padahal, sebagian besar tugas akademik menuntut kemampuan untuk mengintegrasikan berbagai sistem perseptual atau yang disebut *cross modal perceptioz*. Berikut ini adalah berbagai aktivitas yang diharapkan dapat mengembangkan kemampuan anak dalam mengintegrasikan berbagai sistem perseptual. Berbagai aktivitas tersebut mencakup integrasi visual ke auditoris, auditoris ke visual, auditoris ke motorvisual, dan auditoris verbal ke motor.

Integrasi visual ke auditoris dapat diperoleh dengan menyuruh anak melihat suatu pola titik-titik dan garis-garis; kemudian menyuruh anak menirukan pola tersebut dalam bentuk ritmis pada drum. Integrasi auditoris visual dapat diperoleh dengan menyuruh anak mendengarkan irama ritmis dan memilih salah satu pola visual titik dan garis yang sesuai dari beberapa pilihan. Integrasi auditoris ke motorvisual dapat diperoleh dengan meminta anak mendengarkan irama ritmis dan mengalihkan irama tersebut ke suatu bentuk visual dengan menuliskan pasangan titik dan garis. Integrasi auditoris-verbal ke motor dapat diperoleh dengan memberikan perintah kepada anak untuk melakukan

gerakan-gerakan tertentu. Integrasi taktil ke visual motor dapat dilatihkan dengan cara menyuruh anak meraba bentuk-bentuk dari kayu yang berada dalam kotak tertutup dan anak diminta untuk menggambarkan bentuk-bentuk yang diraba tersebut. Integrasi auditoris ke visual dapat dilatihkan dengan cara menyuruh anak mendengarkan rekaman yang berisi berbagai objek seperti suara bintang, alat rumah tangga, dan sebagainya, dan anak diminta memasangkan bunyi rekaman tersebut dengan gambar yang sesuai dari beberapa pilihan.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu TK dan amati, apakah strategi pengembangan persepsi seperti yang dikemukakan dalam buku ini juga dilakukan di TK tersebut. Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan amati, apakah berbagai strategi pengembangan persepsi seperti yang dikemukakan dalam buku ini juga dilaksanakan di SD tersebut.

C. Rangkuman

Bab ini membahas berbagai gangguan perkembangan motorik dan persepsi pada anak berkesulitan belajar dan berbagai strategi pengembangannya. Beberapa teori perkembangan motorik telah mempengaruhi bidang kajian kesulitan belajar. Tiap teori diturunkan dari suatu disiplin ilmu tertentu. Berdasarkan perspektif pendidikan jasmani, Cratty menekankan pentingnya latihan gerak dan permainan sebagai sarana untuk memecahkan masalah kesulitan belajar. Berdasarkan psikologi perkembangan, Kephart mengembangkan teori perseptual-motor, yang menjadi dasar pemikiran tentang pengembangan motorik bagi anak berkesulitan belajar. Mewakili disiplin terapi okupasional,

Ayres mengembangkan teori belajar sensori motor dalam kaitannya dengan integrasi neurofisiologis.

Persepsi menunjuk pada kesadaran informasi sensoris atau kemampuan intelek untuk menyarikan makna dari stimulasi sensoris. Konsep modalitas-perseptual mengemukakan bahwa tiap anak memiliki kesukian modalitas perseptual untuk belajar dan bahwa gaya belajar individual dapat disesuaikan dengan metode pengajaran.

Bangunan pengertian tentang persepsi yang memiliki implikasi bagi kesulitan belajar mencakup konsep perseptual-modalitas, sistem perseptual bermuatan lebih, persepsi keseluruhan dan bagian, persepsi visual, persepsi auditoris, persepsi taktil dan kinestetik (persepsi heptik), dan integrasi informasi berbagai sistem perseptual.

Persepsi adalah keterampilan yang diperoleh dari belajar. Berbagi pengaruh lingkungan. termasuk prosedur pembelajaran, dapat memodifikasikan dan memperkuat belajar perseptual, pada bagian akhir dari bab ini dikemukakan berbagai strategi pengembangan motorik dan persepsi.

D. Pertanyaan

1. Jelaskan apa yang dimaksud dengan *gerakan melimpah* atau *overflow* movetnenls dengan suatu contoh!
2. Apakah yang dimaksud dengan perseptual-motor atau sensori motor.
3. Apa yang dimaksud dengan sensasi dan apa pula yang dimaksud dengan persepsi?
4. Apa yang dimaksud dengan informasi sensoris dan apa pula yang maksud dengan *informasi perceptual*?

5. Apa yang dimaksud dengan teori pendidikan *jasntani adaptif* yang dikemukakan oleh Cratty!
6. Jelaskan apa yang dimaksud dengan teori perseptual-motor Kephart!
7. Jelaskan apa yang dimaksud dengan konsep-konsep (a) perkembangan pola motorik, (b) keterampilan motorik, (c) generalisasi motorik, dan (d) penyesuaian perseptual motor!
8. Menurut Kephart ada empat generalisasi motorik, yaitu (a) keseimbangan dan menjaga sikap tubuh (*balance and maintenance of gesture*), (b) hubungan dan pelepasan (*contact and release*) (c) lokomosi (*locomotion*), dan (d) menerima dan melepaskan (*receipt and propoision*). Berikanlah penjelasan singkat tentang keempat jenis generalisasi tersebut!
9. Berikan penjelasan singkat tentang teori sensori-integrasi (*sensory integration theory*) Ayres!
10. Berikan penjelasan apa yang dimaksud dengan (a) sisten vertibular, (b) sistem taktil, dan (c) *sistem proprioseptif* dalam teori sensori integrasi Ayres!
11. Berikan penjelasan apa yang dimaksud dengan konsep modalitas perseptual!
12. Jelaskan apa yang dimaksud dengan sistem perseptual bermuatan lebih (*overloading perceptual systems*).
13. Jelaskan apa yang dimaksud dengan (a) *persepsi auditoris*, (b) *persepsi visual*, dan (c) *persepsi heptik*!
14. Jelaskan apa yang dimaksud dengan (a) *kesadaran fonologis*, (b) *diskriminasi auditoris*, (c) *ingatan auditoris*, (d) *urutan auditoris*, dan (e) *perpaduan auditoris*!

15. Ada lima jenis persepsi visual, yaitu (a) *hubungan keruangan*, (b) *diskriminasi visual*, (c) *diskriminasi bentuk dan latar belakang* (d) *visual closure*, dan (e) mengenal objek (*object recognition*). Berikan penjelasan singkat tentang arti dari kelima jenis persepsi visual tersebut!
16. Jelaskan apa yang dimaksud dengan *cross-modality perception* atau *intersensory integration*!
17. Sebutkan berbagai bidang cakupan dari strategi pengembangan motorik dan berikan masing-masing satu contoh!
18. Sebutkan berbagai bidang cakupan dari strategi pengembangan persepsi dan berikan masing-masing satu contoh!

DAFTAR PUSTAKA

- Lerner. Janet W.. 1981. *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. London: Houghton Mifflin Company.
- Lerner. Janet W.. 1988. *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*, Nerv Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Myers. David G.. 1986. *Psychology*, 1, *, **, New York : Worth Publishers. Inc.
- Nervman. Barbara M.; Nervnran. Philip R., 1979. *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Illinois: The Dorsey Press.

BAB V

KESULITAN

BELAJAR KOGNITIF

A. Latar Belakang

Kesulitan belajar kognitif adalah salah satu bentuk kesulitan belajar yang bersifat perkembangan (*developmental learning*) atau kesulitan belajar preakademik (*treacademic learning disabilities*). Kesulitan belajar jenis ini perlu mendapat perhatian karena sebagian besar dari belajar akademik terkait dengan ranah kognitif. Jika kesulitan belajar kognitif tidak segera diatasi maka dapat menimbulkan kesulitan dalam berbagai bidang akademik. Agar dapat memecahkan masalah kesulitan belajar kognitif maka guru perlu memahami hakikat kognisi. Keterkaitan antara kesulitan belajar kognitif dengan gaya kognitif, dan berbagai strategi untuk menanggulangi kesulitan belajar kognitif.

B. Tujuan

Sesuai dengan latar belakang pembahasan bab ini maka ada tiga tujuan utama yang ingin dicapai, yaitu agar Anda dapat memahami:

- (1) hakikat kognisi;
- (2) kaitan antara kesulitan belajar kognitif dengan gaya kognitif; dan
- (3) berbagai strategi penanggulangan kesulitan belajar kognitif.

1. Hakikat Kognisi

Pengertian kognisi mencakup aspek-aspek struktur intelek yang dipergunakan untuk mengetahui sesuatu (Singgih D. Gunarsa, 1981:234). Dengan demikian, kognisi adalah fungsi mental yang meliputi persepsi, pikiran, simbol, penalaran, dan pemecahan masalah. Perwujudan fungsi kognitif dapat dilihat dari kemampuan anak dalam menggunakan bahasa dan matematika (Wienman. 1981 142).

Piaget sebagai tokoh peneliti perkembangan kognitif sesungguhnya tidak mengemukakan pentahapan perkembangan kognitif berdasarkan umur. Pentahapan perkembangan kognitif yang didasarkan atas umur dilakukan oleh Ginsbourg dan Opper (Singgih D. Gunarsa. 1981:123). Adapun tahap-tahap perkembangan tersebut adalah (1) tahap sensori-motor (umur 0 sampai 2 tahun), (2) tahap praoperasional (umur 2 sampai 7 tahun), (3) tahap konkret-operasional (umur 7 sampai 11 tahun), dan (4) tahap formal operasional (umur 11 tahun ke atas).

Pada masa sensori-motor (0 - 2 tahun) perilaku anak masih praverbal dan belum dapat menggunakan tanda atau simbol. Sedangkan pada masa praoperasional, berdasarkan

pendapat Piaget seperti dikutip oleh Joyce dan Weil (1980: 108), terbagi dalam dua submasa, yaitu submasa berpikir pra konseptual (2 - 4 tahun) dan submasa berpikir intuitif (4 - 7 tahun). Pada submasa berpikir prakonseptual anak telah menggunakan tanda dan simbol pada masa ini anak mengembangkan yang dinamakan oleh Piaget sebagai fungsi simbolik.

Pada submasa berpikir intuitif (4 - 7 tahun), anak sudah dapat mengelompokkan benda-benda atas dasar sifat khusus mereka, tetapi masih terbatas pada satu dimensi saja. Pada masa ini anak belum dapat memusatkan perhatian pada dua dimensi yang berbeda secara bersamaan. Pada masa ini anak baru dapat menyusun benda-benda berdasarkan satu dimensi saja, misalnya dari sudut panjangnya saja, besarnya saja, dan sebagainya. Pada submasa berpikir intuitif anak belum mampu mengkonservasikan angka-angka. Jika kepada anak diberikan dua deretan benda yang sama banyaknya misalnya, mungkin anak akan mengatakan bahwa deretan benda yang satu lebih banyak daripada deretan yang lain karena deretannya lebih panjang. Hal semacam ini menurut Piaget karena anak belum dapat memecahkan masalah konservasi.

Pada masa konkret-operasional (7 - 11 tahun) anak telah dapat melakukan tugas-tugas konservasi karena telah mengembangkan tiga proses, yaitu negasi, resiprokasi, dan identitas (Singgih D. Gunarsa, 1981: 155). Jika pada masa praoperasional anak hanya memperhatikan keadaan awal dan keadaan akhir dari dua deretan benda yang sama banyak tetap panjang deretannya berbeda, maka melalui proses negasi anak dapat melihat bahwa panjang deretan dapat berbeda meskipun jumlah kedua deretan tersebut sama. Pada

masa ini anak juga dapat melihat hubungan timbal balik atau resiprokasi antara kepadatan atau kerenggangan deretan benda yang jumlahnya sama yang menyebabkan panjang deretan berbeda. Pada saat ini anak juga sudah mengenal identitas benda-benda dalam deretan tersebut dan dapat menghitung jumlahnya untuk menentukan sama atau tidak sama. Berdasarkan tahap perkembangan kognitif semacam ini maka anak kelas satu SD sudah dapat diajarkan pengertian-pengertian seperti: sama dengan, tidak sama, lebih besar, dan lebih kecil.

Pada masa konkret-operasional yang dapat dipikirkan oleh anak masih terbatas pada benda-benda konkret yang dapat dilihat atau diraba. Benda-benda yang tidak tampak dalam kenyataan, masih sulit dipikirkan oleh anak. Itulah sebabnya seperti dikemukakan oleh Kohlberg dan Gilligan yang dikutip oleh Singgih D. Gunarsa (1981;164) bahwa kesulitan belajar matematika modern adalah karena adanya upaya mengajarkan kepada anak yang masih berada pada masa konkret-operasional dengan materi yang abstrak.

Pada masa formal-operasional anak telah mampu berpikir abstrak. Pada masa ini anak telah mampu mengemukakan penjelasan hipotesis dan evaluasi terhadap fakta-fakta yang akan menunjang atau menyanggah hipotesis. Keterampilan-keterampilan kognitif semacam itu memungkinkan anak dapat bergerak secara leluasa melampaui batas pengalaman mereka sendiri untuk memperhatikan berbagai peristiwa yang terjadi di masa lampau yang mungkin terjadi di masa datang, atau yang dihipotesiskan terjadi di semua waktu (Newman dan Newman, 1919:232).

Menurut Gowan (1979:51) perkembangan kognitif tidak hanya berhenti pada tahap formal-operasional, tetapi berlanjut hingga tahap kreativitas (*creativity*), psikedelia (*psychdelia*), dan iluminasi (*illumination*). Tahap-tahap perkembangan kognitif sejak masa sensorimotor hingga formal-operasional terkait dengan berpikir konvergen (*convergent thinking*). Sedangkan ketiga tahapan selanjutnya terkait dengan berpikir divergen (*devergent thinking*). Menurut Gowan, kemampuan berpikir divergent tersebut hanya dimiliki oleh orang yang memiliki tingkat kecerdasan superior; dan kemampuan ini dapat dirangsang melalui penyediaan lingkungan pendidikan, terapi, dan latihan sensitivitas yang baik serta meditasi.

Anak berkesulitan belajar sering tidak mengikuti pola perkembangan kognitif seperti yang telah dikemukakan, padahal kurikulum sekolah biasanya didasarkan atas pola perkembangan kognitif tersebut. Akibatnya, anak berkesulitan belajar tidak mampu menyelesaikan tugas-tugas kognitif yang dituntut oleh sekolah. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan anak menyelesaikan tugas-tugas kognitif terkait dengan gaya kognitif mereka. Oleh karena itu, berikut ini akan dibahas keterkaitan antara kesulitan belajar dengan gaya kognitif anak.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke TK dan SD dan mintalah izin kepada kepala sekolah dan guru untuk melakukan pengamatan terhadap perkembangan kognitif anak-anak di sekolah tersebut. Berdasarkan teori perkembangan kognitif Piaget, tentukanlah jumlah anak (1) yang perkembangan kognitifnya terhambat, (2) yang perkembangan kognitifnya

sesuai dengan yang dikemukakan oleh Ginsburg dan Opper (normal), dan (3) yang perkembangan kognitifnya cepat. Selanjutnya, tentukanlah proporsi masing-masing jenis perkembangan anak yang lambat, normal, dan cepat tersebut.

2. Kaitan Antara Kesulitan Belajar dengan Gaya Kognitif

Gaya kognitif berkaitan dengan cara seseorang menghadapi tugas kognitif, terutama dalam pemecahan masalah. Blackman dan Goldstain seperti dikutip oleh Hallahan, Kauffman, dan Lloyd (1985: 84) mengemukakan bahwa gaya kognitif terkait dengan bagaimana seseorang berpikir (*how of thinking*). Mereka berpandangan bahwa tiap orang memiliki gaya kognitif (*cognitive style*) yang berbeda-beda dalam menghadapi tugas-tugas pemecahan masalah. Berbagai gaya kognitif tersebut merupakan suatu sifat kepribadian yang relatif menetap, sehingga dengan demikian dapat digunakan untuk menjelaskan perilaku seseorang dalam menghadapi berbagai situasi. Ada dua dimensi gaya kognitif yang memperoleh perhatian paling besar dalam pengkajian anak berkesulitan belajar, yaitu dimensi gaya kognitif ketidakterikatan-keterikatan pada lingkungan (*field independence field dependence*) dan dimensi gaya kognitif reflektivitas-impulsivitas (*reflectivity impulsivity*) (Hallahan, Kauffman, dan Lloyd, 1985: 84). Kedua dimensi gaya kognitif tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut ini.

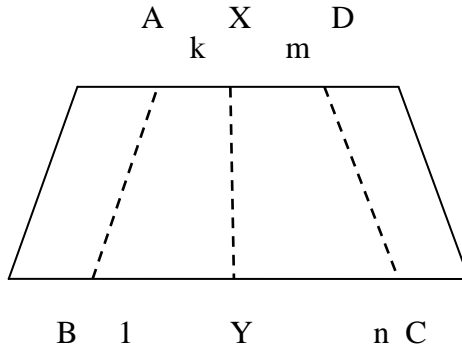
a. Gaya Kognitif Ketidakterikatan-Keterikatan pada Lingkungan

Dimensi gaya kognitif ketidakterikatan-keterikatan pada lingkungan menunjuk pada kemampuan seseorang untuk membebaskan diri dari pengaruh lingkungan pada saat membuat keputusan tentang tugas-tugas perseptual.

Orang yang dalam menghadapi tugas-tugas perseptual banyak dipengaruhi oleh lingkungan disebut "terikat pada lingkungan" (*field dependence*) sedangkan yang tidak mudah terpengaruh oleh lingkungan disebut "tidak terikat pada lingkungan" (*field independence*). Anak yang bertipe kognitif terikat pada lingkungan mudah terkecoh oleh informasi yang menyesatkan sehingga persepsinya tidak akurat. Sebaliknya, anak yang bertipe tidak terikat pada lingkungan mampu memfokuskan pada sebagian besar data perseptual esensial tanpa terpengaruh oleh detail-detail data perseptual tersebut. Salah satu cara informal untuk mengetahui apakah anak tergolong bertipe terikat pada lingkungan atau tidak terikat pada lingkungan dapat digunakan gambar sebuah trapesium yang kedua sisinya tidak sejajar dan anak diminta untuk membuat garis vertikal di antara kedua sisi yang tidak sejajar tersebut. Jika anak terpengaruh oleh sisi yang tidak sejajar maka diduga tergolong bertipe terikat pada lingkungan sedangkan anak yang dapat membuat garis vertikal tanpa terpengaruh oleh sisi yang tidak sejajar diduga tergolong bertipe tidak terikat pada lingkungan. Cara informal tersebut dapat dilihat pada Gambar 9.1. di bawah ini.

Gambar 9.1

Cara Informal untuk Mengetahui Gaya Kognitif Terikat pada Lingkungan atau Tidak Terikat pada Lingkungan. Anak Diminta Membuat Garis Vertikal Melalui Titik X Hingga Alas Trapesium



Keterangan:

Jika anak dapat membuat garis vertikal dari titik X hingga garis BC diduga tergolong bertipe tidak terikat oleh lingkungan. Jika anak dalam membuat garis vertikal tersebut terpengaruh oleh garis AB atau CD maka diduga tergolong bertipe terikat oleh lingkungan (lihat garis k-l dan m-n).

Anak-anak berkesulitan belajar umumnya tergolong memiliki tipe gaya kognitif yang terikat pada lingkungan sedangkan anak-anak yang tidak berkesulitan belajar umumnya tergolong memiliki tipe gaya kognitif yang tidak terikat pada lingkungan. Implikasi dari kondisi semacam itu adalah perlunya latihan bagi anak berkesulitan belajar yang memiliki gaya kognitif terikat pada lingkungan agar mampu memusatkan perhatian pada data perseptual esensial dan menghindari diri dari pengaruh data detail yang mengecoh.

b. Gaya Kognitif Impulsif dan Reflektif

Gaya kognitif impulsif-reflektif terkait dengan penggunaan waktu yang digunakan oleh anak untuk menjawab persoalan dan jumlah kesalahan yang dibuat. Anak yang impulsif cenderung menjawab persoalan secara cepat tetapi membuat banyak kesalahan sedangkan anak reflektif cenderung menjawab persoalan secara lebih lambat tetapi hanya membuat sedikit kesalahan. Secara umum, anak berkembang dari impulsif ke reflektif.

Dengan kata lain, anak yang muda umumnya lebih impulsif sedangkan anak yang lebih tua umumnya lebih reflektif. Meskipun demikian, anak berkesulitan belajar umumnya memiliki gaya kognitif yang lebih impulsif daripada anak yang tidak berkesulitan belajar. Karena gaya kognitif yang impulsif itu pula yang menjadi penyebab dari timbulnya problema yang bukan hanya akademik tetapi juga perilaku. Karena gaya kognitif yang impulsif tersebut maka anak-anak berkesulitan belajar perlu memperoleh latihan untuk merespons suatu persoalan dengan menggunakan waktu yang cukup dan cara yang hati-hati.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD; dan mintalah izin kepada kepala sekolah dan guru suatu kelas tertentu untuk mengetahui adanya anak-anak yang memiliki gaya kognitif terikat pada lingkungan (*field dependence*) dan gaya kognitif tidak terikat pada lingkungan (*field independence*). Untuk mengetahui kedua gaya kognitif tersebut, gunakanlah Gambar 9.1. atau gambar lain sebagai modifikasinya. Selanjutnya, hitunglah berapa persen anak yang memiliki gaya kognitif terikat pada lingkungan dan berapa persen yang memiliki

gaya kognitif tidak terikat pada lingkungan! Setelah itu, tanyakanlah kepada guru, apakah anak-anak yang memiliki gaya kognitif terikat pada lingkungan tergolong anak yang berkesulitan belajar!

Buatlah sejumlah soal matematika yang sesuai untuk suatu kelas tertentu di SD dan suruhlah anak-anak untuk mengerjakan soal-soal tersebut. Suruhlah anak yang telah selesai mengerjakan dan menyerahkan pekerjaannya, urutkan pekerjaan tersebut dari yang paling dulu hingga yang paling akhir menyelesaikan tugas.

Selesai itu, periksalah pekerjaan anak-anak dan pisahkan pekerjaan anak yang banyak salah tetapi tergolong cepat dalam menyelesaikan tugas. Tanyakanlah kepada guru, apakah anak-anak yang cepat menyelesaikan tugas tetapi banyak salah tersebut tergolong anak yang memiliki masalah dalam belajar sehari-hari.

3. Berbagai Strategi Pengembangan Kognisi

Salah satu elemen penting dari kognisi adalah ingatan atau memori dan memori tersebut memiliki peran yang besar dalam pencapaian prestasi belajar akademik. Oleh karena itu, strategi pengembangan memori merupakan salah satu bahasan pada bagian ini. Bahasan lain yang dianggap perlu adalah strategi pengembangan keterampilan metakognisi yang merupakan bagian yang sangat penting bagi pengembangan kognisi.

a. Strategi Pengembangan Memori

Banyak anak berkesulitan belajar yang mengalami kesulitan dalam memori sehingga sering muncul ungkapan dari para guru "Masuk ketelinga kanan dan keluar ke telinga kiri." Perlu dipahami bahwa gangguan memori

tidak hanya auditoris, tetapi juga dapat berupa memori visual atau memori kinestetis. Meskipun demikian, yang paling erat kaitannya dengan prestasi adalah memori auditoris dan memori visual.

Ada dua macam memori, yaitu memori jangka pendek dan memori jangka panjang. Memori jangka panjang akan terjadi jika ada pengulangan atau penerapan dalam kehidupan sehari-hari. Memori jangka pendek dapat diukur dengan menyuruh anak mengamati objek-objek visual atau auditif dalam waktu singkat, misalnya 20 detik, dan selanjutnya anak diminta untuk mengingat kembali objek-objek yang baru saja dilihat atau didengarnya itu. Hasil penelitian yang dikemukakan oleh Hallahan, Kauffman, dan Lloyd (1985: 86) menyimpulkan bahwa: (1) anak berkesulitan belajar memperlihatkan kesulitan yang lebih besar dalam tugas-tugas memori bila dibandingkan dengan anak yang tidak berkesulitan belajar; (2) problema memori anak berkesulitan belajar dapat dikaitkan dengan kegagalan dalam menggunakan strategi tertentu yang biasa digunakan oleh anak yang tidak berkesulitan belajar; (3) strategi yang digunakan oleh anak yang tidak berkesulitan belajar dapat diajarkan kepada anak berkesulitan belajar.

Ada dua strategi memori yang sering digunakan oleh anak yang tidak berkesulitan belajar tetapi tidak digunakan oleh anak berkesulitan belajar. Kedua strategi memori tersebut adalah pengulangan dan pengorganisasian. Seorang anak akan terbantu dalam mengingat sekelompok kata (kuda, sapi, pisang, rambutan, kerbau, kambing, jambu, ayam) jika anak tersebut rnu mengulang kata-kata tersebut. Memorinya akan lebih

terbantu jika anak mampu mengorganisasikan kata-kata tersebut menjadi dua kelompok, yaitu kelompok binatang (kuda, sapi, kerbau, kambing, ayam) dan kelompok buah-buahan (pisang, rambutan, jambu). Anak berkesulitan belajar cenderung tidak menggunakan strategi mengulang atau menghafal dan mengorganisasikan materi yang harus diingat meskipun mereka dapat dilatih untuk hal tersebut. Oleh karena itu, anak berkesulitan belajar perlu mendapat latihan untuk mengulang dan mengorganisasikan materi yang harus dipelajari agar strategi semacam itu menjadi kebiasaan.

b. Strategi Pengembangan Keterampilan Metakognitif

Menurut Martin A. Simon (1986: 41) keterampilan metakognitif merupakan pengetahuan tentang proses kognitif sendiri dan kemampuan menggunakan proses tersebut. Menurut Flavell dan Schoenfield seperti dikutip oleh Simon (1986: 42), metakognisi merupakan pengetahuan tentang penggunaan dan keterbatasan informasi dan strategi khusus serta kemampuan mengontrol dan mengevaluasi penggunaannya. Oleh karena itu, keterampilan metakognitif sering disebut juga keterampilan eksekutif, keterampilan manajerial, atau keterampilan mengontrol.

Anak berkesulitan belajar umumnya memiliki keterampilan metakognisi yang rendah. Dalam kaitannya dengan metakognisi tersebut, Hallahan, Kauffman, dan Lloyd (1986: 88) merinci adanya metamemory, metalistening, dan metacomprehension. Metamemori berkenaan dengan pengetahuan tentang proses memorinya sendiri dan penggunaannya; metalistening berkenaan dengan pengetahuan tentang proses

mendengarkan atau cara memperhatikan suatu pembicaraan yang disampaikan orang lain kepadanya; sedangkan metacomprehension berkenaan dengan pengetahuan seseorang tentang proses memahami bacaan yang dilakukannya sendiri. Anak berkesulitan belajar umumnya memiliki keterampilan yang rendah baik dalam metamemori, metalistening, maupun metacomprehension dalam membaca.

Anak berkesulitan belajar umumnya memiliki masalah dalam memecahkan berbagai problema memori. Jika mereka dihadapkan pada problema untuk mengingat nomor telepon temannya sedangkan di sekitar anak tersebut tidak ada alat tulis untuk mencatat nomor telepon tersebut, mereka umumnya tidak menggunakan kemampuannya untuk menghafal secara verbal, tetapi tetap berusaha mencari alat tulis. Ini menunjukkan bahwa anak berkesulitan belajar tidak banyak memiliki strategi solusi masalah-masalah memori. Oleh karena itu, kepada anak yang dernikian perlu diajarkan secara langsung berbagai strategi untuk memecahkan masalah memori sehingga keterampilan metamemoriya menjadi berkembang. Berbagai strategi memori seperti penggunaan "Jembatan keledai" atau pengorganisasian materi pelajaran yang perlu dihafal hendaknya secara langsung diajarkan kepada anak berkesulitan belajar.

Anak-anak berkesulitan belajar juga sering memperlihatkan kekurangan dalam mendengarkan atau kekurangan dalam keterampilan metalistening. Akibat dari keadaan semacam ini anak berkesulitan belajar sering dianggap oleh guru atau teman-teman mereka sebagai anak yang ngawur, artinya menjawab tanpa

mempertimbangkan kelengkapan informasi. Anak demikian perlu dibimbing agar mereka berupaya mengumpulkan informasi yang cukup sebelum menjawab suatu permasalahan.

Anak yang pandai membaca mengetahui kapan dan di mana mereka harus mengkonsentrasikan usaha untuk memahami suatu bacaan karena memiliki keterampilan *metacomprehension* yang tinggi. Sebagai pembaca yang efisien, mereka dapat membedakan bagaimana membaca suatu majalah dan bagaimana pula membaca buku teks. Anak-anak berkesulitan belajar sering tidak mampu membedakan antara jenis bacaan yang satu dengan jenis bacaan lainnya, sehingga mereka menggunakan strategi yang sama untuk jenis dan taraf kesulitan bacaan yang berbeda. Bertolak dari lemahnya keterampilan *metacomprehension* anak berkesulitan belajar maka Hallahan, Kauffman, dan Lloyd (1985: 90) mengemukakan suatu strategi sebagai berikut :

- (1) Menjelaskan tujuan membaca. Sebelum anak berkesulitan membaca suatu bahan bacaan, lebih dahulu mereka harus memiliki gambaran umum tentang tujuan membaca. Anak harus diajak membedakan apakah materi yang akan dibaca hanya untuk memahami intisari bacaan atau untuk nrenguasai materi secara rinci sebagai bekal menempuh tes. Anak harus diajak lebih dahulu memahami perlunya mempertimbangkan taraf kesulitan suatu bacaan dan waktu serta usaha untuk menghadapi bacaan tersebut.
- (2) Memusatkan perhatian pada bagian-bagian penting bacaan. Anak berkesulitan belajar sering mengalami

kesulitan dalam menangkap ide utama dari suatu paragraf. Oleh karena itu, mereka harus dibimbing untuk menemukan ide utama tiap paragraf untuk memahami isi seluruh bacaan.

- (3) Memantau taraf pemahamannya sendiri. Anak yang pandai membaca akan mengetahui apakah mereka memahami atau tidak memahami bacaan yang sedang mereka baca. Bahkan pembaca terbaik pun kadang-kadang merasakan bahwa mereka tidak secara penuh memahami segala sesuatu yang mereka baca. Memantau kemampuan memahami bacaan yang sedang dibaca merupakan suatu keterampilan *metacomprehension* yang penting.
- (4) Membaca ulang dan membaca cepat lebih dahulu. Jika berhadapan dengan bacaan yang sukar, orang yang pandai membaca akan menggunakan dua strategi dasar, yaitu berhenti dan membaca ulang bagian yang sukar atau membaca cepat lebih dahulu untuk memperoleh informasi yang dapat membantu memahami bacaan tersebut. Strategi semacam ini tidak digunakan oleh anak berkesulitan belajar; dan oleh karena itu perlu diajarkan secara langsung.
- (5) Menggunakan kamus atau ensiklopedi. Anak yang pandai membaca tahu bagaimana menggunakan kamus atau ensiklopedi untuk memahami kata-kata sulit atau suatu peristiwa tertentu. Anak berkesulitan belajar sering tidak mampu menggunakan buku-buku referensi semacam itu. Oleh karena itu, mereka perlu diajar secara langsung cara menggunakan kamus atau ensiklopedi.

Pengembangan keterampilan metakognitif juga dapat dilakukan melalui strategi pembelajaran koperatif. Melalui strategi pembelajaran tersebut anak-anak dapat saling mengetahui proses pemecahan suatu masalah dari tiap anggota kelompok sehingga mereka dapat saling menilai proses mana yang benar dan yang efektif.

Tugas

Kunjungilah suatu SD yang dekat dari kampus tempat Anda. Mintalah izin kepada kepala sekolah dan guru kelas untuk mencoba membantu seorang anak yang mengalami kesulitan dalam memecahkan problema memori. Carilah suatu strategi yang efektif untuk membantu anak tersebut dan ujilah keefektifannya dengan membandingkan keadaan anak sebelumnya dengan keadaan setelah anak Anda ajar dengan menggunakan strategi tersebut.

Carilah seorang murid SD yang mengalami kesulitan belajar membaca pemahaman dan bantulah anak tersebut dengan strategi yang menurut Anda efektif. Ujilah keefektifan strategi tersebut dengan membandingkan keadaan sebelum dan sesudah anak diberi bantuan.

C. Rangkuman

Kognisi adalah suatu studi tentang berpikir. Ada dua dimensi gaya kognitif, (1) tidak terikat dan terikat pada lingkungan (*field independence field dependence*) dan (2) reflektivitas-impulsivitas (*reflectivity-impulsivity*) anak yang tergolong memiliki gaya kognitif yang tidak terikat pada lingkungan (*field independence*) akan memperhatikan detail-detail esensial. Anak suatu tugas dan mengabaikan detail-detail yang tidak esensial. Anak yang menyelesaikan tugas

secara sama baik detail-detail esensial maupun maupun yang tidak esensial atau yang menyelesaikan tugas lebih pada detail-detail yang tidak esensial daripada yang esensial disebut memiliki gaya kognitif yang terikat pada lingkungan (*field dependence*). Anak-anak berkesulitan belajar umumnya tergolong anak yang memiliki gaya kognitif yang terikat pada lingkungan.

Anak juga dapat diklasifikasikan ke dalam gaya kognitif reflektivitas-impulsivitas berdasarkan apakah mereka berpikir sejenak atau tidak mereflek sebelum membuat keputusan ketika mencoba memecahkan masalah sulit. Anak-anak berkesulitan belajar umumnya memiliki gaya kognitif yang lebih impulsif daripada anak-anak yang tidak berkesulitan belajar.

Anak yang *field dependence* dapat dilatih menjadi *field independence*; begitu pula dengan anak yang impulsif dapat dilatih menjadi reflektif. Meskipun demikian, masih ada kecenderungan anak berkesulitan belajar untuk *field dependence* dan impulsif di dalam kelas.

Prestasi akademik banyak terkait dengan kemampuan melnori dan keterampilan metakognitif. Anak berkesulitan belajar sering mengalami kesulitan dalam memecahkan problema memori karena mereka memiliki kekurangan dalam menemukan strategi memori yang tepat. Oleh karena itu, anak berkesulitan belajar perlu diajar secara langsung dalam menghadapi problem memori. Keterampilan metakognitif merupakan pemahaman proses kognisinya sendiri dan kemampuan memantau strategi yang digunakan saat mempelajari suatu tugas. Anak-anak berkesulitan belajar umumnya memiliki kekurangan dalam keterampilan metamemori, *metalistening*, dan netacomprehension. Oleh

karena itu, anak berkesulitan belajar perlu memperoleh latihan untuk mengembangkan keterampilan metamemori dan metakognitif.

D. Pertanyaan

1. Jelaskan apa yang dimaksud dengan kognisi!
2. Sebutkan tahap-tahap perkembangan kognisi menurut Piaget!
3. Menurut Gowan, bagaimana cara merangsang perkembangan berpikir divergen?
4. Apakah yang dimaksud dengan gaya kognitif?
5. Jelaskan perbedaan antara gaya kognitif *field independence* dengan gaya kognitif *dependence*!
6. Jelaskan perbedaan antara gaya kognitif reflektif dengan gaya kognitif impulsif!
7. Gaya kognitif apa yang paling banyak pada anak-anak berkesulitan belajar?
8. Jelaskan bagaimana cara mengubah gaya kognitif *field dependence* menjadi *field independence*!
9. Jelaskan bagaimana cara mengubah gaya kognitif impulsif menjadi reflektif!
10. Jelaskan apa yang dimaksud dengan strategi memori pengulangan dan strategi memori pengorganisasian!
11. Apakah yang dimaksud dengan metakognisi?
12. Jelaskan bagaimana cara mengembangkan keterampilan metakognitif!
13. Apakah yang dimaksud dengan metamemori?
14. Jelaskan bagaimana cara mengembangkan keterampilan metamemori!
15. Apakah yang dimaksud dengan *metacomprehension*?
16. Jelaskan bagaimana cara mengembangkan *metacomprehension*!

DAFTAR PUSTAKA

- Gallagher, J.J; Gowan, J.C; Passow, A.H.; & Torrance, E.P., 1979. *Issues in Gifted Education*, California: Ventura Country Superintendent of Schools Office.
- Gunarsa, Singgih D., 1981. *Dasar dan Teori Perkembangan Anak*. Jakarta: BPK Gunung Mulia.
- Hallahan, D.P.; Kauffman, J.M.; & Lloyd. J.W., 1985. *Introduction to Learning Disabilities*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Joyce, Bruce; & Weil. Marsha, 1980. *Model of Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Newman, Barbara M.; & Newman, Philip R., 1979. *Development Through Life, A Psychosocial Approach*. Illinois: The Dorsey Press.
- Simon, M.A, "The Teachers Role in Increasing Student Understanding of Mathematics", *Educational Leadership*, volume 43, No. 7, April 1986.

BAB VI

KESULITAN

BELAJAR BAHASA

A. Latar Belakang

Bahasa merupakan suatu sistem komunikasi yang terintegrasi, mencakup bahasa ujaran, membaca, dan menulis. Mengingat luasnya cakupan sistem komunikasi tersebut maka pada bab ini hanya dibahas salah satu komponennya, yaitu bahasa ujaran. Pada Bab berikutnya akan dibahas kesulitan membaca dan pada Bab selanjutnya pula akan dibahas kesulitan menulis, sehingga dengan demikian antara Bab ini, dan dua Bab selanjutnya pada dasarnya merupakan satu kesatuan yang terintegrasi. Pada bagian pertama dari bab ini dibahas hakikat bahasa dan wicara; bagian kedua tentang perkembangan bahasa anak normal; dan bagian ketiga tentang kesulitan belajar bahasa dan asesmennya; dan pada bagian akhir disajikan bentuk-bentuk remediasi kesulitan belajar bahasa.

B. Tujuan

Tujuan yang ingin dicapai melalui pembahasan bab ini adalah agar dapat dipahami:

- (1) hakikat bahasa dan wicara;
- (2) perkembangan bahasa anak normal;
- (3) kesulitan belajar bahasa dan asesmennya; dan
- (4) berbagai bentuk intervensi kesulitan belajar bahasa.

1. Hakikat Bahasa dan Wicara

Bahasa merupakan salah satu kemampuan terpenting manusia yang memungkinkan ia unggul atas makhluk-makhluk lain di muka bumi. Bahasa merupakan suatu sistem komunikasi yang terintegrasi, mencakup bahasa ujaran, membaca, dan menulis (Lerner, 1988: 31 l). Seperti telah dikemukakan pada latar belakang, bab ini hanya membahas bahan ujaran, yaitu suatu ekspresi bahasa dalam bentuk wicara. Wicara merupakan suatu bentuk penyampaian bahasa dengan menggunakan organ wicara. Ada orang yang memiliki kemampuan berbahasa yang baik tetapi ada gangguan pada organ wicaranya sehingga memiliki kesulitan dalam wicara. Ada orang yang organ wicaranya baik tetapi memiliki kesulitan dalam berbahasa; dan ada pula orang yang di samping memiliki kesulitan dalam bahasa juga memiliki kesulitan dalam wicara.

Menurut Owens (1984: 379) bahasa merupakan kode atau system konvensional yang disepakati secara sosial untuk menyajikan berbagai pengertian melalui penggunaan simbol-simbol sembarang (*arbitrary symbols*) dan tersusun berdasarkan aturan yang telah ditentukan. Bahasa memiliki cakupan yang luas (bahasa isyarat, kode morse, bahasa ujaran, bahasa tulis) sedangkan wicara hanya merupakan

makna verbal dari penyampaian bahasa. Oleh karena itu, perlu dibedakan antara bahasa dengan problema wicara. Meskipun ada beberapa problema wicara yang disebabkan oleh adanya gangguan organ wicara. Problema tersebut tidak dianggap sebagai problema bahasa jika tidak mengurangi kualitas simbolis berbagai ide, perbendaharaan kata, atau gramatika yang diekspresikan.

Menurut ASLHA (*American Speech-Language-Hearing Association*) ada tiga komponen wicara, yaitu (1) artikulasi, (2) suara, dan (3) kelancaran. Berdasarkan tiga macam komponen tersebut maka kesulitan wicara juga mencakup kesulitan dalam artikulasi, penyuaran, dan kelancaran (Lovitt, 1989: 146). Komponen artikulasi berkenaan dengan kejelasan pengujaran kata; komponen suara berkenaan dengan nada, kenyaiingan, dan kualitas wicara; dan komponen kelancaran berkenaan dengan kecepatan wicara.

Ekspresi bahasa memiliki enam komponen, yaitu (1) fonem, (2) morfem, (3) sintaksis, (4) semantik, (5) prosodi, dan (6) pragmatik. Fonem adalah satuan terkecil dari bunyi ujaran yang dapat membedakan arti (Gorys Keraf, 1991: 30). Contohnya adalah fonem l dan fonem r pada kata "lagu" dan "ragu" yang membedakan arti dari kedua kata tersebut. Morfem merupakan unit terkecil dari bahasa yang mengandung makna. Lovitt (1989: 147) memberikan contoh dengan kata "unnatural", yang terdiri dari dua morfem "un" dan "natural". Dalam bahasa Inggris, "un", "re", "de" dinamakan prefiks atau menurut Parera (1990: 19) disebut pembubuh depan; sedangkan Gorys Keraf (1991: 52) menamainya awalan. Menurut Parera dan Keraf, prefiks atau pembubuh depan atau awalan disebut morfem terikat. Dalam kata "unnatural" terdiri dari dua macam morfem. "un"

Sebagai morfem terikat sedangkan "natural" sebagai morfem bebas atau kata dasar. Dalam bahasa Indonesia dikenal adanya empat morfem terikat. yaitu:

- (1) refiks atau awalan (misalnya ber, me);
- (2) infiks atau sisipan (misalnya el, em, er);
- (3) surfiks atau akhiran (misalnya kan, an); dan
- (4) konfiks, yang merupakan gabungan dari dua atau tiga morfem terikat yang lain.

Morfem bebas atau morfem da.sar dalam bahasa Indonesia juga kata dasar; sedangkan morfem terikat disebut imbuhan. Dengan demikian, morfem adalah suatu kesatuan yang ikut serta dalam pembentukan kata yang dapat dibedakan artinya (Keraf, 1991: 54). Contoh dari kata dasar adalah 'jalan" yang artinya akan berubah jika diberi awalan "per" dan akhiran "an" sehingga menjadi "perjalanan". Sintaksis berkenaan dengan tata bahasa, yaitu bagaimana kata-kata disusun untuk membentuk kalimat (Lovitt, 1989: 1470. Tiap bahasa memiliki sistem khusus untuk menyusun kata-kata menjadi kalimat. Dengan demikian, menyusun kata-kata menjadi kalimat berdasarkan sintaksis bahasa lain dapat menimbulkan kesalahan. Sintaksis suatu bahasa harus merupakan perumusan berbagai macam gejala susun-beluk kata-kata dalam suatu bal-rasa (Keraf. 1991: 137).

Menurut Keraf, sintaksis membicarakan frasa, klausa, dan kalimat. Frasa adalah suatu konstruksi yang terdiri dari dua kata atau lebih yang membentuk suatu kesatuan. Kesatuan tersebut membentuk makna baru yang sebelumnya tidak ada. Contoh frasa adalah "rumah makan", makna baru yang muncul adalah menunjukkan "tempat". Klausa merupakan suatu konstruksi yang di dalamnya terdapat beberapa kata yang mengandung hubungan fungsional, yang

dalam tata bahasa lama dikenal dengan pengertian subjek, predikat, objek, dan keterangan. Suatu klausa sekurang-kurangnya harus mengandung satu subjek, satu predikat, dan secara fakultatif satu objek. Dalam keadaan tertentu klausa terdiri dari satu predikat dan boleh dengan keterangan. Contoh satu klausa adalah "ibu menanak nasi", dan contoh dua klausa adalah "ketika ibu menanak nasi, adik menggambar gelas di dekatnya."

Suatu kalimat disebut sempurna jika dalam rentetan arus ujaran telah tercakup pertimbangan struktur segmental dan struktur suprasegmental (Keraf, 1991:141). Struktur segmental adalah adanya subjek, predikat, dan objek, sedangkan struktur suprasegmental adalah intonasi. Dengan demikian dapat dirumuskan sebagai berikut:

- (1) kalimat yang merupakan gabungan kata dan intonasi, misalnya: "Pergi!" (maksudnya menyuruh pergi) atau "Maling!" (artinya memberitahukan ada maling).
- (2) Kalimat yang merupakan gabungan frasa dan intonasi, misalnya: "Bapak menulis surat".

Prosodi berkenaan dengan penggunaan irama yang layak, intonasi dan tekanan pola-pola bahasa. Menurut Lovitt (1989: 147), prosodi memiliki fungsi yang sama dengan penggunaan tanda baca dalam bahasa tulis. Menurut Nicolosi et al.. (1989: 211), prosodi merupakan suatu sifat fisik wicara yang menandai kualitas bahasa. Oleh karena itu, prosodi sering disebut juga melodi wicara. Pengertian tekanan dan intonasi meliputi dasar-dasar frekuensi suara, perubahan intensitas, nada, kualitas, dan durasinya. Macam-macam pengertian tersebut menurut Keraf (1991: 40) disebut sebagai sekumpulan gejala yang bila dipadukan akan merupakan intonasi suatu tutur, dan intonasi tersebut

dinamai unsur suprasegmental. Ciri suprasegmental meliputi intonasi dan ritme. Intonasi berkenaan dengan naik turunnya nada pelafalan kalimat, sedangkan ritme berkenaan dengan pola pemberian tekanan pada kata dan kalimat. Menurut Keraf, intonasi merupakan kerja sama antara nada, tekanan, durasi, dan perhentian-perhentian yang menyertai suatu tutur, dari awal hingga ke perhentian terakhir. Berdasarkan sumber-sumber yang telah dikemukakan dapat disimpulkan bahwa prosodi merupakan suprasegmental bahasa yang di dalamnya terkandung komponen-komponen tekanan atau intensitas suara, nada suara, durasi, dan perhentian.

Pragmatik berkenaan dengan cara menggunakan bahasa dalam situasi sosial yang sesuai. Dalam kehidupan sehari-hari, orang akan mengubah cara mereka berbicara sesuai dengan yang diajak bicara, tujuan bicara, dan berbagai faktor lainnya. Pada saat berbicara dengan orang yang lebih tua akan menggunakan cara yang berbeda dengan pada saat berbicara dengan orang yang lebih muda; begitu pula cara berbicara dengan atasan akan berbeda dengan cara berbicara dengan bawahan,

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan tanyakan kepada kepala sekolah atau guru, apakah ada anak yang memiliki kesulitan dalam wicara. Tanyakan pula, apakah kesulitannya pada artikulasi, penyuaran, atau pada kelancaran. Catatlah nama anak-anak tersebut karena ada kaitannya dengan tugas setelah Anda mempelajari bagian berikutnya.

2. Perkembangan Bahasa Normal

Ada tiga komponen bahasa, yaitu (1) isi, (2) bentuk, dan (3) penggunaan bahasa (Lovitt, 1989: 147). Perkembangan bahasa terjadi secara berkesinambungan dari sejak berusia satu tahun hingga mampu mengintegrasikan ketiga komponen tersebut.

Perkembangan isi atau makna bahasa, berkaitan dengan berbagai objek atau peristiwa yang ada di sekitar anak dan cara anak berinteraksi dengan berbagai objek atau peristiwa tersebut. Pada mulanya bayi belajar tentang objek yang merupakan bagian dari gerakan-gerakannya sendiri dan benda-benda atau peristiwa-peristiwa yang ada di sekitarnya. Tanda-tanda awal dari bentuk bahasa dapat dilihat pada kemampuan bayi mengeluarkan bunyi-bunyi. Selanjutnya, pada usia dua tahun, bunyi-bunyi tersebut dirakit menjadi kata-kata. Pada usia satu bulan, bayi sesungguhnya telah menyadari adanya wicara dan sangat sensitif terhadap aspek-aspek sosial di sekitarnya. Para orang tua umumnya menirukan bunyi-bunyi yang dikeluarkan oleh bayi dan mendorong bayi untuk mengeluarkan bunyi lebih banyak lagi. Beberapa bulan setelah tahun kedua, anak mulai menggunakan bahasa. Bahasa anak akan terus berkembang jika rintisan awal tentang isi, bentuk, dan penggunaan bahasa terintegrasi dan sensitif terhadap tuntutan bahasa yang ada di lingkungannya. Meskipun ada rentangan perkembangan bahasa yang normal, anak berkesulitan belajar umumnya memiliki perkembangan yang lebih lambat daripada anak normal.

a. Perkembangan Isi dan Bentuk Bahasa

Ada tiga hal yang perlu dibahas dalam perkembangan isi dan bentuk bahasa anak, yaitu (a) perbendaharaan kata.

(b) struktur semantik-sinteksis, dan (c) variasi dan kompleksitas bahasa.

1) Perbendaharaan Kata

Pada usia dua tahun anak biasanya telah mulai mengucapkan kata-kata dan memahami makna kata-kata tersebut. Pada umumnya mereka mulai berbicara satu kata dan menggunakan kata tersebut untuk berbagai maksud. Secara berangsur-angsur anak akan memiliki kata lebih banyak dan menggunakan kata-kata tersebut dalam hubungan yang khusus. Dengan semakin berkembangnya perbendaharaan kata anak belajar membedakan berbagai jenis kata yang menunjuk berbagai objek dan hubungan antarobjek-objek tersebut. Mereka mulai menggunakan kata untuk suatu objek tertentu, misalnya: "mama"; dan kelompok benda, misalnya "buah." Selanjutnya anak mempelajari kata-kata yang lebih abstrak yang berkaitan dengan keberadaan, misalnya "di sana" atau "di sini", tentang ketiadaan, misalnya "pergi" atau "hilang." dan tentang kemunculan kembali seperti "lagi" atau "kembali." Anak mempelajari kata-kata secara berangsur-angsur dengan mencobakan kata-kata tersebut ke dalam berbagai situasi. Tentu saja, dalam melakukan percobaan tersebut, anak sering menggunakan kata-kata yang tidak tepat. Sejak usia dua tahun, penggunaan kata tunggal berlanjut hingga menjadi sintaksis. Sementara itu, anak mulai belajar tentang semantik dan struktur sintaksis untuk kalimat yang lebih kompleks.

Pada periode ini peranan orang tua, sangat penting; mereka secara terus-menerus berkomunikasi verbal maupun gestural dengan anak. Melalui percakapan, orang tua sering meminta anak untuk mengucapkan kata-kata

yang telah dikuasai kepada saudara-saudara atau anggota keluarga lainnya, sehingga dengan demikian anak memperoleh lebih banyak ulangan penguatan (*reinforcement*) yang memungkinkan anak untuk lebih banyak berbicara. Anak berkesulitan belajar sering tidak memiliki situasi keluarga semacam itu. sehingga kurang memiliki kesempatan untuk mencoba kemampuan mereka dalam berbicara. Oleh karena itu, banyak anak berkesulitan belajar yang perkembangan bahasanya terhenti pada tahap ini sehingga memiliki kesulitan untuk berbicara secara lebih baik.

2) Struktur Semantik-Sintaksis

Isi semantik kalimat-kalimat permulaan adalah informasi tentang hubungan antarberbagai objek. terutama mencakup kegiatan, tempat, dan orang. Pada tahap ini anak mulai menggunakan frasa seperti "mama saya" dan "di mana ayah saya". Berdasarkan kombinasi sederhana tersebut, struktur sintaksis kalimat akan berkembang secara bertahap.

Pada saat anak-anak mulai menggabungkan kata-kata secara konsisten dalam bentuk kalimat-kalimat, mereka telah menggunakan kata depan seperti "di" atau "pada". Kata-kata tersebut selanjutnya digabungkan dengan kata benda, misalnya "di rumah"."pada dinding", dan sebagainya; sehingga menambah makna komunikasi mereka. Struktur bahasa permulaan yang lain adalah penggunaan kata-kata yang sama dalam situasi yang berbeda-beda dan dengan bermacam-macam makna. Contohnya adalah "mam"; maksudnya mungkin ingin makan, ingin minum, atau mungkin melihat makanan.

3) Variasi dan Kompleksitas

Variasi dan kompleksitas merupakan dua ciri penting dari bahasa anak-anak. Mengenai variasi, anak-anak di samping menambah perbendaharaan kata juga aturan-aturan penggabungan dari tiap-tiap pengetahuan bahasa yang dimiliki yaitu isi, bentuk, dan penggunaan. Banyak anak berkesulitan belajar yang lambat dalam mengembangkan kata-kata baru atau yang berbeda. Tidak sedikit di antara mereka yang memperlihatkan kekurangpercayaan untuk mencoba kata-kata atau frasa-frasa baru. Tambahan lagi, di antara mereka sering tidak hidup dalam lingkungan orang tua yang mendorong munculnya berbagai variasi linguistik baru.

Kompleksitas terjadi ketika kalimat-kalimat anak menjadi lebih panjang. Pada mulanya anak-anak menggabungkan hubungan semantik-sintaksis yang muncul dalam ucapan-ucapan paling awal. Selanjutnya, anak-anak menggabungkan kalimat-kalimat sederhana dengan kata penghubung. Sebagai contoh, anak akan mengatakan, "beri saya pensil agar saya dapat menggambar." Antara dua tahap perkembangan yang telah dikemukakan, mulai dengan kalimat dua kata-dan berlanjut hingga lebih panjang, anak-anak belajar lebih banyak tentang tata bahasa. Terutama sekali, anak belajar tentang penolakan seperti "tidak", "bukan", dan sebagainya. Tentang kata tanya seperti "siapa", "mengapa", "kapan", dan sebagainya.

b. Perkembangan Penggunaan Bahasa

Ada tiga hal yang perlu dibahas tentang pengguruan bahasa, yaitu (1) fungsi, (2) hubungan antarpemahaman dengan bicara, dan (3) bahasa sebagai suatu proses sepanjang kehidupan.

1) Fungsi

Fungsi merupakan aspek yang bermakna dalam bahasa, yaitu berbagai hal yang dilakukan oleh orang dengan bahasa. Aspek lain adalah keharusan melaksanakan berbagai aturan yang diperlukan pembicara untuk memilih bentuk dan susunan yang tepat untuk mencapai tujuan komunikasi. Dari usia tiga tahun, anak menjadi semakin sadar akan banyaknya fungsi bahasa dan penggunaannya. Pada mulanya anak-anak menggunakan percakapan untuk mengemukakan keinginan dan perasaan mereka. Selanjutnya, mereka menggunakan percakapan untuk memulai dan mempertahankan interaksi dengan orang lain; untuk memperoleh informasi; dan akhirnya untuk mengidentifikasi kebutuhan latar belakang teman bicara.

Anak yang lebih banyak memperoleh kesempatan untuk melakukan percakapan akan memperoleh kesempatan lebih banyak pula dalam menggunakan kata, bentuk, dan gaya. Adanya latar belakang yang bervariasi, minat, dan kemampuan teman bicara mereka, memungkinkan anak memiliki banyak variasi sehingga mampu menguasai bahasa dengan baik. Tetapi sayangnya, anak-anak berkesulitan belajar sering tidak memperoleh keuntungan karena mereka sering enggan melakukan percakapan, dan jika mereka melakukannya, interaksi tersebut hanya dalam jangka waktu yang singkat dan

cenderung pada tingkat percakapan yang rendah. Oleh karena itu, teman bicaranya cenderung tidak berbicara terus terang kepadanya, tidak terangsang untuk berinteraksi dan ingin segera mengakhiri percakapan.

2) Hubungan Antara Pemahaman dan Percakapan

Para orang tua dan guru umumnya sepakat bahwa terdapat hubungan yang kuat antara kata-kata yang didengar oleh anak-anak dengan yang mereka katakan. Sambil menyimak dan memahami perkataan orang lain, anak-anak mulai memahami makna dan maksud dari berbagai kata dan frasa; dan selanjutnya mereka mulai mencoba menggunakan berbagai kata dan frasa tersebut dalam percakapan mereka sendiri. Selanjutnya, orang tua atau teman bicara yang komunikatif pada saat mendengar berbagai kata dan frasa tersebut bereaksi dengan cara memperbaiki bicara anak. Sayangnya, anak berkesulitan belajar umumnya kurang memiliki perhatian. mereka bukan pendengar yang baik, dan kurang mampu menarik kata dan frasa baru dari lingkungan untuk menambah kemampuan mereka dalam berbahasa.

3) Bahasa Sebagai Proses Sepanjang Kehidupan

Manusia dapat mengembangkan kemampuan berbahasa hampir sepanjang kehidupan mereka. Selama seorang individu mendengar berbagai percakapan yang lebih baik; terlebih dalam berbagai peristiwa; membaca berbagai jenis buku, surat kabar, dan majalah; lebih banyak menulis; menjelaskan lebih banyak persoalan kompleks atau persoalan sederhana secara singkat, menerima lebih banyak umpan balik dari orang lain; dan belajar mendengarkan atau mengekspresikan berbagai maksud; maka individu tersebut akan memiliki

kesempatan untuk menyesuaikan, memodifikasi, atau meningkatkan kemampuan mereka dalam berbahasa. Sayangnya, banyak anak berkesulitan belajar yang kurang terampil untuk menarik keuntungan dari berbagai situasi tersebut sehingga gagal menguasai bahasa dengan baik.

Tugas

Kunjungilah suatu SD dan mintalah kepada kepala sekolah atau guru, seorang anak yang memiliki kemampuan berbahasa yang baik dari seorang anak yang berkesulitan belajar bahasa. Tanyakanlah kepada orang tua kedua anak tersebut, bagaimana perkembangan bahasa mereka sejak dilahirkan hingga saat ini. Selanjutnya, bandingkanlah perkembangan bahasa kedua anak tersebut dan diskusikan kemungkinan penyebab adanya perbedaan tersebut dengan teman kuliah Anda.

3. Kesulitan Belajar Bahasa dan Asesmennya

a. Kesulitan Belajar Bahasa

Pada bagian sebelumnya telah dikemukakan bahwa ada tiga komponen wicara, yaitu (a) artikulasi, (b) suara, dan (c) kelancaran. Adanya kerusakan organ wicara yang terkait dengan salah satu atau lebih komponen tersebut dapat menimbulkan kesulitan wicara. Meskipun anak mengalami kesulitan wicara, tidak selalu berarti mengalami kesulitan bahasa.

Seperti telah dikemukakan sebelumnya bahwa ada enam komponen bahasa, yaitu (a) fonem, (b) morfem, (c) sintaksis, (d) semantik, (e) prosodi, dan (f) pragmatik. Adanya gangguan dari salah satu atau lebih komponen-komponen

tersebut dapat menyebabkan terjadinya kesulitan belajar bahasa. Menurut Lovitt (1989: 151), ada berbagai penyebab kesulitan belajar bahasa, yaitu (a) kekurangan kognitif, (b) kekurangan dalam memori, (c) kekurangan kemampuan melakukan evaluasi, (d) kekurangan kemampuan memproduksi bahasa, dan (e) kekurangan dalam bidang pragmatik atau penggunaan fungsional bahasa.

1) Kekurangan Kognitif

Ada tujuh jenis kekurangan kognitif, yaitu (1) memahami dan membedakan makna bunyi wicara; (2) pembentukan konsep dan pengembangannya ke dalam unit-unit semantik; (3) mengklasifikasikan kata; (4) mencari dan menetapkan kata yang ada hubungannya dengan kata lain (hubungan semantik); (5) memahami saling keterkaitan antara masalah, proses, dan aplikasinya; (6) perubahan makna atau transformasi semantik; dan (7) menangkap makna secara penuh (implikasi semantik).

- a) Kesulitan Memahami dan Membedakan Makna Bunyi Wicara Anak berkesulitan belajar sering memiliki problema auditoris, yaitu kesulitan untuk memahami dan membedakan makna bunyi wicara. Kondisi semacam itu menyebabkan anak mengalami kesulitan untuk merangkai fonem, segmentasi bunyi, membedakan nada, mengatur kenyaringan, dan mengatur durasi bunyi.
- b) Kesulitan Membentuk Konsep dan Mengembangkannya ke dalam Unit-Unit Semantik
Pemahaman terhadap unit-unit semantik (kata dan konsep) menunjukkan adanya pengetahuan tentang kekeluargaan kata secalatepat. Perkembangan normal tentang pembentukan konsep tergantung pada

kemampuan abstraksi, generalisasi, kategorisasi, dan faktor-faktor lainnya. Banyak di antara anak-anak berkesulitan belajar yang memiliki masalah dalam pembentukan konsep dan dalam menghubungkan unit-unit semantik. Sebagai contoh, anak berkesulitan belajar mungkin hanya memiliki satu makna tentang kata "puasa", yaitu tidak makan dan minum pada waktu siang hari. Anak berkesulitan belajar juga sering mengalami kesulitan dengan kekeluargaan kata, misalnya ketika ia bermaksud untuk menggunakan kata "meledak" tetapi yang digunakan adalah kata "bom." Sesungguhnya memang ada hubungan antara kata "meledak" dengan "bom" tetapi bukan hubungan sinonim. Jika orang bermaksud menggambarkan banyaknya pertandingan sepak bola seharusnya menggunakan kata "meledak", bukan kata "bom."

c) Kesulitan Mengklasifikasikan Kata

Anak berkesulitan belajar sering mengalami kesulitan dalam mengelompokkan kata-kata. Jika mereka dihadapkan pada kata-kata seperti bayam, kangkung, selada, dan seledri, yang seharusnya dikelompokkan sebagai sayuran, tetapi mereka mengelompokkan atas warna, yaitu hijau.

d) Kesulitan dalam Relasi Semantik

Anak berkesulitan belajar sering mengalami kesulitan untuk menemukan dan menetapkan kata yang ada hubungannya dengan kata lain. Sebagai contoh, anak mungkin akan mengalami kesulitan dalam menetapkan hubungan antara kata "bangun", "mandi", "pakaian", "sarapan", "buku", dan "sekolah" dalam tugas

menyusun kalimat yang terkait dengan urutan waktu. Anak-anak berkesulitan belajar umumnya juga mengalami kesulitan dalam mencari padanan kata-kata.

e) Kesulitan dalam Memahami Sistem Semantik

Untuk memecahkan masalah verbal diperlukan pemahaman tentang adanya hubungan antara masalah, proses yang digunakan hingga sampai pada suatu upaya pemecahan. Banyak anak berkesulitan belajar yang memiliki kesulitan dalam membaca pemahaman, dalam matematika, dan dalam penalaran ruang dan waktu. Kesulitan ini diduga berkaitan dengan adanya kesulitan dalam pemrosesan bahasa auditoris. Anak berkesulitan belajar sering mengalami kesulitan dalam bercerita dan penjelasan mereka sering tidak tersusun secara baik dan benar.

f) Transformasi Semantik

Suatu informasi disampaikan melalui kata-kata dengan cara yang berbeda-beda, tergantung pada hubungan, peranan, atau kebermaknaan ucapan. Kata "lembut" misalnya, mungkin menjelaskan tentang tekstur, warna, volume, atau mungkin tentang gerakan.

Pengenalan dan kemampuan membuat perubahan makna kata mencerminkan suatu pemahaman transformasi semantik. Anak berkesulitan belajar sering mengalami kesulitan dalam pembuatan transformasi semantik sehingga mengalami kesulitan dalam menggunakan kata banyak makna, langgam suara (idioms), dan kiasan (metaphors).

g) Implikasi Semantik

Tingkat kemampuan tertinggi untuk memahami bahasa adalah kemampuan menangkap informasi yang

diimplikasikan, yang tidak dinyatakan secara jelas. Kemampuan tersebut mencerminkan suatu kesadaran tentang kemungkinan berbagai penyebab, yang merupakan bidang sulit bagi anak berkesulitan belajar. Oleh karena itu, anak berkesulitan belajar sering mengalami kesulitan dalam memahami pepatah, cerita perumpamaan, dongeng, atau mitos. Akibat dari kekurangan dalam bidang implikalisasi semantik tersebut, maka anak berkesulitan belajar juga mengalami kesulitan untuk memahami humor.

2) Kekurangan dalam Memori

Hasil-hasil penelitian menunjukkan bahwa anak berkesulitan belajar sering memperlihatkan kekurangan dalam memori auditoris. Adanya kekurangan dalam memori auditoris tersebut dapat menimbulkan keulitan dalam memproduksi bahasa. Lagi pula, mereka sering memperlihatkan adanya kekurangan khusus dalam mengulang urutan fonem, mengingat kembali kata-kata, mengingat simbol, dan memahami hubungan sebab-akibat.

3) Kekurangan Kemampuan Menilai

Penilaian merupakan bagian integral dari proses bahasa karena menjadi jembatan antara pemahaman dengan produksi bahasa. Penilaian yang kritis terhadap informasi verbal memerlukan perbandingan antara informasi baru dengan informasi yang telah diperoleh sebelumnya. Anak berkesulitan belajar sering memiliki kesulitan dalam menilai kemantapan atau kejelasan arti dari suatu kata baru terhadap informasi yang telah mereka peroleh sebelumnya. Akibatnya, anak mungkin atau menerima saja kalimat atau kata yang salah. Sebagai contoh, mungkin anak akan membenarkan saja kalimat "Ibu memasukkan

pakaian pada lemari." Pada taraf implikasi semantik, anak berkesulitan Belajar juga sering tidak mampu mengevaluasi keajegan hubungan sebab-akibat. Akibatnya, mereka sering menerima saja kalimat seperti "pakaian itu terbuat dari sangat indah." Anak berkesulitan belajar sering mengalami kesulitan dalam mengenal kesalahan-kesalahan sintaksis, dan setelah mereka tahu kesalahan-kesalahan tersebut, mereka juga tidak dapat memperbaikinya.

4) Kekurangan Kemampuan Produksi Bahasa

Produksi bahasa akan dipermudah oleh adanya kemampuan mengingat, perilaku afektif dan psikomotorik yang baik. Karena anak-anak berkesulitan belajar umumnya memiliki taraf perkembangan berbagai kemampuan tersebut secara kurang memadai, maka mereka banyak yang mengalami kesulitan dalam memproduksi bahasa. Hasil penelitian Idol-Maetas seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 156) menunjukkan bahwa bahasa anak-anak berkesulitan belajar mengandung lebih sedikit kata-kata bermakna daripada anak-anak yang perkembangan bahasanya normal. Cerita-cerita anak berkesulitan belajar umumnya berbentuk fragmen-fragmen atau penggalan-penggalan dan urutannya tidak teratur.

Ada dua jenis kemampuan produksi bahasa, kemampuan produksi konvergen dan kemampuan produksi divergen. Kemampuan produksi konvergen berkenaan dengan kemampuan menggambarkan kesimpulan logis dari informasi verbal dan memproduksi jawaban semantik yang khas. Kemampuan produksi divergen berkenaan dengan kelancaran, keluwesan

keaslian, dan keluasan bahasa yang diproduksi. Kemampuan produksi konvergen dapat dilihat dari kemampuan anak dalam (1) mengucapkan kata-kata dan konsep-konsep, (2) melengkapi asosiasi verbal dan analogi, (3) merumuskan gagasan dan problema-problema verbal, (4) merurnuskan kembali konsep dan ide, dan (5) merurnuskan berbagai alternatif pemecahan masalah. Anak-anak berkesulitan belajar umumnya memiliki kesulitan dalam produksi konvergen maupun divergen.

5) Kekurangan Pragmatik

Anak berkesulitan belajar umumnya memperlihatkan kekurangan dalam mengajukan berbagai pertanyaan, memberikan reaksi yang tepat terhadap berbagai pesan, menjaga atau mempertahankan percakapan, dan mengajukan sanggahan berdasarkan argumentasi yang kuat. Anak berkesulitan belajar umumnya juga kurang persuasif dalam percakapan, lebih banyak mengalah dalam percakapan, dan kurang mampu mengatur cara berdialog dengan orang lain.

b. Asesmen Kemampuan Berbahasa

Ada dua macam jenis asesmen, asesmen formal dan informal. Asesmen formal umumnya telah dibakukan sedangkan asesmen informal sering tidak dibakukan. Asesmen formal bahasa Indonesia belum banyak dikembangkan karena kajian tentang kesulitan belajar masih berada pada tahap permulaan. Untuk mengatasi kondisi yang kurang menguntungkan tersebut, berbagai tes bahasa Indonesia yang digunakan di sekolah dapat digunakan sebagai alat asesmen. Tes konsep-konsep dasar ciptaan Boehm (*Boehm Test of Basic Concepts*) (Boehm, 1970) mungkin

merupakan ialah satu instrumen asesmen formal yang dapat diadopsi di Indonesia, khususnya untuk anak-anak usia sekolah permulaan. Tes tersebut dirancang untuk mengevaluasi pengetahuan dan pemahaman anak tentang konsep-konsep dan kuantitas, ruang, waktu, dan kombinasi dari aspek-aspek tersebut. Tentu saja tes tersebut perlu diadaptasikan dahulu dengan kondisi budaya Indonesia, misalnya dengan memodifikasi gambar-gambar dalam tes tersebut dengan benda-benda yang lazim ditemukan di Indonesia.

Dalam menggunakan asesmen informal atau evaluasi percakapan spontan, guru dapat melakukan percakapan dengan anak tentang berbagai hal yang disukai anak. Berdasarkan percakapan tersebut guru dapat mengetahui berbagai kesalahan bahasa yang dibuat oleh anak; dan berdasarkan kesalahan-kesalahan tersebut guru dapat melakukan tindakan-tindakan korektif atau interventif.

Tugas

Buatlah suatu instrumen sederhana yang dapat digunakan untuk melakukan identifikasi anak-anak berkesulitan belajar bahasa di SD. Dalam membuat instrumen, gunakan landasan sesuai dengan 5 (lima) jenis kekurangan pada anak, yaitu kekurangan (1) kognitif, (2) memori, (3) evaluasi, (4) produksi bahasa, dan (5) pragmatik. Gunakanlah instrumen tersebut untuk tempat Anda belajar.

4. Remediasi

Ada lima macam pendekatan remediasi bagi anak berkesulitan belajar bahasa, (1) pendekatan proses, (2)

pendekatan analisis tugas, (3) pendekatan behavioral, (4) pendekatan interaktif-interpersonal, dan (5) pendekatan sistem lingkungan total (Lovitt, 1989: 165). Pendekatan proses bertujuan untuk memperkuat dan menormalkan proses yang dipandang sebagai dasar dalam memperoleh kemahiran berbahasa dan komunikasi verbal. Proses yang ditekankan pada jenis remediasi ini adalah persepsi auditoris, memori, asosiasi, interpretasi, dan ekspresi verbal. Tujuan remediasi ditekankan pada peningkatan pemahaman bahasa dan penggunaannya melalui modalitas auditoris, menulis, dan bahasa nonverbal. Pendekatan ini sering disebut juga pendekatan psikolinguistik, yang berasumsi bahwa:

- (1) berbagai kemampuan psikolinguistik dapat diidentifikasi dan diukur;
- (2) perkembangan kemampuan berbahasa sangat diperlukan untuk mencapai keberhasilan; dan
- (3) kemampuan akademis akan meningkat sebagai akibat dari hasil latihan psikolinguistik.

Pendekatan analisis tugas bertujuan untuk meningkatkan kompleksitas pengertian (semantik), struktur (morfologi dan sintaksis), atau fungsi (pragmatik) bahasa anak-anak. Pendekatan ini menekankan pada pengembangan arti kata, konsep bahasa, dan memperkuat kemampuan berpikir logis. Pendekatan perilaku dalam remediasi kesulitan belajar bahasa bertujuan untuk memodifikasi atau mengubah bahasa lahir dan perilaku komunikasi. Pendekatan secara umum menggunakan prinsip-prinsip operan conditioning untuk memunculkan perilaku yang diharapkan dan mencegah atau menghilangkan perilaku bahasa yang tidak sesuai.

Pendekatan interaktif-interpersonal secara umum bertujuan untuk memperkuat kemampuan pragmatik dan

mengembangkan kompetensi komunikasi. Adapun tujuan lainnya adalah untuk meningkatkan pengambilan peran dan kemampuan pengambilan peran anak-anak dalam berkomunikasi, mengembangkan persepsi sosial nonverbal, dan meningkatkan gaya komunikasi verbal dan nonverbal.

Pendekatan sistem lingkungan total bertujuan untuk menciptakan peristiwa atau situasi lingkungan yang kondusif sehingga dengan demikian mendorong terjadinya peningkatan frekuensi berbahasa dan pengalaman berkomunikasi pada anak-anak. Pendekatan sistem lingkungan total sering disebut juga pendekatan *holistic*, yang bertujuan menumbuhkan kompetensi komunikasi untuk kehidupan, agar mendukung perkembangan potensi anak untuk mencapai prestasi dan penyesuaian dalam pengambilan lapangan pekerjaan dan profesi.

Tugas

Kunjungilah suatu SD di dekat tempat Anda belajar dan mintalah kepada guru seorang anak yang berkesulitan belajar bahasa. Lakukanlah asesmen dan kemudian tentukan prosedur remediasinya. Diskusikan pekerjaan Anda dengan dosen dan teman-teman Anda. Berikan program remediasi tersebut kepada guru dan berikan penjelasan dalam melaksanakannya. Setelah itu, pantaulah pekerjaan guru dan berikan bantuan jika guru menghadapi kesulitan.

C. Rangkuman

Bahasa merupakan salah satu kemampuan manusia terpenting yang menjadikan mereka unggul atas makhluk-makhluk lain. Bahasa merupakan kode atau sistem

konvensional yang disepakati secara sosial untuk menyajikan berbagai pengertian melalui simbol-simbol arbitrer yang tersusun menurut aturan yang telah ditetapkan.

Wicara adalah bahasa verbal yang memiliki komponen artikulasi, suara, dan kelancaran. Adanya gangguan pada salah satu atau lebih dari komponen tersebut dapat menimbulkan kesulitan wicara, orang yang memiliki kesulitan wicara tidak selalu memiliki kesulitan bahasa. Ekspresi bahasa memiliki enam komponen, yaitu fonem, morfem, sintaksis, semantik, prosodi, dan pragmatik. Adanya gangguan pada salah satu atau lebih dari komponen tersebut dapat menyebabkan kesulitan belajar bahasa.

Perkembangan bahasa mencakup isi, bentuk, dan penggunaan bahasa. Tanda-tanda awal bahasa tampak pada kemampuan bayi mengeluarkan bunyi. Pada usia sekitar dua tahun anak mulai bicara satu kata, dan selanjutnya secara berangsur-angsur berkembang menjadi kalimat yang kompleks. Ada suatu rentangan perkembangan bahasa normal, tetapi anak-anak berkesulitan belajar umumnya memiliki perkembangan bahasa yang lebih lambat daripada anak normal.

Ada berbagai penyebab kesulitan belajar bahasa, yaitu kekurangan kognitif, kekurangan memori, kekurangan kemampuan melakukan evaluasi, dan kekurangan kemampuan memproduksi bahasa. Asesmen terhadap kesulitan belajar bahasa dapat dilakukan dengan instrumen formal maupun informal. Ada beberapa pendekatan dalam remediasi kesulitan belajar bahasa, yaitu pendekatan proses, analisis tugas, behavioral, interaktif-interpersonal, dan sistem lingkungan total atau holistik.

D. Pertanyaan

1. Mengapa kemampuan berbahasa menjadikan manusia unggul atas makhluk lain?
2. Apakah definisi bahasa menurut Owens?
3. Apakah perbedaan antara bahasa dengan wicara?
4. Sebutkan komponen-komponen wicara dan berikan penjelasan secara ringkas!
5. Jelaskan! Apa yang dimaksud dengan (a) fonem, (b) morfem, (c) surfixs, (d) semantik, (e) prosodi, dan (f) pragmatik?
6. Jelaskan! Apa yang dimaksud dengan (a) prefiks, (b) infiks, (c) surfixs, dan (d) konfiks?
7. Buatlah ikhtisar tentang perkembangan bahasa normal berdasarkan (a) isi, (b) bentuk, dan (c) penggunaan bahasa!
8. Sebutkan macam-macam penyebab kesulitan belajar bahasa dan berikan penjelasan secara ringkas!
9. Apakah yang dimaksud dengan instrumen asesmen formal dan informal?
10. Sebutkan dan berikan penjelasan secara ringkas berbagai macam pendekatan dalam remediasi kesulitan belajar bahasa!

DAFTAR PUSTAKA

- Gorys, Keraf., 1991. *Tata Bahasa Indonesia*. Jakarta: Nusa Indah.
- Lerner, J.W., 1988. *Learning Disabilites : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Muffiin.

- Lovitt, T.C., 1989. *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Owens, R.E., 1984. *Language Development: An Introduction*. Ohio: Merrill.
- Owens, R.E., 1984. *Language Development: An Introduction*. Columbus: Merrill.
- Parera, J.D., 1990. *Morfologi*. Jakarta: Gramedia.

BAB VII KESULITAN BELAJAR MEMBACA

A. Latar Belakang

Bab ini sesungguhnya merupakan bagian yang tidak dapat dipisahkan dengan Bab VIII dan Bab IX karena membaca merupakan salah satu komponen dari sistem komunikasi. Membaca merupakan kemampuan yang harus dimiliki oleh semua anak karena melalui membaca anak dapat belajar banyak tentang berbagai bidang studi. Oleh karena itu, membaca merupakan keterampilan yang harus diajarkan sejak anak masuk SD dan kesulitan belajar membaca harus secepatnya diatasi. Dalam upaya mengatasi kesulitan belajar membaca tersebut maka dalam bab ini dibicarakan hakikat membaca, hakikat kesulitan belajar membaca, asesmen membaca, dan berbagai metode pengajaran membaca.

B. Tujuan

Tujuan yang ingin dicapai melalui pembahasan bab ini adalah agar Anda dapat memahami :

- (1) hakikat membaca;
- (2) hakikat kesulitan belajar membaca;
- (3) asesmen kesulitan belajar membaca; dan
- (4) berbagai metode pengajaran membaca.

1) Hakikat Membaca

Meskipun media noncetak (televisi telah banyak menggantikan media cetak buku), kemampuan membaca masih memegang peranan penting dalam kehidupan manusia modern. Dengan kemajuan ilmu dan teknologi yang sangat pesat, manusia harus terus-menerus memperbarui pengetahuan dan keterampilannya. Pengetahuan dan keterampilan tersebut sebagian besar diperoleh melalui membaca. Dalam kehidupan modern, jika tidak terus-menerus memperbarui pengetahuan dan keterampilannya, orang mungkin akan mengalami kesulitan dalam memperoleh lapangan pekerjaan yang layak.

Kemampuan membaca merupakan dasar untuk menguasai berbagai bidang studi. Jika anak pada usia sekolah permulaan tidak segera memiliki kemampuan membaca, maka ia akan mengalami banyak kesulitan dalam mempelajari berbagai bidang studi pada kelas-kelas berikutnya. Oleh karena itu, anak harus belajar membaca agar ia dapat membaca untuk belajar (Lerner, 1988: 349).

Kemampuan membaca tidak hanya memungkinkan seseorang meningkatkan keterampilan kerja dan

penguasaan berbagai bidang akademik, tetapi juga memungkinkan berpartisipasi dalam kehidupan sosial-budaya, politik, dan memenuhi kebutuhan emosional (Mercer, 1979: 197). Membaca juga bermanfaat untuk rekreasi atau untuk memperoleh kesenangan. Mengingat banyaknya manfaat kemampuan membaca, maka anak harus belajar membaca dan kesulitan belajar membaca kalau dapat harus diatasi secepat mungkin.

Meskipun metn baca merupakan suatu kemampuan yang sangat dibutuhkan, tetapi ternyata tidak mudah untuk menjelaskan hakikat membaca. A .S. Broto (1975: 10) mengemukakan bahwa membaca bukan hanya mengucapkan bahasa tulisan atau lambang bunyi bahasa, melainkan juga menanggapi dan memahami isi bahasa tulisan. Dengan demikian, membaca pada hakikatnya merupakan suatu bentuk komunikasi tulis.

Soedarso (1983: 4) mengemukakan bahwa membaca merupakan aktivitas kompleks yang memerlukan sejumlah besar tindakan terpisah-pisah. mencakup penggunaan pengertian, khayalan, pengamatan, dan ingatan. Manusia tidak mungkin dapat membaca tanpa menggerakkan mata dan menggunakan pikiran. Bond (1975: 5) mengemukakan bahwa membaca merupakan pengenalan simbol-simbol bahasa tulis yang merupakan stimulus yang membantu proses mengingat tentang apa yang dibaca, untuk membangun suatu pengertian melalui pengalaman yang telah dimiliki.

Bertolak dari berbagai definisi membaca yang telah dikemukakan dapat disimpulkan bahwa membaca merupakan aktivitas kompleks yang mencakup fisik dan mental. Aktivitas fisik yang terkait dengan membaca

adalah gerak mata dan ketajaman penglihatan. Aktivitas mental mencakup ingatan dan pemahaman. Orang dapat membaca dengan baik jika mampu melihat huruf-huruf dengan jelas, mampu menggerakkan mata secara lincah, mengingat simbol-simbol bahasa dengan tepat, dan memiliki penalaran yang cukup untuk memahami bacaan.

Meskipun tujuan akhir membaca adalah untuk memahami isi bacaan, tujuan semacam itu ternyata belum dapat sepenuhnya dicapai oleh anak-anak, terutama pada saat awal belajar membaca. Banyak anak yang dapat membaca secara lancar suatu bahan bacaan tetapi tidak memahami isi bahan bacaan tersebut. Ini menunjukkan bahwa kemampuan membaca bukan hanya terkait erat dengan kematangan gerak motorik mata tetapi juga tahap perkembangan kognitif. Mempersiapkan anak untuk belajar membaca merupakan suatu proses yang panjang. Hornsby (1984: 43) menganjurkan agar ibu sudah mulai bercakap-cakap dengan bayi sejak bayi dilahirkan. Seorang ibu hendaknya juga harus menjelaskan segala yang dilakukan bersama anak, karena menurut Hornsby anak baru memahami makna suatu kata setelah sekitar 500 kali anak mendengarkan kata tersebut. Dengan demikian, proses mempersiapkan anak untuk belajar membaca harus dimulai sejak bayi dilahirkan.

Menurut Harris seperti dikutip oleh Mercer (1979: 202) ada lima tahap perkembangan membaca, yaitu (1) kesiapan membaca, (2) membaca permulaan, (3) keterampilan membaca cepat, (4) membaca luas, dan (5) membaca yang sesungguhnya.

Tahap perkembangan kesiapan membaca mencakup rentang waktu dari sejak dilahirkan hingga

pelajaran membaca diberikan, umumnya pada saat masuk kelas satu SD. Kesiapan menunjuk pada taraf perkembangan yang diperlukan untuk belajar secara efisien. Menurut Kirk, Kliebhan, dan Lerner seperti dikutip oleh Mercer (1979: 202) ada delapan faktor yang memberikan sumbangan bagi keberhasilan belajar membaca, yaitu (1) kematangan mental, (2) kemampuan visual, (3) kemampuan mendengarkan, (4) perkembangan wicara dan bahasa, (5) keterampilan berpikir dan memperhatikan, (6) perkembangan motorik, (7) kematangan sosial dan emosional, dan (8) motivasi dan minat.

Tahap membaca permulaan umumnya dimulai sejak anak masuk kelas satu SD, yaitu pada saat berusia sekitar enam tahun. Meskipun demikian, ada anak yang sudah belajar membaca lebih awal dan ada pula yang baru belajar membaca pada usia tujuh atau delapan tahun. Sudah lama terjadi perdebatan antara peneliti yang menekankan penggunaan pendekatan pengajaran yang menekankan pada pengenalan simbol dengan yang menekankan pada pengenalan kata atau kalimat secara utuh. Chlall seperti dikutip oleh Mercer (1979: 202) mengemukakan bahwa hasil penelitiannya yang dilakukan pada tahun 1967 menunjukkan bahwa pendekatan yang menekankan pada pengenalan simbol bahasa atau huruf lebih unggul daripada yang menekankan pada pengenalan kata atau kalimat. Pada tahun 1978 Kirk, Kliebhan, dan Lerner menyajikan suatu model pendekatan tiga tahap belajar membaca yang terdiri dari (1) membaca keseluruhan, (2) membaca rinci, (3) membaca tanpa kesadaran kerincian (Mercer, 1979: 202). Model pendekatan tersebut mirip dengan metode pengajaran yang banyak digunakan di

Indonesia yang dikenal dengan metode SAS (Struktural-Analitik-Sintetik). Melalui metode SAS, anak lebih dulu diperkenalkan pada suatu unit bahasa terkecil, yaitu kalimat. Kalimat tersebut selanjutnya dirinci menjadi kata-kata; dipecah lagi menjadi sukukata-sukukata; dan selanjutnya dipecah-pecah lagi menjadi huruf-huruf.

Huruf-huruf tersebut selanjutnya disintesiskan lagi menjadi sukukata, kata, dan akhirnya menjadi kalimat yang utuh lagi. Contoh penggunaan metode SAS tersebut adalah sebagai berikut ini.

ini mama budi
ini mama budi
i - ni ma - ma bu - di
i n i m a m a b u d i
i - ni ma - ma bu - di
ini mama budi
ini mama budi

Meskipun metode SAS dinyatakan lebih unggul atas metode yang menekankan pada pengenalan huruf, ternyata cukup banyak keluhan dari orang tua atau guru yang menyatakan bahwa banyak anak yang tidak dapat inembaca. Gejala yang paling umum sebagai akibat dari penggunaan metode SAS adalah anak menghafal bacaan tanpa melihat detail bacaan tersebut dalam bentuk kata atau huruf. Anak demikian jika dihadapkan pada bacaan yang berbeda, isi tidak mampu lagi membaca, meskipun bacaan tersebut kesulitannya setara. Bertolak dari data

semacam itu maka dapat disimpulkan bahwa tidak ada suatu metode yang sesuai untuk semua anak. Metode SAS atau metode lain yang menekankan pada pengenalan kata atau kalimat tampaknya sesuai untuk anak yang memiliki kemampuan menganalisis yang cukup sedangkan metode yang menekankan pada pengenalan huruf sesuai untuk anak yang kemampuan analisisnya rendah. Dengan demikian, guru hendaknya menggunakan pendekatan pembelajaran membaca berdasarkan karakteristik tiap anak.

Tahap keterampilan membaca cepat atau membaca lancar umumnya terjadi pada saat anak-anak duduk di kelas dua atau kelas tiga. Untuk menguasai keterampilan membaca cepat menurut Mercer (1979: 203) diperlukan pemahaman tentang hubungan simbol-bunyi, dan karena itu metode tiga tahap ciptaan Kirk, Kliebhan, dan Lerner sesuai untuk tahapan keterampilan membaca cepat atau untuk anak-anak yang duduk di kelas dua atau tiga SD. Mengingat metode SAS mirip dengan metode tiga tahap dan banyaknya keluhan tentang adanya anak-anak yang menghafal bacaan, mungkin perlu dibedakan antara pengajaran membaca di kelas satu dengan di kelas dua atau tiga SD. Bagi anak-anak kelas satu mungkin lebih tepat digunakan metode yang menekankan pada pengenalan huruf sedangkan bagi anak-anak yang duduk di kelas dua atau tiga digunakan metode tiga tahap atau metode SAS. Tentu saja ini baru berupa hipotesis yang kebenarannya perlu diuji melalui penelitian ilmiah.

Tahap membaca luas umumnya terjadi pada saat anak-anak telah duduk di kelas empat atau lima SD. Pada tahap ini anak-anak gemar dan menikmati sekali membaca.

Mereka umumnya membaca buku-buku cerita atau majalah dengan penuh minat sehingga pelajaran membaca dirasakan mudah. Anak-anak berkesulitan belajar membaca jarang yang mampu mencapai tahapan ini meskipun usia mereka sudah lebih tinggi daripada teman-teman lainnya.

Tahap membaca yang sesungguhnya (*refinement of reading stage*) umumnya terjadi ketika anak-anak sudah duduk di SLIP dan berlanjut hingga dewasa. Pada tahap ini anak-anak tidak lagi belajar membaca tetapi membaca untuk belajar. Mereka belajar untuk memahami, memberikan kritik, atau untuk mempelajari bidang studi tertentu. Kemahiran membaca pada orang dewasa pada hakikatnya tergantung pada latihan membaca yang dilakukan pada tahapan-tahapan sebelumnya.

Dari uraian yang telah dikemukakan dapat disimpulkan bahwa hakikat membaca adalah memahami isi bacaan. Meskipun demikian, untuk sampai pada kemampuan memahami isi bacaan, ada tahapan-tahapan kemampuan membaca yang perlu dilalui. Dengan memahami adanya tahapan-tahapan kemampuan membaca tersebut maka guru diharapkan dapat menyesuaikan tujuan-tujuan pembelajaran dengan tahapan kemampuan belajar membaca tersebut.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke sebuah SD dan lakukan observasi ke kelas satu dan kelas lima pada saat anak-anak belajar membaca. Amatilah pada kedua kelas tersebut, bagaimana guru mengajar membaca dan bagaimana pula anak-anak belajar membaca. Tanyakan pula kepada guru, apa tujuan anak-anak di kedua kelas tersebut belajar membaca;

apakah mereka memiliki tujuan yang berbeda.

Diskusikan hasil observasi Anda dan buatlah kesimpulan apa hakikat dari membaca tersebut.

2. Hakikat Kesulitan Belajar Membaca

a. Definisi

Kesulitan belajar membaca sering disebut juga disleksia (*dyslexia*). Perkataan disleksia berasal dari bahasa Yunani yang artinya "kesulitan membaca." Ada nama-nama lain yang menunjuk kesulitan belajar membaca", yaitu *corrective readers* dan *remedial readers* (Hallahan, Kauffman, & Lloyd. 1985: 202); sedangkan kesulitan belajar membaca yang berat sering disebut aleksia (*alexia*) (Lerner. 1981: 295).

Istilah disleksia banyak digunakan dalam dunia kedokteran dan adanya gangguan fungsi neurofisiologis. Bryan dan Bryan seperti dikutip oleh Mercer (1979: 200) mendefinisikan disleksia sebagai suatu sindroma kesulitan dalam mempelajari komponen-komponen kata dan kalimat, mengintegrasikan komponen-komponen kata dan kalimat, dan dalam belajar segala sesuatu yang berkenaan dengan waktu, arah, dan masa. Menurut Lerner seperti dikutip oleh Mercer (1979: 200) definisi kesulitan belajar membaca atau disleksia sangat bervariasi, tetapi semuanya menunjuk pada adanya gangguan pada fungsi otak.

Hornsby (1984: 9) mendefinisikan disleksia tidak hanya kesulitan belajar membaca tetapi juga menulis. Definisi Hornsby tersebut dapat dipahami karena ada kaitan yang erat antara membaca dengan menulis. Anak yang berkesulitan belajar membaca umumnya juga kesulitan menulis. Oleh karena itu, seperti dikemukakan pada Bab X, kesulitan belajar membaca dan menulis tidak dapat

dilepaskan kaitannya dengan kesulitan bahasa. karena semua merupakan komponen sistem komunikasi yang terintegrasi.

b. Karakteristik

Menurut Mercer (1983: 309) ada empat kelompok karakteristik kesulitan belajar membaca, yaitu berkenaan dengan (1) kebiasaan membaca, (2) Kekeliruan mengenal kata. (3) kekeliruan pemahaman, dan (4) gejala-gejala serbaneka.

Anak berkesulitan belajar membaca sering memperlihatkan kebiasaan membaca yang tidak wajar. Mereka sering memperlihatkan adanya gerakan-gerakan yang penuh ketegangan seperti mengernyitkan kening, gelisah, irama suara meninggi, atau menggigit bibir. Mereka juga sering memperlihatkan adanya perasaan tidak aman yang ditandai dengan perilaku menolak untuk membaca, menangis, atau mencoba melawan guru. Pada saat membaca mereka sering kehilangan jejak sehingga sering terjadi pengulangan atau ada baris yang terlompat sehingga tidak dibaca. Mereka juga sering memperlihatkan adanya gerakan kepala ke arah lateral, ke kiri atau ke kanan, dan kadang-kadang meletakkan kepalanya pada buku. Anak berkesulitan belajar membaca juga sering memegang buku bacaan yang terlalu menyimpang dari kebiasaan anak normal, yaitu jarak antara mata dan buku bacaan kurang dari 15 inci (kurang-lebih 37,5 cm).

Anak berkesulitan belajar membaca sering mengalami kekeliruan dalam mengenal kata. Kekeliruan jenis ini mencakup penghilangan, penyisipan, penggantian, pembalikan, salah ucap, pengubahan tempat, tidak mengenal kata, dan tersentak-sentak. Gejala penghilangan tampak misalnya pada saat dihadapkan pada bacaan "Bunga mawar merah" dibaca

oleh anak "Bunga merah." Penyisipan terjadi jika anak menambahkan kata pada kalimat yang sedang dibaca; misalnya, "Bapak pergi ke rumah paman" dibaca oleh anak "Bapak dan Ibu pergi ke rumah paman." Penggantian terjadi jika anak mengganti kata pada kalimat yang sedang dibaca, misalnya "Itu buku Kakak" dibaca "Itu buku Bapak." Pembalikan tampak seperti pada saat anak seharusnya membaca "ubi" tetapi dibaca "ibu"; dan kesalahan ucap tampak pada saat membaca tulisan "namun" dibaca "nanum". Gejala perubahan tempat tampak seperti pada saat membaca "Ibu pergi ke pasar" dibaca "Ibu ke pasar Dergi." Gejala keraguan tampak pada saat anak berhenti membaca suatu kata dalam kalimat karena tidak dapat mengucapkan kata tersebut. Mereka sering membaca dengan irama yang tersentak-sentak karena sering berhadapan dengan kata-kata yang tidak dikenal ucapannya.

Gejala kekeliruan memahami bacaan tampak pada banyaknya kekeliruan dalam menjawab pertanyaan yang terkait dengan bacaan, tidak mampu mengemukakan urutan cerita yang dibaca, dan tidak mampu memahami tema utama dari suatu cerita. Gejala serbaneka tampak seperti membaca kata demi kata, membaca dengan penuh ketegangan dan nada tinggi, dan membaca dengan penekanan yang tidak tepat.

Myklebust dan Johnson seperti dikutip Hargrove dan Poteet (1984:164) mengemukakan beberapa ciri anak berkesulitan belajar sebagai berikut:

- 1) mengalami kekurangan dalam memori visual dan auditoris, kekurangan dalam memori jangka pendek dan jangka panjang;

- 2) memiliki masalah dalam mengingat data seperti mengingat hari-hari dalam memiliki masalah dalam mengenal arah kiri dan kanan;
- 3) memiliki kekurangan dalam memahami waktu;
- 4) jika diminta menggambar orang sering tidak lengkap;
- 5) miskin dalam mengeja;
- 6) sulit dalam menginterpretasikan globe, peta, atau grafik;
- 7) kekurangan dalam koordinasi dan keseimbangan;
- 8) kesulitan dalam belajar berhitung; dan
- 9) kesulitan dalam belajar bahasa asing.

Pendapat Vernon yang juga dikutip oleh Hargrove dan Poteet (1984: 164) meagemukakan perilaku anak berkesulitan belajar membaca sebagai berikut:

- 1) memiliki kekurangan dalam diskriminasi penglihatan;
- 2) tidak mampu menganalisis kata menjadi huruf-huruf;
- 3) memiiliki kekurangan dalam memori visual;
- 4) memiliki kekurangan dalam melakukan diskriminasi auditoris;
- 5) tidak mampu memahami sitnbol bunyi;
- 6) kurang mampu mengintegrasikan penglihatan dengan pendengaran; kesulitan dalam mempelajari asosiasi simbol-simbol ireguler (khusus yams berbahasa Inggris);
- 7) kesulitan dalam mengurutkan kata-kata dan huruf-huruf;
- 8) membaca kata demi kata; dan
- 9) kurang, memiliki kemampuan dalam berpikir

konseptual.

c. Berbagai Kesalahan Membaca

Berdasarkan tabel perbandingan tiga macam asesmen informal *Analytical Reading Inventory* (Wood dan Moe, 1981), *Ekwall Reading Inventory* (Ekwall, 1979), dan *Informal Reading Assessment* (Burns dan Roe, 1980) yang dilakukan oleh Hargrove (1984: 171) diperoleh data bahwa anak-anak berkesulitan belajar membaca permulaan mengalami berbagai kesalahan dalam membaca sebagai berikut:

- 1) penghilangan kata atau huruf;
- 2) penyelipan kata;
- 3) penggantian kata;
- 4) pengucapan kata salah dan makna berbeda;
- 5) pengucapan kata salah tetapi makna sama;
- 6) pengucapan kata salah dan tidak bermakna;
- 7) pengucapan kata dengan bantuan guru;
- 8) pengulangan;
- 9) pembalikan kata;
- 10) pembalikan huruf;
- 11) kurang memperhatikan tanda baca;
- 12) pembetulan sendiri;
- 13) ragu-ragu; dan
- 14) tersendat-sendat.

Penghilangan huruf atau kata sering dilakukan oleh anak berkesulitan belajar membaca karena adanya kekurangan dalam mengenal huruf, bunyi bahasa (fonik), dan bentuk kalimat. Penghilangan huruf atau kata biasanya terjadi pada pertengahan atau akhir kata atau

kalimat. Penyebab lain dari adanya penghilangan tersebut adalah karena anak menganggap huruf atau kata yang dihilangkan tersebut tidak diperlukan. Contoh penghilangan huruf atau kata adalah "Baju anak itu merah" dibaca "Baju itu merah"; atau "Adik membeli roti" dibaca "Adik beli roti."

Penyelipan kata terjadi karena anak kurang mengenal huruf, membaca terlalu cepat, atau karena bicaranya melampaui kecepatan membacanya. Contoh dari kesalahan ini misalnya pada saat anak seharusnya membaca "Baju Mama di lemari" dibaca "Baju Mama ada di lemari."

Penggantian kata merupakan kesalahan yang banyak terjadi. Hal ini mungkin disebabkan karena anak tidak memahami kata tersebut sehingga hanya menerka-nerka saja. Contoh penggantian kata yang tidak mengubah makna adalah "Tas Ayah di dalam mobil" dibaca oleh anak "Tas Bapak di dalam mobil."

Pengucapan kata yang salah terdiri dari tiga macam, (1) pengucapan kata yang salah makna berbeda, (2) pengucapan kata salah makna sama, dan (3) pengucapan kata salah tidak bermakna. Keadaan semacam ini dapat terjadi karena anak tidak mengenal huruf sehingga menduga-duga saja, mungkin karena membaca terlalu cepat, karena perasaan tertekan atau takut kepada guru, atau karena perbedaan dialek anak dengan bahasa Indonesia yang baku. Contoh pengucapan kata salah makna berbeda adalah "Baju bibi baru" dibaca "Baju bibi biru."; pengucapan salah makna sama adalah "Kakak pergi ke sekolah" dibaca "Kakak pigi ke sekolah."; sedangkan contoh pengucapan salah tidak bermakna adalah "Bapak beli duren" dibaca "Bapak beli buren."

Pengucapan kata dengan bantuan guru terjadi jika guru ingin membantu anak melafalkan kata-kata. Hal ini terjadi karena sudah beberapa menit ditunggu oleh guru anak belum juga melafalkan kata-kata yang diharapkan. Anak yang memerlukan bantuan semacam itu biasanya karena adanya kekurangan dalam mengenal huruf atau

karena takut risiko jika terjadi kesalahan. Anak semacam ini biasanya juga memiliki kepercayaan diri yang kurang, terutama pada saat menghadapi tugas membaca.

Pengulangan dapat terjadi pada kata, suku kata, atau kalimat. Contoh pengulangan adalah "Bab-ba-ba Bapak menulis su-su-surat." Pengulangan terjadi mungkin karena kurang mengal huruf sehingga harus memperlambat membaca sambil mengingat-ingat nama huruf yang kurang dikenal tersebut. Kadang-kadang anak sengaja mengulang kalimat untuk lebih memahami arti kalimat tersebut.

Pembalikan huruf terjadi karena anak bingung posisi kirikan, atau atas-bawah. Pembalikan terjadi terutama pada huruf-huruf yang hampir sama seperti d dengan b, p dengan q atau g, m dengan n atau w. Pembetulan sendiri dilakukan oleh anak jika ia menyadari adanya kesalahan. Karena kesadaran akan adanya kesalahan, anak lalu mencoba membetulkan sendiri bacaannya.

Anak yang ragu-ragu terhadap kemampuannya sering membaca dengan tersendat-sendat. Murid yang ragu-ragu dalam membaca sering dianggap bukan sebagai kesalahan. Meskipun demikian guru umumnya berupaya untuk memperbaiki karena dianggap sebagai kebiasaan yang tidak baik. Keraguan dalam membaca juga sering disebabkan anak kurang mengenal huruf atau karena kekurangan pemahaman.

Berbagai kesalahan membaca yang telah dikemukakan dapat digunakan oleh guru sebagai acuan dalam menyusun alat diagnosis informal. Observasi yang terus-menerus guru dapat mengetahui kesalahan-kesalahan anak dalam membaca; dan berdasarkan kesalahan-kesalahan tersebut dapat dicarikan pemecahannya.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan tanyakan kepada guru kelas satu hingga kelas enam, apakah ada anak-anak yang berkesulitan belajar membaca? Hitunglah jumlah anak berkesulitan belajar membaca laki-laki dan jumlah anak berkesulitan belajar perempuan pada tiap kelas, selanjutnya jumlahkan mereka dari kelas satu hingga kelas enam. Tentukanlah proporsi anak laki-laki dan proporsi anak perempuan yang berkesulitan belajar membaca. Selanjutnya, bandingkanlah proporsi kedua kelompok anak tersebut. Jika terdapat perbedaan proporsi, diskusikanlah dengan teman-teman Anda, mengapa dapat terjadi demikian. Untuk mendiskusikan adanya perbedaan tersebut gunakan sumber-sumber titik yang dapat diandalkan.

3. Asesmen

Suatu sekolah sebaiknya memiliki data yang lengkap tentang anak. Data tersebut mencakup riwayat anak sejak dikandung, keadaan keluarga, skor tes inteligensi, kondisi pendengaran dan penglihatan, dan sebagainya. Data tersebut hendaknya tersimpan secara baik tetapi mudah untuk memperolehnya kembali. Data semacam itu belum dapat secara langsung digunakan untuk memberikan intervensi bagi anak berkesulitan belajar tetapi dapat memberikan gambaran umum tentang anak.

Jika data umum tentang anak telah tersedia, guru remedial atau diagnostisian dapat menggunakan instrumen asesmen formal maupun informal. Mengingat instrumen asesmen formal untuk kesulitan belajar membaca masih sukar diperoleh maka berikut ini hanya dibicarakan instrumen asesmen informal. Ada tiga jenis instrumen

asesmen informal yang dibicarakan, yaitu untuk mengetahui kemampuan membaca lisan, dan membaca pemahaman.

a. Membaca Lisan

Menurut Hargrove dan Poteet (1984: 170) ada 13 jenis perilaku yang mengindikasikan bahwa anak berkesulitan belajar membaca lisan Adapun berbagai perilaku tersebut adalah:

- (1) menunjuk tiap kata yang sedang dibaca;
- (2) menelusuri tiap baris yang sedang dibaca dari kiri ke kanan dengan jari;
- (3) menelusuri tiap baris bacaan ke bawah dengan jari;
- (4) menggerakkan kepala, bukan matanya yang bergerak;
- (5) menempatkan buku dengan cara yang aneh;
- (6) menernpatkan buku terlalu dekat dengan mata;
- (7) sering melihat pada gambar, jika ada;
- (8) mulutnya komat-kamit waktu membaca;
- (9) membaca kata demi kata;
- (10)membaca terlalu cepat;
- (11)membaca tanpa ekspresi;
- (12)melakukan analisis tetapi tidak mensintesiskan; dan
- (13)adanya nada suara yang aneh atau tegang yang menandakan keputusasaan.

Untuk mengetahui berbagai jenis kekeliruan membaca lisan pada murid-murid kelas permulaan, berikut ini disajikan daftar cek. Berdasarkan data dari daftar tersebut guru dapat melakukan tindakan korektif terhadap kesulitan belajar membaca lisan pada anak-anak kelas permulaan SD.

Tabel 11.1
Daftar Cek Berbagai Kekeliruan
Membaca Lisan Siswa Kelas Permulaan SD

No.	Jenis Kekeliruan	Cek	Keterangan
1	Tidak dapat melafalkan semua huruf vokal (a, i. e. o. u).		
2	Tidak dapat melafalkan beberapa huruf vokal.		
3	Tidak dapat melafalkan semua huruf konsonan (b, c, d, f,.....)		
4	Tidak dapat melafalkan beberapa huruf konsonan.		
5	Tidak dapat melafalkan huruf diftong (ny, ng).		
6	Tidak dapat melafalkan gabungan huruf konsonan-vokal (ba. pa)		
7	Tidak dapat melafalkan gabungan huruf diftong-vokal (nya, ngu)		
8	Tidak dapat melafalkan vokal rangkap (ia, oi. ua)		
9	Tidak dapat melafalkan gabungan konsonan vakal-konsonan (ba-pak, ka-pal, pas - ti, ..).		
10	Tidak dapat melafalkan gabungan vokalkonsonan (as - pal, ir - na).		

11	Tidak dapat membedakan huruf yang bentuknya hampir sama (b-d, p-q, m-n-u-w).		
12	Penghilangan huruf atau kata ("Bunga mawar itu merah" dibaca "Bunga itu merah", "Bapak membaca buku" dibaca "Bapak baca buku").		
13	Penyisipan kata ("Rumah paman di Semarang" dibaca "Rumah paman ada di Semarang").		
14	Penggantian kata, maka tetap ("Ayah menulis surat" dibaca "Bapak menulis surat").		
15	Penggantian kata, makna berbeda ("Itu kucing Ali" dibaca "Itu kacang Ali").		
16	Pengucapan kata yang salah, makna sama ("Hati saya senang" dibaca "Hati saya seneng").)		
17	Pengucapan kata yang salah, tidak bermakna ("Mama beli nenas" dibaca "Mama bell memas").		
18	Pengucapan kata dengan bantuan guru ("Kuda itu lari kencang" dibaca "Kuda itu lari ... kencang").		

19	Pengulangan ("Wati main bola" dibaca "Wati ma-ma-ma-in bo-bo-la").		
20	Pembalikan kalimat, subjek, predikat, objek, ("Baju saya dicuci bibi" dibaca "Baju saya bibi dicuci").		
21	Tidak memperhatikan tanda baca ("Bapak dan ibu pergi ke kantor. Saya pergi ke sekolah" dibaca "Bapak dan ibu pergi ke kantor saya pergi ke sekolah").		
22	Membetulkan kesalahan sendiri ("Duku itu manis" dibaca "Buku itu manis", dibetulkan sendiri "Duku itu manis").		
23	Ragu-ragu dalam membaca ("Iwan bermain layang-layang" dibaca "Iwan ... bermain layang layang").		
24	Membaca tersendat-sendat ("Bu Ita guru Nani" dibaca "Bu 1 tagu ... gu ... ru Na .. na ..Ni. ni").		
25	Tidak dapat mengurutkan susunan bacaan cerita.		

b. Membaca Pemahaman

Menurut Ekwall seperti dikutip oleh Hargrove dan Poteet (1984: 194) ada tujuan kemampuan yang ingin dicapai melalui membaca pemahaman, yaitu :

- (1) mengenal ide pokok suatu bacaan;
- (2) mengenal detail yang penting;
- (3) mengembangkan imajinasi visual;
- (4) meramalkan hasil;
- (5) mengikuti petunjuk;
- (6) mengenal organisasi karangan; dan
- (7) membaca kritis.

Untuk melatih anak membaca pemahaman, guru biasanya menugaskan kepada anak untuk membaca yang dikenal dengan membaca dalam hati. Dengan demikian, tujuan membaca dalam hati pada hakikatnya sama dengan membaca pemahaman. Perbedaannya, anak-anak yang masih duduk di SD, tampaknya masih sulit untuk mencapai tujuan seperti yang dikemukakan oleh Ekwall di atas. Bagi anak-anak yang masih duduk di SD, sudah cukup memadai jika anak memahami isi bacaan yang ditunjukkan oleh kemampuan mereka dalam menjawab berbagai pertanyaan yang sesuai dengan data dalam bacaan.

Menurut Hargrove dan Poteet (1984: 169) ada sepuluh perilaku yang menjadi indikator kesulitan belajar membaca dalam hati. Kesepuluh indikator tersebut adalah :

- (1) menunjuk tiap kata yang dibaca dengan jari;
- (2) menelusuri baris yang sedang dibaca dari kiri ke kanan dengan jari;
- (3) menelusuri baris-baris yang sedang dibaca dari atas ke bawah;
- (4) membaca dengan berbisik;

- (5) mengucapkan kata dengan keras;
- (6) menggerakkan kepala, bukan mata;
- (7) menempatkan buku dengan cara yang aneh;
- (8) menempatkan buku pada jarak pandang yang terlalu dekat;
- (9) sering melihat gambar, jika ada; dan
- (10) hanya memandang secara sekilas dan kemudian berkata, "Saya sudah selesai."

Guru dapat melakukan observasi berdasarkan indikator tersebut, dan berdasarkan indikator tersebut dicari metode untuk memberikan bantuan kepada anak. Ruddell seperti dikutip oleh Hargrove dan Poteet (1984: 195) telah mengembangkan kerangka kerja lain tentang bermacam-macam keterampilan membaca pemahaman. Kerangka kerja tersebut mengkonseptualisasikan pemahaman sebagai suatu kontinum dari taraf faktual, taraf interpretatif, hingga taraf aplikatif. Untuk sampai pada taraf faktual, anak harus mengidentifikasi dengan mengingat data atau informasi yang ada dalam bacaan. Untuk memilih pemahaman pada taraf interpretatif, anak harus melakukan analisis, rekonstruksi, atau pengujian; dan untuk sampai pada taraf aplikatif, anak harus menggunakan atau mengaplikasikan data pada situasi baru. Di halaman berikut dikemukakan tabel keterampilan membaca pemahaman yang dikembangkan oleh Ruddell seperti dikutip oleh Hargrove dan Poteet (1984: 195).

Tugas

Berdasarkan karakteristik anak berkesulitan belajar seperti yang tertera pada buku ini, kembangkanlah suatu instrumen yang dapat digunakan untuk melakukan observasi terhadap anak-anak yang diduga berkesulitan belajar membaca. Dalam mengembangkan instrument tersebut, bentuklah kelompok-kelompok yang anggotanya antara dua hingga lima orang. Tiap-tiap kelompok mungkin akan mengembangkan bentuk instrumen yang berbedabeda. Lakukanlah diskusi antarkelompok untuk menentukan suatu bentuk instrumen yang dianggap paling baik. Untuk memperoleh suatu bentuk instrumen yang lebih baik, mungkin perlu adanya integrasi dari berbagai bentuk instrumen yang dibuat oleh beberapa kelompok. Bila instrumen telah jadi, gunakanlan instrumen tersebut untuk mengidentifikasi anak-anak berkesulitan belajar di suatu SD.

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan mintalah guru kelas satu untuk mengisi Daftar Cek seperti tertera pada Tabel 11.1. Simpanlah nama-nama anak yang oleh guru dinyatakan berkesulitan belajar membaca permulaan karena ada kaitannya dengan tugas yang akan diberikan kepada Anda setelah mempelajari berbagai metode pengajaran membaca.

Tabel 11.2
Keterampilan Membaca Pemahaman Menurut Ruddell

Kompetensi Keterampilan	Taraf Pemahaman		
	Faktual	Interpretatif	Aplijatif
1. Detail			
a. Mengidentifikasi	v	v	
b. Membandingkan	v	v	v
c. Mengklasifikasikan	v	v	
2. Urutan	v	v	v
3. Sebab dan Akibat	v	v	v
4. Ide Pokok	v	v	v
5. Meramalkan Hasil	v	v	
6. Mengevaluasi			
a. Pertimbangan Pribadi			
b. Identifikasi Karakter	v	v	v
c. Identifikasi Motif Pengarang	v		v
	v	v	
7. Pemecahan Masalah			v

Sumber: R.B. Ruddell seperti dikutip oleh Hargrove & Poteet (1984: 195).

4. Metode Pengajaran Membaca

Ada dua kelompok metode pengajaran membaca yang dibicarakan pada bagian ini, metode pengajaran membaca bagi anak pada umumnya dan metode pengajaran membaca khusus bagi anak berkesulitan belajar.

a. Metode Pengajaran Membaca bagi Anak pada Umumnya

Ada berbagai metode pengajaran membaca yang biasa digunakan oleh guru reguler. Berbagai metode tersebut yang akan dibicarakan pada bagian ini adalah metode (1) membaca radar, (2) fonik, (3) linguistik, (4) SAS, (5) alfabetik, dan (5) pengalaman bahasa.

1) Metode Membaca Dasar

Metode membaca dasar umumnya menggunakan pendekatan eklektik yang menggabungkan berbagai prosedur untuk mengajarkan kesiapan, perbendaharaan kata, mengenal kata, pemahaman, dan kesenangan membaca (Lerner, 1988: 371). Metode membaca dasar umumnya dilengkapi dengan suatu rangkaian buku dan sarana penunjang lain, yang disusun dari taraf yang sederhana ke taraf yang lebih sukar, sesuai dengan kemampuan atau tingkat kelas anak-anak. Metode ini biasanya digunakan secara bersinambung, dari kelas satu hingga kelas enam SD. Karena metode ini tidak harus mengikuti suatu prosedur tertentu, maka menjadi sangat fleksibel dan mudah diubah. Pada saat ini metode pengajaran membaca dasar memiliki kecenderungan untuk memperkenalkan bunyi huruf atau membaca lebih awal, yaitu di TK. Isi bacaan umumnya juga disesuaikan dengan kondisi dari suatu etnik atau daerah tempat tinggal anak. Ditinjau dari urutan isi dan derajat kesulitan bacaan, di Indonesia tampaknya mengikuti pendekatan ini. Meskipun demikian, penyajiannya pada kelas-kelas permulaan ditekankan pada penggunaan metode SAS (struktural analitik sintetik).

2) Metode Fonik

Metode fonik menekankan pada pengenalan kata melalui proses mendengarkan bunyi huruf. Dengan demikian, metode fonik lebih sintesis daripada analitis. Pada mulanya anak diajak mengenal bunyi-bunyi huruf, kemudian mensintesiskan huruf-huruf tersebut menjadi suku kata dan kata. Untuk memperkenalkan bunyi berbagai huruf biasanya mengaitkan huruf-huruf tersebut dengan huruf depan berbagai nama benda yang sudah dikenal anak seperti huruf a dengan gambar ayam, huruf b dengan gambar buku, dan sebagainya.

3) Metode Linguistik

Metode linguistik didasarkan atas pandangan bahwa membaca pada dasarnya adalah suatu proses memecahkan kode atau sandi yang berbentuk tulisan menjadi bunyi yang sesuai dengan percakapan. Pandangan ini berasumsi bahwa pada saat anak masuk kelas satu SD, mereka telah menguasai bahasa ujaran. Dengan demikian, membaca adalah memecahkan sandi hubungan bunyi-tulisan. Metode ini menyajikan kepada anak suatu bentuk kata-kata yang terdiri dari konsonanvokal atau konsonan-vokal-konsonan seperti "bapak", "lampu", dan sebagainya. Berdasarkan kata-kata tersebut anak diajak memecahkan kode tulisan tersebut menjadi bunyi percakapan. Dengan demikian, Metode ini lebih analitik daripada sintetik.

4) Metode SAS (Struktural Analitik Sintetik)

Metode ini pada dasarnya merupakan perpaduan antara metode fonik dengan metode linguistik. Meskipun demikian, ada perbedaan antara kode :ulisan yang dianalisis dalam metode linguistik dengan metode SAS. Dalam metode linguistik kode tulisan yang dianalisis berbentuk kata

sedangkan dalam metode SAS yang dianalisis adalah kode tulisan yang berbentuk kalimat pendek yang utuh. Metode SAS didasarkan atas asumsi bahwa pengamatan anak mulai dari keseluruhan (gestalt) dan kemudian ke bagian-bagian. Oleh karena itu, anak diajak memecahkan kode tulisan kalimat pendek yang dianggap sebagai unit bahasa utuh, selanjutnya diajak menganalisis menjadi kata, suku kata, dan huruf; kemudian mensintesis kembali dari huruf ke suku kata, kata, kata. Jan akhirnya kembali menjadi kalimat. Metode ini digunakan secara luas di Indonesia. Ada berbagai keluhan dari para guru dan orang tua yang menganggap metode ini menyebabkan anak menghafal bacaan tanpa mengenal huruf. Kesulitan ini diduga disebabkan karena anak Kurang mampu melakukan analisis dan sintesis, yang banyak dialami oleh anak berkesulitan belajar.

5) Metode Alfabetik

Metode ini menggunakan dua langkah, yaitu memperkenalkan kepada anak-anak berbagai huruf alfabetik dan kemudian merangkaikan huruf huruf tersebut menjadi suku kata, kata, dan kalimat. Metode ini bila digunakan dalam bahasa Indonesia tidak terlalu sulit bila dibandingkan dengan kalau digunakan dalam bahasa Inggris karena hampir semua huruf mewakili bunyi yang sama. Metode ini sering menimbulkan kesulitan bagi anak berkesulitan belajar. Anak berkesulitan belajar sering menjadi bingung mengapa tulisan "bapak" tidak dibaca "beapeka".

6) Metode Pengalaman Bahasa

Metode ini terintegrasi dengan perkembangan anak dalam keterampilan mendengarkan, bercakap-cakap, dan menulis. Bahan bacaan didasarkan atas pengalaman anak.

Metode ini didasarkan atas pandangan:

- (a) Apa yang dapat saya pikirkan, dapat saya katakan.
- (b) Apa yang dapat saya katakan, dapat saya tulis.
- (c) Apa yang dapat saya tulis, dapat saya baca.
- (d) Saya dapat membaca yang ditulis orang lain untuk saya baca.

Berdasarkan pengalaman anak, guru mengembangkan keterampilan anak untuk membaca. Pada mulanya anak diminta untuk menceritakan pengalamannya kepada guru, dan guru menuliskan pengalaman anak tersebut pada papan tulis atau kertas. Sebagai contoh, anak bercerita :

Saya pergi ke toko. Saya beli buku.

Saya juga beli sepatu.

Berdasarkan cerita anak yang ditulis oleh guru, keterampilan membaca anak-anak dikembangkan.

b. Metode Pengajaran Membaca bagi Anak Berkesulitan Belajar

Ada beberapa metode pengajaran niembaca bagi anak berkesulitan belajar yang dibicarakan pada bagian ini, yaitu metode (a) Fernald, (b) Gillingham, dan (c) Analisis Glass.

1) Metode Fernald

Fernald telah mengembangkan suatu metode pengajaran membaca multisensoris yang sering dikenal pula sebagai metode VAKT (*visual, auditory, kinesthetic, and tactile*). Metode ini menggunakan materi bacaan yang dipilih dari kata-kata yang diucapkan oleh anak, dan tiap kata diajarkan secara utuh. Metode ini memiliki empat tahapan. Tahapan pertama, guru menulis kata yang hendak dipelajari di atas kertas dengan krayon.

Selanjutnya anak menelusuri tulisan tersebut dengan jarinya (*tactile and kinesthetic*). Pada saat menelusuri tulisan tersebut, anak melihat tulisan (visual), dan mengucapkannya dengan keras (*auditory*). Proses semacam ini diulang-ulang sehingga anak dapat menulis kata tersebut dengan benar tanpa melihat contoh. Jika anak telah dapat menulis dan membaca dengan benar, bahan bacaan tersebut disimpan. Pada tahapan kedua, anak tidak terlalu lama diminta menelusuri tulisan-tulisan dengan jari, tetapi mempelajari tulisan guru dengan melihat guru menulis, sambil mengucapkannya. Anakanak mempelajari kata-kata baru pada tahapan ketiga, dengan melihat tulisan yang ditulis di papan tulis atau tulisan cetak, dan mengucapkan kata tersebut sebelum menulis. Pada tahapan ini anak mulai membaca tulisan dari buku. Pada tahapan keempat, anak mampu mengingat kata-kata yang dicetak atau bagian-bagian dari kata yang telah dipelajari.

2) Metode Gillingham

Metode Gillingham merupakan pendekatan terstruktur taraf tinggi yang memerlukan lima jam pelajaran selama dua tahun. Aktivitas pertama diarahkan pada belajar berbagai bunyi huruf dan perpaduan huruf-huruf tersebut. Anak menggunakan teknik menjiplak untuk mempelajari berbagai huruf. Bunyi-bunyi tunggal huruf selanjutnya dikombinasikan ke dalam kelompok-kelompok yang lebih besar dan kemudian program fonik diselesaikan.

3) Metode Analisis Glass

Metode Analisis Glass merupakan suatu metode pengajaran melalui pemecahan sandi kelompok huruf dalam kata. Metode ini bertolak dari asumsi yang mendasari membaca sebagai

pemecahan sandi atau kode tulisan. Ada dua asumsi yang mendasari metode ini. *Pertama*, proses pemecahan sandi (*decoding*) dan membaca (*reading*) merupakan kegiatan yang berbeda. *Kedua*, pemecahan sandi mendahului membaca. Pemecahan sandi didefinisikan sebagai menentukan bunyi yang berhubungan dengan suatu kata tertulis secara tepat. Membaca didefinisikan sebagai menurunkan makna dari kata-kata yang berbentuk tulisan. Jika anak tidak dapat melakukan pemecahan sandi tulisan secara efisien, maka mereka tidak akan belajar membaca.

Melalui metode analisis Glass, anak dibimbing untuk mengenal kelompok-kelompok huruf sambil melihat kata secara keseluruhan. Metode ini menekankan pada latihan auditoris dan visual yang terpusat pada kata yang sedang dipelajari. Materi yang diperlukan untuk mengajar mengenal kelompok-kelompok huruf dapat dibuat oleh guru. Secara esensial, kelompok huruf dapat dibuat pada kartu berukuran 3 X 15 cm. Pada tiap kartu tersebut, guru menuliskan secara baik kata-kata terpilih yang telah menjadi perbendaharaan kata anak. Kelompok kata didefinisikan sebagai dua atau lebih huruf yang merupakan satu kata utuh, menggambarkan suatu bunyi yang relatif tetap. Dalam bahasa Indonesia kelompok huruf yang merupakan satu kata yang hanya terdiri dari satu suku kata sangat jarang. Kata "tak" misalnya, sesungguhnya merupakan kependekan dari kata "tidak"; dan kata "pak" atau "bu" sesungguhnya kependekatan dari kata "bapak" dan Dengan demikian, penerapan metode analisis Glass dalam bahasa Indonesia akan berbentuk suku kata, misalnya kata "bapak" terdiri dari dua kelompok huruf "ba" dan "pak".

Seperti dikutip oleh Lerner (1988: 386), Glass mengemukakan adanya empat langkah dalam mengajarkan kata, yaitu:

- (1) Mengidentifikasi keseluruhan kata, huruf, dan bunyi kelompokkelompok huruf.
- (2) Mengucapkan bunyi-bunyi kelompok huruf dan huruf.
- (3) Menyajikan kepada anak, huruf atau kelompok huruf dan meminta untuk mengucapkannya.
- (4) Guru mengambil beberapa huruf pada kata tertulis dan anak diminta mengucapkan kelompok huruf yang masih tersisa.

Dalam menggunakan metode ini dapat diberikan contoh dalam mengajarkan kata *bapak* sebagai berikut :

Kepada anak diperlihatkan kata *bapak* yang tertulis pada kartu. Guru bertanya, "Dalam kata *bapak* ini, bunyi apa yang dibuat oleh huruf *b*? Bunyi apa yang dibuat oleh huruf *apak*? Jika huruf *k* digunakan untuk menggantikan huruf *b*, bagaimana bunyi kata itu?"

Dengan metode ini anak akan merespons secara visual maupun auditoris terhadap kelompok-kelompok huruf. Menurut Glass hal semacam itu memungkinkan anak mampu memecahkan sandi, dan mengumpulkan kembali huruf-huruf ke dalam bentuk kata yang utuh.

Tugas

Pada bagian sebelumnya, Anda melaksanakan tugas kedua, yaitu meminta kepada guru kelas satu untuk mengisi Daftar Cek seperti tertera pada Tabel 11.1. Mintalah kepada guru kelas satu tersebut salah seorang anak yang dinyatakan berkesulitan belajar membaca. Pilihlah salah satu metode pengajaran membaca yang telah Anda pelajari untuk membantu anak tersebut dan sarankan kepada guru untuk menggunakannya. Laku-

kanlah pemantauan selama guru memberikan bantuan kepada anak, dan berikan saran bila ada kesulitan.

C. Rangkuman

Pada awal masuk SD anak harus belajar membaca dan kesulitan belajar membaca hendaknya segera diatasi agar anak dapat mempelajari berbagai bidang studi melalui membaca. Membaca bukan hanya mengucapkan bahasa tulis tetapi juga memahami maknanya. Mempersiapkan anak untuk membaca harus dimulai sejak bayi dilahirkan. Ada lima tahapan perkembangan membaca, yaitu (1) kesiapan membaca, (2) membaca permulaan, (3) keterampilan membaca cepat, (4) membaca luas, dan (5) membaca yang sesungguhnya.

Defenisi kesulitan belajar membaca atau disleksia sangat bervariasi tetapi semua menunjuk kemungkinan adanya gangguan pada fungsi otak. Ada empat kelompok karakteristik kesulitan belajar membaca, yaitu yang berkenaan dengan (1) kebiasaan membaca, (2) kekeliruan mengenal kata, (3) kekeliruan pemahaman, dan (4) adanya gejala-gejala serbaneka. Asesmen kesulitan belajar membaca dapat dilakukan melalui instrumen formal dan informal. Guru dapat menggunakan instrumen informal sebagai landasan dalam memberikan pengajaran remedial. Asesmen informal dapat digunakan untuk mengidentifikasi adanya berbagai kesalahan dalam membaca lisan dan membaca pemahaman.

Ada dua kelompok metode pengajaran membaca, yaitu untuk anak pada umumnya dan untuk remedial. Metode pengajaran membaca bagi anak pada umumnya antara lain berupa metode (1) membaca dasar, (2) fonik, (3) linguistik, (4) SAS, (5) alfabetik, dan (6) pengalaman

bahasa. Metode pengajaran remedial antara lain metode (1) Fernald, (2) Gillingham, dan (3) analisis Glass.

D. Pertanyaan

1. Mengapa kemampuan membaca masih diperlukan dalam kehidupan masyarakat modern?
2. Mengapa sejak masuk SD anak harus belajar membaca?
3. Buatlah definisi tentang membaca dengan menggunakan bahasa Anda sendiri!
4. Apa tujuan orang menguasai kemampuan membaca?
5. Sejak kapan anak harus dipersiapkan untuk belajar membaca dan apa alasannya?
6. Sebutkan tahap-tahap perkembangan membaca menurut Harris, dan berikan penjelasan secara singkat!
7. Sebutkan berbagai faktor yang memberikan sumbangan terhadap keberhasilan belajar membaca!
8. Buatlah definisi kesulitan belajar membaca dengan bahasa Anda sendiri
9. Sebutkan berbagai karakteristik anak berkesulitan belajar membaca pada umumnya!
10. Sebutkan berbagai kesalahan anak dalam membaca lisan!
11. Sebutkan berbagai perilaku khas yang sering diperlihatkan oleh anak *berkesulitan* belajar membaca pada saat membaca lisan!
12. Sebutkan berbagai perilaku khas yang sering diperlihatkan oleh anak berkesulitan belajar pada saat membaca pemahaman!
13. Jelaskan apa yang dimaksud dengan metode membaca dasar!

14. Jelaskan secara singkat apa yang dimaksud dengan metode membaca fonik!
15. Atas dasar apa metode linguistik dikembangkan dan bagaimana prosedur pelaksanaannya?
16. Apa yang dimaksud dengan metode SAS dan apa landasan teoretik yang digunakan?
17. Apa yang dimaksud dengan metode alfabetik dan bagaimana prosedur pelaksanaannya?
18. Apa yang dimaksud dengan metode pengalaman bahasa dan apa pula landasan teoretiknya?
19. Jelaskan bagaimana prosedur penggunaan metode Femald dan jelaskan pula landasan pemikiran yang digunakannya!
20. Jelaskan bagaimana prosedur penggunaan metode Gillingham dan jelaskan pula kerangka pemikiran yang digunakannya!
21. Jelaskan bagaimana prosedur penggunaan metode Analisis Glass dan jelaskan pula landasan pemikiran yang digunakannya!

DAFTAR PUSTAKA

- Bond, Guy L., 1979. *Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction*, New Jersey : Prentice Hall.
- Broto, A.S., 1975. "Membaca", Jakarta: *Bina Bahasa*, Tahun 2 No. 2.
- Hallahan, D.P.; Kauffman, J.M.; & Lloyd, J.W., 1985. *Introduction to Learning Disabilities*, New Jersey: Prentice Hall.
- Hargrove, L.J; Poteet, J.A., 1984. *Assessment in Special Education*, New Jersey: Prentice Hall.
- Hornsby, B., 1984. *Overcoming Dyslexia*, Singapore: P.G.

Publishing Pte. Ltd.

Lerner, J.W., 1981. *Learning Disabilities*, New Jersey: Houghton Mifflin.

Lerner, J.W., 1988. *Learning Disabilities*, New Jersey: Houghton Mifflin.

Mercer, C.D., (1979), *Children and Adolescents with Learning Disabilities*, London: Charles E. Merrill.

Soedarso. 1983. *Sistem Membaca Cepat dan Efektif*, Jakarta: Gramedia.

BAB VIII

KESULITAN

BELAJAR MENULIS

A. Latar Belakang

Menulis bukan hanya menyalin tetapi juga mengekspresikan pikiran dan perasaan ke dalam lambang-lambang tulisan. Kegunaan Kemampuan menulis bagi para siswa adalah untuk menyalin, mencatat, dan mengerjakan sebagian besar tugas sekolah. Tanpa memiliki kemampuan untuk menulis, siswa akan mengalami banyak kesulitan dalam melaksanakan ketiga jenis tugas tersebut. Oleh karena itu, menulis harus diajarkan pada saat anak mulai masuk SD dan kesulitan belajar menulis harus memperoleh perhatian yang cukup dari para guru.

B. Tujuan

Ada empat tujuan yang ingin dicapai melalui pembahasan pada bab ini, yaitu agar Anda memahami :

- (1) hakikat menulis;
- (2) hakikat kesulitan menulis;

- (3) asesmen kesulitan menulis; dan
- (4) remediasi kesulitan belajar menulis.

1. Hakikat Menulis

Banyak orang yang lebih menyukai membaca daripada menulis karena menulis dirasakan lebih lambat dan lebih sulit. Meskipun demikian, kemampuan menulis sangat diperlukan baik dalam kehidupan di sekolah maupun di masyarakat. Para siswa memerlukan kemampuan menulis untuk menyalin, mencatat, atau untuk menyelesaikan tugas-tugas sekolah. Dalam kehidupan masyarakat orang memerlukan kemampuan menulis untuk keperluan berkirim surat, mengisi formulir, atau membuat catatan.

Ada banyak definisi tentang menulis. Lerner (1985: 413) mengemukakan bahwa menulis adalah menuangkan ide ke dalam suatu bentuk visual. Soemarmo Markam (1989: 7) menjelaskan bahwa menulis adalah mengungkapkan bahasa dalam bentuk simbol gambar. Menulis adalah suatu aktivitas kompleks, yang mencakup gerakan lengan, tangan, jari, dan mata secara terintegrasi. Menulis juga terkait dengan pemahaman bahasa dan kemampuan berbicara. Tarigan (1986: 21) mendefinisikan menulis sebagai melukiskan lambang-lambang grafis dari bahasa yang dipahami oleh penulisnya maupun orang-orang lain yang menggunakan bahasa yang sama dengan penulis tersebut. Menurut Poteet seperti dikutip oleh Hargrove dan Poteet (1984: 239), menulis merupakan penggambaran visual tentang pikiran, perasaan, dan ide dengan menggunakan simbol-simbol sistem bahasa penulisnya untuk keperluan komunikasi atau mencatat.

Dari beberapa definisi tentang menulis yang telah

dikemukakan dapat disimpulkan bahwa :

- (1) menulis merupakan salah satu komponen sistem komunikasi;
- (2) menulis adalah menggambarkan pikiran, perasaan, dan ide ke dalam bentuk lambang-lambang bahasa grafis; dan
- (3) menulis dilakukan untuk keperluan mencatat dan komunikasi.

Proses belajar menulis melibatkan rentang waktu yang panjang. Proses belajar menulis tidak dapat dilepaskan kaitannya dengan proses belajar berbicara dan membaca. Pada saat bayi dilahirkan mereka telah menyadari adanya berbagai bunyi di sekitarnya. Lama kelamaan bayi menyadari bahwa bunyi-bunyi yang mereka keluarkan dapat digunakan sebagai sarana untuk mengemukakan keinginannya. Pada usia dua tahun, anak biasanya telah mampu berbicara dengan menggunakan kalimat satu kata. Pada saat masuk TK, anak telah mampu menggunakan kalimat yang lebih panjang dan pada saat masuk SD anak telah mampu menggunakan kalimat lengkap dalam percakapan. Pada usia prasekolah, anak mungkin pernah mendengarkan cerita yang dibacakan oleh orang tua atau guru. Pada usia tersebut, anak juga melihat bahwa orang-orang dewasa memperoleh berbagai informasi melalui membaca surat kabar, majalah, atau buku. Berdasarkan pengalaman tersebut maka anak mulai menyadari perlunya kemampuan membaca. Pada awal anak belajar membaca, mereka menyadari pula, bahwa bahasa ujaran yang biasa digunakan dalam percakapan dapat dituangkan dalam bentuk lambang tulisan. Mulai saat itu, timbullah kesadaran pada anak tentang perlunya belajar menulis. Dengan

demikian, proses belajar menulis terkait erat dengan proses belajar berbicara dan membaca.

Proses belajar menulis pada hakikatnya merupakan suatu proses neurofisiologis. Russel dan Wanda (1986: 16-21) mengemukakan adanya pembagian otak ke dalam empat lobus, (1) lobus frontalis, (2) lobus parietalis, (3) lobus temporalis, dan (4) lobus occipitalis. Lobus frontalis terletak di bagian depan, dilindungi oleh tulang dahi. Fungsi lobus frontalis adalah sebagai pusat pengertian, koordinasi motorik, dan yang berhubungan dengan watak dan tabiat. Lobus perietalis terletak di bagian atas. dilindungi oleh tulang ubun-ubun. Fungsi dari lobus perietalis adalah untuk menerima dan menginterpretasikan rangsangan sensoris, kinestetis, orientasi ruang, penghayatan tubuh (*body emage*), dan taktil lobus temporalis terletak pada bagian samping, dilindungi oleh tulang pelipis. Adapun fungsi lobus temporalis adalah sebagai pusat pengertian pembicaraan, pendengaran, asosiasi pendengaran, memori, pengecap, dan penciuman. Lobus occipitalis terletak di bagian belakang, dilindungi oleh tulang belakang kepala. Fungsi lobus occipitalis adalah sebagai pusat penglihatan dan asosiasi penglihatan. Pada saat menulis akan terjadi peningkatan aktivitas pada susunan saraf pusat dan bagian-bagian organ tubuh. Rangsangan dari lingkungan diterima oleh alat indra, dan selanjutnya diteruskan ke susunan saraf pusat melalui spinal ke cortex di daerah lobus occipitalis, lobus temporalis, lobus parietalis, dan lobus frontalis; kemudian kembali ke saraf-saraf spinal yang keluar dari sumsum tulang belakang. Saraf-saraf spinal tersebut selanjutnya meneruskan rangsangan motorik melalui sistem piramidal dari otak untuk selanjutnya berhubungan dengan sumsum tulang

belakang yang berfungsi untuk mengaktifkan otot-otot lengan, tangan, dan jari-jari untuk menulis sebagai respons terhadap rangsangan yang diterima.

Ditinjau dari sistem komunikasi, proses menulis dapat digambarkan oleh Fairbank seperti dikutip oleh Sanders (1982: 22) yang tampak pada Gambar 12.1 di halaman 226. Rangsangan dari lingkungan yang masuk melalui indra pendengaran, penglihatan, dan taktil-kinestetis (S1,S2,S3) masuk ke sensasi (A), kemudian ke persepsi (B), ke pengertian (C); selanjutnya diasosiasikan pada korteks auditori, korteks visual, dan korteks kinestetis. Setelah terjadi asosiasi, selanjutnya masuk ke sumber atau korteks, yaitu daerah pikiran dan ide; dan melalui impuls-impuls saraf dilakukan respons melalui transmitsin 2, yaitu lengan dan tangan (T2) dalam wujud tulisan. Sesaat setelah selesai menulis, anak akan segera melihat kebenaran tulisan tersebut. Dengan demikian, dapat disimpulkan, bahwa dalam menulis terjadi suatu aktivitas yang didukung oleh beberapa indra; dan anak harus mampu mentransfer dan mengintegrasikan antara kemampuan visual, auditori, kinestetis, maupun berpikir. Baik bicara yang keluar melalui T1 maupun menulis melalui T2 memiliki ciri yang sama, yaitu produktif dan ekspresif.

Pelajaran menulis mencakup (1) menulis dengan tangan, (2) mengeja, dan (3) menulis ekspresif (Lovitt, 1989: 225). Menulis dengan tangan disebut juga menulis permulaan; dan karena menulis terkait erat dengan membaca, maka pelajaran membaca dan menulis di kelas-kelas permulaan SD sering disebut juga pelajaran membaca dan menulis permulaan. Mengenai menulis ekspresif, Hallahan, Kauffman, dan Lloyd (1985: 235) menyebutnya mengarang

atau komposisi.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan tanyakan kepada semua guru kelas I hingga kelas VI apakah ada pelajaran menulis atau dikte atau mengarang. Lihatlah pada kurikulum untuk semua tingkat kelas dan tulislah tujuan kurikulum, tujuan pembelajaran umum, materi, dan metode yang digunakan.

2. Kesulitan Belajar Menulis

Seperti telah dikemukakan, bahwa pelajaran menulis mencakup menulis dengan tangan atau menulis permulaan, mengeja, dan menulis ekspresif.

a. Menulis dengan Tangan atau Menulis Perinulaan

Sejak awal masuk sekolah anak harus belajar menulis tangan karena kemampuan ini merupakan prasyarat bagi upaya belajar berbagai bidang studi yang lain. Kesulitan menulis dengan tangan tidak hanya menimbulkan masalah bagi anak tetapi juga guru. Tulisan yang tidak jelas misalnya, baik anak maupun guru tidak dapat membaca tulisan tersebut.

Menurut Lerner (1985: 402), ada beberapa faktor yang mempengaruhi kemampuan anak untuk menulis, (1) motorik, (2) perilaku, (3) persepsi, (4) memori, (5) kemampuan melaksanakan cross modal, (6) penggunaan tangan yang dominan, dan (7) kemampuan memahami instruksi. Anak yang perkembangan motoriknya belum matang atau mengalami gangguan, akan mengalami kesulitan dalam menulis; tulisannya tidak jelas, terputus-putus, atau tidak mengikuti garis. Anak yang hiperaktif atau

yang perhatiannya mudah teralihkan, dapat menyebabkan pekerjaannya terhambat, termasuk pekerjaan menulis. Anak yang terganggu persepsinya dapat menimbulkan kesulitan dalam menulis.

Jika persepsi visualnya yang terganggu, anak mungkin akan sulit membedakan bentuk-bentuk huruf yang hampir sama seperti d dengan b, p dengan q, h dengan n, atau m dengan w.

Jika persepsi auditorisnya yang terganggu, mungkin anak akan mengalami kesulitan untuk menulis kata-kata yang diucapkan oleh guru. Gangguan memori juga dapat menjadi penyebab terjadinya kesulitan belajar menulis karena anak tidak mampu mengingat apa yang akan ditulis. Jika gangguan menyangkut ingatan visual, maka anak akan sulit untuk mengingat huruf atau kata; dan jika gangguan tersebut menyangkut memori auditori, anak akan mengalami kesulitan menulis kata-kata yang baru saja diucapkan oleh guru. Kemampuan melaksanakan cross modal menyangkut kemampuan mentransfer dan mengorganisasikan fungsi visual ke motorik. Ketidakmampuan di bidang ini dapat menyebabkan anak mengalami gangguan koordinasi mata-tangan sehingga tulisan menjadi tidak jelas, terputus-putus, atau tidak mengikuti garis lurus. Anak yang tangan kirinya lebih dominan atau kidal tulisannya juga sering terbalik-balik dan kotor. Ketidakmampuan memahami instruksi dapat menyebabkan anak sering keliru menulis kata-kata yang sesuai dengan perintah guru.

Kesulitan belajar menulis sering disebut juga disgrafia (*dysgraphia*) (Jordan seperti dikutip oleh Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1985: 237). Kesulitan belajar menulis

yang berat disebut juga agrafia. Disgrafia menunjuk pada adanya ketidakmampuan mengingat cara membuat huruf atau simbol-simbol matematika. Disgrafia sering dikaitkan dengan kesulitan belajar membaca atau disleksia (*dyslexia*) karena kedua jenis kesulitan tersebut sesungguhnya saling terkait.

Kesulitan belajar menulis sering terkait dengan cara anak memegang pensil. Ada empat macam cara anak memegang pensil yang dapat dijadikan sebagai petunjuk bahwa anak berkesulitan belajar menulis, yaitu (1) sudut pensil terlalu besar, (2) sudut pensil terlalu kecil, (3) menggenggam pensil (seperti mau meninju), dan (4) menyangkutkan pensil di tangan atau menyeret (Hornsby, 1984: 66). Jenis memegang pensil yang terakhir, menyeret pensil, adalah khas bagi anak kidal.

Hingga saat ini ada dua pendapat tentang bentuk tulisan yang harus dipelajari pada awal anak belajar menulis. Ada yang berpendapat bahwa anak harus belajar huruf cetak dahulu sebelum belajar huruf sambung, dan ada pula yang menyarankan agar anak langsung belajar huruf sambung. Sebelum tahun 1974, yaitu saat pertama kali metode membaca dan menulis permulaan yang dikenal dengan metode SAS, para guru di Indonesia umumnya mengajarkan huruf cetak lebih dahulu kepada anak, baru kemudian belajar huruf sambung. Sejak diperkenalkannya metode SAS, para guru umumnya beralih mengajarkan langsung huruf sambung, sedangkan huruf cetak tidak secara langsung diajarkan kepada anak. Menurut Hagin (Lovitt, 1989: 227), ada lima alasan perlunya anak diajar menulis huruf cetak lebih dulu pada awal belajar menulis :

- (1) huruf cetak lebih mudah dipelajari karena bentuknya sederhana;
- (2) buku-buku menggunakan huruf cetak sehingga anak-anak tidak perlu mengakomodasikan dua bentuk tulisan;
- (3) tulisan dengan huruf cetak lebih mudah dibaca daripada tulisan dengan huruf sambung;
- (4) huruf cetak digunakan untuk kehidupan sehari-hari seperti mengisi formulir atau berbagai dokumen; dan
- (5) kata-kata yang ditulis dengan huruf cetak lebih mudah dieja karena huruf-huruf tersebut berdiri sendiri-sendiri.

Para ahli yang menyarankan agar anak diajar menulis dengan huruf sambung lebih dahulu bertolak dari tiga alasan. Ketiga alasan tersebut adalah:

- (1) tulisan sambung memudahkan anak untuk mengenal kata-kata sebagai satu kesatuan;
- (2) tidak memungkinkan anak menulis terbalik-balik; dan
- (3) menulis dengan huruf sambung lebih cepat karena tidak ada gerakan pensil yang terhenti untuk tiap huruf.

Pengalaman menunjukkan, bahwa untuk menentukan jenis tulisan yang harus diajarkan pada saat anak belajar menulis perrnulaan bukan pekerjaan yang sederhana. Guru harus melakukan observasi cukup lama lebih dulu untuk menentukan jenis tulisan yang pertama harus diajarkan.

Jika hasil observasi menunjukkan bahwa anak telah memiliki kematangan motorik, memiliki koordinasi mata-tangan yang baik, memiliki kemampuan untuk melihat keseluruhan (*gestalt*) dengan baik, dan memiliki kemampuan analisis yang baik pula, maka guru dapat langsung mengajarkan huruf sambung kepada anak. Tetapi,

jika persyaratan-persyaratan seperti yang telah disebutkan belum terpenuhi, sebaiknya guru mengajarkan huruf cetak lebih dulu kepada anak.

b. Mengeja

Dalam bahasa Indonesia belajar mengeja tidak sesulit dalam bahasa Inggris karena hampir tiap huruf memiliki bunyi sendiri-sendiri dan tidak banyak yang berubah jika huruf-huruf tersebut tersusun dalam bentuk kata-kata. Dalam bahasa Inggris bunyi huruf "o" akan berubah untuk kata "on", "one", "mother", dan "to". Dalam bahasa Indonesia bunyi huruf "o" akan sama untuk kata "orang", "sawo", dan "soto". Meskipun bunyi huruf "o" untuk "orang" berbeda dari bunyi "o" untuk "lorong", perbedaan tersebut tidak terlalu mencolok seperti halnya dalam bahasa Inggris. Karena mengeja dalam bahasa Inggris merupakan pekerjaan yang sangat sulit maka Lerner (1985: 406) sampai mengatakan bahwa mengeja merupakan "suatu ciptaan syetan" dan kemampuan mengeja merupakan "anugerah dari Tuhan."

Mengeja adalah suatu bidang yang tidak memungkinkan adanya kreativitas atau berpikir divergen. Hanya ada satu pola susunan huruf-huruf untuk suatu kata yang dapat dianggap benar, tidak ada kompromi. Sekelompok huruf yang sama akan memiliki makna yang berbeda jika disusun secara berbeda. kelompok huruf "b", "i", dan "u" misalnya, dapat disusun menjadi "ibu", "ubi", "bui", "iub"; tiga susunan pertama mengandung makna yang berbeda sedang susunan terakhir tidak mengandung makna. Oleh karena itu, mengeja pada hakikatnya adalah memproduksi urutan huruf yang benar baik dalam bentuk

ucapan atau tulisan dari suatu kata. Perbedaan urutan huruf akan menghasilkan kata yang berbeda makna atau mungkin tidak bermakna.

Menurut Mann, Suiter, dan McClung (1979: 191), mengeja katakata terpisah (*isolated words*) tanpa makna dapat memberikan pemahaman kepada anak struktur bahasa. Menurut Lerner (1985: 406), ada dua cara untuk mengajarkan mengeja, (1) mengeja melalui pendekatan linguistik dan (2) mengeja melalui pendekatan kata-kata.

Pendekatan linguistik menekankan pada aturan-aturan dalam bahasa sehingga harus memperhatikan fonologi, morfologi, dan sintaksis atau pola-pola kata. Untuk mengajarkan "au" misalnya, guru dapat memberikan kata-kata seperti "surau kerbau". atau "atau "pisau". Mengeja melalui pendekatan kata-kata dilakukan karena huruf-huruf yang sama pada berbagai kata dapat berubah bunyi. Pendekatan ini sesuai untuk bahasa Inggris sedangkan untuk bahasa Indonesia kurang diperlukan. Dalam bahasa Indonesia bunyi huruf relatif tetap dan karena itu pengajaran mengeja melalui pendekatan linguistik dirasakan lebih tepat. Kesulitan mengeja dapat terjadi jika anak tidak memiliki memori yang baik tentang huruf-huruf. Memori dapat berkaitan dengan memori visual untuk mengenal bentuk-bentuk huruf dan/atau memori auditif untuk mengenal bunyi-bunyi huruf Gangguan persepsi visual dapat menyebabkan anak sukar membedakan huruf-huruf yang bentuknya hampir sama, dan akibat dari kesukaran tersebut anak juga sukar untuk membedakan nama-nama huruf Dalam kehidupan sehari-hari sering dijumpai anak yang mampu mengeja huruf-huruf dari suatu kata tetapi tidak mampu membaca rangkaian huruf yang membentuk kata. Hal semacam ini tentu saja bukan

tergolong kesulitan mengeja tetapi sudah merupakan kesulitan membaca.

c. Menulis Ekspresif

Yang dimaksud dengan menulis ekspresif adalah mengungkapkan pikiran dan/atau perasaan ke dalam suatu bentuk tulisan. sehingga dapat dipahami oleh orang lain yang sebahasa. Menulis ekspresif disebut juga mengarang atau komposisi (Hallahan, Kauffman, Lloyd. (198: 143).

Kesulitan menulis ekspresif mungkin yang paling banyak dialami baik oleh anak maupun oleh orang dewasa. Agar dapat menulis ekspresif seseorang harus lebih dulu memiliki kemampuan berbahasa ujaran. membaca, mengeja, menulis dengan jelas, dan memahami berbagai aturan yang berlaku bagi suatu jenis penulisan. Menurut Roit dan McKenzie seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 252) ada tiga alasan yang menyebabkan kesulitan menulis ekspresif Pertama, meskipun pendekatan analisis tugas mungkin sesuai untuk pengajaran matematika dan mungkin juga membaca. pendekatan ini tidak sesuai untuk mengembangkan kemampuan menulis. Kedua, meskipun anak memperoleh banyak latihan tentang elemen-elemen menulis, mereka tidak memperoleh kesempatan yang cukup untuk menulis ekspresif. Ketiga, karena anak berkesulitan belajar kurang memiliki keterampilan metakognitif bila dibandingkan dengan anak yang tidak berkesulitan belajar.

Berdasarkan ketiga alasan tersebut, Roit dan McKenzie mengemukakan tiga saran dalam menyusun program pengajaran menulis ekspresif. Ketiga saran tersebut adalah sebagai berikut:

(1) Guru hendaknya sensitif terhadap akibat sikap negatif

anak berkesulitan belajar terhadap menulis. Guru hendaknya memberikan motivasi kepada anak untuk menulis. Guru hendaknya juga membantu anak agar mereka menyadari bahwa menulis atau mengarang merupakan sesuatu yang menuntut keaktifan, proses eksploratoris, dan pengorganisasian pikiran.

- (2) Guru hendaknya menyusun suatu jadwal menulis dalam situasi dan konteks yang bervariasi untuk membantu anak dalam membuat generalisasi.
- (3) Guru hendaknya menggunakan aktivitas yang berorientasi pada upaya membangkitkan rasa ingin tahu, semangat, prediksi, dan sebagainya.

Dalam menyusun rancangan pengajaran menulis ekspresif bagi anak berkesulitan belajar maupun yang tidak berkesulitan belajar, Hansen seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 251) menyarankan agar mencakup :

- (1) menulis perintah dan pemberitahuan;
- (2) menulis laporan tentang artikel atau cerita;
- (3) merangkum bacaan, pembicaraan, laporan tertulis, dan diskusi kelas;
- (4) menulis pengalaman pribadi;
- (5) menulis karangan imajinatif;
- (6) menulis surat untuk tujuan sosial dan bisnis;
- (7) menulis untuk majalah atau koran sekolah;
- (8) menulis untuk mengorganisasikan dan mengembangkan ide; dan
- (9) menulis peringatan untuk diri sendiri dan orang lain.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan tanyakanlah kepada para guru kelas, ada berapa siswa yang berkesulitan dalam menulis? Hitunglah proporsi siswa yang berkesulitan belajar menulis tersebut tiap kelas, dan setelah itu hitung pula proporsi mereka dalam satu sekolah. Dari para siswa yang berkesulitan belajar menulis tersebut hitung berapa persen laki-laki dan berapa persen perempuan.

3. Asesmen

Ada dua jenis asesmen yang seharusnya digunakan untuk mengetahui kesulitan belajar menulis, yaitu asesmen formal dan informal. Di negara kita asesmen formal untuk kesulitan menulis boleh dikatakan belum dikembangkan. Ada dua penyebab asesmen formal tersebut belum dikembangkan. Pertama, kajian tentang kesulitan belajar itu sendiri masih berada pada tahap permulaan. Kedua, melakukan adaptasi berbagai instrumen asesmen dari negara lain yang telah mengembangkan dan hal ini bukan pekerjaan yang mudah karena adanya latar belakang budaya yang berbeda. Karena kondisi semacam itu, maka hanya akan dibahas asesmen informal yang mungkin dapat membantu para guru dalam memberikan bantuan kepada anak berkesulitan belajar menulis.

a. Asesmen Kesulitan Menulis dengan Tangan (Menulis Permulaan)

Untuk mengetahui apakah anak mengalami kesulitan menulis tangan, guru dapat melakukan observasi terhadap berbagai kemampuan sebagai berikut :

- (1) menulis dari kiri ke kanan;
- (2) memegang pensil dengan benar;

- (3) menulis nama panggilannya sendiri;
- (4) menulis huruf-huruf;
- (5) menyalin kata-kata dari papan tulis ke buku atau kertas;
cian
- (6) menulis pada garis yang tepat.

Untuk mengetahui apakah anak mampu menulis huruf-huruf dengan benar, Hammill seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 233) telah mengembangkan instrumen informal seperti tampak pada Gambar 12.3.

b. Asesmen Kesulitan Mengeja

Untuk mengetahui kemampuan anak dalam mengeja dapat dilihat adanya berbagai kesalahan pada tulisan mereka. Adapun berbagai kesalahan yang sering dilakukan oleh anak-anak dalam mengeja adalah:

- (1) pengurangan huruf (bekerja ditulis bekerja);
- (2) mencerminkan dialek (sapi ditulis sampi);
- (3) mencerminkan kesalahan ucap (namun ditulis nanum);
- (4) pembalikan huruf dalam kata (ibu ditulis ubi);
- (5) pembalikan konsonan (air ditulis ari);
- (6) pembalikan konsonan atau vokal (berjalan ditulis berjrlan);
- (7) pembalikan suku kata (laba ditulis bala).

Gambar 12.3. Instrumen Informal untuk Menilai Bentuk Huruf

Nornor	Jenis Kesalahan	Salah	Benar
1	<i>a</i> seperti <i>o</i>		
2	<i>u</i> seperti <i>u</i>		
3	<i>a</i> seperti <i>ci</i>		

4	<i>b</i> seperti <i>li</i>		
5	<i>d</i> seperti <i>c/</i>		
6	<i>e</i> tertutup (tidak ada		
7	<i>h s e p e r t i</i>		
8	<i>i</i> seperti <i>e</i> tanpa titik		
9	<i>m</i> seperti <i>w</i>		
10	<i>n</i> seperti <i>v</i>		
11	<i>o</i> seperti <i>a</i>		
12	<i>r</i> seperti <i>i</i>		
13	<i>r</i> seperti <i>n</i>		
14	<i>t</i> seperti <i>/</i>		
15	<i>t</i> dengan garis di atasnya		

Sumber D.D. Hammilla seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 233).

c. Asesmen Kesulitan Menulis Ekspresif

Untuk mengetahui kemampuan menulis ekspresif anak-anak SD Johnson seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 254) telah mengembangkan instrumen informal yang meminta anak-anak menuliskan suatu cerita yang mencakup bagian permulaan, pertengahan, dan akhir. Berdasarkan tulisan cerita tersebut guru melakukan evaluasi berdasarkan:

- (1) panjang karangan;
- (2) ejaan, tanda baca, dan tata bahasa;
- (3) kematangan dan keabstrakan tema;
- (4) bentuk tulisan tangan dan huruf; dan
- (5) panjang kalimat dan perkembangan perbendaharaan kata.

Poteet seperti dikutip oleh Lovitt (1989: 255) juga mengembangkan instrumen asesmen kemampuan menulis ekspresif. Instrumen yang berbentuk daftar cek tersebut

mencakup (1) keindahan tulisan. (2) ejaan, (3) tata bahasa, dan (4) ideasi. Pada daftar cek tersebut guru (iiminta untuk memberikan tanda ST jika anak sangat terampil, T jika anak cukup terampil. C jika anak dapat melakukan hanya kalau diberi contoh, dan R jika anak membutuhkan remediasi. Untuk memperoleh data tentang kemampuan anak dalam menulis, Poteet meminta kepada anak-anak beberapa contoh yang mengambarkan berbagai tulisan, huruf, daftar, laporan, jawaban terhadap pertanyaan, sesuai dengan tingkat kelas masing-masing. Ia juga menyarankan agar anak-anak membaca tulisan mereka dengan keras, dan guru mencatat tiap penyimpangan dari tulisan anak-anak tersebut. Pada Gambar 12.4 di bawah ini dapat dilihat instrumen informal yang dikemh:ingkan oleh Poteet.

Gambar 12.4.
Daftar Cek untuk Mengukur Kemampuan Menulis
Ekspresif yang Dikembangkan oleh Poteet
(Lovitt, 1989: 225)

Nam Siswa :

Kelas:

Nama Guru:

No.		ST	T	C	R	Ket
I	Keindahan Tulisan a. Jarak pada halaman b. Jarak antarkalimat c. Jarak tiap kata d. Jarak tiap huruf e. Kemiringan huruf f. Bentuk huruf					

	<ul style="list-style-type: none"> g. Tekanan pada kertas h. Cara memegang pensil 					
II	<p>Ejaan (. . .% salah eja)</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Salah menyebutkan B. Penyisipan huruf C. Penghilangan huruf D. Penggantian huruf E. Mengeja huruf F. Kebingungan arah G. Kontrol vokal H. Orientasi huruf I. Urutan J. Lain-lain 					
III	<p>Tata Bahasa</p> <p>A. Huruf kapital</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kata benda nama diri 2. Kata sifat yang tepat 3. Kata pertama tiap kalimat 4. Kata pertama tiap syair 5. Kata pertama tiap kutipan 6. Gelar kebangsawanan 7. Gelar pribadi 8. Personifikasi 9. Salam pembuka surat 10. Salam penutup surat 11. Lain-lain <p>B. Pemberian tanda baca</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Titik 2. Koma 3. Tanda kutip 					

	<ul style="list-style-type: none"> 4. Tanda tanya 5. Tanda koma 6. Tanda seru 7. Tanda titik dua <li style="padding-left: 20px;">Tanda penghubung <li style="padding-left: 20px;">Tanda kurung <li style="padding-left: 20px;">Tanda kurung kurawal C. Sintaksis 1. Bagian-bagian percakapan <ul style="list-style-type: none"> a. Kata kerja b. Kata benda c. Kata ganti d. Kata sifat e. Kata keterangan f. Kata depan g. Kata penghubung h. Kata seru 2. Persetujuan 3. Kasus 4. Acuan kata ganti 5. Urutan/letak kata-kata 6. Paralelisme 7. Singkatan/jumlah 8. Paragraf 					
IV.	<p>Ideasi</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Jenis tulisan <ul style="list-style-type: none"> 1. Cerita 2. Sajak 3. Surat 4. Laporan 5. Ulasan 					

	<p>B. Substansi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Menyebutkan 2. Mendiskripsikan 3. Alur cerita 4. Pokok persoalan <p>C. Produktivitas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jumlah kata yang ditulis 2. Jumlah yang dapat diterima 3. Terlalu sedikit <p>D. Pemahaman</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mudah mengerti 2. Sukar mengerti 3. Tidak dapat mengerti <ol style="list-style-type: none"> a. Perseverasi kata-kata b. Tidak logis c. Perseverasi ide-ide d. Disorganisasi <p>E. Realitas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Persepsinya tentang stimulus atau tugas tepat 2. Persepsinya tentang stimulus atau tugas tidak tepat <p>F. Gaya</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kalimat <ol style="list-style-type: none"> a. Kelengkapan <ol style="list-style-type: none"> (1) kalimat lengkap (2) kalimat tidak lengkap 					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>(3) kalimat terpenggal-penggal</p> <p>b. Struktur</p> <p>(1) sederhana</p> <p>(2) campuran</p> <p>(3) kompleks</p> <p>(4) campuran/kompleks</p> <p>c. Tipe</p> <p>(1) deklaratif</p> <p>(2) interogatif</p> <p>(3) imperatif</p> <p>(4) kalimat seru</p> <p>d. Nada</p> <p>(1) akrab</p> <p>(2) bersahabat</p> <p>(3) impersonal</p> <p>2. Pilihan kata</p> <p>a. Formalitas</p> <p>(1) formal</p> <p>(2) informal</p> <p>(3) Bahasa sehari-hari</p> <p>b. Kompleksitas</p> <p>(1) sederhana</p> <p>(2) multisilabel</p> <p>(3) singkat</p> <p>c. Keterangan</p> <p>(1) samar-samar</p> <p>(2) uraiannya hidup</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	(3) menggambarkan percakapan					
	d. Ketepatan					
	(1) kata-kata tidak pasti					
	(2) berlebihan/mengulang-ulang					
	(3) penghilangan					

Tugas

Dengan instrumen asesmen informal menulis dengan tangan seperti tertera pada Gambar 12.3 gunakanlah untuk mengetahui kesalahan-kesalahan siswa kelas satu SD dalam membuat huruf-huruf. Berdasarkan penjelasan tentang berbagai kesalahan yang sering dilakukan oleh para siswa dalam mengeja, lakukanlah asesmen terhadap siswa kelas II SD untuk mengetahui adanya kesalahan-kesalahan mengeja tersebut. Berdasarkan daftar cek yang dikembangkan oleh Poteet seperti tertera pada Gambar 12.4, lakukanlah asesmen terhadap siswa kelas VI SD yang oleh guru dinyatakan sebagai siswa yang berkesulitan belajar menulis ekspresif.

4. Pengajaran Remedial Menulis

Ada tiga jenis pengajaran remedial yang dibahas pada bagian ini, pengajaran remedial (1) menulis permulaan atau menulis dengan tangan, (2) mengeja, dan (3) menulis ekspresif.

a. Menulis Permulaan atau Menulis dengan Tangan

Ada 15 macam aktivitas yang menurut Lerner (1988: 422) dapat digunakan untuk membantu anak berkesulitan belajar menulis dengan tangan seperti dikemukakan berikut ini.

- 1) **Aktivitas Menggunakan Papan Tulis**
Aktivitas ini dilakukan sebelum pelajaran menulis yang sesungguhnya. Kepada anak disediakan papan tulis dan kapur; dan pada papan tulis tersebut anak diberi kebebasan untuk menggambar garis, lingkaran, bentuk-bentuk geometri, angka, dan sebagainya. Aktivitas tersebut dapat melibatkan motorik kasar dan halus. Kegunaan aktivitas ini adalah untuk mematangkan motorik kasar, motorik halus, dan koordinasi mata-tangan yang merupakan keterampilan prasyarat dalam belajar menulis.
- 2) **Bahan-Bahan Lain untuk Latihan Gerakan Menulis**
Selain papan tulis, ada bahan-bahan lain yang dapat digunakan untuk melatih gerakan menulis, yang mencakup motorik kasar maupun motorik halus. Bahan-bahan tersebut antara lain adalah kertas yang ditempel pada papan atau dengan menggunakan bak pasir. Pada kertas atau bak pasir tersebut anak dapat berlatih membuat angka, huruf, atau bentuk-bentuk geometri. Tujuannya sama dengan a, yaitu untuk melatih gerakan menulis yang erat kaitannya dengan kematangan motorik halus dan koordinasi mata-tangan.
- 3) **Posisi**
Untuk latihan menulis, anak hendaknya disediakan kursi yang nyaman dan meja yang cukup berat agar tidak mudah goyang. Kedua tangan anak diletakkan di atas

meja, tangan yang satu untuk menulis dan tangan yang lain untuk memegang kertas bagian atas.

4) Kertas

Posisi kertas untuk menulis cetak sejajar dengan sisi meja, untuk menulis tulisan sambung 60 derajat ke kiri bagi anak yang menggunakan tangan kanan, dan 60 derajat ke kanan bagi anak yang menggunakan tangan kiri atau kidal. Agar kertas tidak bergerak, dapat direkat dengan selotip.

5) Memegang Pensil

Banyak anak berkesulitan belajar menulis yang memegang pensil dengan cara yang tidak benar. Untuk memegang pensil yang benar, ibu jari dan telunjuk di atas pensil, sedangkan jari tengah berada di bawah pensil; dan pensil dipegang agak sedikit di atas bagian yang diraut. Bagi anak yang belum dapat memegang pensil dengan benar, bagian pensil yang harus dipegang dapat dibatasi dengan selotip. Bagi anak yang sulit memegang pensil dengan benar, pensil dapat dimasukkan ke dalam plastik yang berbentuk segitiga dan anak memegang segitiga tersebut. Bagi anak yang belum dapat memegang pensil, latihan dapat dimulai dengan spidol besar, spidol sedang, spidol biasa, dan baru kemudian pensil.

6) Kertas Stensil dan Karbon

Kepada anak diberikan kertas stensil yang sudah digambari berbagai bentuk. Letakkan kertas polos di atas meja, letakkan karbon di atasnya, dan kemudian letakkan kertas stensil bergambar di atas karbon tersebut, diklip, dan selanjutnya anak diminta untuk mengikuti gambar dengan pensil.

7) Menjiplak

Buat bentuk atau tulisan dengan wama hitam tebal di atas kertas yang agak tebal, letakkan di atasnya selembar kertas tipis, dan suruh anak menjiplak bentuk atau tulisan tersebut. Latihan juga dapat menggunakan OHP (*overhead projector*). Berbagai gambar bentuk atau tulisan ditulis di transparansi dan ditayangkan ke papan tulis berwarna putih (*white board*), dan selanjutnya anak diminta menjiplak gambar bentuk atau tulisan tersebut dengan spidol di atas papan putih. Gambar hendaknya berupa garis-garis tegak lurus (*vertikal*), horisontal, miring ke kiri, miring ke kanan, lengkung ke kiri, lengkung ke kanan, lengkung ke atas, dan lengkung ke bawah; dan baru kemudian berbentuk segi empat, segi tiga, lingkaran, angka, dan huruf.

8) Menggambar di Antara Dua garis

Kepada anak diberikan selembar kertas bergaris dan anak diminta membuat "jalan" yang mengikuti atau memotong garis-garis tersebut. Selanjutnya, anak diminta menulis berbagai angka dan huruf di antara garis-garis secara tepat.

9) Titik-Titik

Guru membuat dua jenis huruf, huruf yang utuh dan huruf yang terbuat dari titik-titik. Selanjutnya, anak diminta untuk menghubungkan titik-titik tersebut menjadi huruf yang utuh.

10) Menjiplak dengan Semakin Dikurangi

Pada mulanya guru menulis huruf utuh dan anak diminta untuk menjiplak huruf tersebut. Lama kelamaan guru yang menulis sebagian besar hingga sebagian kecil huruf tersebut dan anak diminta untuk meneruskan penulisan.

11) Buku Bergaris Tiga

Buku bergaris tiga sering disebut juga buku tipis-tebal. Dengan buku bergaris semacam itu, anak dapat berlatih membuat dan meletakkan huruf-huruf secara benar. Garis dapat diberi warna yang mencolok untuk meningkatkan perhatian anak.

12) Kertas dengan Garis Pembatas

Anak yang mengalami kesulitan untuk berhenti menulis pada tempat yang telah ditentukan dapat dibantu dengan menggunakan pembatas berupa karton yang diberi "jendela" atau dibatasi dengan selotip. Jendela pada karton hendaknya disesuaikan dengan tinggi huruf; huruf *a* sama tingginya dengan huruf *c, e, i, in, n*; huruf *b* sama tingginya dengan *d, h, k, l*; dan huruf-huruf yang memotong garis seperti *f, g, j*, dan *p*.

13) Memperhatikan Tingkat Kesulitan Penulisan Huruf

Ada huruf yang mudah dan pula huruf yang sulit untuk

Berbagai huruf yang mudah ditulis adalah *m, n, t, i, u, r, s, l*, dan *e*; sedangkan yang sulit adalah *x, z, y, j, p, b, h, k, f, g*, dan *q*. Anak hendaknya diajar menulis dengan huruf-huruf yang lebih mudah, meningkat ke yang lebih sulit, dan baru kemudian gabungan dari keduanya.

14) Bantuan Verbal

Pada saat anak sedang menulis, guru dapat memberikan bantuan dengan mengucapkan petunjuk seperti "naik", "turun", "belok". "stop."

15) Kata dan Kalimat

Setelah anak mampu menulis huruf-huruf, latihan ditingkatkan dengan menulis kata-kata dan selanjutnya

kalimat. Penempatan huruf, ukuran, dan kemiringan hendaknya juga memperoleh perhatian.

b. Mengeja

Ada beberapa metode pengajaran remedial bagi anak berkesulitan belajar mengeja seperti dikemukakan berikut ini.

1) Persepsi dan Memori Auditoris Bunyi-Bunyi Huruf

Berikan kepada anak latihan untuk mendengarkan bunyi-bunyi huruf, berikan penekanan pada pengetahuan tentang bunyi-bunyi bahasa (*phonics*) dan analisis susunannya, dan kembangkan pula keterampilan untuk menggunakan bunyi-bunyi bahasa secara umum.

2) Persepsi dan Memori Visual Huruf-Huruf

Berikan kepada anak latihan persepsi dan memori visual huruf-huruf sehingga anak dapat mengenal dan mengingat bentuk-bentuk huruf tersebut. Berikan pula kepada anak latihan untuk mempercepat penglihatan, misalnya dengan menggunakan kartu-kartu kata, anak disuruh mengeja, makin lama makin cepat.

3) Penggunaan Metode Multisensori

(1) *Mengartikan dan mengucapkan.* Minta anak untuk melihat kata, mengucapkannya dengan benar, dan menggunakannya dalam kalimat.

(2) *Mengkhayalkan.* Minta kepada anak untuk mengkhayalkan suatu tulisan kata dan mengucapkan kata tersebut. Minta kepada anak untuk mengucapkan suku kata demi suku kata, dan kemudian menuliskannya di udara.

(3) *Mengingat kembali.* Anak diminta untuk melihat kata, kemudian diminta untuk menutup matanya

dan melihat kata di dalam pikirannya. Suruh anak mengeja secara oral; dan setelah itu, suruh anak membuka kembali matanya untuk melihat sendiri apakah mereka melakukannya dengan benar. Bila salah, suruh anak mengulangi kembali.

(4) *Menganalisis kata.* Anak diminta untuk menulis kata berdasarkan ingatannya, kemudian diperiksa apakah tulisannya benar dan dapat dibaca.

(5) *Menguasai.* Anak diminta menutup mata dan menulisnya. Jika benar, anak diminta menutup mata kembali dan menulis kata tersebut dua kali.

4) Metode Fernald

Metode ini merupakan pendekatan multisensori untuk mengajar membaca, menulis, dan mengeja. Secara ringkas, langkah-langkahnya adalah sebagai berikut :

(1) Anak diberitahu bahwa mereka akan mempelajari kata-kata dan didorong untuk memilih sendiri kata yang ingin dipelajari.

(2) Guru menulis kata yang dipilih oleh anak di atas selembar kertas berukuran 4 X 10 inci. Ketika anak memperhatikan tulisan tersebut, guru membacakannya secara oral.

(3) Anak menelusuri bentuk kata dengan jarinya, mengucapkan kata tersebut berulang kali, kemudian menuliskan di kertas lain sambil mengucapkannya pula.

(4) Selanjutnya anak menuliskan kata tersebut dari ingatannya, tanpa melihat tulisan aslinya. Jika anak dapat melakukan, tambah dengan kata lain dengan mengikuti prosedur yang sama dengan

sebelumnya. Jika anak juga berhasil, simpan hasil-hasil tulisan anak ke dalam kotak. Jika kata-kata tersebut sudah cukup banyak, selanjutnya dapat disusun menjadi suatu cerita.

(5) Pada tahapan yang lebih akhir, anak tidak lagi menelusuri bentuk kata dengan jarinya. Anak dapat hanya melihat kata yang ditulis oleh guru, *mengucapkan* kata tersebut, dan kemudian *menulisnya*. Selanjutnya, anak hanya melihat kata yang ditulis oleh guru, kemudian menulisnya; dan yang paling akhir, hanya dengan melihat saja.

5) Metode "Tes-Belajar-Tes" Lawan Metode "Belajar-Tes"

Ada dua metode mengajar mengeja, metode "tes-belajar-tes" dan metode "belajar-tes". Metode "tes-belajar-tes" dimulai dengan memberikan tes awal untuk mengetahui kemampuan anak, setelah itu anak diajar, dan kemudian dites lagi. Dengan demikian, guru dapat mengetahui kata-kata yang sudah dikenal anak, dan hanya mengajarkan kata-kata yang belum dikelial oleh anak. Metode "belajar-tes" dimulai dari mengajarkan kata lebih dahulu baru kemudian melakukan tes untuk mengetahui penguasaan anak. Dengan demikian, metode belajartes sebaiknya digunakan sebelum metode tes-belajar-tes.

6) Mengeja Kata dari Proyektor Film Strip

Guru menulis kata-kata yang akan dieja pada transparansi. Kata-kata tersebut selanjutnya diletakkan di atas OHP dan ditutup dengan kertas yang memiliki "jendela" yang dapat dibuka dan ditutup. Dengan membuka dan menutup jendela tersebut anak diminta-

untuk mengeja atau melengapi huruf yang ditutup.

7) Mengeja Melalui Tape Recorder

Pengajaran mengeja dapat dilakukan dengan menggunakan *tape recorder*. Anak yang sudah dapat belajar sendiri, dapat melakukannya di laboratorium bahasa. Di laboratorium bahasa anak dapat menggunakan *earphone*. Dengan alat ini, anak memperoleh instruksi secara individual dari guru. Penggunaan *earphone* dapat mengurangi rangsangan auditoris yang dapat mengganggu perhatian anak.

8) Menirukan Kesalahan Anak

Hasil penelitian menunjukkan bahwa mengulang kesalahan anak sebelum memperbaikinya dapat memberikan keuntungan kepada anak. Melalui metode ini, anak disadarkan dari kesalahannya, baru kemudian diperbaiki. Dengan demikian, anak dapat membedakan antara respons yang salah dari respons yang benar.

c. Menulis Ekspresif

Banyak anak berkesulitan belajar yang meskipun telah duduk di bangkai SLTA tetapi memiliki pengalaman menulis ekspresif yang sangat sedikit. Hal ini karena anak itu sendiri memiliki kecenderungan untuk menolak belajar ekspresif. Oleh karena itu, menyediakan kesempatan kepada anak berkesulitan belajar dengan berbagai macam menulis adalah sangat disarankan. Berikut ini dikemukakan berbagai strategi dalam memberikan kesempatan kepada anak berkesulitan belajar untuk menulis ekspresif.

- (1) *Pembelajaran dalam proses menulis*. Bos seperti dikutip oleh Lerner (1988: 417) mengemukakan enam pendekatan untuk mengajarkan Proses

menulis bagi anak berkesulitan belajar.

- (1) *Memberi kesempatan kepada anak untuk banyak menulis.* Banyak anak berkesulitan belajar yang tidak menyukai menulis. Menurut Bos banyak anak berkesulitan belajar yang menulis rata-rata hanya selama 10 menit dalam sehari. Dari rata-rata menulis seperti itu hendaknya ditingkatkan sedikit demi sedikit sehingga menjadi 50 menit tiap hari, empat hari dalam seminggu.
- (2) Menempatkan anak dalam suasana kehidupan yang gemar menulis. Guru hendaknya menciptakan suasana kelas yang menggemari menulis melalui interaksi koperatif dalam menyelesaikan pekerjaan-pekerjaan menulis. Berbagai bahan dan buku hendaknya ditempatkan di suatu tempat yang memudahkan anak untuk menggunakannya sehingga menulis tidak lagi merupakan suatu tugas tetapi sudah menjadi kebutuhan anak-anak.
- (3) *Biarkan anak memilih topik tulisannya sendiri.* Belajar menulis akan sangat berhasil jika anak diberi kebebasan untuk memilih topik yang hendak ditulis. Jika anak membutuhkan lebih banyak informasi tentang apa yang hendak ditulis, guru hendaknya menyediakan sumber informasi yang cukup.
- (4) *Model penulisan dan berpikir strategis.* Guru memberikan model proses kognitif yang terlibat dalam penulisan. Misalnya, guru mengatakan: "Saya akan menulis cerita yang menegangkan. Bagaimana kalau tentang perjalanan ke sebuah gua?"

Selanjutnya, saya harus menentukan watak orang yang melakukan perjalanan tersebut sebagai orang yang ..." Anak melanjutkan cerita dan menulis cerita tersebut secara bebas.

- (5) *Mengembangkan berpikir reflektif.* Biasanya anak disuruh menulis sesuai dengan standar kebenaran guru. Pengajaran dapat diperluas dengan memberikan kepada anak kebebasan untuk mengemukakan pikiran dan perasaannya, yang mungkin berbeda dari standar kebenaran guru.
- (6) *Transfer kepemilikan dan kontrol penulisan siswa.* Tujuan proses penulisan adalah transfer kepemilikan dan mengontrol siswa. Pada saat siswa belajar untuk menginternalisasikan yang diajarkan oleh guru, mereka harus secara sedikit demi sedikit mengambil tanggung jawab atas tulisan mereka sendiri dan harus mampu bekerja tanpa pengarahan guru.
- (2) *Memberikan motivasi secara bertingkat.* Agar anak berani mengekspresikan pikiran dan perasaannya dalam bentuk tulisan, penulisan hendaknya diberikan secara bertingkat. Pada mulanya guru mungkin hanya menilai idenya, bentuk tulisan mungkin belum dinilai. Selanjutnya, penilaian mungkin diarahkan pada ide dan teknik penulisannya. Bagi, anak yang masih banyak melakukan kesalahan, penilaian mungkin diarahkan hanya pada salah satu keterampilan, misalnya pemakaian huruf kapital atau penggunaan tanda baca saja.
- (3) *Tulisan pribadi dan tulisan fungsional.* Tulisan pribadi bertujuan untuk mengembangkan ide dan mengekspresikannya ke dalam bentuk tulisan. Yang

dipentingkan dalam tulisan pribadi adalah proses penemuan ide, bukan kesempumaan tekniknya. Dalam tulisan fungsional tujuannya adalah agar orang lain memahami isi tulisan, dan karena itu teknik penulisannya harus sempurna. Tulisan fungsional dapat berbentuk surat bisnis. Dengan memisahkan tujuan pembelajaran dari dua jenis tulisan tersebut, anak akan belajar keduanya.

- (4) *Memberikan masukan sebanyak-banyaknya.* Agar siswa dapat menulis dengan baik, mereka memerlukan bahan untuk ditulis. Sebelum memberikan tugas kepada siswa untuk menulis, guru harus memiliki pengetahuan tentang pengalaman para siswa. Pengalaman tersebut dapat dalam berbagai bidang seperti dalam olah raga, darmawisata, atau acara TV. Pembicaraan antara guru dengan siswa tentang pengalaman mereka dapat meningkatkan kemampuan siswa untuk menulis ekspresif.
- (5) *Melengkapi kalimat.* Tugas melengkapi kalimat merupakan suatu metode menulis ekspresif yang bermanfaat. Guru memberikan kepada anak kalimat yang tidak lengkap dan siswa diminta untuk melengkapi kalimat tersebut. Contoh : "Ibu sayur."
- (6) *Menggabungkan berbagai kalimat.* Menulis beberapa kalimat yang terpisah-pisah tetapi kalimat-kalimat tersebut dapat disusun menjadi suatu cerita. Selanjutnya, anak diminta untuk menyusun kalimat-kalimat tersebut menjadi suatu cerita yang logis dan sistematis.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu SD dan minta kepada guru seorang anak yang mengalami kesulitan menulis, seorang anak yang mengalami kesulitan mengeja, dan seorang anak yang mengalami kesulitan menulis ekspresif. Lakukanlah asesmen terhadap mereka, kemudian berikan rekomendasi kepada guru tentang bagaimana cara membantu anak-anak tersebut. Hasil asesmen dan rekomendasi hendaknya didiskusikan dulu dengan dosen dan teman-teman kuliah Anda.

C. Rangkuman

Bab ini membahas kesulitan belajar menulis yang mencakup menulis dengan tangan atau menulis permulaan, mengeja, dan menulis ekspresif. Menulis adalah salah satu komponen sistem komunikasi. Ada berbagai faktor yang berpengaruh terhadap kemampuan menulis dengan tangan, yaitu (1) motorik, (2) perilaku, (3) persepsi, (4) memori, (5) kemampuan melaksanakan *cross modal*, (6) penggunaan tangan dominan, dan (7) kemampuan memahami instruksi. Kesulitan mengeja dapat terjadi jika anak mengalami gangguan memori dan gangguan persepsi, khususnya memori dan persepsi visual dan auditori.

Agar dapat menulis ekspresif, seseorang harus memiliki kemampuan menggunakan bahasa ujaran, membaca, mengeja, menulis dengan tangan, dan memahami berbagai aturan yang berlaku bagi suatu jenis penulisan. Asesmen kemampuan menulis dapat dilakukan dengan instrumen formal atau informal. Bab ini juga membahas berbagai strategi pengajaran menulis dengan tangan, mengeja, dan

menulis ekspresif.

D. Pertanyaan

1. Apa yang dimaksud dengan menulis?
2. Mengapa sejak anak masuk SD harus belajar menulis?
3. Jelaskan bagaimana tugas orang tua dalam mempersiapkan anak belajar menulis!
4. Jelaskan proses neurologis pada saat anak menulis!
5. Apa perlunya anak belajar menulis dengan tangan?
6. Sebutkan berbagai faktor yang terkait dengan kemampuan menulis dengan tangan!
7. Sebutkan empat macam cara anak memegang pensil yang dapat dijadikan petunjuk sebagai anak berkesulitan belajar menulis!
8. Sebutkan alasan anak harus belajar huruf cetak sebelum belajar huruf sambung!
9. Sebutkan alasan anak harus langsung belajar huruf sambung!
10. Menurut pendapat Anda, jenis huruf mana, huruf cetak atau huruf sambung, yang lebih dahulu harus diajarkan kepada anak? Berikan pula alasannya!
11. Mengapa mengeja dalam bahasa Inggris lebih sulit daripada mengeja bahasa Indonesia?
12. Sebutkan dan terangkan secara singkat macam-macam pendekatan dalam pengajaran mengeja!
13. Mengapa menulis ekspresif merupakan pelajaran sulit bagi anak yang tidak berkesulitan belajar maupun bagi anak yang berkesulitan belajar?
14. Sebutkan cakupan pelajaran menulis ekspresif menurut Hansen!
15. Sebutkan ciri-ciri anak berkesulitan belajar menulis dengan tangan!

16. Sebutkan ciri-ciri anak berkesulitan belajar mengeja!
17. Sebutkan berbagai indikator yang menunjukkan kemampuan anak dalam menulis ekspresif
18. Sebutkan berbagai aktivitas yang dapat membantu anak belajar menulis dengan tangan!
19. Sebutkan berbagai metode pengajaran remedial mengeja!
20. Jelaskan langkah-langkah metode multisensori Fernald untuk pengajaran membaca, menulis, dan mengeja!
21. Bagaimana caranya menciptakan suasana belajar yang dapat memberikan motivasi kepada anak untuk gemar menulis?
22. Apa yang dimaksud dengan memberikan motivasi secara bertingkat agar anak gemar menulis?

DAFTAR PUSTAKA

- Hallahan, D.P.; Kauffman, J.M.; Lloyd, J.W., (1985), *Introduction to Learning Disabilities*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hargrove, L.J.; Poteet, J.A., (1984), *Assessment in Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hornsby, B., (1984), *Overcoming Dyslexia*. Singapore : P.G. Publishing.
- Lerner, J.W., (1988), *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. New Jersey: Houghton Mifflin.
- Mann, P.H.; Suiter, P.A.; McClung, R.M., (1979) *Handbook in Diagnosis-Prescriptive Teaching*. Boston : Allyn and Bacon.
- Lovitt, T.C., (1989), *Introduction to Learning Disabilities*. Boston : Allyn and Bacon.
- Russell, Wanda., (1986), *Neurology for the Speech Language*

Pathologist. Boston: Butherworth.

Sanders, D.A., (1982); *Aural Rehabilitation*. New Jersey :
Prentice-Hall. Sumarno Markam., (1989),
Pengendalian Kesulitan Belajar dan DMO. Jakarta:
FKUI.

Tarigan, Henry Guntur., (1986), *Menulis*. Bandung: Angkasa.

BAB IX

IDENTIFIKASI DAN INTERVENSI DINI

A. Latar Belakang

Kesulitan belajar sering baru menampakkan wujudnya pada saat anak masuk sekolah. Upaya untuk melakukan identifikasi dan intervensi dini didasarkan atas asumsi bahwa kesulitan belajar dapat dikurangi dan bahkan mungkin dapat dicegah jika gejala awal dapat segera diidentifikasi dan intervensi yang tepat segera diberikan. Bertolak dari latar belakang semacam itu maka pada bab ini akan dibahas anak berisiko berkesulitan belajar, identifikasi dan intervensi dini, manfaat identifikasi dan intervensi dini, sistem pelayanan intervensi, dan berbagai model kurikulum intervensi dini.

B. Tujuan

Tujuan yang ingin dicapai melalui pembahasan pada bab ini adalah agar Anda memahami

- (1) anak yang berisiko berkesulitan belajar;
- (2) hakikat identifikasi dan intervensi dini;
- (3) manfaat identifikasi dan intervensi dini;
- (4) sistem pelayanan identifikasi dan intervensi dini; dan
- (5) berbagai model program intervensi dini.

1. Anak yang Berisiko Berkesulitan Belajar

Istilah anak *berisiko* berkesulitan belajar dikemukakan oleh Lerner (1988: 227). Istilah berisiko digunakan untuk menunjukkan bahwa melakukan identifikasi anak berkesulitan belajar pada masa prasekolah merupakan pekerjaan yang sangat sulit. Anak-anak tersebut belum mengalami kegagalan di sekolah tetapi mungkin memiliki potensi untuk mengalami kegagalan dalam menyelesaikan tugas-tugas sekolah. Ada tiga alasan untuk menyatakan bahwa anak memiliki potensi untuk gagal di sekolah atau memiliki potensi untuk menjadi anak berkesulitan belajar, (1) hasil pemeriksaan medis, (2) risiko biologis, dan (3) risiko lingkungan.

Melalui pemeriksaan medis pada masa bayi dan masa kanak-kanak dapat diprediksi adanya kemungkinan kelak menjadi anak berkesulitan belajar. Prediksi ilmiah tidak selamanya tepat tetapi dapat meningkatkan kewaspadaan orang tua untuk melakukan usaha yang lebih intensif untuk mencegah terjadinya penyimpangan yang tidak diinginkan pada anak di masa datang. Kewaspadaan tersebut seharusnya menjadikan orang tua untuk menyediakan lingkungan yang kondusif bagi perkembangan potensi anak secara optimal dan terintegrasi. Dengan demikian, jika prediksi tentang akan adanya penyimpangan yang tidak diharapkan benar-benar terjadi atau tidak terjadi, orang tua telah menyediakan lingkungan yang sebaik-baiknya bagi anak. Penyediaan

lingkungan yang kondusif semacam itu tidak hanya bermanfaat bagi anak berisiko berkesulitan belajar tetapi juga bagi anak pada umumnya.

Prediksi tentang kemungkinan timbulnya kesulitan belajar di sekolah biasanya didasarkan atas hasil pemeriksaan terhadap perkembangan, penyakit, atau situasi traumatik yang dialami oleh anak pada masa prasekolah. Adanya kelambatan perkembangan motorik, bahasa, dan emosi sering dijadikan acuan prediksi bahwa anak kelak akan mengalami kesulitan belajar. Beberapa penyakit yang dapat menimbulkan kerusakan pada otak seperti meningitis dan ensefalitis juga sering dijadikan acuan untuk memprediksi terjadinya kesulitan belajar di sekolah. Peristiwa traumatik yang dapat digunakan sebagai landasan prediksi terjadinya kesulitan belajar adalah peristiwa yang dapat menimbulkan kerusakan pada otak, misalnya akibat kecelakaan.

Risiko biologis menunjuk pada suatu kemungkinan yang didasarkan atas riwayat medis dan kesehatan yang dapat menimbulkan kesulitan belajar di sekolah. Contoh risiko biologis adalah prematuritas dan orang tua yang berkesulitan belajar. Tidak semua anak yang lahir prematur akan berkesulitan belajar di sekolah. Meskipun demikian, cukup banyak kasus kesulitan belajar yang berlatar belakang prematuritas. Memahami risiko semacam ini orang tua sebaiknya waspada dan menyediakan lingkungan yang sebaik-baiknya bagi pertumbuhan dan perkembangan anak. Orang tua yang berkesulitan belajar hendaknya waspada dan menyiapkan anak dengan sebaik-baiknya sejak bayi dilahirkan. Tidak semua anak yang orang tuanya berkesulitan belajar juga mengalami kesulitan belajar. Meski- pun demikian, seperti dikemukakan oleh Hornsby (1984: 41), sembilan dari

sepuluh anak disleksia memiliki orang tua yang disleksia juga.

Risiko lingkungan terkait dengan adanya kekurangan stimulasi lingkungan sosial yang menyebabkan pertumbuhan dan perkembangan anak tidak optimal. Stimulasi tersebut mencakup fisik, emosi, kognitif, dan intuisi. Seperti dikemukakan oleh Clark (1983: 6) bahwa inteligensi tidak hanya terkait dengan fungsi kognitif tetapi juga fisik, emosi, dan intuisi; dan anak dapat digolongkan berbakat kalau semua fungsi tersebut tumbuh dan berkembang secara terintegrasi hingga taraf yang tinggi. Risiko lingkungan dapat disebabkan oleh adanya kondisi sosial ekonomi atau pengetahuan orang tua yang rendah sehingga orang tua tidak memiliki kesempatan yang cukup untuk menyediakan lingkungan yang *bergizi*. Adapun yang dimaksud dengan lingkungan yang *bergizi* adalah lingkungan yang mampu memberikan stimulasi fisik, emosi, kognitif, dan intuisi, yang memungkinkan fungsi-fungsi tersebut berkembang optimal dan terintegrasi. Program pelayanan PLB bagi anak prasekolah yang berisiko berkesulitan belajar dapat diselenggarakan secara khusus dan dapat pula diselenggarakan terintegrasi dengan TK atau pusat-pusat pelayanan kesehatan anak. Program pelayanan dapat dibedakan menjadi dua macam, (1) untuk usia 0 - 3 tahun, dan (2) untuk usia 3 - 6 tahun. Kedua kelompok tersebut memerlukan metode asesmen dan intervensi yang berbeda-beda.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke suatu TK, Puskesmas, dan pusat pelayanan kesehatan anak. Lakukanlah observasi untuk mengetahui, apakah ada di antara anak-anak yang berada di tempat-tempat tersebut yang diduga memiliki risiko untuk menjadi anak berkesulitan belajar di sekolah? Catatlah nama-nama anak tersebut dan berikan alasan Anda, mengapa anak diduga berisiko berkesulitan belajar? Diskusikan hasil observasi Anda bersama dosen dan teman-teman Anda dan kemukakan saran-saran bagi para orang tua anak-anak tersebut.

2. Hakikat Identifikasi dan Intervensi Dini

Identifikasi berkenaan dengan upaya menemukan anak-anak usia prasekolah yang diduga berisiko berkesulitan belajar; sedangkan intervensi berkenaan dengan upaya pemberian perlakuan agar kesulitan belajar dapat dicegah atau ditanggulangi. Identifikasi dan intervensi dapat dibedakan tetapi keduanya saling terkait. Identifikasi tanpa ditindaklanjuti dengan intervensi tidak ada gunanya, dan intervensi tanpa didasarkan atas hasil identifikasi juga tidak ada gunanya dan bahkan mungkin dapat menimbulkan malapetaka. Ada enam langkah yang sebaiknya diikuti dalam melakukan identifikasi dan intervensi dini, (1) menjalin hubungan dan meningkatkan kesadaran masyarakat, (2) melaksanakan identifikasi, (3) menegakkan diagnosis, (4) merancang program intervensi, (5) melaksanakan intervensi, dan (6) mengevaluasi program intervensi.

a. *Menjalin Hubungan dan Meningkatkan Kesadaran Masyarakat*

Sebelum melaksanakan identifikasi anak berisiko berkesulitan belajar masyarakat harus diberi informasi dan ditingkatkan kesadaran mereka tentang pentingnya identifikasi dan intervensi dini bagi anak-anak. Meskipun identifikasi dini sangat penting untuk mencegah terjadinya kesulitan belajar di sekolah, orang tua harus diberi penjelasan bahwa identifikasi dapat keliru. Kekeliruan dapat terjadi karena tiap anak memiliki irama perkembangan dan masa kematangan fungsi yang berbeda-beda. Dan yang sangat penting untuk dipahami oleh masyarakat dan para guru adalah agar hasil identifikasi tidak digunakan sebagai bahan olok-olok atau pemberian label yang negatif kepada anak. Masyarakat dan guru harus diberi penjelasan bahwa tujuan identifikasi adalah untuk memperoleh informasi yang dapat digunakan sebagai landasan dalam menyusun program intervensi yang diharapkan dapat mencegah dan menanggulangi kesulitan belajar di sekolah. Masyarakat dan guru juga harus diberi penjelasan bahwa banyak orang terkenal yang pada masa kanak-kanak dan pada masa usia sekolahnya tergolong berkesulitan belajar. Orang-orang penting seperti Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Thomas Alva Edison, Jenderal George Patton, ialah beberapa orang individu yang pada masa kanak-kanak dan pada masa usia sekolahnya tergolong berkesulitan belajar (Hornsby, 1984: 10 - 12). Jika peraturan yang mengharuskan adanya identifikasi anak berisiko berkesulitan belajar belum ada, pelaksanaan

identifikasi hendaknya ditawarkan kepada orang tua atau sekolah yang merasa membutuhkan saja. Ada beberapa masalah yang dapat timbul karena identifikasi dini. Beberapa masalah tersebut adalah :

- (1) guru mungkin akan memberikan label negatif kepada anak yang dapat berdampak negatif bagi perkembangan anak,
- (2) orang tua dan guru mungkin merasa tidak memiliki harapan terhadap anak sehingga berdampak negatif terhadap upaya mereka membantu anak;
- (3) anak yang diidentifikasi berisiko berkesulitan belajar belum tentu benar-benar berkesulitan belajar di sekolah sehingga masyarakat meragukan manfaat identifikasi dan intervensi dini; dan
- (4) keberhasilan anak berisiko berkesulitan belajar di sekolah belum tentu karena akibat identifikasi dan intervensi dini.

Akhimya, masyarakat harus disadarkan bahwa melakukan identifikasi dan diagnosis kesulitan belajar pada anak usia prasekolah adalah pekerjaan sulit. Karena manfaatnya yang sangat besar bagi perkembangan anak di masa datang maka masyarakat perlu diajak menyadari pentingnya identifikasi dan intervensi dini anak-anak prasekolah berisiko berkesulitan belajar. Masyarakat juga perlu diajak menyadari masalah-masalah yang muncul dari penyelenggaraan identifikasi dan intervensi dini, dan dengan adanya kesadaran tersebut melakukan upaya untuk menanggulangnya.

b. Melaksanakan Identifikasi

Identifikasi berkenaan dengan upaya menemukan anak prasekolah yang berisiko berkesulitan belajar. Untuk menghindari pemberian label negatif pada anak, sebaiknya pemerintah mewajibkan agar tiap anak prasekolah menjalani pemeriksaan dengan biaya rendah dan waktu yang singkat. Hasil identifikasi hendaknya tidak digunakan sebagai persyaratan penerimaan masuk sekolah tetapi benar-benar untuk landasan intervensi dini. Untuk menghindari anak-anak berkesulitan belajar ditolak masuk sekolah untuk anak normal, penyelenggaraan PLB hendaknya terintegrasi dengan penyelenggaraan pendidikan pada umumnya. Bentuk penyelenggaraannya dapat dari integrasi penuh hingga integrasi sebagian.

Pemeriksaan untuk melakukan identifikasi hendaknya ditujukan untuk mengetahui penglihatan, pendengaran, bicara dan bahasa, keterampilan motorik, keterampilan menolong diri sendiri, kematangan sosial, emosional dan perkembangan kognitif. Menurut Lerner (1988: 242) ada lima bidang yang hendaknya diperiksa, yaitu (1) ketajaman sensoris, (2) perkembangan motorik, (3) penguasaan konsep-konsep dasar, (4) keterampilan bahasa, dan (5) keterampilan sosial dan emosi.

Ketajaman sensoris mencakup ketajaman penglihatan dan pendengaran. Bila diduga anak memiliki gangguan dalam penglihatan dan pendengaran, anak hendaknya dikirim ke dokter untuk memperoleh pemeriksaan lebih lanjut. Sesungguhnya yang perlu diperiksa bukan hanya ketajaman tetapi juga

berfungsinya penglihatan dan pendengaran. Ini berarti bahwa persepsi visual dan auditif anak juga perlu mendapat pemeriksaan.

Perkembangan motorik anak perlu diperiksa, baik motorik kasar maupun motorik halusnya. Dalam tes motorik, anak dapat diminta untuk menangkap, melompat, menumpuk balok, menggunting, menggambar bentuk-bentuk geometri, dan menulis huruf atau angka. Penguasaan konsep-konsep dasar dapat diperiksa dengan meminta kepada anak untuk menyebutkan berbagai warna; bagian-bagian tubuh; menghitung secara berurutan hingga 12; memasang jumlah benda dengan angka sampai sembilan; pemahaman konsep tempat (di atas, di bawah, sudut, antara, dan di tengah); dan memahami konsep-konsep ukuran dan bentuk. Pemeriksaan tidak harus dengan tes forma. tetapi dapat menggunakan tes informal.

Keterampilan bahasa mencakup reseptif dan ekspresif. Artikulasi dapat diperiksa dengan meminta anak mengucapkan beberapa kata, misalnya 15 kata yang berbeda-beda. Pemeriksaan juga mencakup meminta anak untuk menirukan pola tepukan tangan, mengulang angka dan kalimat yang diucapkan oleh pemeriksa, menjawab pertanyaan-pertanyaan pemecahan masalah, menyebut jenis kelaminnya sendiri, menyebut umur, dan menyebut alamatnya sendiri.

Keterampilan sosial dan emosi dapat diperiksa melalui observasi terhadap perilaku anak dalam menjalin hubungan dengan orang tua, guru, saudara, atau teman bermain. Observasi tersebut hendaknya di-

dasarkan atas tahapan perkembangan anak usia prasekolah, sehingga sifat egosentris pada anak usia tiga tahun misalnya, harus dipandang sebagai perkembangan yang normal.

c. Menegakkan Diagnosis

Menegakkan diagnosis menunjuk pada cara-cara yang komprehensif untuk menentukan suatu jenis kesulitan dan kemungkinan penyebabnya. Diagnosis digunakan untuk menentukan, apakah anak memerlukan pelayanan PLB pada usia prasekolah atau tidak? Diagnosis hendaknya juga menentukan beratnya masalah, kemungkinan penyebab, dan sistem pemberian intervensi yang sesuai bagi anak.

d. Merancang Program Intervensi

Program intervensi harus dirancang berdasarkan hasil diagnosis. Prinsip-prinsip yang mendasari penyusunan PPI (Program Pendidikan Individual) seperti yang telah dikemukakan pada Bab III dapat digunakan sebagai acuan.

e. Melaksanakan Intervensi

Intervensi dini bagi anak usia prasekolah dapat dilakukan oleh guru khusus bagi anak berkesulitan belajar atau guru TK atau orang tua di bawah bimbingan ahli PLB bagi anak berkesulitan belajar. Tempat intervensi dapat di TK, pusat kesehatan anak, pusat identifikasi dan intervensi dini, atau di rumah.

f. Mengevaluasi Program

Pada akhir kegiatan intervensi dilakukan evaluasi untuk menentukan keberhasilan program dan kemajuan anak. Evaluasi dilakukan dengan membandingkan keterampilan anak sebelum dan

sesudah mengikuti program intervensi. Evaluasi hendaknya dilakukan tidak hanya pada akhir program tetapi juga pada saat program dirancang dan dilaksanakan.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke TK, Puskesmas, atau pusat pelayanan kesehatan anak. Pilihlah salah seorang anak yang menurut hasil observasi Anda anak tersebut berisiko menjadi anak berkesulitan belajar sehingga memerlukan intervensi dini. Mintalah izin kepada orang tua atau guru atau dokter yang bertanggung jawab kepada anak untuk melakukan observasi lebih lanjut sebagai bahan pertimbangan dalam menyusun rancangan intervensi. Selanjutnya, jika Anda merasa telah memperoleh informasi yang cukup, susunlah sebuah program intervensi dini dengan menggunakan format PPI yang telah dibahas pada Bab III. Diskusikanlah program tersebut dengan orang tua, guru TK, atau dokter yang bertanggung jawab dengan anak untuk memperoleh masukan sebagai bahan perbaikan rancangan. Berikanlah *copy* rancangan tersebut kepada orang tua agar dapat dilaksanakan di rumah. Lakukanlah pemantauan agar kekeliruan-kekeliruan yang terjadi dapat segera diperbaiki.

3. Sistem Pelayanan Identifikasi dan Intervensi Dini

Alternatif pelayanan dan penempatan untuk anak usia prasekolah berbeda dari untuk anak usia sekolah. Ada empat pilihan sistem pelayanan, (1) di rumah, (2) integrasi dengan TK, (3) di pusat-pusat pelayanan identifikasi dan intervensi dini, dan (4) digabungkan antara berbagai

pilihan tersebut.

a. *Pelayanan di Rumah*

Pelayanan di rumah dilaksanakan oleh orang tua, sehingga dengan demikian orang tua menjadi guru bagi anaknya sendiri. Jenis pelayanan ini menuntut waktu, dedikasi, dan motivasi orang tua. Dalam kasus tertentu, diperlukan keterlibatan ahli PLB bagi anak berkesulitan belajar. Tugas ahli PLB tersebut adalah melatih orang tua dalam melakukan asesmen, merancang program, melaksanakan program, dan melakukan evaluasi program intervensi. Ahli PLB tersebut juga perlu mendemonstrasikan kepada orang tua cara melaksanakan berbagai aktivitas yang dapat menunjang perkembangan anak. Pemantauan juga perlu dilakukan oleh ahli PLB agar berbagai kekeliruan yang dilakukan oleh orang tua dapat segera diperbaiki. Pelayanan intervensi di rumah mungkin menuntut kehadiran seorang ahli PLB sekali hingga tiga kali dalam seminggu.

Ada dua keuntungan dari program pelayanan di rumah. *Pertama*, sistem tersebut memungkinkan anak belajar dalam situasi yang alami.

Kedua, memungkinkan orang tua terlibat secara penuh proses belajar anak. Adapun kekurangannya adalah, dalam kondisi kekurangan tenaga ahli PLB di bidang pendidikan anak berkesulitan belajar, sulit untuk memperoleh bantuan profesional dari seorang ahli semacam itu. Pelayanan di rumah terutama sekali sesuai untuk bayi dan kanak-kanak di daerah terpencil yang menyebabkan orang tua sulit untuk mengunjungi pusat-pusat pelayanan identifikasi dan intervensi dini.

b. Pelayanan Terintegrasi dengan TK

Pelayanan jenis ini tentu saja hanya sesuai untuk anak-anak berusia tiga hingga enam tahun, yaitu saat anak masuk TK. Sudah berulang kali dikemukakan bahwa pelayanan PLB tidak harus memisahkan anak luar biasa dari anak-anak pada umumnya, dan karena itu pelayanan PLB dapat diintegrasikan dengan pelayanan pendidikan di TK. Pelayanan jenis ini memungkinkan anak tetap dapat bermain dan belajar bersama anak lain, dan hanya dalam waktu-waktu tertentu mereka dipisahkan untuk memperoleh pelayanan intervensi dari guru PLB secara intensif. Mungkin ada anak yang karena beratnya masalah yang dihadapi memerlukan intervensi yang menyita sebagian besar waktu mereka di TK. Meskipun demikian, anak berisiko berkesulitan belajar di TK tersebut tetap dapat bermain bersama anak lain yang merupakan bagian penting dari proses sosialisasi.

c. Pelayanan di Pusat Identifikasi dan Intervensi Dini

Adanya pusat identifikasi dan intervensi dini bagi anak berisiko berkesulitan belajar tampaknya masih merupakan khayalan tetapi sesungguhnya sangat diperlukan bagi penyelenggaraan pendidikan yang bermutu. Pelayanan identifikasi dan intervensi dini dapat terintegrasi dengan TK, Puskesmas, atau klinik-klinik kesehatan. Pada saat ini di Rumah Sakit Harapan Kita Jakarta ada yang dinamakan Klinik Tumbuh Kembang yang fungsinya antara lain memberikan intervensi dini terhadap anak-anak yang mengalami hambatan perkembangan. Di tempat

semacam itu tentu saja sangat bermanfaat jika ditempatkan ahli PLB di bidang pendidikan anak berkesulitan belajar sebagai salah seorang anggota tim dalam melaksanakan tugas interdisipliner. Dalam kondisi yang ideal, suatu pusat identifikasi dan intervensi dini perlu memiliki suatu tim ahli yang mencakup dokter spesialis anak, psikolog anak, ahli PLB di bidang pendidikan anak berkesulitan belajar, ahli pendidikan anak, ahli bina wicara, ahli pendidikan jasmani adaptif, ahli fisioterapi, ahli terapi okupasi, dan pekerja sosial.

Anak berisiko berkesulitan belajar mungkin perlu mendapat pelayanan di pusat identifikasi dan intervensi dini selama dua atau tiga jam sehari, dua atau lima kali seminggu, tergantung berat atau ringannya masalah. Kurikulum yang komprehensif perlu dikembangkan sesuai dengan kebutuhan tiap anak. Pengembangan kurikulum di pusat identifikasi dan intervensi dini adalah PLB di bidang pendidikan anak berkesulitan belajar. Program-program belajar seperti PPI (Program Pendidikan Individual) perlu dikembangkan dan semua anggota tim ahli serta orang tua harus terlibat dalam pengembangan program semacam itu.

d. Pelayanan Gabungan

Suatu pelayanan intervensi dini yang fleksibel dapat dikembangkan dengan mengkombinasikan ketiga jenis pelayanan yang lain. Sebagai contoh, anak mungkin datang ke pusat pelayanan intervensi dini untuk beberapa kali dalam seminggu sambil belajar di TK. Bagi anak yang belum masuk TK kehadirannya di

pusat pelayanan intervensi dini dapat ditingkatkan sesuai dengan kebutuhan. Seorang ahli PLB bagi anak berkesulitan belajar yang bertugas di pusat pelayanan intervensi dini atau di TK mungkin perlu berkunjung ke rumah anak untuk memberikan pengarahan atau latihan kepada orang tua. Karena sifatnya yang fleksibel dari bentuk pelayanan gabungan ini maka intervensi dini dapat dirancang untuk mempertemukan kebutuhan khas dari tiap anak.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke TK, Puskesmas, atau klinik-klinik yang memberikan pelayanan kesehatan kepada anak prasekolah. Lakukanlah observasi dan kemudian pikirkanlah bagaimana caranya menyelenggarakan program identifikasi dan intervensi yang sesuai dengan kondisi lingkungan Anda. Tuliskanlah pikiran Anda dalam bentuk makalah kecil dan seminarkan bersama teman dan dosen Anda.

4. Berbagai Model Program Intervensi Dini

Model program intervensi dini merupakan gabungan antara elemen-elemen pendidikan taman kanak-kanak dan pendidikan luar biasa untuk mendorong pertumbuhan dan perkembangan berbagai potensi anak secara optimal dan terintegrasi. Menurut Lerner (1988: 240) ada empat model program intervensi dini, (1) program pengayaan, (2) program pengajaran langsung, (3) program yang menekankan pada kognitif, dan (4) program kombinasi.

Program pengayaan bertolak dari pandangan bahwa anak sebagai satu keseluruhan yang utuh dan karena itu

pengembangannya harus mencakup seluruh aspek fisik, emosi, bahasa, sosial, dan kognitif. Teori-teori perkembangan merupakan landasan dari jenis program ini, dan kata kunci dari konsep ini adalah penekanan pada perkembangan alami anak-anak. Dasar pemikiran dari program pengayaan adalah bahwa di bawah kondisi lingkungan yang menyenangkan dan terbuka, dorongan dari dalam diri anak sendiri dan kebutuhan untuk belajar akan secara alami muncul dan berkembang. Peranan guru adalah meningkatkan proses pertumbuhan dan perkembangan alami tersebut melalui penyediaan kesempatan belajar dalam suatu lingkungan yang memberikan pengayaan, dorongan, dan pengasuhan.

Program pengajaran langsung didasarkan atas psikolog behavioral, yang memusatkan perhatian pada pengajaran langsung berbagai keterampilan belajar khusus yang dipilih oleh guru. Peranan guru dalam program pengajaran langsung adalah merancang dan menstrukturkan pengalaman belajar secara hati-hati untuk membangun keterampilan praakademik dan akademik. Berbagai bahan dan aktivitas dirancang secara hati-hati untuk mengembangkan berbagai keterampilan tersebut.

Program yang menekankan kognitif didasarkan atas teori perkembangan kognitif Piaget. Perhatian utama dari program ini adalah mengembangkan berbagai kemampuan kognitif, mencakup mengingat, membedakan, pemecahan masalah, pembentukan konsep, belajar verbal, dan keterampilan mendengarkan. Suatu hal yang harus dipahami dari teori Piaget adalah bahwa anak menggunakan cara berpikir yang berbeda dari orang dewasa. Program jenis ini berupaya untuk mendorong

berbagai pengalaman dan perbuatan yang membantu membangun berbagai keterampilan berpikir.

Sebagian besar program pengembangan kanak-kanak tidak mengikuti suatu model program tunggal tetapi mengkombinasikan berbagai elemen berbagai jenis program. Sebagian disediakan pengalaman terbuka yang dapat dipilih oleh anak, sebagian merupakan pengajaran langsung berbagai keterampilan khusus, dan sebagian lagi mendorong perkembangan keterampilan kognitif.

Program intervensi dini bagi anak-anak prasekolah yang berisiko berkesulitan belajar membutuhkan program komprehensif yang menyajikan stimulasi dan latihan berbagai bidang. Banyak komponen program yang merupakan bidang-bidang belajar yang bersifat perkembangan atau praakademik. Banyak strategi intervensi dan pengajaran yang sesungguhnya telah dibahas pada bab-bab sebelumnya.

a. Aktivitas Keterampilan Menolong Diri Sendiri dan Konsep Diri

Anak-anak harus belajar mengurus diri mereka sendiri melalui berbagai aktivitas seperti berpakaian, makan, dan kebersihan. Belajar keterampilan menolong diri sendiri dapat meningkatkan konsep diri yang positif dan mengembangkan kemandirian.

b. Aktivitas Motorik Kasar

Motorik kasar mencakup berbagai otot yang digunakan untuk menggerakkan lengan, kaki, batang tubuh, tangan, dan telapak kaki. Untuk mengembangkan motorik kasar dapat dilakukan melalui berbagai aktivitas seperti berjalan, berguling, memanjat, melompat, melempar, dan lari.

c. Aktivitas Motorik Halus

Motorik halus mencakup berbagai otot yang digunakan untuk menggerakkan jari-jari, pergelangan tangan, koordinasi mata tangan, dan koordinasi dua tangan. Berbagai aktivitas untuk melatih motorik halus mencakup bermain puzzles, permainan yang menggunakan jari-jari, memotong, menggunting, menggambar, memasukkan kancing, dan sebagainya.

d. Aktivitas Komunikasi

Kemampuan menggunakan bahasa untuk mengkomunikasikan pikiran dan perasaan adalah esensial untuk belajar. Kemampuan tersebut mencakup kemampuan mendengarkan maupun bercakap-cakap. Berbagai aktivitas untuk meningkatkan kemampuan berkomunikasi mencakup memahami bahasa yang disampaikan oleh orang lain, bereaksi terhadap berbagai instruksi, memulai komunikasi, menjelaskan, dan menjaga percakapan.

e. Aktivitas Visual

Berbagai aktivitas untuk membantu anak mengembangkan kemampuan diskriminasi visual, ingatan visual, integrasi visual motor, dart koordinasi mata tangan mencakup mengenal perbedaan dan persamaan gambar-gambar, mengenal bentuk huruf, dan angka.

Aktivitas Auditoris

Suatu keterampilan pramembaca yang penting adalah kesadaran terhadap berbagai bunyi dalam berbagai kata (kesadaran fonologis). Berbagai aktivitas untuk membantu anak berlatih mengidentifikasi berbagai bunyi, diskriminasi berbagai bunyi, dan ingatan

auditoris mencakup permainan kata, permainan ritme, dan permainan mengingat kata.

Aktivitas Kognitif

Berbagai aktivitas untuk membantu anak mengembangkan keterampilan berpikir, mempelajari berbagai hubungan dan perbedaan, klasifikasi, membandingkan, mempertentangkan berbagai ide, dan memecahkan masalah mencakup banyak aktivitas permainan yang telah banyak dibahas pada Bab IX.

Aktivitas Sosial

Berbagai aktivitas untuk membantu anak mengembangkan keterampilan sosial mencakup menjalin hubungan dengan orang lain, hubungan dengan anak-anak lain, dan hubungan dengan guru melalui belajar bermain kognitif.

Tugas

Lakukanlah kunjungan ke salah satu pusat pelayanan kesehatan anak dan lakukanlah observasi, apakah di tempat tersebut diselenggarakan delapan aktivitas seperti yang telah dibicarakan pada bagian ini? Berikanlah saran-saran untuk meningkatkan ragam aktivitas yang memungkinkan anak-anak dapat tumbuh dan berkembang lebih optimal dan terintegrasi.

C. Rangkuman

Usia prasekolah merupakan masa yang sangat penting dari perkembangan anak. Identifikasi dan intervensi dini terhadap anak-anak prasekolah yang berisiko berkesulitan belajar dapat mengurangi dan bahkan mencegah terjadinya kegagalan belajar di sekolah.

Ada tiga alasan untuk menyatakan seorang anak berisiko berkesulitan belajar, (1) hasil pe-meriksaan medic, (2) risiko biologis, dan (3) risiko lingkungan.

Identifikasi dini berkenaan dengan upaya menemukan anak-anak prasekolah yang diduga berisiko berkesulitan belajar, dan intervensi dini berkenaan dengan upaya memberikan perlakuan agar kesulitan belajar dapat dicegah atau ditanggulangi. Ada enam langkah yang sebaiknya diikuti dalam melaksanakan identifikasi dan intervensi dini, (1) menjalin hubungan dan meningkatkan kesadaran masyarakat, (2) melaksanakan identifikasi, (3) menegakkan diagnosis, (4) merancang program intervensi, (5) melaksanakan intervensi, dan (6) mengevaluasi program intervensi.

Identifikasi dan intervensi dini tidak hanya berpengaruh terhadap hasil belajar anak di sekolah kelak tetapi juga berpengaruh hingga taraf sel otak. Pemberian stimulasi yang tepat dari lingkungan dapat merangsang sel glia untuk memproduksi myelin yang memungkinkan terjadinya peningkatan kualitas sel otak yang pada gilirannya juga meningkatkan kualitas proses belajar.

Ada empat pilihan sistem pelayanan intervensi dini. (1) di rumah, (2) terintegrasi dengan TK, (3) di pusat pelayanan identifikasi dan intervensi dini, dan (4) kombinasi dari berbagai jenis pilihan.

Ada empat macam model program intervensi dini. (1) program pengayaan, (2) program pengajaran langsung, (3) program yang menekankan pada kognitif, dan (4) program kombinasi. Isi program hendaknya mencakup aktivitas (1) keterampilan menolong dini sendiri dan konsep dini, (2) motorik kasar, (3) motorik halus, (4) komunikasi, (5) visual,

(6) auditoris, (7) kognitif, dan (8) sosial.

D. Pertanyaan

1. Apakah yang dimaksud dengan anak berisiko berkesulitan belajar?
2. Apa dasar yang digunakan untuk menentukan bahwa seorang anak berisiko berkesulitan belajar?
3. Apakah yang dimaksud dengan lingkungan yang bergizi?
4. Apakah yang dimaksud dengan identifikasi dini?
5. Apakah yang dimaksud dengan intervensi dini?
6. Mengapa identifikasi dini tidak dapat dilepaskan kaitannya dengan intervensi dini?
7. Mengapa manfaat identifikasi dan intervensi dini perlu dikomunikasikan kepada masyarakat?
8. Kemukakan berbagai masalah yang mungkin timbul sebagai akibat dari identifikasi intervensi dini.
9. Dalam melaksanakan identifikasi dini, bidang-bidang apa saja yang perlu diperiksa?
10. Berikan penjelasan bagaimana cara menegakkan diagnosis yang baik!
11. Elemen-elemen apa saja yang hendaknya tercakup dalam rancangan program intervensi dini?
12. Siapa yang seharusnya melaksanakan program intervensi dini?
13. Bagaimana cara mengetahui keberhasilan suatu program intervensi dini?
14. Apakah manfaat identifikasi dan intervensi dini?
15. Apakah fungsi sel glia dan bagaimana meningkatkan produktivitas sel glia?
16. Berikan penjelasan singkat bagaimana stimulasi dan

lingkungan dapat berpengaruh terhadap kompleksitas hubungan sinaptik dan proses berpikir!

17. Sebutkan dan berikan penjelasan singkat berbagai sistem pelayanan identifikasi dan intervensi dini!
18. Berikan penjelasan singkat apa yang dimaksud dengan kurikulum pengayaan!
19. Apa yang mendasari kurikulum pengajaran langsung dan bagaimana pelaksanaannya?
20. Apa yang mendasari kurikulum yang menekankan pada kognitif dan bagaimana pelaksanaannya?
21. Apa yang dimaksud dengan kurikulum kombinasi *dan* bagaimana pelaksanaannya?
22. Sebutkan berbagai aktivitas yang seharusnya tercakup dalam kurikulum intervensi dini!

DAFTAR PUSTAKA

- Clark, Barbara, 1983. *Growing up Gifted*. London: Charles E. Merrill.
- Gunarsa, Singgih D., 1981. *Dasar dan Teori Perkembangan Anak*. Jakarta: BPK Gunung Mulia.
- Gunarsa, Singgih D., & Gunarsa. Yulia Singgih D., 1986. *Psikologi Perkembangan Anak dan Remaja*. Jakarta: BPK Gunung Mulia.
- Hornsby, Beve., 1984. *Overcoming Dyslexia*. Singapore: PG Publishing **Pte. Ltd.**
- Lerner, Janet W., 1988. *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. New Jersey: Houghton Mifflin Company.

TENTANG PENULIS

Aliem Bahri, S.Pd., M.Pd. Lahir di Taukong 11 Juni 1981. Dosen dengan pangkat lektor ini kini menjabat sebagai ketua PRODI PGSD di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Makassar.

Menyelesaikan program strata satu di Unismuh Makassar pada tahun 2005 kemudian melanjutkan program magister di Universitas Negeri Surabaya

pada tahun 2006 dan menyelesaikan study pada tahun 2009. Dan saat ini sedang proses penyelesaian program doktor di Universitas Negeri Makassar.

Selain menjadi Dosen, kesehariannya juga disibukkan menulis buku. Dua diantara karyanya adalah tentang teori dan model-model pembelajaran dan Write your self buku tentang kepenulisan. Ia sangat senang diajak diskusi dan bisa dijumpai melalui email dan media sosial lainnya.

Email : aliem_bahri@yahoo.co.id

FB : Aliem Bahri

HP /WA : 081355611224



TENTANG PENULIS



Ummu Khaltsum, S.Pd., M.Pd.

Lahir di Ujung Pandang 12 Juli 1989. Sejak tahun 2015 mengajar sebagai dosen pada program studi PGSD dengan pangkat lektor di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Muhammadiyah Makassar.

Menyelesaikan program strata satu di Unismuh Makassar pada tahun 2012 kemudian melanjutkan program magister kembali di Unismuh Makassar pada tahun 2012 dan menyelesaikan study pada tahun 2014. Dan saat ini sedang proses penyelesaian program doktor di Universitas Negeri Makassar.

Selain menjadi Dosen, pembimbing, kesehariannya juga disibukkan sebagai ibu rumah tangga . Ia sangat senang diajak diskusi dan bisa dijumpai melalui email dan media sosial lainnya.

Email : Ummukhaltsum@unismuh.ac.id

FB : Ummu Khaltsum

HP /WA : 085341835993