
KEMAMPUAN MEMBACA ANAK TUNAGRAHITA **(Tinjauan Linguistik Klinis terhadap Siswa Kelas XII SPLB-C YPLB Bandung)**

READING ABILITY OF CHILDREN WITH DISABILITIES
(A Clinical Linguistics Review of Class XII Students of SPLB-C YPLB Bandung)

¹Lenny Nofriyani Adam, ²Dadang Sudana, ³Heru Pratikno

^{1,2,3}Universitas Pendidikan Indonesia,

¹Universitas Timor, ³Universitas Islam Bandung

lennyadam@unimor.ac.id dsudana@upi.edu

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi dan mendeskripsikan kemampuan membaca anak tunagrahita di kelas XII SPLB-C YPLB Kota Bandung denganacamata linguistic klinis. Melalui metode penelitian deskriptif kualitatif, observasi dilakukan terhadap tiga siswa yang termasuk dalam kategori tunagrahita ringan hingga sedang. Penelitian ini meliputi pengamatan terhadap kemampuan membaca suku kata dengan pola konsonan-vokal (KV), vokal-konsonan (VK), hingga konsonan-vokal-konsonan (KVK) dan juga wawancara mendalam dengan para guru. Hasil observasi menunjukkan bahwa siswa dengan tunagrahita ringan menunjukkan kemampuan yang lebih baik dalam pengenalan dan pembacaan pola suku kata dibandingkan siswa dengan tunagrahita sedang. Kesulitan utama yang dihadapi adalah membaca suku kata dengan pola kompleks dan penggabungan bunyi, yang berimplikasi pada kesulitan memahami instruksi tertulis. Penelitian ini merekomendasikan intervensi berbasis keunikan anak dengan menggunakan pendekatan pengajaran multisensori serta keterlibatan orang tua dalam mendukung pembelajaran di rumah untuk meningkatkan kemampuan membaca siswa tunagrahita.

Kata kunci: kemampuan membaca, anak tunagrahita, intervensi pengajaran

Abstract

This study aims to identify and describe the reading ability of students with intellectual disabilities in Grade XII of SPLB-C YPLB Bandung from a clinical linguistics perspective. Through qualitative descriptive research methods, observations were conducted on three students categorized as having mild to moderate intellectual disabilities. The study included observations of their ability to read syllables with consonant-vowel (CV), vowel-consonant (VC), and consonant-vowel-consonant (CVC) patterns, as well as in-depth interviews with teachers. The observations revealed that students with mild intellectual disabilities demonstrated better recognition and reading of syllable patterns compared to students with moderate intellectual disabilities. The main challenges faced were reading complex syllable patterns and blending sounds, which affected their ability to comprehend written instructions. This study recommends intervention based on the unique characteristics of each child, utilizing multisensory teaching approaches, and involving parents in supporting learning at home to improve the reading skills of students with intellectual disabilities.

Key words: reading skills, children with disabilities, teaching intervention

PENDAHULUAN

Istilah tunagrahita merujuk pada individu dengan intelegensi yang berada di bawah rata-rata. Kondisi ini sering disertai dengan ketidakmampuan dalam perilaku adaptif, yang biasanya muncul pada masa perkembangan (Amin, 1995; AAIDD, 2010; Aproditta, 2019). Keterbatasan berfikir yang dimiliki anak tunagrahita menyebabkan banyak hal termasuk kapasitas belajar yang tidak setara dengan anak yang

normal seusia mereka pada umumnya. *World Health Organization (WHO)* menyebutkan bahwa anak tunagrahita adalah anak yang memiliki dua komponen esensial, yaitu fungsi intelektual secara nyata berada di bawah rata-rata dan adanya ketidakmampuan dalam menyesuaikan dengan norma yang berlaku di masyarakat (Amin, 1995; Apriyanto, 2019). Anak tunagrahita memerlukan layanan dan bimbingan secara khusus untuk dapat meniti tugas perkembangannya.

Berdasarkan pada tingkat IQ anak tunagrahita dapat diklasifikasikan menjadi: Tunagrahita ringan (IQ: 51—70), Tunagrahita sedang (IQ: 36—51), Tunagrahita berat (IQ: 20—35), dan Tunagrahita sangat berat (IQ dibawah 20). AAMD (*American Association on Mental Deficiency*) (dalam Amin, 1995) menjelaskan bahwa Tunagrahita Ringan (biasa disebut: Mampu Didik) memiliki tingkat kecerdasan dengan kisaran rentang IQ diantara 50 – 70. Anak tunagrahita dalam kategori ini mempunyai kemampuan untuk berkembang dalam bidang pelajaran akademik lainnya, memiliki penyesuaian sosial dan kemampuan bekerja, serta mampu menyesuaikan lingkungan yang lebih luas. Anak Tunagrahita ringan dapat mandiri dalam masyarakat, mampu melakukan pekerjaan semi terampil dan juga beberapa pekerjaan sederhana. Di tingkatan kedua ada anak Tunagrahita Sedang (biasa disebut Mampu Latih) dengan tingkat kecerdasan IQ berkisar antara 30–50. Anak dalam kategori dapat belajar keterampilan sekolah namun terbatas untuk tujuan fungsional. Anak Tunagrahita sedang mampu melakukan keterampilan mengurus dirinya sendiri (*self-help*), mampu mengadakan adaptasi sosial di lingkungan terdekat dan mampu mengerjakan pekerjaan rutin sehari-hari namun tetap perlu pengawasan. Yang terakhir ada kategori anak Tunagrahita Berat dan Sangat Berat (Mampu Rawat). Pada level ini, tingkat kecerdasan IQ mereka kurang dari 30 dan hampir tidak memiliki kemampuan untuk dilatih agar mampu mengenali bahkan menguasai keahlian mengurus diri sendiri.

Sejalan dengan klasifikasi AAMD, merujuk ke pengklasifikasian tunagrahita untuk keperluan pembelajaran, Groszman Ettl (1994) mengkategorikan tunagrahita ke dalam beberapa taraf yakni: (a) Taraf pembatasan atau lamban belajar (*The borderline or they slow learner*), (b) Tunagrahita mampu didik (*Educable mentally retarded*), Tunagrahita mampu latih (*Trainable mentally retarded*) IQ 30-50 dan (d) Tunagrahita mampu rawat (*Independent or profoundly mental retarded*) IQ 30 kebawah. Anak tunagrahita atau anak berkebutuhan khusus dengan gangguan intelektual dalam kategori-kategori ini mungkin mengalami berbagai gangguan berbahasa yang memengaruhi kemampuan mereka dalam berkomunikasi.

Dari segi linguistik, ada beberapa gangguan berbahasa yang umum terjadi pada anak tunagrahita seperti keterlambatan perkembangan bahasa yang mengakibatkan anak tunagrahita mungkin mengalami gangguan dan keterlambatan dalam mengembangkan kemampuan bahasa mereka, baik dalam hal bicara maupun pemahaman bahasa. Anak tunagrahita cenderung memiliki keterbatasan kosakata dan kesulitan

dalam memahami atau menggunakan kata-kata yang lebih kompleks. Selain itu anak tunagrahita juga kesulitan dalam mengucapkan suara atau kata-kata tertentu dengan benar. Kemampuan intelegensi yang kurang ini juga mempengaruhi pemahaman sintaksis bahkan pragmatic anak tunagrahita. Mereka mungkin mengalami kesulitan dalam memahami atau menggunakan struktur kalimat yang tepat baik dalam kegiatan belajar maupun dalam penggunaannya di konteks sosial, seperti memahami aturan percakapan, bagaimana membuka dan menutup percakapan, memahami ekspresi wajah, intonasi, bahkan bahasa tubuh.

Keterbatasan intelektual anak tunagrahita ini juga mempengaruhi mereka dalam membaca. Mereka harus dapat mengenali huruf dan bunyi, memecah kata menjadi suku kata dan memprosesnya dalam pemahaman kognitif karena tahapan itulah yang sangat berperan dalam proses mental seseorang ketika membaca. Kemampuan membaca sangat penting untuk kemandirian seseorang dalam hidup, dan memperluas kesempatan untuk mendapatkan pengetahuan (Boudreau, 2002, Verhoeven, 1994). Sama halnya dengan anak-anak normal, anak-anak tunagrahita dengan disabilitas intelektual harus mampu memperoleh keterampilan literasi dasar, meskipun tingkat literasi mereka bisa sangat bervariasi (Jones et al., 2006, Kliever, 2008, Koppenhaver dan Erickson, 2003).

Pada kenyataannya, walaupun kemampuan membaca atau mengenali kata-kata dianggap tidak menjamin pemahaman atas apa yang dibaca, patutlah kita telisik lebih jauh apa dan bagaimana keadaan atau kemampuan anak tunagrahita dalam membaca. Sebagian besar penelitian di bidang ini hanya berkaitan dengan studi intervensi, yang berfokus pada berbagai macam strategi pemahaman membaca, daripada mengidentifikasi alasan yang mendasari kesulitan dalam pemahaman membaca (Browder et al., 2006, Mason, 2013, Van den Bos et al., 2007). Dengan latar belakang di atas, peneliti merasa tertarik untuk melakukan penelitian ini sebagai identifikasi awal kemampuan membaca anak tunagrahita sehingga hasilnya dapat menjadi bahan pertimbangan dalam mengembangkan dan mengoptimalkan program intervensi di masa depan bagi anak-anak dengan dengan keterbatasan intelektual ini khususnya kemampuan membaca pemahaman mereka.

METODE

Penelitian ini merupakan sebuah penelitian awal (*initial project*). Penelitian ini akan menjadi langkah awal penelitian lanjutan terkait penentuan intervensi terhadap kemampuan membaca anak tunagrahita. Penelitian ini menggunakan design penelitian deskriptif dengan pendekatan kualitatif. Penggunaan jenis penelitian ini tidak terlepas dari kesesuaian antara masalah yang akan diteliti, tujuan penelitian dan juga jenis data yang dikumpulkan. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengeksplorasi dan

mendeskripsikan kemampuan membaca dan kesulitan yang dihadapi anak tunagrahita kelas XII di SPLB-C YPLB Kota Bandung.

Populasi dalam penelitian awal ini adalah kelas XII yang terdiri dari 5 orang anak tunagrahita dengan berbagai kondisi yang unik namun yang menjadi subyek atau informan dalam pengumpulan data pada penelitian ini hanya 3 orang yakni, DW (pria-18 tahun) SA (perempuan-17 tahun) dan SB (perempuan- 16 tahun). Subjek dipilih berdasarkan kehadiran yang konsisten selama observasi dan keterlibatan aktif dalam kegiatan membaca. Awalnya peneliti ingin mengenali semua gangguan berbahasa pada anak di sana, namun pada beberapa kesempatan, tidak semua anak selalu hadir sehingga dengan tetap merujuk pada tujuan awal penelitian ini yang hanya berfokus pada identifikasi serta mendeskripsi kemampuan membaca dan kesulitan yang dihadapi anak tunagrahita yang ada di kelas XII SPLB-C YPLB Kota Bandung. Ketidakhadiran dua siswa tidak berdampak signifikan pada hasil karena subjek yang diamati memiliki karakteristik yang mewakili populasi kelas.

Setiap siswa dinilai menggunakan tes membaca sederhana yang mencakup pengenalan huruf, pengucapan suku kata, dan pembacaan kata-kata dengan struktur konsonan-vokal-konsonan dan lainnya. Setiap tes dilakukan selama 30 menit, dua kali seminggu selama dua minggu. Dalam observasi ini, peneliti tidak hanya berfokus pada data bahasa yang didapatkan dari anak saja namun juga mengkombinasikannya dengan hasil wawancara terhadap 2 orang guru (HN dan MD) untuk mentriangulasi serta mengonfirmasi data yang dikumpulkan dari anak demi menghindari kesalahan penafsiran.

HASIL DAN PEMBAHASAN

✓ Hasil observasi siswa (DW) kategori tunagrahita sedang = IQ 46

Berdasarkan hasil observasi kegiatan membaca yang dilakukan bersama guru dan DW, diketahui bahwa kemampuan DW dalam membaca permulaan berada dalam kategori baik.

1. Kemampuan membaca huruf vocal dan huruf vocal rangkap

DW memiliki kemampuan yang cukup baik dalam membaca huruf vocal, tapi ketika berhadapan dengan huruf vocal rangkap, DW mengalami sedikit kesulitan. Misalnya ketika disuruh membaca suku kata /ai/, DW tidak membacanya dalam satu bunyi namun dibaca dengan cara mengeja huruf /a/ dan /i/.

2. Kemampuan membaca huruf konsonan dan konsonan rangkap

DW mampu membaca huruf-huruf konsonan dengan baik. Terjadi beberapa kesalahan ketika membaca huruf /m/, /n/, dan /w/. Sama seperti ketika membaca vocal rangkap, DW juga sangat kesulitan dalam membaca konsonan rangkap seperti dalam suku kata /ng/ yang dibaca

terpisah /en/ dan /eng/.

3. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal (KV)

Dalam membaca suku kata berpola KV, kemampuan DW terbilang sangat baik. Hanya ada sedikit kesalahan yang terjadi seperti suku kata /bi/ yang dibaca seperti dieja, /be/ - /i/.

4. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola vocal-konsonan (VK)

Ketika membaca suku kata yang berpola VK, DW mengalami banyak kesulitan. DW membaca suku kata /is/ dengan bunyi seperti /i/-/es/.

5. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan (KVK)

Ketika membaca suku kata berpola KVK, DW mulai terbata-bata namun tetap mencoba. Contoh; lam dibaca /el-lam/.

6. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal (KVKV)

Ketika diperhadapkan pada suku kata yang memiliki pola konsonan-vokal-konsonan-vokal(KVKV), DW terlihat sangat bersemangat dalam membaca suku kata dengan pola KVKV ini, hampir semua kata dalam list mampu dibaca dengan baik. Hanya ada satu suku kata yang keliru diucapkan oleh DW, yakni kata 'daca' dibaca /baca/.

7. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal-konsonan (KVKVK)

Sama seperti pada pola KVK, pada suku kata berpola KVKVK ini, DW masih membaca dengan mengeja. DW terlihat kesulitan menghubungkan huruf-huruf tersebut menjadi kata contohnya kata 'busuk' dibaca /be/-/u/-/es/-/u/-k.

8. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal-konsonan (KVKVKV)

DW mengalami kesulitan dengan suku kata yang berpola kompleks KVKVKV seperti pada kata 'baraya' dibaca /babaya/, /badaya/

✓ **Hasil observasi subyek 2 (SA) kategori tunagrahita ringan= IQ 50**

Berdasarkan hasil observasi kegiatan membaca yang dilakukan bersama guru dan SA, diketahui bahwa kemampuan SA dalam membaca permulaan berada di kategori baik.

1. Kemampuan membaca huruf vocal dan huruf vocal rangkap

SA memiliki kemampuan yang cukup baik dalam membaca huruf vocal, tapi ketika berhadapan dengan huruf vocal rangkap, SA mengalami sedikit kesulitan. Misalnya ketika disuruh membaca suku kata /ai/, SA tidak membacanya dalam satu bunyi namun dibaca dengan cara mengeja

huruf /a/ dan /i/.

2. Kemampuan membaca huruf konsonan dan konsonan rangkap

SA mampu membaca huruf-huruf konsonan dengan baik. Terjadi beberapa kesalahan ketika membaca huruf /m/, /n/, dan /w/. Sama seperti ketika membaca vocal rangkap, SA juga sangat kesulitan dalam membaca konsonan rangkap seperti dalam suku kata /ng/ yang dibaca terpisah /en/ dan /eng/.

3. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal (KV)

Dalam membaca suku kata berpola KV, kemampuan SA terbilang sangat baik. Hanya ada sedikit kesalahan yang terjadi seperti suku kata /bi/ yang dibaca seperti dieja, /be/ - /i/.

4. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola vocal-konsonan (VK)

Ketika membaca suku kata yang berpola VK, SA mengalami banyak kesulitan. SA membaca suku kata /is/ dengan bunyi seperti /i/-/es/.

5. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan (KVK)

Ketika membaca suku kata berpola KVK, SA mulai terbata-bata namun tetap mencoba. Contoh; lam dibaca /el-lam/.

6. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal (KVKV)

Ketika diperhadapkan pada suku kata yang memiliki pola konsonan-vokal-konsonan-vokal(KVKV), SA terlihat sangat bersemangat dalam membaca suku kata dengan pola KVKV ini, hampir semua kata dalam list mampu dibaca dengan baik. Hanya ada satu suku kata yang keliru diucapkan oleh SA, yakni kata ‘daca’ dibaca /baca/.

7. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal-konsonan (KVKVK)

Sama seperti pada pola KVK, pada suku kata berpola KVKVK ini, DW masih membaca dengan mengeja. DW terlihat kesulitan menghubungkan huruf-huruf tersebut menjadi kata contohnya kata ‘busuk’ dibaca /be/-/u/-/es/-/u/-k.

8. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal-konsonan (KVKVKV)

DW mengalami kesulitan dengan suku kata yang berpola kompleks KVKVKV seperti pada kata ‘baraya’ dibaca /badaya/

✓ **Hasil observasi siswa (SB) kategori tunagrahita sedang = IQ 45**

Berdasarkan hasil observasi kegiatan membaca yang dilakukan bersama guru dan SB, diketahui

bahwa kemampuan SB dalam membaca permulaan berada di tahap membaca suku kata.

1. Kemampuan membaca huruf vocal dan huruf vocal rangkap

SB mampu membaca huruf-huruf vocal secara terpisah dan hanya melakukan kesalahan ketika membaca huruf 'e'. Sedangkan ketika bunyi rangkap, SB selalu mengeja dalam bunyi masing-masing huruf, seperti /ai/ dibaca /a-i/.

2. Kemampuan membaca huruf konsonan dan konsonan rangkap

SB belum mampu membaca huruf konsonan rangkap. SB hanya terdiam ketika diminta membaca konsonan rangkap.

3. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal (KV)

SB belum mampu membaca suku kata berpola K-V. Pada suku kata 'ka', SB hanya membaca huruf /k/ sisanya tidak dibaca.

4. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola vokal-konsonan (VK)

SB belum mampu membaca suku kata berpola V-K. Pada suku kata 'is', SB hanya membaca huruf /i/ sisanya tidak dibaca.

5. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan (KVK)

SB belum bisa membaca kata berpola ini, SB bekal-kali hanya menyebutkan konsonan di awal.

6. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal (KVKV)

SB belum mampu membaca kata berpola KVKV. Dia hanya mengeja beberapa konsonan yang diketahuinya.

7. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal-konsonan (KVKVK)

SB belum mampu membaca kata berpola KVKVK. SB hanya membaca bunyi vocal maupun konsonan yang diketahuinya.

8. Kemampuan membaca nyaring suku kata berpola konsonan-vokal-konsonan-vokal-konsonan (KVKVKV)

SB belum bisa menyusun atau merangkai semua kata yang ada dalam pola ini.

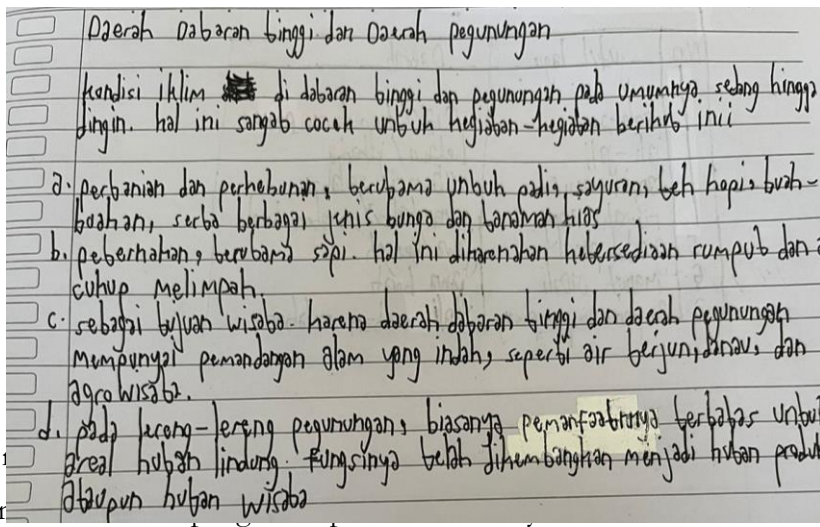
✓ Hasil Wawancara dengan guru

- Subyek 1 DW

DW merupakan anak tunagrahita sedang secara kategori IQ (46) namun pada kenyataannya DW mampu membaca dan menulis dengan presisi 100% benar. DW baru masuk di sekolah SPLB selama 2 tahun. Pendidikan dasarnya ditamatkan di sekolah inklusi namun ketika beranjak SMA,

DW menyatakan keinginannya untuk pindah ke orang tuanya karena tidak lagi mampu menahan bullyan teman-temannya yang bahkan dalam bentuk tindakan kekerasan kepadanya. Ini menimbulkan trauma juga. DW berbakat dalam bidang atletik khususnya di cabang olahraga lari pendek. DW beberapa kali mengikuti lomba di ajang internasional dan membawa banyak piala. Hal ini juga berpengaruh pada penguasaan kata DW yang banyak sekali di bidang otomotif dan nama negara-negara yang pernah dikunjunginya ketika berlomba. DW memiliki daya ingat yang sangat tinggi dimana dia bisa mengingat rute pulang pergi sekolahnya menggunakan angkutan umum (angkot). Untuk kemampuan membaca dan menulisnya, DW terbilang cukup baik. Dia mampu menuliskan apa yang didiktekan guru secara benar.

Gambar 1. Tulisan Tangan subyek 1

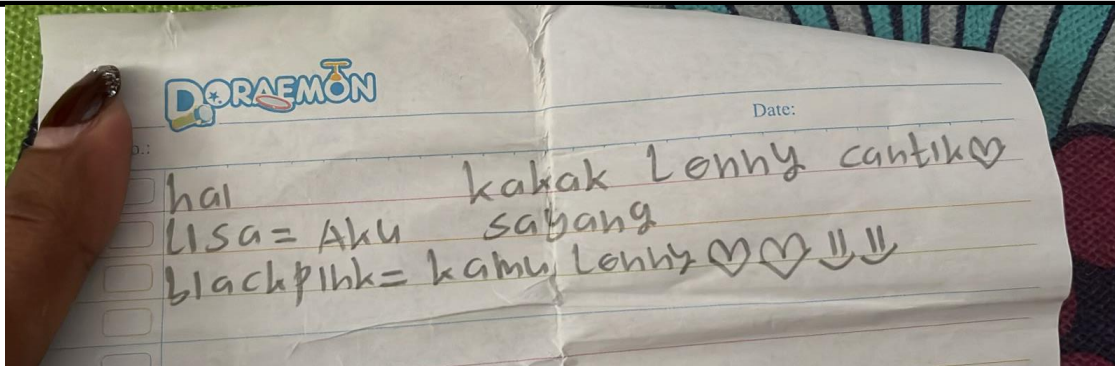


Kemampuan yang kuat dir... oleh daya ingat ususnya Ketika mengintegrasikan informasi yang sudah ada dengan informasi dari teks.

- Subyek 2 SA

SA merupakan pribadi yang terbuka. SA gampang sekali berbaur walaupun dengan orang baru. SA adalah seorang pecinta K-pop sehingga memiliki hobi menari dan mampu menguasai tarian-tarian dance dengan gerakan sulit sekalipun. SA juga memiliki kemampuan baca yang baik sehingga sering diikutsertakan dalam kegiatan upacara sekolah bahkan untuk membacakan UUD 1945. Kemampuan menulis SA juga sangat baik. SA cenderung terlihat menuliskan note-note kecil di saat pembelajaran berlangsung.

Gambar 2. Tulisan tangan subyek 2 (SA)



- Subyek 3 SB

SB terbilang cukup pendiam. Selama pelajaran berlangsung, SB hanya menyimak namun sesekali menunjukkan sikap tidak perhatian dan tidak fokus, seperti duduk sambil menyilangkan tangan di atas meja dan seolah tidur. SB dianggap sulit bersosialisasi namun tetap menjawab pertanyaan dari guru. Kemampuan membaca SB terbilang kurang dan bahkan dikategorikan sebagai anak yang belum bisa membaca. SB sudah mampu meniru semua tulisan guru di papan namun dengan presisi benar di bawah 90%. Artinya masih ada beberapa kesalahan dilakukan ketika menulis, walaupun itu hanya meniru tulisan di papan.

Gambar 3. Tulisan Tangan Subyek 3

No	judul lagu	Daerah
1.	soleram	Riau/ kepulauan Riau
2.	jali-jali	bekawi/ jember
3.	amin mamiri	suawesi selatan
4.	rumah gajah	miranghau/ sumatera barat
5.	gundul pacul	jawa tengah
6.	manuk dadali	jawa barat
7.	ampar-ampar-pisang	kalimantan selatan

Subyek 3, SB mampu menirukan beberapa tulisan guru di papan dengan sangat baik namun ada beberapa penulisan huruf vocal yang hilang ketika yang ditulis adalah obyek tiruan di papan tulis yang jauh dari jangkauan matanya. Ketika berada di jarak dekat, semua huruf dan kosa kata mampu dituliskan dengan baik.

Secara umum, perbandingan kemampuan membaca siswa berdasarkan pola kata (misalnya, konsonan-vokal-konsonan (KVK), konsonan-vokal-konsonan-vokal (KVKV), dan seterusnya) dapat terlihat dalam table di bawah ini.

Table 1. Perbandingan kemampuan membaca siswa berdasarkan pola kata

Pola Suku Kata	DW (Tunagrahita Sedang, IQ 46)	SA (Tunagrahita Ringan, IQ 50)	SB (Tunagrahita Sedang, IQ 45)
Huruf Vokal	Baik	Baik	Cukup
Huruf Konsonan	Baik	Baik	Cukup
Konsonan-Vokal (KV)	Baik	Baik	Cukup
Vokal-Konsonan (VK)	Sulit	Sulit	Sangat Sulit
Konsonan-Vokal-Konsonan (KVK)	Sulit	Sulit	Tidak Mampu
Konsonan-Vokal-Konsonan-Vokal (KVKV)	Baik	Baik	Tidak Mampu

Dengan memvisualisasikan perbedaan kemampuan membaca berdasarkan berbagai pola suku kata untuk setiap siswa, dapat langsung terlihat area mana yang menjadi kekuatan atau kelemahan masing-masing siswa. Ketika mempelajari membaca, anak tunagrahita ringan cenderung menghadapi tantangan yang signifikan. Mereka mungkin kesulitan dalam memahami hubungan antara huruf dan bunyi, mengingat pola ejaan, dan mengintegrasikan informasi dari teks tertulis. Kesulitan yang dihadapi oleh anak-anak dalam menggabungkan huruf dan suku kata dapat dijelaskan melalui pendekatan linguistik klinis, terutama dalam konteks gangguan fonologis. Anak-anak tunagrahita sering kali mengalami keterlambatan dalam kemampuan decoding fonologis mereka, yang menyebabkan kesulitan dalam membedakan bunyi-bunyi tertentu atau menggabungkannya menjadi kata yang bermakna (Boudreau, 2002).

Selain itu, hasil ini juga berkaitan dengan teori perkembangan morfologi di mana anak-anak tunagrahita cenderung lebih lambat dalam mempelajari aturan pembentukan kata, seperti yang dijelaskan oleh Kintsch dan Van Dijk (1978) dalam model pemrosesan teks mereka. Hasil observasi ini menunjukkan bahwa kesulitan membaca suku kata kompleks secara langsung memengaruhi kemampuan anak untuk memahami instruksi lisan maupun tertulis. Kemampuan membaca yang terbatas pada subjek penelitian ini menunjukkan adanya keterkaitan antara kesulitan fonologis dengan kesulitan dalam pragmatik. Misalnya, anak yang kesulitan membaca suku kata yang kompleks juga tampak kesulitan mengikuti percakapan sosial atau memahami

instruksi yang lebih kompleks, yang mungkin menunjukkan defisit dalam pemahaman pragmatik (Perfetti, 2007). Ini terlihat dalam ketidakmampuan mereka menyelesaikan tugas berbasis teks di kelas, yang kemudian berkontribusi pada keterlambatan dalam keterampilan akademik lainnya.

- **Intervensi Bahasa untuk Anak Tunagrahita di SPLB-C**

Di SPLB, lebih banyak diajarkan kegiatan untuk menyokong keberlangsungan hidup anak tunagrahita, banyak keterampilan diajarkan sebagai bekal untuk kehidupan pribadi dan social. Kurangnya bentuk intervensi ahli khususnya di keterampilan berkomunikasi bisa ditingkatkan dari hasil observasi awal ini. Banyak intervensi yang sebenarnya dapat dilakukan untuk membantu anak tunagrahita dalam mengembangkan keterampilan membaca, diperlukan pendekatan yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan real mereka saat ini (Firdaus & Pradipta, 2020). Dengan mengelompokkan tantangan membaca yang ada pada anak tunagrahita, dapat kita rumuskan intervensi yang sesuai dengan tantangan dan keunikan anak. Berikut adalah table pengelompokkan tantangan membaca siswa tunagrahita ringan di SPLB.

Pola Suku Kata	Tantangan DW	Tantangan SA	Tantangan SB
Konsonan-Vokal (KV)	Kesalahan mengeja	Mengeja terlalu lambat	Tidak mengenali seluruh huruf
Vokal-Konsonan (VK)	Sulit menggabungkan bunyi	Salah pengucapan	Menghilangkan huruf akhir
Konsonan-Vokal-Konsonan (KVK)	Tidak konsisten dalam bunyi	Membaca kata dengan ragu	Tidak bisa menggabungkan bunyi

Tabel 2. Pengelompokkan tantangan membaca

Berkaca pada hasil temuan penelitian terkait sejauh mana kemampuan awal anak dan tantangan yang ditemui ketika membaca, dapat dirumuskan bagaimana treatment yang tepat bagi mereka. Beberapa intervensi yang bisa dilakukan untuk mengembangkan kemampuan membaca anak tunagrahita yakni sebagai berikut.

1. **Pengajaran multisensory Berdasarkan Tingkat IQ:** pada intervensi ini, jenis pendekatan yang digunakan haruslah jenis pendekatan multisensori yang cocok untuk siswa dengan IQ tertentu. Semua modalitas sensorik seperti visual, auditori, dan kinestetik yang dipakai harus disesuaikan dengan keadaan anak untuk memperkuat pembelajaran, misalnya:

- Untuk siswa dengan tunagrahita ringan (IQ 50 ke atas), intervensi multisensori dapat difokuskan pada pengajaran membaca melalui penggunaan kartu kata yang dilengkapi gambar dan suara, sehingga siswa dapat mengaitkan visual dengan bunyi huruf (Roza, 2012). Penggunaan perangkat lunak interaktif yang menggabungkan suara, visual, dan gerakan tangan juga bisa efektif dalam membantu siswa mengenali pola kata dan membentuk suku kata.
 - Untuk siswa dengan tunagrahita sedang (IQ di bawah 50), pendekatan multisensori perlu disederhanakan dengan lebih menekankan pada sentuhan dan gerakan. Misalnya, menggunakan huruf timbul yang dapat diraba untuk membantu siswa memahami bentuk huruf sambil mendengarkan bunyi huruf tersebut.
 - Untuk siswa yang sudah mampu membaca suku kata sederhana, intervensi dapat diarahkan pada peningkatan kelancaran membaca dengan melatih pengenalan kata-kata umum secara berulang menggunakan buku-buku sederhana dengan gambar pendukung. Aktivitas kelompok membaca bersama juga dapat meningkatkan kelancaran dan pemahaman bacaan namun sekali lagi ditekankan, bahwa segala bentuk intervensi haruslah disesuaikan dengan keunikan anak masing-masing.
2. Pengajaran sistematis dan terstruktur: Menyediakan instruksi yang jelas, bertahap, dan berulang untuk membantu membangun keterampilan dasar membaca.
 3. Penggunaan teknologi: Memanfaatkan perangkat lunak dan aplikasi pendukung untuk membantu proses pembelajaran membaca, khususnya yang menarik intensi anak (Pertiwi, 2014). Anak biasanya akan mudah jika dibantu oleh hal-hal yang disukai.
 4. Keterlibatan orangtua dan kolaborasi: Melibatkan orangtua dan bekerja sama dengan profesional lain seperti terapis wicara dan psikolog untuk memberikan dukungan yang komprehensif terhadap salah satu kemampuan penting ini agar anak sepenuhnya mampu memahami instruksi yang berkaitan erat dengan kehidupannya setiap hari.

Keterlibatan orang tua bisa dioptimalkan melalui pemberian instruksi yang jelas kepada mereka mengenai latihan membaca di rumah. Guru dapat menyediakan lembar kerja sederhana atau aplikasi pembelajaran interaktif yang bisa digunakan di rumah untuk memperkuat latihan di sekolah. Selain itu, orang tua bisa diajak untuk mendampingi anak-anak dalam membaca bersama setiap hari selama 15-20 menit untuk memperkuat pengenalan huruf dan kata. Selain itu, pelatihan bagi orang tua juga bisa diberikan untuk mengenalkan mereka pada strategi-strategi pengajaran berbasis multisensori yang bisa dilakukan di rumah,

seperti menggunakan benda nyata untuk menjelaskan kata-kata sederhana atau mengaitkan aktivitas sehari-hari dengan latihan membaca.

Yang menjadi suatu titik penting untuk diperhatikan adalah memastikan bahwa pendekatan intervensi yang digunakan di sekolah dapat diterapkan juga di rumah. Guru dan orang tua perlu berkolaborasi untuk menyusun rencana pembelajaran yang konsisten, misalnya dengan menggunakan aplikasi atau program yang sama untuk latihan membaca baik di sekolah maupun di rumah. Konsistensi ini akan memperkuat pembelajaran dan mempermudah siswa dalam memahami konsep.

SIMPULAN

Kemampuan membaca anak tunagrahita dipengaruhi oleh berbagai faktor, termasuk keterbatasan kognitif (kurang focus dan daya ingat), gangguan pemerolehan dan penggunaan bahasa, perhatian yang sering teralihkan, dan lingkungan. Perspektif linguistik klinis memberikan pemahaman tentang bagaimana kondisi ini dapat memengaruhi perkembangan bahasa dan membaca. Dengan strategi pengajaran yang disesuaikan dengan kepribadian anak dan juga kemampuan awalnya, niscaya disertai dukungan orang tua, anak tunagrahita dapat mengembangkan keterampilan membaca yang lebih baik dan meningkatkan partisipasi mereka dalam masyarakat.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-176.
- Aprianto. (2019). Pendampingan Partisipatori Dalam Meningkatkan Kemandirian Masyarakat Tunagrahita. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 795–802.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mentalretardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC:
- Amin, Moh. (1995). *Ortopedagogik Anak Tunagrahita*. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan: Direktorat Jendral Pendidikan Tinggi.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80, 287-306.
- Efendi, A. (2006). *Pengaruh reading aloud terhadap kemampuan membaca pemahaman anak tunagrahita ringan*. *Jurnal Pendidikan*. Retrieved from <https://media.neliti.com>
- Firdaus, N., & Pradipta, R. (2020). *Pelaksanaan pembelajaran siswa tunagrahita di sekolah inklusif*. *Journal of Educational Research*. Retrieved from <https://journal2.um.ac.id>
- Geniofam. (2010). *Mengasuh dan Mensukseskan Anak Berkebutuhan Khusus*. Jogjakarta: Garailmu.
- Hill, D. R. (2016). Phonics based reading interventions for students with intellectual disability: a systematic literature review. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 205-214.

-
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357- 383.
- Pertiwi, R. P. (2014). *Meningkatkan kemampuan membaca bagi anak berkebutuhan khusus tunagrahita ringan dengan pendekatan berbasis multimedia untuk sekolah luar biasa*. Universitas Pendidikan Indonesia. Retrieved from http://repository.upi.edu/12733/3/S_KOM_1001097_Abstract.pdf
- Putra, I. E. (2023). Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi: Studi Awal. *Jurnal BASICEDU* , 202 - 212.
- Rahman, R. A. (2021). Pelaksanaan Pembelajaran Membaca Permulaan pada Siswa Tunagrahita Ringan. *Jurnal ORTOPEDAGOGIA*, 140 - 143.
- Roza, Y. E. (2012). *Meningkatkan kemampuan membaca kata bagi anak tunagrahita ringan kelas D3/C melalui media kartu suku kata*. *Jurnal Penelitian Pendidikan Khusus*. Retrieved from <https://ejournal.unp.ac.id>
- Shurr, J., & Taber-Doughty, T. (2012). Increasing comprehension for middle school students with moderate intellectual disability on age-appropriate texts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 359-372.
- Van der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., Stoep, J., & Verhoeven, L. (2010). Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 26, 203-218.
- <https://repository.unej.ac.id/bitstream/handle/123456789/99553/Ufinatus%20Sabdaniyah-160120201022.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- http://repository.upi.edu/14962/4/T_LIN_1201214_Chapter1.pdf
- <https://eprints.unm.ac.id/21962/3/Isi%20Skripsi%20%26%20Lampiran-dikonversi.pdf>
- <https://www.neliti.com/publications/139005/pengaruh-kesadaran-linguistik-dan-kesadaran-persepsi-visual-terhadap-kemampuan-m>
- https://eprints.uny.ac.id/42689/1/10103244014_DIYAH%20AYU%20DWIJAYANTI.pdf
- https://www.researchgate.net/profile/Indra-Kiling/publication/324006805_Gambaran_komunikasi_anak_usia_dini_tunagrahita_di_Nusa_Tenggara_Timur/links/5b04d852a6fdccf9e4f86a14/Gambaran-komunikasi-anak-usia-dini-tunagrahita-di-Nusa-Tenggara-Timur.pdf
- <https://jurnal.penerbitdaarulhuda.my.id/index.php/MAJIM/article/download/403/471>
- <https://vm36.upi.edu/index.php/jassi/article/download/7657/4928>
- <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/download/8899/8896>
- <http://conference.um.ac.id/index.php/isolec/article/download/3835/2240>