

Masalah Membaca pada Siswa Berkesulitan Belajar dan Program Pembelajarannya

Sunardi & M. Assjari
Universitas Pendidikan Indonesia

ABSTRAK

Keterampilan dasar belajar membaca merupakan aspek terpenting dari keseluruhan kegiatan belajar di sekolah, karena membaca merupakan dasar untuk menguasai berbagai bidang studi. Membaca merupakan perilaku akademik kompleks dan menuntut penguasaan berbagai keterampilan prasyarat yang sifatnya pre akademik (*preacademic leaning skills*). Untuk membantu mengatasi kesulitan belajar membaca yang dialami anak berkesulitan belajar, perlu dibuat suatu rancangan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang rumusannya berbasis pada hasil asesmen secara komprehensif, tidak hanya pada hal yang sifatnya artificial yang bersifat akademik tetapi harus mencakup segi-segi yang bersifat pre akademik.

Kata kunci: PPI, berkesulitan belajar, membaca

PENDAHULUAN

Sebagian besar kegiatan belajar, terutama belajar akademik, dilakukan dengan membaca. Dengan demikian, keterampilan dasar belajar membaca merupakan aspek terpenting dari keseluruhan kegiatan belajar di sekolah, karena membaca merupakan dasar untuk menguasai berbagai bidang studi. Tidak dikuasainya keterampilan membaca tidak saja berdampak pada terhambatnya penguasaan atau tugas-tugas pencapaian prestasi akademik secara keseluruhan, tetapi dapat berpengaruh pada aspek non akademik (psiko-sosial).

Dalam konteks pendidikan khusus, sangat diperlukan layanan pengajaran yang tepat sesuai permasalahan, karakteristik, dan kebutuhan khusus pada masing-masing anak. Ketepatan ini penting untuk mencapai taraf optimal pembelajaran yang dilakukan. Berdasar ini pembelajaran pada anak berkebutuhan khusus menuntut diterapkannya program pembelajaran yang diindividualisasikan (*Individualized Educational Program* - IEP) atau lebih

dikenal dengan Program Pengajaran Individual (selanjutnya disebut PPI).

PPI pada hakekatnya adalah layanan pembelajaran yang sengaja diberikan dengan memperhatikan segi-segi keluar biasaan anak, terutama terhadap dimensi kelebihan yang dimiliki, serta kekurangan dan kebutuhan khusus masing-masing individu sebagai dampak dari keluar biasannya.

Fakta di lapangan menunjukkan bahwa banyak siswa-siswa yang mengalami kesulitan membaca, terutama pada anak tunagrahita dan berkesulitan belajar (LD). Beberapa upaya sudah dilakukan, misalnya melalui penerapan metode suku kata, SAS, dan sejenisnya. Sebenarnya upaya yang mengarah pada penerapan program pengajaran individual juga sudah dilakukan. Namun, masih bersifat tradisional. Penyebab utamanya, di samping belum dipahaminya secara benar tentang PPI sesuai asas, prinsip, dan prosedur yang disarankan, juga adanya benturan-benturan dengan tuntutan kedinasan untuk

menerapkan kurikulum yang telah ditetapkan. Akibatnya, sejauh ini belum menunjukkan kemajuan yang berarti seperti yang diharapkan. Kondisi ini tidak saja dirasakan menghambat kemajuan belajar anak, sesuai tuntutan kurikulum, tetapi juga sering membuat guru menjadi putus asa.

Basis penyusunan dan pelaksanaan PPI adalah anak itu sendiri, dengan segala permasalahan, potensi, dan kebutuhannya, bukan pada kurikulum. Karena itu dalam upaya pengembangan kemampuan membaca pada anak berkebutuhan khusus, terutama pada anak berkesulitan belajar, diperlukan sejumlah informasi awal yang komprehensif terhadap berbagai hal yang terkait dengan kemampuan membaca anak secara individual, dan untuk itu kegiatan asesmen menjadi amat penting untuk dijadikan rujukan utama pembuatan keputusan dalam merancang PPI.

Dalam pengembangan keterampilan membaca pada anak tunagrahita, satu hal penting yang kurang dipahami para guru adalah bahwa membaca merupakan perilaku akademik yang kompleks dan menuntut penguasaan berbagai keterampilan prasyarat yang sifatnya pre akademik (*preacademic leaning skills*). Bagi anak normal penguasaan keterampilan yang bersifat pre akademik ini biasanya diperoleh seperti tanpa kesengajaan, tetapi

pada anak-anak berkebutuhan khusus, khususnya anak tunagrahita, sering perlu dilatihkan dengan sengaja. Karena itu, kegiatan asesmen membaca tidak dapat dilakukan secara artificial pada aspek yang bersifat akademik tetapi harus mencakup segi-segi yang bersifat pre akademik.

Berdasar hal di atas, maka penyusunan dan pelaksanaan program pengembangan keterampilan membaca pada anak berkebutuhan khusus melalui PPI, harus berbasis pada potensi masing-masing anak secara individual. Dengan demikian mampu mengakomodasi berbagai kelebihan, kekurangan, maupun kebutuhannya. Utamanya terhadap berbagai keterampilan prasyarat yang diperlukan untuk membaca tersebut. Dalam dunia pendidikan khusus, hal ini menjadi sangat penting mengingat akibat keluarbiasaan dapat berpengaruh terhadap terhambatnya penguasaan keterampilan prasyarat yang diperlukan untuk belajar akademik.

Berdasar permasalahan di atas, dalam upaya pengembangan keterampilan membaca pada anak berkebutuhan khusus diperlukan suatu inovasi dari para guru melalui penerapan PPI secara benar dan tepat, sehingga diharapkan proses pembelajaran yang dilakukan dapat lebih efektif dan efisien melalui kerja kolaboratif.

PEMBAHASAN

Membaca merupakan salah satu kemampuan berbahasa yang sifatnya aktif dengan menangkap berbagai informasi yang sifatnya tulisan. Tulisan sendiri merupakan manifestasi dari pikiran, ide, atau perasaan yang dituangkan melalui rangkaian kata yang bermakna. Dengan membaca, seseorang dapat mengetahui pikiran, ide, atau perasaan orang lain atau penulisnya, sehingga dapat memperluas atau memperdalam informasi yang diperlukan.

Membaca juga merupakan aktivitas yang kompleks yang mencakup aktivitas

fisik (gerak mata dan ketajaman penglihatan) dan mental (penggunaan pengertian, kemampuan berpikir abstrak, ingatan, dan pemahaman atau kemampuan kognitif). Karena itu dalam meneliti kemampuan membaca para ahli cenderung memfokuskan pada satu atau lebih komponen, seperti pemahaman bacaan, kosakata, *decoding*, dan sebagainya. Spiro dan Myers (Kavanagh dan Truss, 1988) menyatakan bahwa membaca merupakan proses interaktif antara proses *top-down* dan *bottom up*, yang tidak saja

mempengaruhi dan memfasilitasi satu dengan yang lain, tetapi juga dapat saling mengganggu. Proses interaktif itu sendiri dapat berlangsung secara simultan ataupun bergantian.

Beberapa studi mengindikasikan bahwa kegagalan membaca pada anak berkebutuhan khusus berhubungan langsung dengan kesalahan pengkodean, fonologi/ kesadaran linguistik, ingatan auditori jangka pendek, dan atau akses leksikal. Menurut Vellutino (Kavanagh dan Truss, 1988) bahwa kesulitan membaca pada anak berkesulitan belajar (LD) tidak disebabkan oleh gangguan visual, *cross modal transfer*, atau gangguan verbal visual, tetapi dalam pengkodean bahasa, seperti kesukaran dalam mengidentifikasi fonem atau sikap analitik dalam identifikasi kata atau pengkodean fonetik. Sedangkan Stanovich (1986, dalam Kavanagh dan Truss, 1988) menegaskan bahwa kemampuan mengkodekan kata berpengaruh besar terhadap berbagai variasi keterampilan membaca pada semua tingkatan. Studi lain mengindikasikan bahwa anak berkebutuhan khusus dalam membaca cenderung untuk melihat pada huruf pertama dari kata dan menebaknya. Ketika ia keliru menganalisis kemudian mengantikan dengan kata-kata yang secara grafik sama untuk mencapai target kata. Akibatnya makna dan sintaknya menjadi salah, serta lepas dari konteksnya.

Fallen dan Umansky (1985) menegaskan bahwa anak berkesulitan belajar membaca sering mengalami problem pendengaran dan atau penglihatan. Mereka memiliki indera yang normal, tetapi otaknya tidak mampu menginterpretasikan secara tepat apa yang ia dengar dan atau lihat. Akibatnya dapat melahirkan berbagai problem dalam orientasi ruang, pengurutan, dan diskriminasi.

Chruickshank (1980) mengatakan bahwa dalam membaca, anak berkesulitan

belajar membaca memiliki ketidakmampuan dalam membedakan bentuk-bentuk orthographic yang digunakan dalam menulis dan membaca serta suara-suara yang digunakan dalam berbicara. Sedangkan menurut Myers dan Hammil (1976) berkaitan erat dengan kombinasi dari berbagai gangguan yang disandangnya, yaitu gangguan dalam mengingat, orientasi, *body image*, mengeja dan menulis, diskalkulia, motorik, persepsi, dan perhatian.

Berdasar hal di atas, maka apabila gangguan-gangguan mengingat, orientasi, *body image*, mengeja, motorik, persepsi, dan perhatian tersebut muncul dan menyertai anak berkebutuhan khusus, maka besar kemungkinan anak akan mengalami kegagalan dalam membaca, karena merupakan keterampilan prasyarat dalam membaca. Untuk itu upaya mengatasinya tidak dapat langsung pada materi membaca (akademik) seperti yang sekarang banyak dilakukan oleh para guru di lapangan. tetapi pada upaya untuk mengembangkan potensinya yang bersifat pra akademik agar keterampilan-keterampilan tersebut dapat berkembang dengan baik.

Berdasar pengamatan di lapangan, gangguan yang paling sering dijumpai pada anak berkebutuhan khusus, khususnya pada anak berkesulitan belajar adalah gangguan persepsi dan perhatian. Gangguan persepsi yaitu ketidakmampuan dalam mengidentifikasi, membedakan, dan menginterpretasikan sensasi. Ditandai dengan kemiskian pengkodean visual, auditory ataupun kinestetik, serta ketidaktepatan dalam reproduksi bentuk geometrik, kebingungan antara *figure* dan latar, kata, ketidakmampuan mengidentifikasi obyek yang sama. (Sedangkan gangguan perhatian berarati ketidakmampuan anak untuk memusatkan energi yang cukup pada suatu obyek.

Menurut Mercer (Mulyono Abdurrahman, 1996) terdapat empat karakteristik pada anak berkesulitan belajar

(LD) dalam membaca, yaitu: (1) kebiasaan membaca yang tidak wajar, (2) kekeliruan mengenal kata, seperti penghilangan, penyisipan, penggantian, pembalikan, salah ucap, pengubahan tempat, tidak mengenal kata, pembalikan, salah ucap, pengubahan tempat, tidak mengenal kata, dan tersentak-sentak, (3) kekeliruan pemahaman isi bacaan, dan (4) gejala-gejala serbaneka, seperti membaca kata demi kata, penuh ketegangan, nada tinggi, dan penekanan yang tidak tepat.

Dalam membaca permulaan kesalahan yang sering dijumpai pada mereka adalah: (1) penghilangan kata atau huruf, serta penyelipan dan penggantian kata, (2) pengucapan kata salah dengan makna berbeda, sama, atau tidak bermakna, (3) pengulangan, (4) pembalikan kata atau huruf, (5) tidak memperhatikan tanda baca, pembetulan sendiri, ragu-ragu, dan tersendat-sendat. Sedangkan menurut Shankweiler dan Liberman (1972) dan Vellutino (1982) adalah pembalikan atau pengurutan (Kavanagh dan Truss, 1988).

Menurut Lyon dan Watson, 1981; Levi, 1984; Lyon, 1983; Mattis, French, dan Rapin, 1975 (Kavanagh dan Truss, 1988), disebutkan bahwa kesulitan dalam hubungan antara pengkodean dan pemahaman dapat dikelompokkan menjadi: (1) Kesulitan pengkodean disertai dengan gangguan bahasa reseptif/ekspresif, (2) kesulitan pengkodean tanpa disertai gangguan bahasa lisan, (3) kelompok gabungan satu dan dua, dan (4) Mampu mendengarkan dan mengkode, tetapi kesulitan memahami makna kata dalam konteks (*hyperlexics*). Walaupun sering kali problem dalam pemahaman bacaan tidak dapat dijelaskan dari kesulitan pengkodean.

Untuk kepentingan analisis kesalahan membaca, menurut Shodiq (1998) dapat dikelompokkan dalam dua dimensi. Pertama, dimensi keterampilan pengenalan dan analisis kata, meliputi: (a) mengenal

jenis kata, (b) mengenal kata berimbuhan, (c) mengenal kata dasar, (d) menganalisis kata, (e) memahami konfigurasi kata, (f) mengenal petunjuk kontekstual, (g) menganalisis fonem, (h) menganalisis struktur kata, dan (i) menggunakan kamus. Kedua, dimensi keterampilan pemahaman, meliputi: (a) pemahaman harfiah, (b) pengorganisasian, (c) pemaknaan kata, (d) penyimpulan, (e) mengevaluasi, dan (f) apresiasi

Hakekat pembelajaran terhadap anak berkebutuhan khusus adalah layanan pembelajaran yang sengaja diberikan dengan mempertimbangkan segi-segi keluarbiasaan anak, terutama terhadap keterbatasan-keterbatasan yang dimiliki serta kebutuhan-kebutuhan khusus pada individu tersebut sebagai dampak dari keluarbiasaannya. Pembelajaran terhadap anak berkebutuhan khusus tidak dibatasi oleh tempat atau settingnya, tetapi dimanapun ada anak berkebutuhan khusus disitu pula layanan pembelajaran anak berkebutuhan khusus harus dilakukan. Dengan kata lain pembelajaran anak berkebutuhan khusus tidak hanya ada di SLB-SLB, tetapi juga di sekolah-sekolah umum, selama di sekolah umum tersebut terdapat siswa yang berkebutuhan khusus dan dilakukan melalui berbagai adaptasi sesuai hambatan belajar dan kebutuhan anak..

Dalam memilih, memutuskan, merancang, dan melaksanakan program pembelajaran anak berkebutuhan khusus, yang perlu diperhatikan oleh guru adalah bahwa akibat keluarbiasaannya anak mengalami hambatan dalam mengembangkan potensinya secara optimal. Untuk itu diperlukan strategi pembelajaran yang tepat sesuai dengan karakteristik dan kebutuhannya. Sampai saat ini menurut Taylor (Assjari, 1996) salah satu bentuk program pembelajaran anak berkebutuhan khusus yang dianggap paling tepat adalah melalui *Individualized Educational Program* (IEP) atau program pembelajaran

yang diindividualisasikan atau lebih dikenal dengan Program Pengajaran Individual (PPI).

Dalam merancang PPI ini menurut Kitano dan Kirby (Abdurrahman, 1995:85) hendaknya memuat lima persyaratan, yaitu: (1) Taraf kemampuan anak saat ini, (2) tujuan umum (goals) yang akan dicapai dalam satu tahun dan penjabarannya ke dalam tujuan-tujuan khusus (instruksional obyektives), (3) pelayanan khusus yang tersedia bagi anak dan perluasannya untuk mengikuti program reguler, (4) proyeksi tentang kapan dimulainya kegiatan dan waktu yang akan dipergunakan untuk memberikan pelayanan, dan (5) prosedur evaluasi dan kriteria keberhasilan atau kegagalan program.

Secara umum program pembelajaran individual mencakup lima komponen, yaitu; (1) diskripsi tingkat kemampuan anak, (2) tujuan jangka panjang, (3) tujuan jangka pendek, (4) Jenis layanan khusus yang diberikan, (5) pengaturan pemberian layanan, dan (6) waktu pelaksanaan dan kriteria evaluasi.

Kegunaan PPI adalah untuk menjamin bahwa setiap anak berkebutuhan khusus yang mengalami hambatan dalam membaca memiliki suatu program yang diindividualisasikan untuk mempertemukan kebutuhan-kebutuhan khas yang dimilikinya dan mengkomunikasikan pada orang-orang yang berkepentingan dalam bentuk suatu program secara tertulis. Untuk itu perlu dibentuk suatu PPI yang biasa disebut dengan TP3I yang terdiri dari orang-orang yang bekerja dengan anak dan memiliki informasi yang dapat

disumbangkan untuk menyusun rancangan program yang komprehensif.

Titik awal dalam merancang PPI adalah kegiatan asesmen. Artinya sebelum PPI dikembangkan, terlebih dahulu dilakukan pengumpulan informasi yang komprehensif tentang kekuatan, kelemahan, dan kebutuhan anak secara individual. Hasil asesmen inilah yang selanjutnya akan dijadikan sebagai dasar pembuatan program PPI. Istilah PPI berbasis potensi merujuk pada pentingnya asesmen terhadap berbagai potensi dasar yang sifatnya pra akademik dan dipersyaratkan serta diperlukan untuk penguasaan suatu keterampilan belajar akademik tertentu. Berdasar ini dalam membantu mengembangkan keterampilan membaca pada anak berkebutuhan khusus melalui PPI berbasis potensi, berarti harus mejadikan penguasaan keterampilan-keterampilan prasyarat membaca sebagai referensi utamanya. PPI berbasis potensi ini umumnya sudah banyak diterapkan di klinik-klinik terapi akademik, namun belum banyak diterapkan oleh para guru pendidikan khusus di lapangan.

Ada kecenderungan, guru-guru di sekolah khusus (SLB) maupun sekolah formal biasa (reguler) belum secara tegas mengembangkan program pembelajaran yang berbasis asesmen, namun masih mengacu kepada kurikulum. Dalam penyusunan RPP mereka umumnya juga belum memasukkan nilai-nilai PPI, sehingga belum mencerminkan implementasi yang nyata terhadap pelaksanaan pendidikan khusus. Sebab, salah satu ciri khas pendidikan khusus adalah PPI atau IEP.

KESIMPULAN

Salah satu ciri khas layanan pendidikan khusus adalah dilaksanakannya pembelajaran pada anak yang selaras dengan hambatan belajar dan kebutuhannya anak secara individual dalam bentuk PPI.

Adapun basis penyusunan dan pelaksanaan PPI adalah asesmen, bukan pada kurikulum. Karena itu dalam upaya merancang PPI untuk pengembangan kemampuan membaca pada anak berkebutuhan khusus, terutama pada anak

berkesulitan belajar, diperlukan sejumlah informasi awal yang komprehensif terhadap berbagai hal yang terkait dengan kemampuan membaca anak tersebut secara individual. Dengan demikian, dalam merancang program pembelajaran

individual bagi siswa berkesulitan belajar membaca, asesmen merupakan bagian penting dan integral dari seluruh upaya intervensi atau pembelajaran yang akan dilaksanakan. Asesmen adalah rujukan utama dalam merancang PPI.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdurrahman, M. (1996). *Pendidikan bagi Anak Berkesulitan Belajar*. Jakarta: Dirjen Dikti PPPG.
- Assjari, M. (1996). *Pendidikan Anak Tunadaksa*, Jakarta: PPPTG Ditjen Dikti
- Cruickshank, W. M. (1980). *Psychology of Exceptional Children and Youth*. New York: Prentice Hall Inc.
- Fallen, N.H. dan Umansky, W. (1985). *Young Children With Special Needs*, Columbus-Ohio: Charles E Merrill Publishing Company.
- Hallahan, D.P. dan Kauffman, J.M. (1978). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kavanagh, J. F dan Truss, R. E. (1988). *Learning Disabilities: Proceedings of the National Conference*. Parkton-Maryland: York Press Inc.
- Myers, P.I. dan Hammil, D.D. (1976). *Methods for Learning Disorder*. Canada: Johnn Willey and Sons, Inc.
- Shodiq, M. A.M. (1996). *Pendidikan Anak Disleksia*. Jakarta: Dirjen Dikti PPTA.
- Somantri, T. S. (1996). *Psikologi Anak Luar Biasa*. Jakarta: Dirjen Dikti PTA.