



TERAPI WICARA PADA GANGGUAN BELAJAR

TEORI, ASESMEN, DAN PENANGANAN



Hafidz Triantoro Aji Pratomo, SST.TW., MPH.

TERAPI WICARA PADA GANGGUAN BELAJAR: TEORI, ASESMEN DAN PENANGANAN

Hafidz Triantoro Aji Pratomo



Tahta Media Group

UU No 28 tahun 2014 tentang Hak Cipta

Fungsi dan sifat hak cipta Pasal 4

Hak Cipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 3 huruf a merupakan hak eksklusif yang terdiri atas hak moral dan hak ekonomi.

Pembatasan Pelindungan Pasal 26

Ketentuan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 23, Pasal 24, dan Pasal 25 tidak berlaku terhadap:

- i. penggunaan kutipan singkat Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait untuk pelaporan peristiwa aktual yang ditujukan hanya untuk keperluan penyediaan informasi aktual;
- ii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk kepentingan penelitian ilmu pengetahuan;
- iii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk keperluan pengajaran, kecuali pertunjukan dan Fonogram yang telah dilakukan Pengumuman sebagai bahan ajar; dan
- iv. penggunaan untuk kepentingan pendidikan dan pengembangan ilmu pengetahuan yang memungkinkan suatu Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait dapat digunakan tanpa izin Pelaku Pertunjukan, Produser Fonogram, atau Lembaga Penyiaran.

Sanksi Pelanggaran 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 Rp100.000.000 (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).

Hak cipta dilindungi undang-undang

Dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari Penerbit.

REPUBLIK INDONESIA
KEMENTERIAN HUKUM

SURAT PENCATATAN CIPTAAN

Dalam rangka perlindungan ciptaan di bidang ilmu pengetahuan, seni dan sastra berdasarkan Undang-Undang Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta, dengan ini menerangkan:

Nomor dan tanggal permohonan : EC002026042749, 30 Maret 2026

Pencipta

Nama : **Hafidz Triantoro Aji Pratomo**

Alamat : Sambilawang RT 004 RW 001, Mojolaban, Kab. Sukoharjo, Jawa Tengah, 57554

Kewarganegaraan : Indonesia

Pemegang Hak Cipta

Nama : **Hafidz Triantoro Aji Pratomo**

Alamat : Sambilawang RT 004 RW 001, Mojolaban, Kab. Sukoharjo, Jawa Tengah, 57554

Kewarganegaraan : Indonesia

Jenis Ciptaan : **Buku**

Judul Ciptaan : **TERAPI WICARA PADA GANGGUAN BELAJAR: TEORI, ASESMEN, DAN PENANGANAN**

Tanggal dan tempat diumumkan untuk pertama kali di wilayah Indonesia atau di luar wilayah Indonesia : 17 Maret 2026, di Kab. Sukoharjo

Jangka waktu perlindungan : Berlaku selama hidup Pencipta dan terus berlangsung selama 70 (tujuh puluh) tahun setelah Pencipta meninggal dunia, terhitung mulai tanggal 1 Januari tahun berikutnya.

Nomor Pencatatan : 001180465

adalah benar berdasarkan keterangan yang diberikan oleh Pemohon.
Surat Pencatatan Hak Cipta atau produk Hak terkait ini sesuai dengan Pasal 72 Undang-Undang Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta.



a.n. MENTERI HUKUM
DIREKTUR JENDERAL KEKAYAAN INTELEKTUAL
u.b.
Direktur Hak Cipta dan Desain Industri

Agung Damarsasongko, SH., MH.
NIP. 196912261994031001



Disclaimer:

1. Dalam hal pemohon memberikan keterangan tidak sesuai dengan surat pernyataan, Menteri berwenang untuk mencabut surat pencatatan permohonan.
2. Surat Pencatatan ini telah disegel secara elektronik menggunakan segel elektronik yang diterbitkan oleh Balai Besar Sertifikasi Elektronik, Badan Siber dan Sandi Negara.
3. Surat Pencatatan ini dapat dibuktikan keasliannya dengan memindai kode QR pada dokumen ini dan informasi akan ditampilkan dalam browser.

**TERAPI WICARA PADA GANGGUAN BELAJAR:
TEORI, ASESMEN DAN PENANGANAN**

Penulis:
Hafidz Triantoro Aji Pratomo

Desain Cover:
Tahta Media

Editor:
Tahta Media

Proofreader:
Tahta Media

Ukuran:
xii, 201, Uk: 29,7 x 21 cm

ISBN: 978-634-262-161-5

Cetakan Pertama:
Maret 2026

Hak Cipta 2026, Pada Penulis

Isi diluar tanggung jawab percetakan

Copyright © 2026 by Tahta Media Group
All Right Reserved

PENERBIT TAHTA MEDIA GROUP

Perumahan Mitra Utama Residence 3 Blok A no 1, Sawahan, Tempel,
Kec. Gatak, Kabupaten Sukoharjo, Jawa Tengah 57557

email: tahtaliterasimedia@gmail.com

website: <http://store.tahtamedia.co.id/>

Anggota IKAPI (216/JTE/2021)

KATA PENGANTAR

Rasa syukur atas kehadiran Allah SWT senantiasa penulis panjatkan atas kenikmatan ilmu, kesehatan, kesempatan yang sudah terakumulasi menjadi energi positif. Sebagai rasa syukur atas segala nikmat, penulis mewujudkan rasa syukur dalam bentuk karya kecil ini. Penulis merasa sangat berbahagia atas selesainya penyusunan buku ini.

Buku ini hadir untuk menjawab kebutuhan terapis wicara dalam melakukan penanganan pada anak dengan gangguan belajar. Seperti kita ketahui, gangguan belajar merupakan permasalahan yang memiliki kompleksitas dalam setiap upaya penanganannya. Terapis wicara hadir sebagai agen yang mampu memberikan penanganan komprehensif pada anak dengan gangguan belajar. Berbagai gangguan belajar meliputi disleksia, disgrafia, dan diskalkulia menjadi tanggung jawab lintas sektor salah satunya terapis wicara. Terapis wicara berperan dalam rangkaian tindakan meliputi asesmen dan intervensi.

Buku ini berusaha untuk mengeksplorasi berbagai aspek dalam penanganan gangguan belajar. Dengan penjelasan sebanyak 11 bagian, buku ini mencoba menghadirkan sudut pandang sudut pandang terapis wicara terhadap gangguan belajar. Rincian bagian buku ini sebagai berikut:

PENGANTAR, bagian mengantarkan pembaca untuk mengeksplorasi definisi gangguan belajar dan berbagai komponen di dalamnya. Penulis juga menghadirkan konsep gangguan belajar spesifik dan aspek kognitif terhadap permasalahan belajar. Pada bagian pertama juga diungkap peran krusial terapis wicara dalam penanganan gangguan belajar.

MEMBACA DAN PEMROSESAN BAHASA, bagian kedua ini mengulas tentang proses membaca dan pemrosesan bahasa. Komponen bahasa merupakan proses yang krusial dan vital dalam pemrosesan membaca. Bagian ini juga mengungkap tentang aspek membaca secara komprehensif.

MENULIS DAN PEMROSESAN BAHASA, menulis merupakan salah satu ketrampilan esensial untuk mencapai prestasi akademik. Kemampuan menulis merupakan komponen yang kompleks dan multidimensional. Secara awam, menulis sering dilihat hanya sebatas pada ketrampilan motorik. Lebih jauh dari pandangan tersebut, bagian ini mengungkapkan pentingnya aspek bahasa dan kognitif terkait dengan tugas menulis.

MATEMATIKA DAN PEMROSESAN BAHASA, kemampuan matematika merupakan kemampuan yang melekat bagi setiap anak. Tidak jauh berbeda dengan kemampuan membaca dan menulis, kemampuan matematika sangat menentukan keberhasilan akademik. Pada bagian ini, penulis mengeksplorasi relasi antara kemampuan matematika dan kemampuan akademik lain. Bagian ini juga menjelaskan aspek bahasa yang digunakan dalam tugas matematika.

PRA ASESMEN, bagian ini memuat tentang proses dan prosedur awal asesmen anak dengan dugaan gangguan belajar. Bagian ini menyajikan materi secara teknis untuk memandu klinisi dalam hal ini terapis wicara untuk dapat melakukan asesmen awal pada anak dengan dugaan mengalami gangguan belajar.

EVALUASI KEMAMPUAN MEMBACA, jauh lebih spesifik, bagian ini memuat tentang pemeriksaan pada area membaca. Pemeriksaan yang melibatkan banyak komponen yang di dalamnya memuat area bahasa dieksplorasi agar klinisi mampu melakukan asesmen secara tepat. Kemampuan interpretasi analisis hasil evaluasi kemampuan membaca akan menjadi penentu dalam kebutuhan intervensi.

EVALUASI KEMAMPUAN MENULIS, karena menulis adalah proses yang kompleks dan melibatkan fungsi bahasa, evaluasi kemampuan menulis diperlukan untuk mengetahui komponen menulis yang

perlu untuk dilakukan intervensi. Evaluasi menulis dilakukan untuk menganalisis produk dan proses menulis.

INTERVENSI KESADARAN FONOLOGIS, bagian ini memuat tentang pentingnya kesadaran fonologis dalam tugas membaca dan menulis. Kesadaran fonologis merupakan kemampuan metalinguistik yang memiliki pengaruh kuat terhadap pencapaian kemampuan membaca dan menulis. Bagian ini mengajak pembaca untuk memahami konsep dan prinsip dasar intervensi kesadaran fonologis. Sebagai penguat, penulis menyajikan strategi teknis untuk mengaplikasi intervensi kesadaran fonologis untuk anak dengan gangguan belajar.

INTERVENSI KELANCARAN MEMBACA, sebagai bagian dari intervensi, intervensi kelancaran membaca merupakan salah satu intervensi yang perlu dilakukan. Kelancaran membaca akan mempengaruhi seorang anak dalam memahami suatu bacaan. Ketepatan dan kecepatan menjadi isu utama dalam intervensi. Penulis memberikan sudut pandang intervensi yang bertujuan untuk meningkatkan otomatisasi dan akomodasi yang diperlukan untuk meningkatkan kelancaran membaca.

INTERVENSI PEMAHAMAN MEMBACA, Pemahaman membaca merupakan tujuan akhir dari proses membaca. Anak belum dikatakan bisa membaca jika belum mampu memahami bacaan. Eksplorasi tentang konsep intervensi dan strategi intervensi pemahaman membaca dijelaskan dalam bagian ini. Berbagai moda intervensi meliputi intervensi kosakata dan intervensi naratif juga dijelaskan dalam bagian ini.

INTERVENSI MENULIS, merupakan bagian terakhir yang membahas tentang konsep dan strategi intervensi menulis. Berbagai sudut pandang menulis dijelaskan. Terapis wicara perlu memahami beragam sudut pandang agar secara bijak mampu menentukan intervensi dan kolaborasi dalam intervensi menulis bagi siswa dengan gangguan belajar.

Penulis sangat memahami dan menyadari bahwa dalam setiap karya pasti ada kelemahan dan kekurangan. Berbagai perbaikan dan masukan ke depan akan sangat dibutuhkan dalam upaya penyempurnaan.

Surakarta, 22 Februari 2026

Penulis

Hafidz Triantoro Aji Pratomo

DAFTAR ISI

Kata Pengantar/	v
Daftar Isi/	vii
Daftar Tabel/	x
Daftar Gambar/	xi
Daftar Apendiks/	xii

PENGANTAR/ 1

Definisi Gangguan Belajar/	1
Prevalensi/	2
Permasalahan Belajar dan Gangguan Belajar/	3
Gangguan Belajar Spesifik/	3
Aspek Kognitif/	8
Peran Terapis Wicara/	9

MEMBACA DAN PEMROSESAN BAHASA/ 11

Peran Terapis Wicara/	11
Komponen Linguistik/	14
Metalinguistik/	17
Komponen Kognitif/	18
Komponen Mekanikal/	20
Pemahaman Membaca/	21

MENULIS DAN PEMROSESAN BAHASA/ 27

Peran Terapis Wicara/	27
Perkembangan Kemampuan Menulis/	29
<i>Simple View of Writing/</i>	30
Proses dan Produk Menulis/	33
Komposisi Teks/	35
Aspek Bahasa dalam Permasalahan Menulis/	36
Disgrafia/	39
Relasi Disgrafia dan Disleksia/	40
Karakteristik Disleksia dan Disgrafia/	40

MATEMATIKA DAN PEMROSESAN BAHASA/ 44

Permasalahan Matematika/	44
Etiologi/	45
Prevalensi/	46
<i>Triple Code Model/</i>	46
Tugas Matematika/	48
Aspek Bahasa dan Kognitif dalam Matematika/	51
Diskalkulia/	54
Diskalkulia dan Permasalahan Belajar Lain/	54

Klasifikasi dan Karakteristik Diskalkulia/ 55

Peran Terapis Wicara/ 56

PRA ASESMEN/ 60

Definisi Asesmen/ 60

Tujuan Asesmen/ 62

Identifikasi Awal/ 62

Pemeriksaan Generik/ 67

Asemen Kemampuan Membaca/ 67

Asemen Kemampuan Menulis/ 68

Asemen Kemampuan Mengeja/ 71

Asesmen Bahasa, Kognitif, dan Metalinguistik/ 72

EVALUASI KEMAMPUAN MEMBACA/ 80

Aspek Membaca/ 80

Evaluasi Kelancaran Membaca/ 82

Evaluasi Pemahaman Membaca/ 84

Evaluasi Metalinguistik/ 85

Evaluasi Bahasa/ 86

Evaluasi Kesadaran Fonologis/ 86

EVALUASI KEMAMPUAN MENULIS/ 110

Evaluasi Mengeja/ 110

Prosedur Pemeriksaan Mengeja/ 111

Evaluasi Mikro/ 112

Prosedur Evaluasi Mikro Tulisan/ 113

Evaluasi Makro/ 114

Prosedur Evaluasi Makro/ 115

Intepretasi Hasil Pemeriksaan/ 116

INTERVENSI KESADARAN FONOLOGIS/ 137

Pengantar Kesadaran Fonologis/ 137

Peran Terapis Wicara/ 138

Evaluasi Kesadaran Fonologis/ 140

Intervensi/ 141

Kesadaran Fonologis dan Literasi/ 142

Tahapan Perkembangan Kesadaran Fonologis/ 145

Aktivitas Kesadaran Fonologis/ 147

INTERVENSI KELANCARAN MEMBACA/ 154

Kelancaran Membaca/ 154

Karakteristik Ketidaklancaran Membaca/ 156

Pilihan Strategi Intervensi/ 156

Menamai Cepat (*Rapid Automatic Naming*)/ 157

Strategi Akomodasi Kelancaran Membaca/ 160

INTERVENSI PEMAHAMAN MEMBACA/ 167

Hirarki Kemampuan Membaca/ 168

Bahasa Lisan dan Membaca/ 170

Penguatan Kosakata/ 172

Intervensi Naratif/ 174

Intervensi Naratif Dan Pemahaman Membaca/ 175

Prinsip Intervensi Naratif/ 175

INTERVENSI MENULIS/ 181

Prinsip Intervensi Menulis/ 181

Sudut Pandang Neurodevelopmental/ 184

Komponen Intervensi Menulis/ 186

Intervensi Bahasa/ 189

Regulasi Diri dan Penguatan Fungsi Eksekusi/ 191

Intervensi Multisensoris/ 192

Penggunaan Teknologi Dan Alat Bantu/ 192

Intervensi Menulis Pada Populasi Spesifik/ 192

Aplikasi Klinis Intervensi Menulis/ 193

SELAYANG PANDANG PENULIS/ 201

DAFTAR TABEL

Tabel 1.1. Permasalahan Belajar dan Gangguan Belajar/	3
Tabel 1.2. Gangguan Belajar Spesifik/	4
Tabel 2.1. Perkembangan Kemampuan Membaca/	13
Tabel 2.2. Turunan Kata/	15
Tabel 2.3. Jenis Kalimat/	15
Tabel 2.4. Aspek Semantik/	16
Tabel 2.5. Komponen Bacaan/	17
Tabel 2.6. Aspek Metalinguistik dalam Membaca/	17
Tabel 3.1. Tanda dan Gejala Disgrafia/	28
Tabel 3.2. Perkembangan Kemampuan Menulis/	29
Tabel 3.3. Skor dan Rubrik Kualitas Tulisan/	34
Tabel 3.4. Permasalahan Menulis/	34
Tabel 3.5. Komponen Teks/	35
Tabel 3.6. Subtipe teks ekspositori/	35
Tabel 3.7. Resume Review Kemampuan Menulis/	36
Tabel 4.1. Representasi dalam Tugas Aritmatika/	47
Tabel 4.2. Perbandingan Kemampuan Matematika/	53
Tabel 4.3. Perkembangan Kemampuan Matematika/	56
Tabel 5.1. Karakteristik Permasalahan Membaca Berbasis Bahasa/	63
Tabel 5.2. Aspek Identifikasi Dini Pemahaman Membaca/	65
Tabel 5.3. Komponen <i>Number Knowledge Test</i> /	65
Tabel 5.4. Prosedur Elisitasi Sampel Tulisan Naratif/	70
Tabel 5.5. Prosedur Elisitasi Sampel Tulisan Ekspositori/	71
Tabel 5.6. Prosedur Elisitasi Sampel Tulisan Persuasif/	71
Tabel 6.1. Pemeriksaan Terstandar Pemahaman Membaca/	84
Tabel 6.2. Daftar Pertanyaan Diskusi Tugas Membaca/	84
Tabel 7.1. Komponen Makro Tulisan/	114
Tabel 7.2 Prosedur Elisitasi Sampel Tulisan Naratif/	115
Tabel 7.3. Prosedur Elisitasi Sampel Tulisan Ekspositori/	116
Tabel 7.4. Prosedur Elisitasi Sampel Tulisan Persuasif/	116
Tabel 7.5. Disfungsi Eksekutif Dalam Tulisan/	117
Tabel 8.1. Bantuan Dalam Asesmen Dinamik PA/	140
Tabel 8.2. Perkembangan Kesadaran Fonologis/	146
Tabel 8.3. Strategi Pengajaran Kesadaran Fonologis/	148
Tabel 8.4. Tipe Kesalahan dan Respons yang Diperlukan/	149
Tabel 11.1. Perbedaan Fitur Fenotipe Gangguan/	182
Tabel 11.2. Aktivitas Fonik Multikomponen/	188
Tabel 11.3. Bantuan dalam Strategi Metalinguistik/	190
Tabel 11.4. Perbedaan Lintas Intervensi Menulis/	192

DAFTAR GAMBAR

- Gambar 2.1. Model *Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER)*/ 22
- Gambar 3.1. *Direct and Indirect Effects Model of Developmental Writing*/ 31
- Gambar 4.1. Piramida Belajar/ 45
- Gambar 4.2. Pengkodean Matematika/ 47
- Gambar 4.3. Relasi Kemampuan Matematika/ 52
- Gambar 4.4. Pemrosesan Diskalkulia/ 55
- Gambar 8.1. Tahapan Aktivitas Kesadaran Fonologis/ 148
- Gambar 9.1. Relasi Pemahaman dan Dekoding/ 155
- Gambar 9.2. RAN/ 159
- Gambar 10.1. Pilar Membaca/ 168
- Gambar 11.1. Model Segitiga Belajar/ 181
- Gambar 11.2. Model WM dalam Menulis/ 183
- Gambar 11.3. Komponen Simple View of Writing/ 183
- Gambar 11.4. Model Proses Kognitif/ 184
- Gambar 11.5. Langkah Analisis Morfem/ 189

DAFTAR APENDIKS

Apendiks 5.1. Struktur Evaluasi Gangguan Belajar Spesifik/	75
Apendiks 6.1 Instrumen Pengukuran Kelancaran Membaca/	88
Apendiks 6.2. Instrumen Pemeriksaan Pemahaman Membaca/	90
Apendiks 6.3. Pemeriksaan Metalinguistik/	95
Apendiks 6.4. Pemeriksaan Kesadaran Fonologis/	98
Apendiks 6.5. <i>Metacognitive Awareness of Reading Strategies</i> /	108
Apendiks 7.1. Pemeriksaan Dikte/	119
Apendiks 7.2. Skala Pengukuran Mekanikal Menulis/	120
Apendiks 7.3. Analisis Mikro Tulisan/	122
Apendiks 7.4. Analisis Makro Naratif/	128
Apendiks 7.5. Analisis Makro Ekspositori/	131
Apendiks 7.6. Analisis Makro Persuasif/	134
Apendiks 8.1. Aktivitas Stimulasi Fonem Awal Anak Usia 3-4 Tahun/	153
Apendiks 9.1. Strategi Implementasi Membaca Berulang/	163
Apendiks 9.2. Strategi Implementasi Bimbingan Teman Sebaya/	164
Apendiks 9.3. Strategi Implementasi Pendekatan Pratinjau/	165
Apendiks 10.1. Ceklist Intervensi Naratif/	179
Apendiks 11.1 Deskripsi Aktivitas pada Program Remediasi/	198
Apendiks 11.2. Remediasi Fonologis Membaca dan Menulis/	199

“Untuk setiap anak yang bersemangat untuk belajar”

PENGANTAR

Belajar merupakan proses yang kompleks dengan kebutuhan komponen yang integratif yang melibatkan modalitas sensoris, motorik, kognitif, bahasa, dan pemrosesan. Penjelasan ini menjelaskan kepada kita bahwa untuk melakukan proses belajar secara efektif, individu harus menggunakan seluruh modalitas sensoris, memanfaatkan modalitas motorik, menggunakan keseluruhan aspek bahasa, dan mengaktivitasi kognitif dalam upaya memahami dan produksi dalam proses belajar. Keseluruhan aspek tersebut bekerja secara integrative, meskipun dalam konsep parsial, seluruh aspek tersebut merupakan komponen yang saling memiliki independensi secara konsep. Bisa dikatakan, belajar merupakan proses yang holistik, sehingga apabila muncul permasalahan, perlu penelaahan yang lebih holistik untuk melihat permasalahan dalam proses belajar secara mendalam.

Kesulitan dan gangguan belajar menjadi dua istilah yang perlu dipahami secara mendalam baik secara terminologi maupun implikasi klinis. Secara terminologi, permasalahan belajar merupakan permasalahan yang muncul secara incidental. Berbeda dengan gangguan belajar, gangguan belajar muncul disebabkan adanya keterlambatan atau hambatan dalam perkembangan neurologis yang menyebabkan permasalahan bersifat menetap dalam proses belajar. Pemahaman tentang kedua istilah ini memberikan implikasi terhadap cara pandang kita terhadap dua permasalahan ini. Klinisi akan memiliki porsi bekerja yang lebih banyak untuk menangani gangguan belajar dibandingkan pada individu dengan permasalahan belajar.

Mengapa individu memerlukan proses belajar? Jawaban dari pertanyaan ini sangat sederhana, yakni untuk mampu menyelesaikan permasalahan. Kemampuan penyelesaian masalah merupakan esensi dari setiap masalah yang akan dihadapi oleh individu. Kemampuan belajar merupakan dampak maturitas tahapan perkembangan pada setiap komponen. Adanya limitasi pada satu atau beberapa komponen belajar akan mengakibatkan adanya hambatan dalam proses belajar, misalnya ketika modalitas sensoris mengalami hambatan, maka seorang anak atau siswa akan mengalami hambatan dalam menerima stimulus atau instruksi belajar. Lebih lanjut, masalah pada area bahasa dan kognitif, mengakibatkan anak kesulitan dalam melakukan pemrosesan terhadap materi belajar. Lebih lanjut, limitasi kognitif akan mengakibatkan adanya hambatan dalam proses berpikir sehingga belajar tidak memiliki dampak lebih lanjut.

Maturitas fungsi otak menjadi prediktor utama dalam kapabilitas individu dalam proses belajar. Proses ini melibatkan seberapa baik otak mengalami perkembangan. Perkembangan otak melibatkan fungsi proses sinapsis antar neuron dan kematangan secara struktural. Mengapa hal ini menjadi penting? Belajar merupakan proses berpikir yang mengaplikasi aktivitas berpikir sebagai proses utama belajar. Ketika kematangan neurologis tidak tercapai, anak akan memiliki hambatan dalam melakukan proses-proses yang diperlukan dalam proses belajar. Pemahaman kita terhadap struktur dan fungsi otak secara holistik akan menjadi hal yang disyaratkan.

DEFINISI GANGGUAN BELAJAR

Gangguan belajar merupakan istilah yang digunakan untuk menyebut suatu keadaan atau situasi di mana anak mengalami kesulitan belajar yang menetap. Gangguan belajar spesifik (*specific learning disorder*) merupakan istilah yang dipakai secara luas untuk menyebut anak yang mengalami limitasi pada aspek membaca, menulis, dan proses kalkulasi yang berdampak pada keberhasilan akademik (American Psychiatric Association, 2013). Istilah gangguan belajar (*learning disorder*) lebih dipilih daripada istilah disabilitas belajar (*learning disability*). Permasalahan ini berdampak tidak hanya pada masalah akademis, melainkan juga akan berdampak pada aspek sosial, vokasional, dan kualitas hidup anak.

Gangguan belajar spesifik merupakan salah satu jenis gangguan neurodevelopmental yang memiliki korelasi dengan fungsi otak dan perkembangannya. permasalahan ini mulai diidentifikasi ketika anak memasuki usia sekolah dengan ciri utama adanya permasalahan pada membaca dan atau menulis dan atau kemampuan matematis. Permasalahan ini tidak bisa dilepaskan dari relasi antara kemampuan belajar dengan performa bahasa. Permasalahan ini juga perlu dikaitkan dengan proses perkembangan otak yang mempengaruhi fungsi otak secara umum khususnya dalam proses belajar. Keterkaitan dengan berbagai diagnosis pembanding perlu diperjelas agar lebih mudah dalam melakukan pemeriksaan dan analisis kebutuhan penanganan.

Gangguan neurodevelopmental yang memiliki keterkaitan dengan gangguan belajar spesifik antara lain *Autism Spectrum Disorder* (ASD), *Attention Deficit Hyperactive Disorder* (ADHD), Gangguan Bahasa (*Language Disorder*), Gangguan Bunyi Bicara (*Speech Sound Disorder/ SSD*), dan Disabilitas Intelektual (*Intellectual Disability/ ID*). Penjelasan tentang perbedaan karakteristik perlu untuk dijabarkan. Relasi gangguan gangguan tersebut memberikan kesempatan untuk penegakan diagnosis yang lebih akurat.

Permasalahan belajar melibatkan fungsi kognitif secara adekuat. Fungsi kognitif secara langsung mempengaruhi secara linier kualitas belajar. penjelasan tentang proses dan komponen kognitif menjadi sangat penting untuk dipahami. Relasi antara fungsi kognitif, bahasa dan literasi. Keterkaitan antara area atau lokalisasi otak dan fungsi dalam proses bahasa dan belajar penting untuk dijabarkan.

Salah satu gangguan belajar yang familiar adalah disleksia. Disleksia merupakan istilah umum yang digunakan untuk menyebut anak yang memiliki kesulitan membaca. Disleksia merupakan gangguan pada penglihatan dan pendengaran yang disebabkan oleh kelainan saraf pada otak sehingga anak mengalami kesulitan membaca (KBBI Online). Meskipun disleksia dilihat sebagai permasalahan belajar, namun perlu diperjelas bahwa disleksia adalah gangguan bahasa (Adlof & Hogan, 2018; Snowling, 2014).

Terapis wicara perlu memahami lebih lanjut tentang peran dan tanggung jawab profesional terkait penanganan gangguan belajar spesifik. Pemahaman tentang relasi antara bahasa lisan dan bahasa tulis menjadi salah satu prasyarat dalam penanganan gangguan belajar spesifik. Urutan intervensi dimulai dari skrining sampai dengan melakukan re-evaluasi menjadi tahapan profesional yang perlu dilakukan. Penguatan tentang proses asesmen, melakukan analisis, menentukan perencanaan sampai dengan pemilihan strategi intervensi merupakan komponen krusial.

PREVALENSI

Sebagai bagian dari gangguan neurodevelopmental, gangguan belajar spesifik menjadi salah satu penyumbang jumlah kasus. *Attention Deficit Hyperactive Disorder* memiliki persentase 7.2 – 9.5% (Thomas et al., 2015), *Autism Spectrum Disorder* dengan persentase 0.6% (Salari et al., 2022), *Developmental Language Disorder* dengan prevalensi 6.4% pada anak usia 10 tahun (Calder et al., 2022), *Gangguan Bunyi Bicara* dengan prevalensi 3.6% dengan jumlah laki-laki yang lebih banyak (Wren et al., 2016), dan *Intellectual Disability* dengan prevalensi 1% (McKenzie et al., 2016).

Secara spesifik, estimasi prevalensi gangguan belajar ditemukan sebesar 4 – 9% pada anak dan remaja (Moll et al., 2014). Penegakan diagnosis melalui tes formal pada aspek membaca, menulis, dan matematis menjadi dasar utama dalam penegakan diagnosis gangguan belajar spesifik. Estimasi jumlah kasus mempertimbangkan usia anak. Artinta dalam penegakan diagnosis perlu mempertimbangkan apakah usia anak sudah memasuki usia sekolah atau belum. Diagnosis gangguan belajar spesifik hanya bisa ditegakkan apabila anak mengalami kesulitan dalam aspek membaca dan atau menulis dan atau matematis pada 6 bulan terakhir (American Psychiatric Association, 2013).

Sebuah studi menemukan prevalensi permasalahan membaca pada anak kelas 6 sampai dengan kelas 9 (Di Folco et al., 2022). Mereka menggunakan tes pemahaman membaca untuk menentukan kemampuan membaca siswa. Setiap siswa diberikan tiga teks yang berbeda kemudian diminta menjawab lima pertanyaan dari masing-masing teks dalam waktu 12 menit. Terdapat dua angka prevalensi yang berbeda yakni berdasarkan ICD-11 sebesar 3.5% dan DSM-V sebesar 6.6%. ICD-11 menggunakan batas -2 standar deviasi (SD) sampai dengan -1SD. Sedangkan DSM-V menggunakan acuan -1SD sampai dengan 0SD. Ditemukan pula *odds ratio* (OR) laki-laki adalah 1.6.

Permasalahan menulis merupakan salah satu karakteristik anak dengan gangguan belajar. Permasalahan menulis memiliki prevalensi dengan angka yang cukup tinggi yakni 27% (lihat Abed et al., 2023). Laki-laki mendominasi permasalahan menulis dengan perbandingan atau rasio 2:1. Studi lain menunjukkan penelusuran permasalahan belajar yang mengeksplorasi eksistensi gejala disleksia sebesar 33%, disgrafia 48%, dan diskalkulia 45% (Ashraf & Najam, 2020).

Kemampuan berhitung menjadi salah satu indikator keberhasilan dalam proses akademik anak. Kemampuan matematika melibatkan mekanisme yang kompleks. Kemampuan berhitung melibatkan mekanisme kognitif dan linguistik yang terlibat dalam satu mekanisme operasional (Henik et al., 2011). Siswa dengan limitasi belajar memiliki risiko untuk mengalami permasalahan matematika. Meskipun dijelaskan pada bagian sebelumnya bahwa prevalensi gangguan matematis memiliki persentase yang tinggi, namun dengan pendekatan yang lebih ketat diperoleh persentase 0.46% anak mengalami permasalahan dalam operasi matematis (Talepasand & Vahed, 2012).

PERMASALAHAN BELAJAR DAN GANGGUAN BELAJAR

Permasalahan belajar dan gangguan belajar merupakan dua istilah yang berbeda. Permasalahan belajar merupakan situasi yang bersifat insidental yang mengakibatkan individu atau siswa memiliki hambatan dalam belajar. Di sisi yang lain, gangguan belajar merupakan kondisi yang secara spesifik memiliki kriteria dalam penentuan fitur dan diagnosis. Permasalahan belajar merupakan suatu hal yang kemungkinan bisa dialami oleh setiap individu. Beberapa faktor yang menyebabkan munculnya permasalahan belajar antara lain faktor intrinsik (faktor individu), ekstrinsik (lingkungan), dan instruksi dalam proses pembelajaran. Berbeda dengan gangguan belajar, gangguan belajar merupakan kondisi yang secara spesifik muncul akibat adanya limitasi pemrosesan neurologis yang bersifat pervasif. Mengacu pada penjelasan tersebut, identifikasi, evaluasi, dan penanganan kedua jenis permasalahan tersebut memiliki perbedaan yang signifikan.

Faktor-faktor yang mempengaruhi proses belajar antara lain adalah kemampuan kognitif, strategi belajar, motivasi, faktor emosi dan sosial, faktor lingkungan, pengetahuan awal dan pengalaman, adanya gangguan belajar, kebutuhan asistensi dan teknologi, dan kejelasan instruksi. Faktor-faktor tersebut merupakan variabel yang holistik yang memiliki konsep independent. Meskipun demikian, dalam proses belajar, aplikasi seluruh faktor tersebut akan bersifat integrative. Artinya, seluruh komponen akan saling mempengaruhi dalam proses belajar. Ketidakmatangan pada satu atau beberapa faktor kemungkinan akan mengakibatkan munculnya permasalahan belajar. Meskipun permasalahan belajar muncul, bukan berarti bahwa setiap permasalahan belajar disebut sebagai gangguan belajar. Tabel di bawah ini akan menjelaskan perbedaan antara permasalahan belajar dan gangguan belajar.

Tabel 1.1. Permasalahan Belajar dan Gangguan Belajar

Domain	Permasalahan Belajar	Gangguan Belajar
Sifat permasalahan	Bersifat insidental secara dinamis dipengaruhi multifaktorial.	Permasalahan bersifat persisten dengan mekanisme neurologi spesifik.
Diagnosis	Tidak memiliki karakteristik diagnosis yang bersifat spesifik.	Memiliki karakteristik spesifik sesuai dengan spesifikasi permasalahan.
Kausalitas	Multifaktorial dengan faktor intrinsik dan atau ekstrinsik.	Hambatan pada mekanisme perkembangan neurologi dengan beberapa faktor risiko.
Fokus permasalahan	Mekanisme fungsionalitas pada proses belajar dan mengajar.	Area spesifik yang mengalami ketertinggalan perkembangan.
Kebutuhan intervensi	Peningkatan efektifitas proses belajar dan mengajar.	Akomodasi individu dan penyesuaian kurikulum.
Pemahaman	Tidak termasuk pada suatu jenis disabilitas.	Termasuk disabilitas yang memerlukan intervensi spesifik.

GANGGUAN BELAJAR SPESIFIK

Gangguan belajar spesifik adalah istilah umum permasalahan belajar yang ditandai dengan karakteristik spesifik. Beberapa kriteria atau prinsip utama gangguan belajar spesifik antara lain sebagai berikut (American Psychiatric Association, 2013).

Kesulitan yang menetap

Individu harus menunjukkan kesulitan yang menetap dalam membaca, menulis, berhitung, atau keterampilan penalaran matematika yang bersifat menahun selama menempuh pendidikan formal atau sekolah. Sifat permasalahan yang menetap mengakibatkan anak akan memiliki tantangan dalam setiap perjalanan akademik. Setiap terjadi peningkatan level akademik, akan memberikan tantangan baru. Diperlukan evaluasi berkelanjutan untuk memberikan akomodasi yang layak bagi anak.

Adanya Hambatan Keterampilan Akademik

Keterampilan akademik terpengaruh secara substantif dan kuantitatif di bawah ekspektasi usia kronologis individu, sehingga menyebabkan gangguan yang signifikan terhadap kinerja akademik atau pekerjaan atau kehidupan sehari-hari. Kesuksesan akademik merupakan suatu proses yang harus dicapai oleh setiap siswa. Keterampilan akademik memerlukan pemrosesan yang prima dalam memahami ujaran, berbicara, membaca, dan menulis. Adanya gangguan belajar spesifik mengakibatkan anak mengalami kesulitan melakukan beberapa pemrosesan belajar.

Timbul pada Usia Sekolah

Kesulitan belajar dimulai pada masa usia sekolah, tetapi mungkin tidak sepenuhnya muncul hingga tuntutan atau ekspektasi melebihi kapasitas individu yang terbatas (misalnya, seperti dalam tes, membaca atau menulis laporan yang panjang dengan tenggat waktu, dan beban akademis yang terlalu berat). Penjelasan ini memberikan implikasi bahwa tidak ada penegakan diagnosis gangguan belajar pada usia di bawah usia sekolah. Meskipun demikian, beberapa faktor risiko gangguan belajar dapat diidentifikasi sejak dini (Tselekidou, 2026), namun penegakan diagnosis gangguan belajar pada anak usia prasekolah merupakan keputusan yang salah.

Tabel 1.2. Gangguan Belajar Spesifik

Permasalahan Membaca	Permasalahan Menulis	Permasalahan Berhitung
<i>Word reading accuracy</i> (Keakuratan membaca)	<i>Spelling accuracy</i> (Keakuratan mengeja)	<i>Number sense</i> (Pemahaman bilangan)
<i>Reading rate or fluency</i> (Kelancaran atau kecepatan membaca)	<i>Grammar and punctuation accuracy</i> (Keakuratan penggunaan tata bahasa dan punctuation)	<i>Memorization of arithmetic facts</i> (Ingatan fakta atau prosedur aritmatik)
<i>Reading comprehension</i> (Pemahaman membaca)	<i>Clarity or organization of written expression</i> (Kejelasan atau pengorganisasian ekspresi tulisan)	<i>Accurate or fluent calculation</i> (Keakuratan atau kelancaran kalkulasi)
		<i>Accurate math reasoning</i> (Keakuratan penalaran matematis)

Tidak Dapat Dipengaruhi oleh Kondisi Lain

Kesulitan belajar tidak dapat dijelaskan dengan baik oleh disabilitas intelektual, kemampuan penglihatan atau pendengaran yang tidak terkoreksi, gangguan mental atau neurologis lainnya, kesulitan psikososial, kurangnya kemahiran dalam bahasa instruksi akademik, atau instruksi pendidikan yang tidak memadai. Gangguan belajar spesifik merupakan permasalahan yang murni disebabkan adanya limitasi pada pemrosesan neurologis. Apabila muncul permasalahan yang bisa dijelaskan, misalnya limitasi sensoris dan motorik, maka diagnosis gangguan belajar spesifik dinyatakan gugur.

Karakteristik

Kesulitan belajar dan menggunakan keterampilan akademis, yang ditunjukkan dengan adanya setidaknya satu dari gejala-gejala berikut ini yang telah berlangsung selama setidaknya 6 bulan, meskipun telah diberikan intervensi yang menargetkan kesulitan-kesulitan tersebut: 1). Membaca kata yang tidak akurat atau lambat dan susah payah dalam membaca (misalnya, membaca bersuara satu kata secara tidak tepat atau lambat dan terputus-putus, sering menebak kata, dan mengalami kesulitan dalam mengucapkan kata ketika membaca). 2) Kesulitan memahami makna dari apa yang dibaca (misalnya, dapat membaca teks secara akurat tetapi tidak memahami urutan, hubungan, kesimpulan, atau makna yang lebih dalam dari apa yang dibaca). 3) Kesulitan dengan ejaan (misalnya, dapat menambahkan, menghilangkan, atau mengganti vokal atau konsonan ketika menulis). 4) Kesulitan dengan ekspresi tertulis (misalnya, membuat beberapa kesalahan tata bahasa atau tanda baca dalam kalimat; menggunakan organisasi paragraf yang buruk; ekspresi tertulis dari ide-ide yang kurang jelas). 5) Kesulitan dalam menguasai kemampuan berhitung, fakta angka, atau kalkulasi (misalnya, memiliki pemahaman yang buruk tentang angka, besaran, dan hubungannya; menghitung dengan jari untuk menjumlahkan angka satu digit, sering bertanya teman sebaya dalam berhitung dibandingkan menggunakan prosedur penghitungan; kebingungan pada saat melakukan penghitungan aritmatika dan dapat berganti-ganti prosedur berhitung). 6) Kesulitan dengan penalaran matematika (misalnya, mengalami kesulitan yang parah dalam menerapkan konsep, fakta, atau prosedur matematika untuk memecahkan masalah kuantitatif) (American Psychiatric Association, 2013).

Disleksia

Disleksia adalah istilah alternatif yang digunakan untuk merujuk pada pola kesulitan belajar yang ditandai dengan masalah dalam kelancaran dan keakuratan pengenalan kata, *decoding* kata yang buruk, dan kemampuan mengeja yang buruk. Jika disleksia digunakan untuk menentukan pola kesulitan khusus ini, penting juga untuk menentukan kesulitan tambahan yang ada, seperti kesulitan dalam membaca pemahaman atau penalaran matematika. Disleksia secara utama didefinisikan sebagai gangguan belajar spesifik yang ditandai dengan kesulitan dalam pengenalan kata yang akurat dan/atau lancar, kemampuan ejaan yang buruk, dan kemampuan mendekode yang rendah (Cabbage et al., 2018). Gangguan ini dianggap sebagai gangguan berbasis bahasa, seringkali disebabkan oleh kelemahan dalam pemrosesan fonologis (Adlof & Hogan, 2018; Hogan, 2018).

Disleksia dikategorikan sebagai gangguan bahasa perkembangan yang melibatkan kelemahan dalam pemrosesan fonologis (Adlof & Hogan, 2018). Ini merupakan gangguan belajar berbasis bahasa karena kelemahan dalam pemrosesan fonologis diduga menjadi penyebab utama kesulitan membaca kata (Hogan, 2018). Sebuah kumpulan literatur menunjukkan bahwa disleksia umumnya disebabkan oleh kelainan dalam domain fonologis bahasa. Permasalahan ini dapat muncul sebagai kesulitan dalam memori fonologis (menyimpan informasi berbasis ucapan dalam memori kerja), pengambilan fonologis (mengakses informasi berbasis ucapan dari memori jangka panjang), dan kesadaran fonemik (memisahkan, menggabungkan, dan memanipulasi bunyi ucapan individu). Kinerja yang buruk dalam area-area ini dapat diidentifikasi sebagai permasalahan utama disleksia (Krimm et al., 2023).

Individu dengan disleksia mengalami kesulitan dalam membaca dan mengeja kata (Krimm et al., 2023). Hal ini mencakup kesulitan yang signifikan dalam membaca kata, dekoding, dan mengeja. Disleksia juga sering kali ditandai dengan adanya akurasi dan/atau kelancaran yang rendah lebih rendah dibandingkan nilai standar pada populasi tipikal (Adlof & Hogan, 2018). Disleksia adalah kondisi seumur hidup yang memiliki dasar neurobiologis dan sangat diturunkan dalam keluarga (Adlof & Hogan, 2018). Istilah '*dyslexia*' pertama kali diperkenalkan pada tahun 1887 oleh William Berlin untuk menggambarkan pasien dewasa yang mengalami masalah membaca akibat penyakit otak (Adlof & Hogan, 2018). Kasus-kasus awal yang diinvestigasi, menyoroti kesulitan serius dalam belajar membaca meskipun memiliki penglihatan normal, bimbingan yang memadai, dan kecerdasan rata-rata (Adlof & Hogan, 2018).

Kesulitan membaca dan mengeja yang disebabkan oleh gangguan pendengaran atau penglihatan, sindrom neurodevelopmental, atau cedera kepala sebelumnya tidak dianggap sebagai disleksia. Disleksia juga tidak disebabkan oleh masalah penglihatan seperti melihat huruf terbalik. Meskipun istilah disleksia ini sudah

familiar, namun belum ada kesepakatan yang lengkap mengenai kriteria diagnostik yang tepat, meskipun sebagian besar definisi sepakat mengenai kriteria inklusi utama seperti kesulitan yang signifikan dalam membaca kata, mendekode, dan mengeja (Adlof & Hogan, 2018).

Sekitar 9% anak usia sekolah menderita disleksia. Kriteria yang digunakan untuk mendiagnosis disleksia dapat memengaruhi tingkat prevalensi yang diamati. Misalnya, ketika disleksia didiagnosis menggunakan rumus perbedaan IQ pada skala penuh, diskrepansi data dengan Gangguan Bahasa Perkembangan (DLD) di taman kanak-kanak akan lebih rendah (17,0%-18,8%). Sebaliknya, penggunaan definisi pencapaian rendah tanpa merujuk pada IQ menghasilkan tingkat data yang lebih tinggi (31,0%-35,6%) (Adlof & Hogan, 2018). Antara 17% sampai dengan 36% anak dengan DLD di taman kanak-kanak juga memenuhi kriteria disleksia pada kelas yang lebih tinggi. Sebaliknya, sekitar 14%-19% anak dengan disleksia juga memenuhi kriteria untuk mengalami DLD. Lebih luas, persentase anak DLD yang mengalami disleksia memiliki persentase 17% sampai dengan 71% yang kemungkinan disebabkan oleh perbedaan sampel dan metode dalam penentuan diagnosis (Adlof & Hogan, 2018).

Disgrafia

Disgrafia adalah gangguan belajar spesifik yang ditandai dengan kesulitan dalam tulisan tangan dan ekspresi tertulis. Gangguan ini memengaruhi kemampuan menulis secara koheren dan terbaca, serta dapat melibatkan masalah dalam pengejaan, tata bahasa, tanda baca, dan pengorganisasian teks tertulis. Disgrafia terkait dengan kesulitan dalam proses motorik dan atau kognitif yang terlibat dalam menulis. Disgrafia secara umum dipahami sebagai gangguan yang mempengaruhi kemampuan menulis pada berbagai tahap, mencakup masalah dalam pembentukan huruf, keterbacaan, spasi, ejaan, koordinasi motorik halus, kecepatan menulis, tata bahasa, dan komposisi (Chung et al., 2020). Gangguan ini dijelaskan sebagai gangguan neurodevelopmental yang ditandai dengan adanya tulisan tangan yang tidak terbaca atau tidak efisien akibat kesulitan dalam gerakan tangan yang diperlukan untuk menulis atau kemampuan untuk menyimpan dan mengambil kembali bentuk huruf (Baggett et al., 2024).

Individu dengan disgrafia seringkali memiliki tulisan tangan yang tidak terbaca atau tidak efisien. Hal ini dapat disebabkan oleh masalah pada gerakan tangan yang diperlukan untuk menulis atau kesulitan dalam menyimpan dan mengingat bentuk huruf (Baggett et al., 2024). Secara historis, disgrafia sering didefinisikan sebagai gangguan dalam menghasilkan teks tertulis, sering dikaitkan dengan kurangnya koordinasi otot (Chung et al., 2020). Gangguan ini dapat melibatkan defisit dalam perencanaan motorik atau proses produksi yang esensial untuk menulis tangan. Beberapa peneliti mendefinisikan disgrafia secara khusus sebagai gangguan dalam ejaan (McCloskey & Rapp, 2017). Mekanisme utama dapat melibatkan ketidak efisienan dalam 'loop grafomotor,' yang menghubungkan memori fonologis (bunyi fonem) dengan memori ortografis (huruf tertulis). Gangguan fungsi eksekutif verbal, termasuk memori penyimpanan dan memori kerja, juga terkait dengan disgrafia (Chung et al., 2020).

Disgrafia secara langsung memengaruhi pencapaian akademik siswa. Hal ini terjadi karena dalam proses belajar, setiap siswa harus mampu menulis dalam aktivitas belajar. Hal ini dapat memengaruhi prestasi akademik dan peluang kerja di masa depan jika anak-anak tidak dapat berpartisipasi secara efektif dalam aktivitas belajar menulis. Sekitar 10% anak-anak di kelas 3 dan 4 mengalami kesulitan yang tercatat dalam hal kecepatan menulis dan keterbacaan, yang menghambat kemampuan mereka untuk menyelesaikan tugas sekolah (Baggett et al., 2024).

Terdapat perbedaan yang signifikan tentang definisi disgrafia di kalangan komunitas klinis dan pendidikan (Baggett et al., 2024). Istilah 'disgrafia sendiri memiliki dua makna yang berbeda dalam literatur: beberapa peneliti menggunakannya untuk merujuk pada gangguan ejaan, sementara yang lain mengaplikasikannya pada defisit yang memengaruhi perencanaan motorik atau proses produksi dalam menulis tangan (McCloskey & Rapp, 2017). Banyak kontroversi yang muncul mengenai definisi yang tepat dan defisit yang diamati, tergantung pada mekanisme teoretis yang dikaitkan dengan gangguan tersebut (Chung et al., 2020).

Selain itu, 'disgrafia tidak diakui oleh American Psychological Association, yang menyebabkan kurangnya kesepakatan profesional mengenai kriteria diagnostik spesifik. Meskipun demikian, rekomendasi ahli untuk

diagnosis meliputi kecepatan menulis yang lambat, tulisan tangan yang tidak terbaca, ketidaksesuaian antara kemampuan ejaan dan kecerdasan verbal, serta keterlambatan pemrosesan dalam perencanaan grafomotor, kesadaran ortografis, atau penamaan otomatis yang cepat (Chung et al., 2020). Istilah disgrafia juga sering digunakan secara bergantian dengan istilah 'gangguan belajar spesifik dalam ekspresi tertulis' untuk menggambarkan individu yang mengalami hambatan menulis meskipun telah menerima proses pembelajaran yang memadai. Disgrafia yang bersifat didapat, berbeda dengan bentuk perkembangan, terjadi ketika jalur saraf otak yang sudah ada terganggu oleh peristiwa seperti cedera otak, yang mengakibatkan hilangnya keterampilan menulis yang sebelumnya telah diperoleh (Pettit & Tope, 2023).

Masalah menulis umum terjadi pada anak-anak usia sekolah, mempengaruhi sebagian besar populasi umum dan persentase yang lebih tinggi pada individu dengan gangguan neurodevelopmental yang menyertai. Defisit menulis memiliki keragaman dalam manifestasi dan penyebab. Sekitar 7-15% anak usia sekolah menunjukkan beberapa bentuk gangguan perkembangan menulis (McCloskey & Rapp, 2017). Sebuah studi menemukan bahwa 35% siswa sekolah menengah memperoleh skor lebih dari satu standar deviasi di bawah rata-rata pada ujian tertulis ekspresi didasarkan pada nilai standar. Prevalensi disgrafia tidak berkurang seiring bertambahnya usia, dengan angka sekitar 56% pada anak usia 6-7 tahun, 60% pada anak usia 8-10 tahun, dan 61% pada anak usia 11-16 tahun, meskipun telah menerima pembelajaran (Mayes et al., 2019).

Kesulitan dalam menulis ditemukan pada 90-98% anak-anak yang mengalami gangguan defisit perhatian/hiperaktivitas (ADHD), *cerebral palsy*, dan Autisme Spectrum Disorders (Chung et al., 2020). Secara spesifik, 60% anak dengan autisme dan 63% anak dengan ADHD mengalami gangguan belajar dalam ekspresi tertulis. Tingkat disgrafia yang tinggi secara konsisten ditemukan pada semua tingkatan kelas pada anak dengan ADHD atau autisme (Mayes et al., 2019). Sekitar setengah dari individu dengan *Developmental Coordination Disorders* (DCD), yang memiliki permasalahan utama pada perkembangan motorik, juga mengalami gangguan dalam kemampuan menulis (Chung et al., 2020). Kesulitan menulis umum terjadi pada siswa dengan disleksia, sebagian disebabkan oleh kesulitan membaca yang mereka alami (Hebert et al., 2018). Disgrafia sering kali terkait dengan disleksia. Tergantung pada definisi yang digunakan, 30-47% anak dengan masalah menulis juga mengalami masalah membaca (Chung et al., 2020).

Diskalkulia

Diskalkulia adalah istilah alternatif yang digunakan untuk merujuk pada pola kesulitan yang ditandai dengan masalah dalam memproses informasi numerik, mempelajari fakta-fakta aritmatika, dan permasalahan dalam melakukan perhitungan secara akurat atau lancar. Jika diskalkulia digunakan untuk menentukan pola kesulitan matematika tertentu, penting juga untuk menentukan kesulitan tambahan yang ada, seperti kesulitan dengan penalaran matematika atau keakuratan penalaran kata. Gangguan Diskalkulia Perkembangan (*Developmental Dyscalculia/ DD*) didefinisikan sebagai kelainan bawaan yang secara signifikan mempengaruhi kemampuan individu dalam mengembangkan keterampilan aritmatika (Henik et al., 2011). Gangguan ini dikategorikan sebagai gangguan belajar aritmatika, yang menandakan adanya kesulitan yang bersifat spesifik dan nyata dalam menguasai kemampuan aritmatika (Kaufmann, 2008).

Individu dengan DD mengalami kesulitan dalam mempelajari fakta dan prosedur matematika dasar. Mereka menunjukkan kesulitan dalam mengingat fakta aritmatika dan menggunakan prosedur aritmatika. Anak-anak dengan DD sering menggunakan strategi pemecahan masalah yang belum matang, seperti menghitung dengan jari, pada usia di mana teman sebayanya sudah tidak lagi menggunakan metode tersebut (Henik et al., 2011). DD dapat melibatkan sub tipe atau jenis yang berbeda, yang mungkin terkait dengan wilayah otak yang berbeda. Hal ini dapat mencakup representasi simbolik verbal yang kurang (menyebabkan kesulitan dalam mengingat fakta aritmatika), fungsi eksekutif yang kurang (menghalangi pengambilan fakta dan perhitungan kompleks), atau perhatian spasial yang kurang (mempengaruhi pengenalan cepat jumlah kecil dan manipulasi angka). DD memiliki persentase sebesar sekitar 3% hingga 7% populasi, dengan frekuensi yang serupa dengan gangguan disleksia perkembangan. Tidak berbeda disleksia, jika tidak dilakukan intervensi secara tepat dan komprehensif, permasalahan ini dapat berlanjut hingga dewasa (Kaufmann, 2008).

ASPEK KOGNITIF

Memori Kerja

Memori kerja atau *working memory* (WM) secara umum didefinisikan sebagai sistem kognitif dinamis yang memungkinkan individu melakukan penyimpanan sementara dan memanipulasi informasi pada saat melakukan tugas-tugas secara bersamaan yang menuntut kognitif. Memori kerja berbeda dengan memori jangka pendek atau *short term memory* (STM), yang terutama melibatkan penyimpanan informasi secara pasif tanpa memerlukan pemrosesan secara bersamaan. WM adalah konstruksi kognitif dasar yang telah menjadi subjek penelitian intensif dalam ilmu kognitif dan neurosains selama lebih dari 50 tahun. Memori kerja dianggap krusial untuk mengoordinasikan pemrosesan saat terdapat beberapa tujuan yang aktif dan untuk mengarahkan perilaku menggunakan informasi yang tidak langsung tersedia di lingkungan (Baddeley, 2012; D'Esposito & Postle, 2015).

Memori kerja berbeda dengan STM karena tidak hanya melibatkan penyimpanan sementara informasi tetapi juga digunakan dalam manipulasi aktif. Manipulasi ini dapat mencakup tugas-tugas seperti prediksi, pengurutan ulang item, atau menghubungkan ide-ide yang berbeda. WM memainkan peran sentral dalam pengendalian perilaku, mendukung pencapaian tujuan perilaku dengan mengintegrasikan informasi dari berbagai sistem, seperti sistem sensorik, memori semantik dan episodik, serta sistem motorik. WM memiliki peran yang sangat penting dalam pengendalian kognitif, memungkinkan individu untuk menggunakan pengetahuan konseptual, bukan hanya masukan perseptual, dalam pengambilan keputusan, serta mempertimbangkan pengalaman masa lalu dan harapan masa depan saat merencanakan sesuatu (Baddeley, 2012; D'Esposito & Postle, 2015).

Hal ini sangat penting untuk memahami bahasa tertulis atau lisan, baik itu kalimat, paragraf, atau teks yang lebih panjang. Informasi yang disimpan dalam memori kerja sering kali dikonseptualisasikan sebagai berada dalam berbagai tingkat aktivasi, yang ditentukan oleh alokasi perhatian. Beberapa model menjelaskan bahwa WM berperan dalam alokasi perhatian terhadap representasi internal (misalnya, huruf, angka, kata, dan input sensorik) mendasari retensi informasi jangka pendek. Kemampuan untuk menyimpan informasi dalam pikiran, yang merupakan aspek inti dari memori kerja, berkembang sangat dini, bahkan bayi dan anak-anak kecil pun menunjukkan kemampuan ini (Baddeley, 2012; D'Esposito & Postle, 2015).

Fungsi Eksekutif

Fungsi eksekutif didefinisikan sebagai serangkaian proses kognitif yang kompleks yang memungkinkan respons yang fleksibel dan mengarahkan pada tujuan dalam situasi yang baru atau menantang. Fungsi ini mencakup berbagai keterampilan yang penting untuk mengelola pikiran, tindakan, dan emosi untuk mencapai tujuan tertentu. Fungsi eksekutif atau *executive function* (EF), yang juga dikenal sebagai kontrol eksekutif atau kontrol kognitif, merupakan sekelompok proses mental top-down yang esensial untuk perhatian yang terfokus dan ketika respons otomatis, insting, atau intuisi tidak memadai atau tidak sesuai. Fungsi-fungsi ini memungkinkan individu untuk memanipulasi ide secara mental, berpikir sebelum bertindak, beradaptasi dengan tantangan baru, menahan godaan (inhibisi), dan mempertahankan fokus (Diamond, 2013).

Fungsi eksekutif sangat penting untuk keterampilan seperti kreativitas, fleksibilitas, pengendalian diri, dan disiplin, yang dianggap vital untuk pencapaian akademik. Fungsi ini juga merupakan indikator yang sensitif terhadap kenyamanan, stres, kesedihan, kesepian, kurang tidur, atau kebugaran fisik yang buruk dapat berdampak negatif pada fungsi eksekutif, terutama mempengaruhi korteks prefrontal (Diamond, 2013). Fungsi eksekutif sangat berperan dalam pengambilan keputusan dan mengendalikan tindakan, terutama saat menghadapi situasi baru atau kompleks. Aspek ini memungkinkan siswa untuk bereksperimen dengan ide-ide, melakukan perhitungan mental, mengatur ulang item, dan menghubungkan konsep-konsep yang berbeda. Fungsi eksekutif juga terkait dengan kemampuan individu untuk melakukan efisiensi waktu ketika mempertimbangkan tindakan, menahan dorongan, dan tetap fokus pada tujuan. Mereka memungkinkan individu untuk dengan mudah melakukan adaptasi yang cepat dan fleksibel terhadap perubahan kondisi dan menghadapi tantangan yang tidak terduga (Diamond, 2013).

PERAN TERAPIS WICARA

Secara umum, gangguan belajar spesifik memiliki keterkaitan dengan pemrosesan bahasa. sesuai dengan kewenangan, peran dan tanggung jawab, terapis wicara memiliki peran yang kompleks. Terapis wicara perlu terlibat dan dilibatkan dalam berbagai upaya penanganan anak dengan gangguan belajar. Peran utama dalam memberikan tindakan atau asuhan terapi wicara menjadi aspek utama dalam upaya penanganan gangguan belajar spesifik. Skrining, asesmen, penegakan diagnosis, penentuan rekomendasi, intervensi, dan re-evaluasi merupakan aspek yang sangat fundamental.

Kebutuhan kolaborasi dan advokasi peran terapis wicara dalam penanganan gangguan belajar spesifik menjadi bagian yang integratif dalam layanan terapis wicara untuk anak dengan gangguan belajar spesifik. Seperti kita ketahui, anak dengan gangguan belajar spesifik merupakan salah satu kondisi neurodevelopmental yang memiliki kebutuhan penanganan longitudinal. Makna pernyataan ini adalah kebutuhan penanganan terapis wicara pada anak dengan gangguan belajar memerlukan waktu yang panjang dan komprehensif. Adanya kolaborasi lintas profesi meliputi guru, terapis wicara, terapis okupasional, psikolog, fisioterapis, dan guru pendamping khusus akan memberikan penguatan yang optimal untuk penanganan anak dengan gangguan belajar spesifik.

REFERENSI

- Abed, S. N., Abbas, D. M., & Dawood, I. (2023). Lifetime prevalence of dysgraphia and associated family environment characteristics in primary schools. *International Journal of Public Health Science*, 12(3), 1243–1248. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v12i3.22526>
- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762–773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th Editio). American Psychiatric Association.
- Ashraf, F., & Najam, N. (2020). An epidemiological study of prevalence and comorbidity of non-clinical dyslexia, dysgraphia and dyscalculia symptoms in public and private schools of pakistan. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(7), 1659–1663. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.7.2486>
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baggett, M., Diamond, L. L., & Olszewski, A. (2024). Dysgraphia and Dyslexia Indicators: Analyzing Children's Writing. *Intervention in School and Clinic*, 59(5), 319–330. <https://doi.org/10.1177/10534512231189449>
- Cabbage, K. L., Farquharson, K., Iuzzini-Seigel, J., Zuk, J., & Hogan, T. P. (2018). Exploring the overlap between dyslexia and speech sound production deficits. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 774–786. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0008
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A., & Hill, E. (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(11), 2044–2050. <https://doi.org/10.1111/jpc.16149>
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9(3), S46–S54. <https://doi.org/10.21037/TP.2019.11.01>
- D'Esposito, M., & Postle, B. R. (2015). The cognitive neuroscience of working memory. *Annual Review of Psychology*, 66, 115–142. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015031>
- Di Folco, C., Guez, A., Peyre, H., & Ramus, F. (2022). Epidemiology of reading disability: A comparison of DSM-5 and ICD-11 criteria. *Scientific Studies of Reading*, 26(4), 337–355. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1998067>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. In *Annual Review of Psychology* (Vol. 64, pp. 135–168). <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843–863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Henik, A., Rubinsten, O., & Ashkenazi, S. (2011). The “where” and “what” in developmental dyscalculia. *Clinical Neuropsychologist*, 25(6), 989–1008. <https://doi.org/10.1080/13854046.2011.599820>
- Hogan, T. P. (2018). What speech-language pathologists need to know about dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 759–761. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0098
- Kaufmann, L. (2008). Dyscalculia: Neuroscience and education. *Educational Research*, 50(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/00131880802082658>
- Krimm, H., McDaniel, J., & Schuele, C. M. (2023). Conceptions and Misconceptions: What Do School-Based Speech-Language Pathologists Think About Dyslexia? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1267–1281. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00199
- Mayes, S. D., Breaux, R. P., Calhoun, S. L., & Frye, S. S. (2019). High Prevalence of Dysgraphia in Elementary Through High School Students With ADHD and Autism. *Journal of Attention Disorders*, 23(8), 787–796. <https://doi.org/10.1177/1087054717720721>
- McCloskey, M., & Rapp, B. (2017). Developmental dysgraphia: An overview and framework for research. *Cognitive Neuropsychology*, 34(3–4), 65–82. <https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1369016>
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G., & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3(2), 104–115. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0085-7>
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoﬀ, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS ONE*, 9(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>
- Pettit, E., & Tope, L. (2023). Group intervention for acquired writing disorders in aphasia. *Aphasiology*, 38(2), 366–388. <https://doi.org/10.1080/02687038.2023.2190836>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi-Paveh, B., & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Snowling, M. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Talepasand, S., & Vahed, M. H. (2012). Prevalence of mathematic disability in primary schools. *Iranian Rehabilitation Journal*, 10(15), 28–34.
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994–e1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Tselekidou, F. (2026). The Contributions of Kindergarten Oral Language Skills to Reading Comprehension in Second Language German Bilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 69(2), 611–626.
- Wren, Y., Miller, L. L., Peters, T. J., Emond, A., & Roulstone, S. (2016). Prevalence and Predictors of Persistent Speech Sound Disorder at Eight Years Old: Findings From a Population Cohort Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24(2), 1–14. <https://doi.org/10.1044/2015>

MEMBACA DAN PEMROSESAN BAHASA

Permasalahan membaca menjadi isu utama yang teridentifikasi pada siswa dengan gangguan belajar spesifik. Kemampuan ini paling awal dapat dikenali oleh guru, orang tua atau profesional ketika seorang anak mulai memasuki usia sekolah. Sebagai permasalahan akademik, perlu adanya pemahaman tentang perbedaan antara gangguan membaca dan kesulitan membaca. Gangguan membaca merupakan suatu kondisi yang persisten dengan adanya hambatan perkembangan neurologi (*neurodevelopmental*). Kesulitan membaca merupakan hambatan membaca dengan kausal yang bisa dihilangkan atau dimodifikasi tanpa pengaruh persisten aspek perkembangan neurologi.

Gangguan membaca memiliki prevalensi yang tinggi. Sekitar 6.6% dari 25000 anak mengalami permasalahan membaca (Di Folco et al., 2022). Lebih lanjut, mereka juga menemukan bahwa laki-laki memiliki risiko yang lebih tinggi (OR=1.6), area sekolah pada lingkungan tidak fasilitatif (OR=2.1), status sosial yang lebih rendah ($d=0.7$), dan aspek IQ non verbal ($d= -0.4 - -0.9$). Gangguan membaca memiliki keterkaitan dengan gangguan bahasa perkembangan (Adlof & Hogan, 2018), *Autism Spectrum Disorders* (Vanegas, 2019), *Attention Deficit Hyperactive Disorders* (Stewart & Austin, 2020), dan bahkan *Apraxia of Childhood* (Miller et al., 2019).

Membaca merupakan aktivitas berbahasa yang dilakukan sebagai salah satu modalitas komunikasi. Sebagai pilar akademik, kemampuan membaca menjadi aspek yang harus dikuasai. Membaca menjadi aktivitas yang memiliki tujuan untuk mendapatkan pengetahuan, informasi, ide, kreatifitas, inovasi, imajinasi, dan mampu mengembangkan kemampuan penggunaan berpikir kritis. Sebagai modal utama belajar, membaca menjadi satu komponen yang tidak bisa diabaikan. Kemampuan membaca tidak lagi menjadi sesuatu yang bersifat wajib, namun sudah menjadi kebutuhan dalam proses belajar seorang siswa.

Tujuan akhir membaca adalah sampai dengan memahami isi bacaan. Dengan pemahaman ini, kompetensi akhir kemampuan membaca diukur dengan tidak hanya menyuarakan huruf dengan tepat, lancar dan proses pembacaan, namun sampai dengan memahami isi atau makna bacaan. Seorang anak yang mampu menangkap isi atau makna bacaan bisa dikatakan mampu untuk membaca. Membaca merupakan kemampuan yang melibatkan banyak komponen secara kompleks. Anggapan bahwa membaca hanya menyuarakan huruf, jelas bahwa itu sesuatu yang salah.

Keterlibatan aspek neurologi, linguistik, dan kognitif menjadi satu kesatuan yang terintegrasi. Kemampuan membaca dipengaruhi oleh kinerja otak terutama pada area *left inferior frontal*, *middle frontal*, dan *fusiform gyri* sampai pada *inferior temporal gyrus* dan bagian kanan *middle temporal gyrus* sampai dengan area *superior temporal sulcus* (Jamal et al., 2012). Sejalan dengan aspek neurologi membaca pada anak tipikal, anak dengan permasalahan membaca juga mengalami adanya perbedaan pada area bahasa *perisylvian*, penurunan aktivitas pada area *occipitotemporal* dan *temporoparietal* serta terdapat peningkatan aktivitas pada area *inferior frontal gyrus* (area Broca) (Pennington, 2009).

PERAN TERAPIS WICARA

Permasalahan membaca menjadi isu krusial dalam penyelenggaraan pendidikan bagi siswa. Pemahaman membaca merupakan proses yang kompleks. Bahkan dikatakan bahwa membaca merupakan aktivitas yang paling kompleks untuk manusia. Kemampuan ini mengintegrasikan banyak faktor dalam satu tugas antara lain persepsi, visuomotor, pengetahuan ortografi, penguasaan aspek semantik, relasi sintaksis, penggunaan morfem, aspek kognitif, dan aspek pragmatik.

Rasionalisasi peran terapis wicara dalam permasalahan membaca didasarkan pada beberapa alasan yakni (1) gangguan membaca adalah permasalahan bahasa, (2) gangguan membaca memiliki keterkaitan dengan permasalahan komunikasi lain, dan (3) lingkup kewenangan dan kompetensi.

Permasalahan/ gangguan membaca adalah permasalahan bahasa

Proses membaca pada dasarnya adalah proses berbahasa. Secara prinsip bahasa terbagi menjadi lima modalitas dasar yakni pemahaman verbal, ekspresi verbal, membaca, menulis, dan gestural. Secara prinsip

aspek membaca terkonstruksi atas seluruh aspek linguistik yang terdiri dari fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, dan pragmatik (Saletta, 2018; Kendeou et al., 2016; Catts & Kamhi, 1986; Adlof, 2020; Catts et al., 2016; Hogan, 2018; Adlof & Hogan, 2018). Limitasi pada aspek fonologi terutama pada area kesadaran fonologis menjadi isu pertama dan utama dalam kemampuan dasar membaca. Lebih lanjut, adanya kegagalan dalam pemrosesan atau analisis pada setiap level bacaan mengindikasikan adanya hambatan pada pemrosesan linguistik.

Gangguan membaca memiliki keterkaitan dengan permasalahan komunikasi lain

Komunikasi merupakan isu permasalahan yang dialami oleh anak dengan gangguan perkembangan neurologi (*neurodevelopmental*). Permasalahan membaca merupakan salah satu permasalahan yang dialami oleh anak dengan gangguan bahasa perkembangan (*Developmental Language Disorders DLD*). Pada konteks ini, permasalahan yang sering muncul adalah adanya hambatan pada pemahaman bacaan. Hal ini bisa terjadi akibat lemahnya penguasaan aspek bahasa secara verbal. Selain pada anak dengan DLD, permasalahan membaca juga menjadi isu pada anak dengan Autism Spectrum Disorders (ASD) (Davidson, 2021), *Attention Deficit Hyperactive Disorders* (ADHD) (Chan et al., 2023; Stewart & Austin, 2020), gangguan bunyi bicara (*Speech Sound Disorder/ SSD*) (Cabbage et al., 2018), dan Apraksia Verbal Anak (*Childhood Apraxia of Speech/ CaOS*) (Miller et al., 2019).

Lingkup kewenangan dan kompetensi

Terapis wicara memerlukan pemahaman dan penguatan dalam penanganan anak dengan permasalahan membaca. Mengacu pada alasan-alasan yang sudah dijelaskan, terapis wicara perlu menekankan fokus tindakan pada aspek bahasa, bicara, literasi dan kognitif dalam proses membaca. Penanganan aspek bahasa dalam proses membaca wajib memerlukan tindakan komprehensif untuk anak dengan gangguan belajar spesifik, khususnya pada anak dengan permasalahan membaca.

Hal-hal yang perlu terapis wicara perhatikan antara lain adalah (1) perlu adanya peningkatan kepercayaan diri terkait penanganan gangguan belajar spesifik, (2) menggali fakta-fakta terkait gangguan belajar spesifik, (3) mengeksplorasi korelasi gangguan belajar spesifik dengan permasalahan komunikasi yang lain, (4) penyediaan informasi terkait gangguan belajar spesifik, dan (5) menyediakan layanan prima (Hogan, 2018). Peran lain selain tindakan klinis antara lain adalah advokasi, edukasi, prevensi, konseling dan penelitian (American Speech-Language--Hearing Association, 2016).

Identifikasi

Identifikasi awal atau skrining merupakan langkah awal dalam menentukan hipotesis permasalahan. Permasalahan atau gangguan membaca memiliki keterkaitan dengan permasalahan komunikasi yang lain. Aspek yang perlu dilakukan identifikasi antara lain adalah pengetahuan tentang huruf, kesadaran fonologis, *rapid automatic naming*, pengulangan kata, kosakata, dan penggunaan tata bahasa (Catts et al., 2016).

Asesmen

Asesmen merupakan proses perencanaan, pengumpulan, dan analisis data untuk memperoleh gambaran permasalahan untuk dicarikan solusinya. Proses asesmen yang perlu dilakukan oleh terapis wicara pada permasalahan membaca antara lain adalah penelusuran riwayat kasus, pengukuran kelancaran membaca, pengukuran pemahaman membaca, penguasaan metalinguistik, dan pengukuran seluruh kemampuan kosakata. Pemeriksaan tambahan berupa pemeriksaan persepsi dan pengetahuan terkait teks menjadi kebutuhan yang bisa dilakukan.

Remediasi

Terapis wicara perlu melakukan remediasi pada permasalahan membaca dengan mengedepankan praktik berbasis bukti. Remediasi yang diperlukan adalah remediasi berbasis kolaborasi. Kolaborasi yang dilakukan mampu menjawab bahwa dalam permasalahan membaca, diperlukan pemeriksaan dan intervensi

psikoedukasional (American Psychiatric Association, 2013). Penguatan kemampuan bahasa verbal akan memiliki dampak linier dengan kemampuan pemahaman membaca.

Perkembangan Kemampuan Membaca

Perkembangan kemampuan membaca melalui beberapa proses. Beberapa perkembangan membaca dan menulis sebagai berikut:

Tabel 2.1. Perkembangan Kemampuan Membaca

Usia	Kemampuan Membaca
lahir – 2 tahun	• terpapar material tulisan cetak
3 tahun	• memperoleh pengetahuan tentang huruf, angka, kata, dan buku • Mengembangkan kemampuan metalinguistik • Mengembangkan kemampuan kesadaran fonologis • Mengembangkan kemampuan mengorelasikan antara huruf dan bunyi • Mengenali kata berima • Mengenali kata dengan bunyi awal yang sama • Mengetahui aturan atau struktur setiap simbol cetak (posisi, bentuk, arah, dan jarak) • Mengenali logo-logo merk • Mengenali Namanya sendiri
4 tahun	• Mengembangkan kemampuan kesadaran fonemis • Membuat kata-kata berima • Membuat kata-kata dengan awalan yang sama • Memisahkan sebuah kalimat menjadi kata • Menghitung jumlah suku kata pada kata
5 tahun	• Mengetahui bahwa kata tidak berima • Mengurutkan angka dan huruf • Mengidentifikasi bunyi pertama pada kata • Menggabungkan bunyi menjadi kata • Memisahkan suku kata pada suatu kata • Membaca kata-kata familiar secara sekilas
6 tahun	• Mengembangkan kemampuan dekoding fonetik • Mengisolasi bunyi pada kata • Menggabungkan bunyi menjadi kata • Membuat rima • Mengasosiasikan huruf dan bunyi • Memisahkan bunyi akhir suatu kata • Menyuarakan kata-kata yang sederhana ketika membaca • Mencocokkan ucapan dan tulisan • Memiliki kosakata cetak sebanyak 100 kata • Memahami bacaan sesuai tingkatan bacaan
7 tahun	• Menghitung jumlah fonem dalam kata • Menggunakan strategi fonetik dan ortografi dalam memproses kata baru • Membaca ulang kata yang salah • Menggunakan material pendukung untuk memahami bacaan (judul, gambar) • Menggunakan material tertulis untuk menjawab pertanyaan • Memahami komponen dasar suatu cerita dengan baik • Mampu menceritakan ulang suatu cerita • Membaca secara spontan

Usia	Kemampuan Membaca
8 tahun	• Menguasai pola fonetik dasar • Memisah dan mengeliminasi konsonan kluster • Melakukan dekoding untuk kata yang tidak familiar • Menggunakan ketrampilan analisis ketika membaca • Menggunakan konten bahasa dan pengetahuan sebagai alat bantu pemahaman membaca • Mengenali prediksi suatu cerita • Menggunakan material tulis untuk mempelajari topik baru • Membaca buku berdasarkan level secara lancar
9 tahun	• Ketrampilan dekoding otomatis secara penuh dengan kelancaran membaca yang baik • Membaca untuk kesenangan • Membaca pada jenis genre bacaan yang bervariasi • Mengikuti instruksi tertulis • Menggunakan material tertulis • Membuat catatan (tertulis) • Membuat bacaan inferensi (kesimpulan) • Melakukan paraphrase suatu bacaan
10 tahun	• Membaca beragam jenis literatur atau bacaan • Menjelaskan tokoh cerita dan alur cerita • Menjelaskan karakteristik puisi • Memahami bacaan yang panjang dan kompleks
11 – 18 tahun	• Membaca untuk pemerolehan informasi, analisis kritis, dan hiburan • Mengintegrasikan ide-ide baru ke dalam database pengetahuan

Sumber: American Speech-Language-Hearing Association (2009), Chall (1983), and Gentry (2004) dalam (Shipley & McAfee, 2021).

KOMPONEN LINGUISTIK

Fonologi

Fonologi merupakan pilar yang mempengaruhi struktur terkecil bahasa. Aspek ini mengatur tentang relasi antara huruf dan bunyi. Seperti kita ketahui, membaca merupakan aktivitas yang salah satunya adanya pengubahan dari simbol huruf menjadi simbol bunyi. Konversi ini merupakan bagian integral dari mekanisme neuropsikologi pemrosesan bahasa. Aspek fonologi yang berperan dalam proses membaca adalah *phonological awareness* dan *phonics* (Shanahan, 2005). *Phonics* merupakan kemampuan individu untuk mengaitkan bunyi dan huruf. Kemampuan lebih lanjut, adalah *phonemic awareness*. *Phonological awareness* merupakan kemampuan identifikasi bunyi dan strukturnya dalam suatu kata. Kemampuan ini bagian dari kemampuan metalinguistik (Ball, 1993; Schuele & Boudreau, 2008). Nama lain kemampuan ini adalah *phonological sensitivity* (Lonigan et al., 1998; Stanovich, 1992 dalam Schuele & Boudreau, 2008).

Defisit pada area fonologi jelas memberikan dampak pada proses membaca. Adanya hambatan dalam pemrosesan fonologi akan mengakibatkan anak kesulitan dalam mengenali simbol dan bunyinya. Dampak adanya hambatan dalam konversi simbol huruf ke bunyi akan memberikan permasalahan dalam ketepatan membaca, proses dekoding, dan kelancaran membaca. Proses konversi yang terhambat dengan memperpanjang waktu proses membaca, berdampak pada kemampuan anak dalam menangkap isi atau makna bacaan.

Morfologi

Pembahasan tentang morfologi tidak bisa dilepaskan dengan pemahaman kita terkait dengan struktur kata. Kata dasar dan berbagai turunannya merupakan pilar fundamental dalam proses membaca. Penggunaan

awalan (prefiks), akhiran (sufiks), sisipan (infiks), dan awalan-akhiran (konfiks) menjadi bagian yang integral dalam proses membaca. Penggunaan awalan dan akhiran akan mempengaruhi implikasi makna. Misalnya dengan awalan “di” dan “me”, memberikan implikasi jenis kata apakah akan bersifat aktif atau bersifat pasif. Lebih luas jika dikaitkan dengan struktur kalimat, maka akan berdampak pada makna kalimat.

Kata menjadi sangat fleksibel untuk digunakan didasarkan pada tujuan dan konteks kata itu digunakan. Kegagalan dalam menangkap makna imbuhan memberikan kegagalan dalam memahami makna kata dan lebih lanjut akan memberikan limitasi pada pemahaman kalimat.

Tabel 2.2. Turunan kata

Kata	Turunan	Contoh
Kata Dasar	makan	-
Kata Berimbuhan	prefiks	me + makan → memakan
	sufiks	makan + an → makanan
	konfiks	me + makan + I → memakani
Kata Majemuk dan Reduplikasi	kata majemuk	makan siang
	reduplikasi	makan-makan

Sintaksis

Sintaksis mengatur tentang penggunaan dan urutan kata dalam suatu struktur kalimat. Urutan ini memberikan implikasi tujuan dan makna kalimat. Penggunaan fitur sintaksis berupa bagian kata, pola atau struktur, dan tujuan kalimat menjadi aspek-aspek yang menjadi perhatian. Bagian kalimat (*parts of speech*) mengatur suatu kata akan berperan sebagai subjek, predikat, objek, kata hubung, dan keterangan atau bagian kalimat yang lain. Pola atau struktur kalimat akan berdampak pada susunan atau struktur kalimat.

Tabel 2.3. Jenis Kalimat

Tipe kalimat	Contoh
jumlah klausa	
sederhana	Dia akan pergi
komplek	Yoga berkata bahwa ibunya akan datang besok pagi.
majemuk	Frida sedang membaca dan adiknya sedang bermain catur.
komplek-majemuk	Riedl menegaskan bahwa ia siap menerima tawaran PSSI dan mantan pemain nasional Austria itu berjanji akan membentuk timnas yang andal.
predikat	
berpredikat verba	Padi mulai menguning. (intransitif) Ardi sedang membaca buku. (transitif)
berpredikat adjektival	Anaknya pintar.
berpredikat nominal	Buku itu cetakan Bandung.
berpredikat numeralia	Anaknya banyak.
berpredikat preposisional	Anak itu sedang di sekolah.
kategori	
deklaratif	Saya melihat ada bus mogok di tepi Sungai Kahayan tadi pagi.
imperatif	Kamu kerjakan bagian pendahuluan!
interogatif	Apakah kakaknya seorang guru?
eksklamatif	(Alangkah/Betapa/Bukan main) cerdasnya anak itu!
kelengkapan	
lengkap	S-P S-P-O S-P-O-Pel S-P-Ket, S-P-O-Ket

Tipe kalimat	Contoh
	S-P-O-Pel-Ket.

Semantik

Aspek bahasa yang berperan penting dalam makna bacaan adalah semantik. Semantik merupakan komponen yang memproses isi bahasa pada kata dan kalimat. Kompetensi ini memiliki fungsi yang fleksibel tergantung pada tingkatan aspek mikro bahasa (kata, frase, dan kalimat), tujuan bacaan (ekspositori, naratif dan persuasif), dan konteks bacaan (formal dan informal). Pemahaman pada setiap struktur bahasa terkecil (morfem) menjadi kunci dalam pemahaman bacaan secara luas. Aspek pemahaman terkait dengan konsep (atribut, spasial, kuantitas, dan temporal), fungsi, asosiasi, kategorisasi, analogi, antonim dan sinonim, karakteristik, dan pendefinisian kata menjadi unsur yang sangat vital.

Sangat jelas bahwa tujuan membaca adalah memahami isianya, tidak hanya menyuarakan hurufnya, sehingga penguatan pada aspek semantik atau makna bacaan menjadi hal yang patut diperhatikan. Kegagalan dalam menangkap isi bacaan memberikan dampak negatif antara lain (1) kegagalan dalam menarik kesimpulan, (2) kesulitan dalam menghubungkan makna antar kata dan kalimat, (3) kesulitan menggunakan kemampuan berpikir kritis, (4) kegagalan dalam tugas akademik, (4) rendahnya kemandirian pada tugas literasi, (5) ketidaktercapaian kompetensi akademik, dan (5) penurunan kualitas hidup siswa dan keluarga. Lebih buruknya, dampak limitasi dalam kegagalan pemahaman bacaan adalah adanya potensi permasalahan psikoemosional (depresi, kecemasan, perundungan, dan perilaku menantang lain)

Tabel 2.4. Aspek Semantik (McMillen et al., 2023)

Aspek	Penjelasan
Analogi	Tugas ini mengharuskan anak-anak untuk menggambarkan hubungan antara kata atau konsep. Sebagai contoh, mereka mungkin diminta untuk melengkapi pernyataan seperti "Hijau adalah rumput seperti kuning adalah _____," yang menilai kemampuan mereka untuk mengenali dan mengartikulasikan hubungan antara item.
Asosiasi	Anak-anak diberikan sebuah kata dan diminta untuk memberikan kata-kata tambahan yang berhubungan dengan kata tersebut. Misalnya, jika kata yang diminta adalah "burung", mereka mungkin akan menjawab "langit", "terbang", dan "bulu". Tugas ini mengevaluasi kemampuan mereka untuk menghubungkan kata-kata berdasarkan makna.
Kategori	Tugas ini melibatkan pengelompokan kata atau konsep ke dalam kategori berdasarkan karakteristik yang sama. Sebagai contoh, anak-anak mungkin diminta untuk membuat daftar barang yang termasuk dalam kategori "buah-buahan".
Karakteristik	Anak-anak menjelaskan ciri-ciri atau sifat-sifat dari suatu benda. Sebagai contoh, mereka mungkin diminta untuk menjelaskan seperti apa "ayam" itu, dengan fokus pada ciri-cirinya.
Definisi	Anak-anak diminta untuk memberikan definisi untuk kata-kata tertentu, menilai pemahaman mereka tentang makna kata dan kemampuan mereka untuk mengartikulasikan makna tersebut dengan jelas.
Fungsi	Tugas ini mengharuskan anak-anak untuk menjelaskan apa yang dilakukan oleh suatu benda atau tujuannya. Misalnya, mereka mungkin ditanya, "Apa fungsi gunting?" Hal ini menilai kemampuan mereka untuk menghubungkan objek dengan tindakan mereka.
Persamaan dan perbedaan	Anak-anak membandingkan dua benda dan menjelaskan persamaan dan perbedaannya. Hal ini akan mengevaluasi kemampuan mereka dalam menganalisis dan mengartikulasikan hubungan antar konsep.

Hasil studi menunjukkan bahwa aspek semantik khususnya kosakata selalu menjadi indikator penguasaan kemampuan bahasa (Carson et al., 2022; Fisher, 2017). Sama halnya pada aspek membaca, kemampuan bahasa anak khususnya semantik menjadi indikator dalam identifikasi dini kemampuan membaca (lihat Catts et al.,

2016). Kemampuan menghubungkan makna setiap struktur bacaan akan memberikan kemampuan anak dalam menangkap bacaan dengan mengaitkan simbol ortografi, morfologi, dan sintaksis.

Pragmatik

Secara sosial, pragmatik berperan dalam mengoneksikan komponen mikro linguistic dengan konteks yang terjadi dalam proses bahasa. secara verbal, kemampuan ini mengatur tentang bagaimana seseorang memahami bahasa orang lain dengan memperhatikan tujuan, patner, dan konten bahasa secara luas. Pada aspek pemahaman membaca, seorang pembaca harus berhasil menangkap pesan mikro dan makro dalam sebuah bacaan. Memahami sudut pandang penulis memiliki keterkaitan dengan keberhasilan pembaca memahami tujuan dan konteks sebuah bacaan.

Seperti kita ketahui, jenis teks terbagi menjadi tiga kelompok besar yakni teks ekspositori, teks persuasi, dan teks narasi. Teks ekspositori menekankan isi teks pada sebuah deskripsi suatu objek topik. penggunaan kata dan kalimat dalam pendeskripsian atau penggambaran. Paragraf persuasi merupakan paragraph yang menekankan tentang proses mengajak. Adanya rasionalisasi dari suatu objek atau kejadian menjadi latar belakang dari sebuah tujuan. Terakhir adalah teks atau bacaan narasi. Jenis teks ini akan menekankan penggunaan kata dan kalimat untuk menggambarkan pengalaman penulis terkait suatu objek atau situasi.

Tabel 2.5. Komponen Bacaan

Ekspositori	Komponen bacaan	
	Persuasi	Narasi
pendahuluan	identifikasi	pendahuluan
perujukan	rasionalisasi	karakter cerita
detail	sudut pandang	pesan emosi
kohesi	kompromi	perujukan
kesimpulan	kesimpulan	resolusi konflik/ cerita
dampak	kohesi	kesimpulan
	dampak	kohesi

Sumber: Karasinski, 2023; Puranik et al., 2008

METALINGUISTIK

Metalinguistik merupakan aspek tertinggi dalam proses penggunaan linguistik. Aspek ini merupakan kombinasi antara linguistik dan kognitif. Metalinguistik merupakan kesadaran individu dalam menerima dan menggunakan aspek linguistik. metalinguistik terdiri dari kesadaran pada seluruh aspek linguistik yang terdiri dari fonologi, morfologi, sintaksis, semantik, dan pragmatik.

Tabel 2.6. Aspek Metalinguistik dalam Membaca

Metalinguistik	Definisi	Fungsi	Dampak
Kesadaran Fonologis	kemampuan untuk mengidentifikasi bunyi dan susunan bunyi dalam suatu struktur bahasa	Memberikan fleksibilitas dan kecepatan dalam memanipulasi bunyi sehingga terjadi keakuratan dan kecepatan membaca.	Ketidakkuratan membaca Ketidaklancaran membaca
Kesadaran Morfologis	Kemampuan mengidentifikasi morfemis selama membaca	Mengenali morfem memiliki manfaat dalam pemahaman perubahan bentuk kata dengan implikasi makna dan jenis kata yang berubah	Ketidakkuratan membaca Ketidaklancaran membaca Kesulitan pemahaman bacaan
Kesadaran Sintaksis	Kemampuan mengenali struktur bahasa pada saat membaca	Setiap kalimat memiliki tujuan, makna, dan struktur yang	Kesulitan pemahaman bacaan

Metalinguistik	Definisi	Fungsi	Dampak
Kesadaran Semantik	Kemampuan mengenali kata dan relasi makna dengan konteks bacaan	terintegrasi dengan kesatuan makna. Kata dan kalimat memiliki potensi makna leksikal dan non leksikal. Kemampuan ini akan memberikan penguatan pada kata dengan makna ganda sesuai teks.	Kesulitan pemahaman bacaan
Kesadaran pragmatik	Kemampuan dalam mengenali konteks sosial dalam suatu bacaan.	Sudut pandang penulis yang mampu diinterpretasikan dengan tepat oleh pembaca merupakan fungsi utama komponen ini. Tujuan, konteks, dan aspek sosial suatu bacaan dapat dikenali dengan baik.	Kesulitan pemahaman bacaan

KOMPONEN KOGNITIF

Definisi umum kognitif adalah sesuatu yang berhubungan dengan atau melibatkan kognisi; berdasar kepada pengetahuan faktual yang empiris (Lihat KBBI Online). Kognitif berkaitan erat dengan pengetahuan. Komponen ini mempengaruhi seseorang untuk memperoleh pengetahuan dan pemahaman melalui pemikiran, pengalaman, dan indera. Telah diterangkan bahwa membaca adalah komponen yang kompleks, kebutuhan kognitif dalam proses membaca terdiri dari persepsi, perhatian, ingatan, pembelajaran, penalaran, pemecahan masalah, dan penggunaan bahasa.

Proses membaca dipengaruhi oleh *working memory* (memori kerja) dan *executive function* (fungsi eksekusi) yang memiliki pengaruh kuat selama proses membaca.

Working memory

Working memory atau memori kerja memiliki beberapa peran dalam proses membaca. Seperti yang sudah kita bahas, memori kerja merupakan aspek yang dinamis. Kedinamisan ini mempengaruhi fleksibilitas selama dan setelah proses membaca. Jelas bahwa membaca adalah aktivitas akademis, artinya ketika seseorang membaca, maka proses pemerolehan informasi dan proses pengambilan (retrieval) informasi yang sudah disimpan diintegrasikan menjadi satu.

Fungsi Prediktif

Proses membaca memerlukan pemahaman yang utuh terkait dengan isi atau topik bacaan. Komponen eksplisit dan implisit diintegrasikan menjadi satu kesatuan yang integral. Kemampuan pembaca untuk menangkap makna pada aspek mikro (kata dan kalimat) dan pada aspek makro (keseluruhan) dipengaruhi oleh komponen memori kerja. Komponen ini biasanya diwujudkan secara nyata pada sebuah tugas akademik, misalnya ketika anak diminta menjelaskan apa dampak dari isi bacaan. Kemampuan memprediksi atau memperkirakan tujuan teks menjadi sangat penting untuk dikuasai.

Pemrosesan Fonologi

Membaca merupakan proses fonologis yang ditandai dengan adanya konversi dari satu simbol ke simbol lain. Jelas bahwa suatu bacaan disajikan dalam simbol ortografi (huruf), kemampuan penyimpanan relasi antara aspek ortografi dan fonologi menjadi sangat penting. Kemampuan menyimpan dan menggunakan simbol

fonologi akan mempengaruhi kelancaran membaca, namun juga pada pemahaman bacaan secara luas. Kedinamisan aspek memori kerja dalam mempengaruhi pemrosesan fonologi.

Pengkodean Ganda

Memori kerja mempengaruhi seseorang dalam menggunakan modalitas pengkodean secara ganda. Maksud dari kalimat ini adalah bahwa untuk menentukan keberhasilan membaca, setiap individu harus memproses beberapa kode secara bersamaan. Pengkodean huruf dan bunyi terjadi ketika proses membaca. Fungsi dari memori kerja pada kemampuan ini mempengaruhi tingkat keberhasilan pembaca.

Kompleksitas Tugas

Membaca merupakan suatu tugas yang harus fleksibel. Setiap bacaan memiliki struktur dari level paling sederhana (kata) sampai dengan level paling kompleks (wacana). Kemampuan menguasai setiap bahan bacaan sangat dipengaruhi oleh memori kerja. Memori kerja bekerja dengan cara menggunakan seluruh ingatan baik jangka pendek dan panjang untuk menyelesaikan setiap tugas membaca.

Fungsi Operasional

Selama proses membaca, setiap individu dihadapkan pada situasi dimana individu tersebut harus menangkap, menyimpan, mengintegrasikan, dan menyimpulkan setiap informasi dalam bacaan. Kemampuan ini dipengaruhi oleh sistem memori yang bersifat fleksibel. Kegagalan dalam proses ini akan berdampak pada keterbatasan individu untuk mengaitkan fungsi leksikal setiap struktur bacaan dengan kesimpulan akhir dari suatu bacaan.

Kemampuan Longitudinal

Membaca merupakan suatu kemampuan struktural. Maksud dari pernyataan ini adalah ketika seseorang membaca, pada awal proses belajar, setiap individu akan belajar mengenali struktur paling kecil dari bacaan yakni huruf. Tahapan selanjutnya adalah kombinasi kata, frase, kalimat, dan paragraf. Kemampuan ini memerlukan automasi membaca dengan baik. Peningkatan tingkat kesulitan dalam setiap enis bacaan juga dipengaruhi oleh fungsi longitudinal. Kegagalan dalam aspek ini mengakibatkan setiap individu mengalami kesulitan dalam memecahkan masalah pada tugas bacaan yang semakin kompleks.

Executive function

Fungsi eksekutif didefinisikan sebagai serangkaian proses kognitif yang kompleks yang memungkinkan respons yang fleksibel dan mengarahkan pada tujuan dalam situasi yang baru atau menantang. Fungsi ini mencakup berbagai keterampilan yang penting untuk mengelola pikiran, tindakan, dan emosi untuk mencapai tujuan tertentu.

Kontrol atensi

Atensi menjadi aspek kognitif yang paling umum. Proses membaca memerlukan kemampuan mempertahankan atensi yang kuat. Semakin panjang teks, memerlukan kontrol atensi yang semakin lama. Fungsi eksekutif memberikan kesempatan kepada pembaca untuk mampu mempertahankan dan menggunakan atensi yang adekuat selama membaca pada setiap jenis teks.

Penetapan Tujuan Membaca

Membaca merupakan aktivitas yang bertujuan untuk mendapatkan informasi. Pembaca yang efektif akan berupaya menetapkan tujuan membaca dengan meminimalisir distraksi yang muncul. Penetapan dan penggunaan strategi yang tepat selama proses membaca merupakan proses yang perlu digunakan untuk mempercepat akuisisi informasi. Pada akhirnya, dengan penetapan tujuan yang tepat, maka dapat memberikan proses membaca yang efektif dan efisien.

Pengorganisasian dan Prioritas

Pengorganisasi selama membaca terdiri dari beberapa aspek. Pertama, setiap bacaan memiliki struktur. Identifikasi struktur bacaan menjadi penting untuk menangkap informasi. Kedua, pengetahuan tentang kesimpulan bacaan menjadi tujuan yang harus ditetapkan, dan terakhir adalah relasi antar makna. Kita ketahui bersama bahwa setiap bacaan terdiri dari rangkaian kata dan kalimat yang memiliki makna secara leksikal. Pengintegrasian dan pengambilan informasi dan makna lampau menjadi bagian integral dalam proses membaca.

Fleksibilitas Kognitif

Mekanisme membaca merupakan sesuatu yang dinamis dan fleksibel. Perubahan proses berpikir menjadi syarat yang diperlukan. Komparasi antara pengetahuan baru dan lama, mengaitkan antar makna, menyimpan informasi, dan mengenali setiap tujuan bacaan menjadi fungsi dari fungsi eksekutif selama membaca.

Akses Memori Kerja

Kemampuan mempertahankan informasi lama dengan akuisisi informasi baru menjadi tanggung jawab mekanisme memori kerja. Fungsi eksekutif memiliki peran krusial dalam akses seluruh memori informasi dan menggunakannya secara tepat dan efisien selama proses membaca.

Monitoring Diri

Setiap individu harus memiliki kontrol terhadap proses membaca yang dilakukan. Kemampuan dalam mengevaluasi pemahaman terhadap makna bacaan, kemampuan mengenali kesalahan dan menggunakan strategi perbaikan atau koreksi dengan tepat menjadi bagian yang integral. Fungsi eksekutif memberikan dampak terhadap kemampuan koreksi diri secara efektif. Proses evaluasi diri dan penggunaan aspek metalinguistik yang adekuat memberikan peluang seorang pembaca disebut dengan pembaca yang efektif dan berhasil.

KOMPONEN MEKANIKAL

Koordinasi Visuomotor

Membaca merupakan proses dengan stimulus berupa huruf yang tersaji secara visual. Koordinasi antara huruf, kata, dan kalimat dengan kecepatan dan ketepatan gerakan mata menjadi syarat efektifitas membaca. Pada level paling kecil, yakni pada level huruf, kemampuan persepsional terhadap bentuk huruf menjadi aspek dalam keakuratan membaca. Kesalahan dalam persepsi mengakibatkan adanya kesalahan dalam proses membaca. Huruf yang salah berimplikasi pada kata yang salah, maka maknanya pun salah. Dengan demikian, kebutuhan pengenalan, koordinasi motorik mata, dan kecepatan dalam mengidentifikasi bacaan menjadi bagian yang krusial.

Kelancaran Membaca

Kelancaran membaca menjadi salah satu indikator kemampuan membaca anak (American Psychiatric Association, 2013). Ketika membaca, seorang anak harus melakukan transformasi simbol ortografi (tulisan) menjadi simbol verbal. Kelancaran membaca dapat diartikan sebagai kecepatan membaca, keakuratan dalam membaca, dan penggunaan prosodi khususnya dalam proses membaca bersuara (Paige, 2020). Kecepatan membaca memiliki hubungan yang erat dengan aspek bahasa. membaca yang cepat dan tepat dapat mencegah individu untuk kehilangan makna bacaan yang sedang dibaca (Tønnessen & Uppstad, 2015). Keakuratan membaca berhubungan erat dengan kemampuan individu untuk melakukan konversi simbol huruf menjadi simbol fonemis. Kemampuan untuk mengubah suatu simbol menjadi simbol lain memerlukan upaya kognitif yang terhubung dengan informasi leksikal (Pratomo, 2022).

Penurunan kelancaran membaca juga memperngaruhi prosodi dalam pengekspresian membaca. Prosodi menjadi bagian penting dalam penyampaian makna bacaan ketika dibacakan. Jika dikaitkan dengan aspek bacaan, aspek prosodi memiliki hubungan dengan aspek pragmatik. Prosodi memiliki empat komponen utama

yakni nada, intensitas, tempo dan kualitas suara (Wichmann & Blakemore, 2006). Empat komponen ini saling terintegrasi dalam satu kesatuan aksi untuk memunculkan penggunaan bahasa yang efektif.

Kemampuan Dekoding

Kemampuan mengubah simbol dari huruf menjadi fonem menjadi bagian yang sangat penting. Kemampuan ini memberikan fleksibilitas selama proses membaca dilakukan. Ditunjang dengan peran kesadaran fonologis yang baik, manipulasi bunyi ke huruf atau sebaliknya menjadi proses yang dapat dilakukan secara fleksibel. Kemampuan integrasi bunyi menjadi kata selama membaca hampir selalu dilakukan. Pada level yang lebih tinggi, mekanisme peleburan fonologi dan morfologi, morfofonemik, yakni perubahan dan peleburan bunyi dalam suatu kata, memberikan makna yang berbeda pada suatu turunan kata.

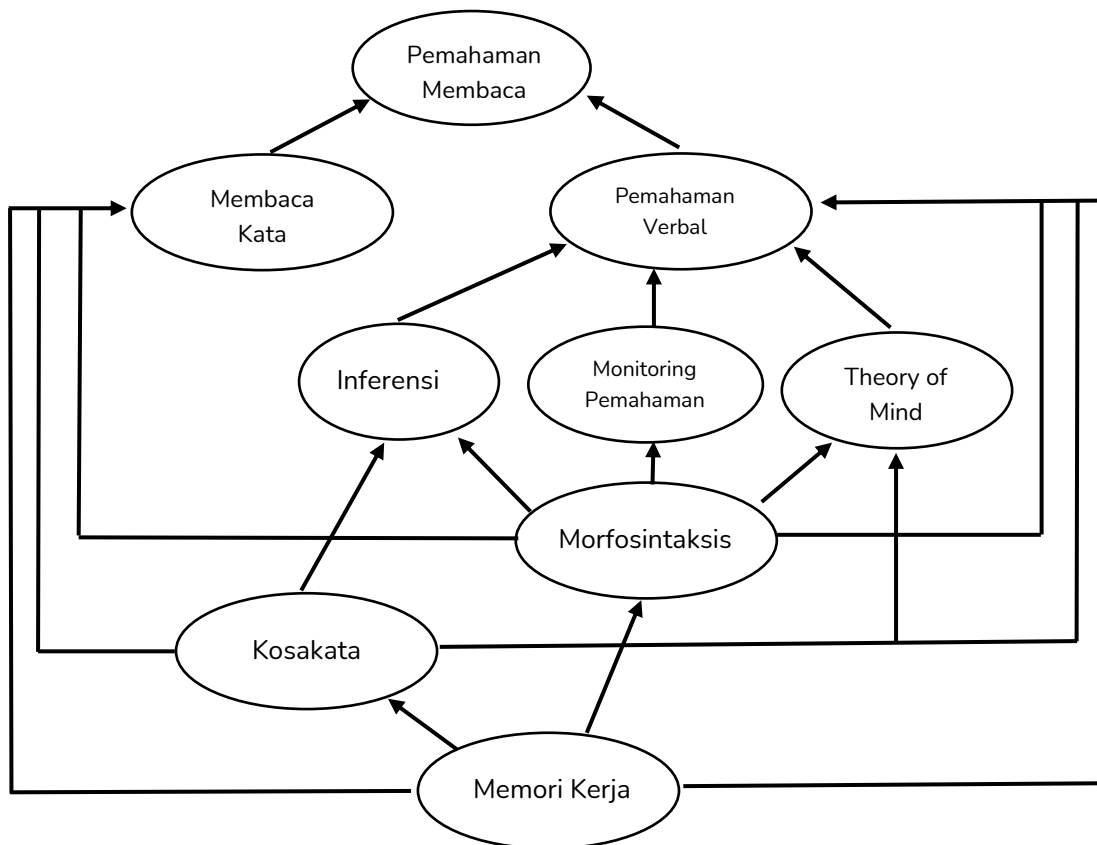
Kemampuan Fungsional Bicara

Kejelasan membaca dan fungsi bicara menjadi satu kesatuan. Pada tugas membaca khususnya membaca bersuara, proses penyuaran bacaan tidak jauh berbeda dengan proses berbicara. Kemampuan untuk menggunakan aspek respirasi, fonasi, artikulasi, resonansi, dan prosodi harus digunakan secara efektif. Semakin panjang dan keras suara selama membaca suatu teks, memerlukan respirasi yang semakin panjang. Setiap huruf melambangkan bunyi yang berbeda. Artinya kebutuhan fonasi, artikulasi, dan resonansi yang berbeda. Terakhir adalah aspek prosodi. Aspek ini berkaitan dengan tanda baca yang dibaca. Misalnya tanda tanya (?) menunjukkan adanya infleksi nada yang naik. Berbeda dengan tanda seru (!), tanda ini mengindikasikan adanya infleksi nada penekanan. Tanda baca koma (,) mengindikasikan bahwa suatu kata atau frase masih memiliki potongan atau penggalan. Terakhir adalah tanda titik (.). Tanda baca ini menandakan akhir dari suatu kalimat sehingga perlu jeda.

PEMAHAMAN MEMBACA

Membaca merupakan proses yang kompleks dengan melibatkan berbagai unsur kognisi dan linguistik (Pennington, 2009b). Komponen membaca seringkali diartikan hanya kemampuan anak atau individu dalam mengubah simbol tulisan menjadi verbal yakni bagaimana seorang anak menyuarakan huruf. Padahal, proses membaca adalah kemampuan anak mengubah suatu simbol dengan memenuhi unsur kelancaran membaca, *word decoding*, dan pemahaman membaca (American Psychiatric Association, 2013). Sebagai bagian dari bagian membaca, pemahaman membaca merupakan tujuan akhir dalam proses membaca. Pemahaman membaca memiliki korelasi dengan beberapa faktor yang terdiri dari kelemahan pada bahasa lisan, memori fonologi dan fungsi eksekusi, atau anak dengan kelemahan memori kerja (Erisman & Blom, 2020). Berbagai faktor mempengaruhi kemampuan pemahaman bacaan antara lain adalah kemampuan inferensi, pengetahuan awal, kosakata, dan strategi dan monitoring dalam membaca (Elleman & Oslund, 2019).

Kombinasi antara aspek kognitif dan linguistic memegang peranan penting dalam proses memahami bacaan. Aspek tersebut dikenal dengan metalinguistik. Metalinguistik merupakan kemampuan individu untuk menganalisis secara mandiri berbagai aspek linguistik yang diterima dan atau diproduksi. Kesadaran metalinguistik terbukti memiliki peranan linier dengan pemahaman membaca (Altman et al., 2018; Children et al., 2021; Kamhi & Koenig, 1985). Kemampuan untuk menganalisis bacaan menjadi bagian penting dalam proses membaca.



Gambar 2.1. Model *Direct and Indirect Effect Model of Reading* (DIER) (Kim, 2017)

The Simple View of Reading (SVR) merupakan model membaca yang menyatakan bahwa pemahaman membaca adalah produk dari dua komponen utama yakni proses decoding dan pemahaman verbal (*listening comprehension*) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Pandangan ini memberikan makna bahwa pemahaman membaca merupakan dampak dari keberhasilan proses dekoding. Dekoding merupakan kemampuan untuk secara cepat memperoleh representasi dari input cetak (huruf) yang memungkinkan akses terhadap makna yang sesuai dalam leksikal, yakni pemahaman informasi atau makna semantik pada level kata (Hoover & Gough, 1990). Istilah ini juga disebut dengan *word recognition*. *Listening comprehension* merupakan kemampuan individu untuk menangkap informasi atau makna secara paralel antara informasi verbal dan tulisan. Aspek ini berkaitan erat dengan aspek linguistik, khususnya aspek morfologi, sintaksis, dan semantik. Kedua komponen utama ini tidak bisa dilepaskan dari pemahaman kita terkait dengan pemahaman membaca.

Komponen Pemahaman Membaca

Meskipun secara umum sudah dijelaskan tentang pandangan sederhana membaca (The Simple View of Reading), komponen pemahaman membaca perlu mengulas lebih lanjut mengapa pada anak-anak dengan hambatan pemahaman membaca memiliki korelasi dengan komponen bahasa. Penjelasan di bawah ini menjelaskan komponen pemahaman membaca berdasarkan Model DIER (*Direct and Indirect Effect Model of Reading*) (Kim, 2017).

Membaca Kata

Membaca kata merupakan kemampuan individu untuk membaca kata. Kemampuan ini merepresentasikan bahwa anak mampu membaca. Artinya, ketika anak mampu menyuarakan suatu bacaan, seharusnya tidak hanya menyuarakan namun juga memahami apa yang dibaca. Komponen ini merupakan komponen esensial yang menjadi salah satu prediktor utama dalam pemahaman membaca (Davidson, 2021).

Pemahaman Verbal (*Listening Comprehension*)

Kemampuan ini merupakan kemampuan individu untuk memahami, menafsirkan, dan menganalisis informasi yang didengar. Semakin baik kemampuan pemahaman verbal, maka mengindikasikan kemampuan pemahaman membaca akan lebih baik. Sebaliknya, anak atau individu dengan keterbatasan pemahaman membaca, memerlukan penguatan pada area pemahaman verbal. Selain pada model DIER, Pemahaman verbal juga menjadi salah satu prediktor kemampuan pemahaman membaca (Lihat Pennington, 2009).

Inferensi

Inferensi secara umum merupakan kemampuan untuk menarik kesimpulan. Penarikan kesimpulan dapat berupa eksplisit atau implisit. Penarikan kesimpulan dari informasi eksplisit merupakan proses mengambil kesimpulan pada makna leksikal setiap struktur bacaan. Secara kontras, penarikan kesimpulan secara implisit pada suatu bacaan merupakan proses menyimpulkan dari petunjuk-petunjuk tidak langsung yang tersedia di dalam bacaan. Kemampuan ini perlu diperkuat apabila pemahaman membaca menjadi komponen yang akan ditargetkan.

Monitoring Pemahaman

Proses ini bagian dari proses metakognitif yang akan mengatur tentang evaluasi diri terkait pemahaman. Kemampuan ini akan memberikan evaluasi apakah ketika membaca, esensi atau makna bacaan sudah diakuisisi atau belum. Kemampuan monitoring ini akan memberikan peluang bagi pembaca untuk memilih dan menetapkan strategi membaca dan koreksinya selama proses membaca.

Theory of Mind

Theory of Mind (ToM) adalah kemampuan kita untuk memahami bahwa setiap orang memiliki keterlibatan proses mental, seperti pengetahuan kognitif dan emosi, yang terpisah dari proses mental kita sendiri. Dengan kata lain, kemampuan ini seperti kemampuan untuk membaca pikiran orang lain (Shipley & McAfee, 2021). Kemampuan ini mengatur bagaimana seorang pembaca mampu memahami sudut pandang dari penulis. Bisa dikatakan kemampuan ini memiliki keterkaitan dengan aspek pragmatik dan metapragmatik.

Morfosintaksis

Kemampuan morfosintaksis yang buruk akan berdampak pada hambatan dalam memahami suatu bacaan. Sebagai contoh, penggunaan awalan yang berubah berdampak pada perubahan makna. Misalnya kata kerja pada kalimat aktif dan pasif. Kegagalan dalam menerima informasi perubahan bentuk kata berarti sama dengan kegagalan dalam mengenali makna kata. Kesalahan yang terjadi, meskipun pada makna kata, akan berpengaruh pada makna bacaan yang lebih luas (kalimat dan paragraf). Pada anak-anak dengan hambatan pemahaman membaca, perlu evaluasi dan intervensi pada area morfologi dan sintaksis untuk memperkuat pemahaman membaca (Meaux et al., 2020).

Kosakata

Bacaan adalah susunan kata. Artinya, dalam suatu bacaan terdiri dari kata yang tersusun menjadi kalimat dan paragraf. Kekayaan kosakata yang bervariasi memberikan kesempatan kepada anak untuk mampu memahami bacaan secara komprehensif. Limitasi pada kosakata berdampak buruk pada pemahaman mikro dan makro pada suatu bacaan. Evaluasi dan intervensi kemampuan kosakata menjadi urgensi dalam penanganan permasalahan pemahaman membaca. Studi juga telah membuktikan bahwa anak dengan kosakata yang lebih baik akan memiliki kemampuan membaca yang lebih baik (Duff et al., 2015).

Memori Kerja

Memori kerja merupakan unsur tidak langsung dalam proses membaca. Kemampuan ini mengatur tentang fleksibilitas penggunaan kapasitas memori dalam memahami bacaan dan mengkoordinir aspek pemahaman membaca yang lain. Sebagai contoh, kapasitas memori pada huruf dan bunyi serta proses dekoding antar mereka memastikan seorang anak atau individu untuk memiliki kemampuan pemahaman membaca yang baik.

REFERENSI

- Adlof, S. M. (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from research on specific language impairment and dyslexia? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(10), 3277–3292. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00118
- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762–773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children. *Frontiers in Psychology*, 9(OCT), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th Editio). American Psychiatric Association.
- American Speech-Language–Hearing Association. (2016). *Scope of Practice in Speech–Language Pathology [Scope of Practice]*.
- Ball, E. W. (1993). Assessing Phoneme Awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(3), 130–139. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2403.130>
- Cabbage, K. L., Farquharson, K., Iuzzini-Seigel, J., Zuk, J., & Hogan, T. P. (2018). Exploring the overlap between dyslexia and speech sound production deficits. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 774–786. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0008
- Carson, L., Baker, E., & Munro, N. (2022). A Systematic Review of Interventions for Late Talkers: Intervention Approaches, Elements, and Vocabulary Outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(November), 1–14. https://doi.org/10.1044/2022_ajslp-21-00168
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1986). The Linguistic Basis of Reading Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 17(4), 329–341. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1704.329>
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y. S. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451–465. <https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- Chan, E. S. M., Shero, J. A., Hand, E. D., Cole, A. M., Gaye, F., Spiegel, J. A., & Kofler, M. J. (2023). Are Reading Interventions Effective for At-Risk Readers with ADHD? A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 27(2), 182–200. <https://doi.org/10.1177/10870547221130111>
- Children, L., Kamhi, A. G., & Koenig, L. A. (2021). *Metalinguistic Awareness in Normal*. 199–210.
- Davidson, M. M. (2021). Reading comprehension in school-age children with autism spectrum disorder: Examining the many components that may contribute. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 181–196. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00010
- Di Folco, C., Guez, A., Peyre, H., & Ramus, F. (2022). Epidemiology of reading disability: A comparison of DSM-5 and ICD-11 criteria. *Scientific Studies of Reading*, 26(4), 337–355. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1998067>
- Duff, D., Bruce Tomblin, J., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Erisman, M. C., & Blom, E. (2020). Reading outcomes in children with developmental language disorder: A person-centered approach. *Autism and Developmental Language Impairments*, 5. <https://doi.org/10.1177/2396941520979857>
- Fisher, E. L. (2017). A systematic review and meta-analysis of predictors of expressive-language outcomes among late talkers. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (Vol. 60, Issue 10, pp. 2935–2948). American Speech-Language-Hearing Association. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0310

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hogan, T. P. (2018). Five ways speech-language pathologists can positively impact children with dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 902–905. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0102
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Jamal, N. I., Piche, A. W., Napoliello, E. M., Perfetti, C. A., & Eden, G. F. (2012). Neural basis of single-word reading in Spanish-English bilinguals. *Human Brain Mapping*, 33(1), 235–245. <https://doi.org/10.1002/hbm.21208>
- Kamhi, A. G., & Koenig, L. A. (1985). Metalinguistic Awareness in Normal and Language-Disordered Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 16(3), 199–210. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1603.199>
- Karasinski, C. M. (2023). Microstructure and Macrostructure Measures of Written Narrative, Expository, and Persuasive Language Samples. *Communication Disorders Quarterly*, 44(3), 152–162. <https://doi.org/10.1177/15257401221111334>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62–69. <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310–333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- McMillen, S., Albudoor, N., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2023). Semantic Difficulty for Bilingual Children: Effects of Age, Language Exposure, and Language Ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(2), 645–657. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00018
- Meaux, A. B., Wolter, J. A., & Collins, G. G. (2020). Forum: Morphological awareness as a key factor in language-literacy success for academic achievement. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 509–513. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00064
- Miller, G. J., Lewis, B., Bencheq, P., Freebairn, L., Tag, J., Budge, K., Iyengar, S. K., Voss-Hoynes, H., Taylor, H. G., & Stein, C. (2019). Reading outcomes for individuals with histories of suspected childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(4), 1432–1447. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0132
- Paige, D. D. (2020). Reading Fluency: A Brief History, the Importance of Supporting Processes, and the Role of Assessment. *Online Submission*, 1–15. <http://ezproxy.msu.edu/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED607625&site=ehost-live&scope=site>
- Pennington, B. F. (2009). Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework. In *The Guilford Press* (Second Edi). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1177/073428299301100210>
- Pratomo, H. T. A. (2022). *Strategi Intervensi Gangguan Bahasa Perkembangan*. Polkesta Press.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. P. (2008). Assessing the Microstructure of Written Language Using a Retelling Paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 107–120. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/012\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/012))
- Saletta, M. (2018). Reading disabilities in adolescents and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 787–797. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0005
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3–20. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002))
- Shanahan, T. (2005). The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers. In *Learning Point Associates*. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED489535>

- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2021). *Assessment in speech-language pathology: a resource manual* (Sixth edit). Plural Publishing, Inc.
- Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2020). Reading Interventions for Students With or At Risk of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *Remedial and Special Education, 41*(6), 352–367. <https://doi.org/10.1177/0741932519849660>
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015). Can we read letters?: Reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research. In *Can We Read Letters?: Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research* (Issue January). <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-956-2>
- Vanegas, S. B. (2019). Academic skills in children with autism spectrum disorders with monolingual or bilingual experience. *Autism and Developmental Language Impairments, 4*. <https://doi.org/10.1177/2396941519888170>
- Wichmann, A., & Blakemore, D. (2006). The prosody-pragmatics interface. *Journal of Pragmatics, 38*(10), 1537–1541. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.02.009>

MENULIS DAN PEMROSESAN BAHASA

Menulis merupakan salah satu aktivitas akademis yang wajib harus mampu dilakukan oleh seorang siswa. Dalam pandangan masyarakat umum, biasanya kemampuan menulis diartikan sebagai kemampuan untuk membuat atau menuliskan huruf. Pandangan ini tentu kurang komprehensif. Alasan dari pernyataan ini antara lain, pertama, menulis merupakan aktivitas bahasa. Menulis merupakan aktivitas bahasa ekspresif melalui modalitas simbol ortografi. Kedua, proses menulis melalui beberapa tahapan perkembangan. Membuat huruf merupakan tahap awal dari perkembangan menulis dan bukan menjadi tujuan akhir menulis. Ketiga, menulis adalah aktivitas dengan tujuan akhir agar pembaca memahami sudut pandang penulis. Dengan kata lain, keberhasilan menulis dilihat dari seberapa jelas tulisan individu secara konten, tidak hanya secara mekanika.

Permasalahan menulis merupakan salah satu permasalahan yang dialami oleh anak dengan gangguan belajar spesifik. Secara umum, kriteria permasalahan menulis pada anak dengan gangguan belajar antara lain adalah kesulitan dalam mengeja. Permasalahan ini ditandai dengan menambahkan, mengurangi, atau mengganti vokal dan atau konsonan. Masalah lain adalah adanya kesulitan dalam ekspresi tertulis. Karakteristik ini ditandai dengan adanya kesalahan dalam penggunaan tata bahasa atau tanda baca, kesulitan dalam mengorganisasikan tulisan, keterbatasan ide tulisan, dan keterbatasan dalam produksi tulisan (American Psychiatric Association, 2013).

Secara khusus, anak dengan gangguan menulis menjadi bagian integral dalam rumpun diagnosis gangguan belajar spesifik. Anak dengan gangguan menulis secara eksklusif disebut dengan gangguan belajar spesifik dengan permasalahan pada menulis atau *Specific Learning Disorders with Impairment in Written Expression*. Kode permasalahan ini adalah 315.2 (F81.81). Permasalahan ini bersifat menetap dengan beberapa kriteria. Kriteria utama gangguan menulis pada anak dengan gangguan belajar spesifik adalah permasalahan pada ketepatan pengejaan, ketepatan penggunaan tata bahasa dan tanda baca, dan kejelasan dan pengorganisasian material tertulis. Salah satu permasalahan belajar pada area menulis adalah disgrafia.

Secara eksklusif, disgrafia memiliki prevalensi yang tinggi. Salah satu bahkan menemukan bahwa 18-38% anak sekolah dasar mengalami disgrafia (lihat Ashraf & Najam, 2020). Penelusuran penelitian lain juga menemukan angka yang tidak jauh berbeda. Sebanyak 27% anak sekolah dasar mengalami disgrafia (Abed et al., 2023). Mereka juga menemukan sebanyak 38% anak dengan disgrafia memiliki ayah yang juga mengalami disgrafia. Data tersebut menguatkan bahwa gangguan belajar spesifik termasuk permasalahan menulis merupakan kondisi yang bersifat hereditas (Pennington, 2009). Komorbiditas disgrafia dengan gangguan neurodevelopmental lain juga telah dieksplorasi. Hasilnya cukup mengejutkan dengan lebih dari setengah (59%) anak dengan Autism Spectrum Disorders dan Attention Deficit Hyperactive Disorder mengalami permasalahan menulis yakni disgrafia (Mayes et al., 2019).

Permasalahan menulis merupakan permasalahan yang tidak hanya dialami oleh anak dengan gangguan belajar spesifik, melainkan juga memiliki keterkaitan dengan permasalahan atau gangguan neurodevelopmental lain. Permasalahan menulis dialami oleh anak dengan gangguan bahasa (Koutsoftas, 2016), Autism Spectrum Disorders (Mayes et al., 2019), Attention Deficit Hyperactive Disorders (Mayes et al., 2019), dan Anak dengan gangguan neurologis dan motorik (Hung & Ostergren, 2019). Membahas permasalahan menulis juga bermakna membahas permasalahan bahasa.

Bagian ini secara khusus mengulas tentang konsep menulis dan permasalahan menulis, komponen menulis, dan disgrafia. Penjelasan secara komprehensif mampu memberikan klinisi khususnya terapis wicara dalam melakukan peran dan tanggung jawabnya terhadap permasalahan menulis. Terapis wicara berperan dalam proses identifikasi permasalahan menulis, evaluasi kompetensi menulis, dan melakukan remediasi kemampuan menulis.

PERAN TERAPIS WICARA

Identifikasi Permasalahan Menulis

Identifikasi awal permasalahan menulis tidak hanya akan berdampak positif pada proses remediasi, namun juga berperan dalam upaya promotif dan preventif. Hambatan atau kesulitan menulis bisa dialami oleh siapa saja.

Hambatan yang bersifat incidental misalnya motivasi, status sosial ekonomi, pengalaman, dan kejelasan instruksi bisa menjadi faktor yang mempengaruhi seseorang memiliki hambatan dalam menulis. Berbeda dengan kesulitan atau hambatan menulis, gangguan menulis akan terjadi secara konsisten. Sebagai bagian dari gangguan belajar spesifik, gangguan menulis memiliki tanda dan gejala awal. Diperlukan upaya untuk mengidentifikasi tanda dan gejala awal permasalahan dan gangguan menulis untuk merumuskan rekomendasi yang sesuai dengan kebutuhan.

Tabel 3.1. Tanda dan Gejala Disgrafia

Usia	Gejala
usia prasekolah	• genggam tangan pensil tidak lazim • mudah lelah saat menulis • menghindari tugas menulis dan atau menggambar • menuliskan huruf dengan bentuk yang tidak jelas, terbalik, dan ukuran dan jarak yang tidak konsisten
usia sekolah	• kesulitan menyesuaikan margin tulisan • tulisan tangan tidak jelas • kesulitan menyesuaikan secara fleksibel tulisan tangan dan cetak • kesulitan dalam penemuan kata, penyelesaian kalimat, dan kejelasan tulisan
remaja dan dewasa awal	• kesulitan dalam pengorganisasi tulisan dan pikiran • kesulitan dalam menggunakan kosakata, morfem, dan sintaksis pada saat menulis.

Evaluasi Kemampuan Menulis

Asesmen atau evaluasi kemampuan menulis dilakukan untuk beberapa tujuan. Tujuan pertama adalah untuk mengetahui kemampuan penjejaan. Mengeja merupakan aspek dasar dari menulis. Kemampuan transkripsi baik pada tulisan tangan atau pengetikan merupakan aspek fundamental dari tulisan. Kedua, mengetahui limitasi bahasa pada tulisan. Menulis merupakan aktivitas dengan maksud untuk menyampaikan pikiran. Kemampuan menggunakan aspek bahasa dalam tulisan dilakukan sedemikian rupa supaya berhasil dalam memengaruhi pembaca. Ketiga, untuk mengetahui diagnosis permasalahan menulis. Permasalahan menulis bisa bersifat kesulitan atau hambatan yang incidental dan bisa berupa permasalahan yang menetap. Analisis tulisan secara komprehensif dapat memberikan informasi secara spesifik. Terakhir, penentuan rekomendasi dan program remediasi. Detail dan langkah-langkah evaluasi pada kompetensi menulis dijelaskan pada bagian evaluasi kemampuan menulis.

Remediasi

Analisis hasil evaluasi memberikan rekomendasi dan pilihan strategi remediasi. Secara umum tindakan intervensi kemampuan menulis terdiri dari dua jenis penanganan yakni kompensasi dan remediasi. Kompensasi merupakan pengajaran aspek-aspek pengganti kemampuan menulis. Sedangkan remediasi adalah bentuk pengulangan dan pengulangan pada komponen menulis yang memerlukan penguatan. Terapis wicara perlu memastikan aspek bahasa apa saja yang memerlukan kompensasi dan remediasi. Modifikasi kurikulum juga bisa menjadi salah satu pilihan alternatif dalam penanganan anak dengan gangguan menulis, khususnya pada anak dengan gangguan belajar spesifik. Aspek-aspek intervensi akan dibahas pada bagian intervensi kemampuan menulis. Penjelasan lebih spesifik tentang pilihan manajemen pada disgrafia dijelaskan bagian pembahasan tentang disgrafia.

Tanggung Jawab

Sebagai seorang profesional, terapis wicara memerlukan pengetahuan dan ketrampilan dalam melaksanakan tanggung jawab sebagai klinisi. Peran lain selain pemberi tindakan adalah sebagai educator, konselor, advokat, dan peneliti yang berkaitan dengan gangguan menulis. Tidak hanya masyarakat, profesional lain perlu mendapatkan berbagai informasi tentang permasalahan menulis dan peran terapis wicara dalam penanganan gangguan menulis. Sebagai konselor, kehadiran terapis wicara dapat memberikan berbagai solusi alternatif

SELAYANG PANDANG PENULIS

Penulis merupakan seorang praktisi terapi wicara dan seorang dosen bidang keilmuan terapi wicara, lahir di Klaten pada tanggal 16 Desember 1987. Saat ini penulis aktif sebagai praktisi dan konsultan terapi wicara pada Hafidz Center – Rumah Belajar Bahasa dan Bicara. Bidang keahlian profesi antara lain adalah permasalahan bahasa anak, gangguan belajar spesifik, penanganan pada celah bibir dan langit-langit, afasia dan gangguan komunikasi neurogenik. Selain sebagai pengajar, penulis merupakan seorang dosen yang aktif dalam bidang pengajaran, penelitian, dan pengabdian kepada masyarakat. Beberapa karya dalam bidang pengajaran adalah dengan penerbitan buku referensi dan buku ajar pada mata kuliah gangguan bahasa perkembangan dan afasia. Pada bidang penelitian, penulis merupakan peneliti nasional pada bidang terapi wicara serta aktif dalam komunitas peneliti internasional. Sebagai upaya pengabdian, penulis aktif memberikan penyuluhan, pelatihan, dan seminar pada berbagai kegiatan pengembangan keilmuan terapi wicara di Indonesia. Dalam organisasi profesional, penulis merupakan ketua Dewan Pengurus Pusat Ikatan Terapis Wicara tahun 2022 – 2027. Untuk organisasi internasional, penulis adalah *affiliate member American Speech – Language Hearing Association, USA*. Penulis terlibat dalam berbagai upaya pengembangan profesi antara lain sebagai ketua tim penyusun standar kompetensi kerja nasional Indonesia dalam bidang terapi wicara, anggota tim penyusun standar kompetensi dan standar profesi, pengembang dan reviewer soal uji kompetensi mahasiswa terapi wicara, penyusun soal CPNS dan PPPK dalam bidang terapi wicara, dan terakhir sebagai ketua tim kerja pengembangan kurikulum nasional pada bidang terapi wicara.



TERAPI WICARA PADA GANGGUAN BELAJAR

TEORI, ASESMEN, DAN PENANGANAN

Buku ini memiliki fokus pembahasan pada peran terapis wicara khususnya yang berkaitan dengan penanganan anak dengan gangguan belajar. Permasalahan membaca dan menulis merupakan permasalahan yang erat hubungannya dengan pemrosesan bahasa. Hambatan dalam proses membaca dan menulis akan berdampak pada buruknya pencapaian akademik. Terapis wicara hadir sebagai bagian multidisipliner yang mampu berperan dan bertanggung jawab dalam penanganan anak dengan gangguan belajar.

Buku terdiri dari 11 bagian, yang mencoba menghadirkan sudut pandang terapis wicara terhadap gangguan belajar. Bagian buku terdiri dari **Pengantar**, **Membaca dan Pemrosesan Bahasa**, **Menulis dan Pemrosesan Bahasa**, **Matematika dan Pemrosesan Bahasa**, **Pra Asesmen**, **Evaluasi Kemampuan Membaca**, **Evaluasi Kemampuan Menulis**, **Intervensi Kesadaran Fonologis**, **Intervensi Kelancaran Membaca**, **Intervensi Pemahaman Membaca**, dan yang terakhir adalah **Intervensi Menulis**.

Mengacu pada pembahasan pada setiap bagian, buku ini sangat direkomendasikan bagi terapis wicara, mahasiswa, profesional, orang tua, dan masyarakat untuk dapat digunakan sebagai pedoman dalam aplikasi tata laksana anak dengan gangguan belajar.



CV. Tahta Media Group
Surakarta, Jawa Tengah
Web : www.tahtamedia.com
Ig : tahtamedia group
Telp/WA : +62 896-5427-3996

