

## **BAB II**

### **PEMBELAJARAN PEMAHAMAN MAKNA KATA PADA ANAK TUNAGRAHITA RINGAN**

Pada intinya, bab ini akan membahas tentang dampak ketunagrahitaan terhadap pemahaman makna kata dan bagaimana pembelajaran pemahaman makna kata dengan menggunakan metode multisensori bagi anak tunagrahita ringan. Pada bagian awal dijelaskan tentang perkembangan bahasa karena pemahaman makna kata merupakan bagian dari perkembangan bahasa. Secara berurutan bab ini akan membahas topik-topik sebagai berikut:

#### **A. Perkembangan Bahasa Pada Anak Tunagrahita Ringan**

Perkembangan bahasa pada seorang anak, termasuk anak tunagrahita, tentunya tidak lepas dari bagaimana bahasa itu diperoleh. Bahasa yang diperoleh seorang anak sebenarnya melalui proses yang cukup rumit tidak serta merta ia memperolehnya hingga berpengaruh kepada perkembangan bahasanya. Oleh karena itu telah terjadi perbedaan pandangan tentang bagaimana seorang anak memperoleh bahasa. Pandangan yang berbeda itu melahirkan teori perolehan bahasa. Teori-teori tersebut akan dibahas di bawah ini.

## 1. Teori Perolehan Bahasa

Sebelum membahas tentang perkembangan bahasa, perlu dijelaskan terlebih dahulu tentang teori perolehan bahasa. Teori ini terdiri dari 3 pandangan, yaitu teori behavioral, teori psikolinguistik, dan teori kognitif. Di bawah ini akan diejelaskan satu per satu teori-teori tersebut.

### a. Teori Behavioral

Dari sudut ini perkembangan bahasa dikaji dari sudut pandang teori operant conditioning B.F. Skinner (Lerner, 1988). Pandangan ini berkeyakinan bahwa bahasa dapat dipelajari melalui imitasi dan penguatan (*reinforcement*). Bayi yang pada awalnya tidak memiliki pengetahuan/pengalaman berbahasa, secara bertahap memperoleh keterampilan berbahasa melalui imitasi yang mendapatkan penguatan dari model (lingkungan) yang ditirunya itu. Contoh, orang tua yang gembira/senang melihat bayinya mengucapkan bunyi bicara suatu kata tertentu. Kemudian orang tua itu mengikuti apa yang bayi ucapkan (penguatan) dengan respon yang menyenangkan. Maka bayi akan mengulang bunyi ucapan itu dan mencoba meniru ucapan orang tuanya. Jadi, melalui perilaku bahasa dapat dipelajari dengan prinsip-prinsip imitasi dan penguatan.

Dalam konteks pembelajaran bahasa, teori behavioral berpandangan bahwa perilaku berbahasa dapat dimunculkan dan

dibentuk melalui manipulasi stimulus dan factor-faktor penguatan yang ada dilingkungannya.

#### **b. Teori Psikolinguistik**

Teori psikolinguistik berpandangan bahwa 'mekanisme perkembangan bahasa dipengaruhi oleh factor biologis dan genetic' (Lenneberg, 1967 dalam Lerner, 1988). Pandangan ini berkeyakinan bahwa anak-anak belajar bahasa dan menggunakannya karena adanya pengaruh factor biologis. Kemampuan berbahasa merupakan kemampuan pembawaan sejak lahir. Jadi kapasitas itu sudah dibawa oleh manusia sebagai factor genetic.

Ketika anak belajar berbahasa sesungguhnya ia telah memiliki modal berbahasa yang dibawanya sejak lahir. Oleh karena itu anak-anak belajar berbahasa tidak hanya belajar satu set kalimat tetapi lebih kepada internalisasi system bahasa untuk memperoleh pemahaman dan membuat kalimat baru.

Implikasinya dalam pembelajaran kita harus mengenali bahasa sebagai sutau fenomena alam yang ada dalam diri manusia. Melalui penataan stimulasi lingkungan dan mendorong penggunaan bahasa yang terintegrasi, maka kemampuan berbahasa anak akan berkembang.

### c. Teori Kognitif

Kognisi dapat diartikan sebagai proses memahami sesuatu yang diperoleh melalui interaksi dengan lingkungan (Alimin, 2008). Dimana pemahaman tersebut diperoleh melalui proses yaitu proses sensoris dan persepsi (visual, auditif, kinestetik, dan taktual). Proses itu sendiri terjadi melalui suatu struktur kognitif yang disebut skemata.

Jean Piaget menyebut struktur kognitif sebagai skemata (*Schemas*), yaitu kumpulan dari skema-skema. Seorang individu dapat mengikat, memahami, dan memberikan respons terhadap stimulus disebabkan karena bekerjanya skemata ini. Skemata ini berkembang secara kronologis, sebagai hasil interaksi antara individu dengan lingkungannya dan berlangsung terus-menerus melalui adaptasi dengan lingkungannya. Proses terjadinya adaptasi dari skemata yang telah terbentuk dengan stimulus baru tersebut dilakukan dengan dua cara, yaitu asimilasi dan akomodasi.

Asimilasi adalah proses “kognitif di mana seseorang mengintegrasikan persepsi, konsep, atau pengalaman baru ke dalam skema atau pola yang sudah ada di dalam pikirannya” (Suparno, 2001 dalam Indriyani, 2011). Proses ini bersifat subjektif, karena seseorang akan cenderung memodifikasi pengalaman atau informasi yang diperolehnya agar bisa masuk ke dalam skema yang sudah ada sebelumnya. Menurut Wadsworth dalam (Suparno, 2001:22) asimilasi tidak menyebabkan perubahan skema, tetapi memperkembangkan

skema. Sebagai contoh, seorang anak yang baru pertama kali melihat harimau maka ia akan menyebut harimau itu sebagai kucing besar, karena ia baru memiliki konsep kucing yang sering dilihatnya. Ia memiliki konsep kucing dalam skemanya dan ketika ia melihat harimau untuk pertama kalinya, maka konsep kucinglah yang paling dekat dengan stimulus.

Akomodasi adalah bentuk penyesuaian lain yang melibatkan perubahan atau penggantian skema akibat adanya informasi baru yang tidak sesuai dengan skema yang sudah ada. Dalam proses ini dapat pula terjadi pemunculan skema yang baru sama sekali. Contoh seperti di atas, untuk pertama kalinya anak akan menyebut harimau dengan sebutan kucing atau kucing besar. Melalui proses sensori dan persepsi maka skema yang sudah ada terjadi perubahan yaitu adanya penambahan skema tentang harimau. anak menjadi memahami bahwa harimau itu bukan kucing tetapi sebagai konsep baru bahwa ada binatang yang disebut harimau sehingga tersimpan dalam pemahamannya tentang harimau.

Melalui kedua proses penyesuaian tersebut, sistem kognisi seseorang berubah dan berkembang sehingga bisa meningkat dari satu tahap ke tahap berikutnya. Proses penyesuaian tersebut dilakukan seorang individu karena ia ingin mencapai keadaan equilibrium, yaitu berupa keadaan seimbang antara struktur kognisi dengan pengalamannya di lingkungan. Seseorang akan selalu berupaya agar

keadaan seimbang tersebut selalu tercapai dengan menggunakan kedua proses penyesuaian di atas. Sehingga “perkembangan bahasa seorang anak akan semakin berkembang sesuai dengan kematangan mentalnya” (Lerner, 1988:317).

Pembelajaran bahasa dalam perspektif teori kognitif adalah menciptakan interaksi antara anak dengan berbagai pengalaman belajar, pengalaman berbahasa, dan menciptakan lingkungan yang mendorong anak untuk memperoleh pemahaman bahasa. Kuncinya adalah memulai dari apa yang sudah anak ketahui dan secara aktif menciptakan pembelajaran yang membangun pemahaman. Sehingga perkembangan bahasa dan kemampuan pemahamannya akan berkembang secara bertahap sejalan dengan perkembangan pengalaman berbahasanya.

Setelah membahas teori-teori perolehan bahasa di atas, maka ada pertanyaan bagaimanakah anak tunagrahita memperoleh perkembangan bahasanya? Jika dikaji dari tiga teori di atas maka anak tunagrahita memperoleh perkembangan bahasanya dapat melalui tiga sudut pandang itu “... yang membedakannya dengan anak-anak pada umumnya adalah anak tunagrahita lebih lambat dan lebih terbatas” (Somad, 2009).

## **2. Perkembangan Bahasa Pada Anak Tunagrahita**

Kemampuan bahasa pada anak-anak diperoleh dengan sangat menakjubkan melalui beberapa cara. Pertama, anak dapat belajar bahasa apa



saja yang mereka dengar sehari-hari dengan cepat. Hampir semua anak pada umumnya dapat menguasai aturan dasar bahasa kurang lebih pada usia 3 – 4 tahun (Gauri, 2007). Kedua, bahasa apapun memiliki kalimat yang tidak terbatas, dan kalimat-kalimat dari bahasa yang mereka dengar dan mereka ucapkan, belum pernah ia dengar sebelumnya. Hal ini berarti anak-anak belajar bahasa tidak sekedar meniru ucapan yang mereka dengar, anak-anak harus belajar konsep gramatikal yang abstrak dalam menghubungkan kata-kata menjadi kalimat.

Anak-anak belajar bahasa erat kaitannya dengan perkembangan kognitif, sehingga perkembangan bahasa akan sejalan dengan perkembangan kognitifnya. Pada kenyataannya, anak tunagrahita mengalami hambatan dalam perkembangan kognitifnya sehingga perkembangan bahasanya juga terhambat. Hambatan tersebut ditunjukkan dengan tidak seiramanya antara perkembangan bahasa dengan usia kalendernya (*cronological age*), tetapi lebih seirama dengan usia mentalnya (*mental age*).

Anak tunagrahita yang mengalami gangguan bahasa lebih banyak dibandingkan dengan yang mengalami gangguan bicara (Rochyadi, 2005:23). Hasil penelitian Robert Ingall (Rochyadi, 2005) tentang kemampuan berbahasa anak tunagrahita dengan menggunakan ITPA (*Illionis Test of Psycholinguistic Abilities*), menunjukkan bahwa 1) anak tunagrahita memperoleh keterampilan berbahasa pada dasarnya sama seperti anak normal, 2) kecepatan anak tunagrahita dalam memperoleh keterampilan berbahasa jauh lebih rendah dari pada anak normal, 3) kebanyakan anak tunagrahita

tidak dapat mencapai keterampilan bahasa yang sempurna, 4) perkembangan bahasa anak tunagrahita sangat terlambat dibandingkan dengan anak normal, sekalipun pada MA yang sama, 5) anak tunagrahita mengalami kesulitan tertentu dalam menguasai gramatikal, 6) bahasa tunagrahita bersifat kongkrit, 7) anak tunagrahita tidak dapat menggunakan kalimat majemuk. Ia akan banyak menggunakan kalimat tunggal.

McLean dan Synder (Sunardi dan Sunaryo, 2006:191) menemukan bahwa anak tunagrahita cenderung mengalami kesulitan dalam keterampilan berbahasa, meliputi morfologi, sintaksis, dan semantic. Dalam hal semantic mereka cenderung kesulitan dalam menggunakan kata benda, sinonim, penggunaan kata sifat, dan dalam pengelompokkan hubungan antara obyek dengan ruang, waktu, kualitas, dan kuantitas.

Senada dengan hal di atas, Sutjihati (Sunardi dan Sunaryo, 2006) menjelaskan bahwa anak tunagrahita disamping dalam komunikasi sehari-hari cenderung menggunakan kalimat tunggal, pada mereka umumnya juga mengalami gangguan dalam artikulasi, kualitas suara, dan ritme, serta mengalami kelambatan dalam perkembangan bicara.

Secara lebih terperinci Gauri (2007) memaparkan perkembangan bahasa pada anak tunagrahita. Dalam penjelasannya ini Gauri Pruthi menyajikan hasil penelitian perkembangan bahasa pada anak Down syndrome.



### **a. Perkembangan Prabahasa**

Perkembangan ini dimulai dari bayi baru lahir. Jika dilihat dari masa ini maka antara bayi norma dan bayi Down syndrome hampir memiliki perkembangan yang sama (Gauri, 2007). Hanya saja bayi normal lebih aktif dan menunjukkan perilaku tangisan yang lebih keras/lepas.

Bellugi (Gauri, 2007) meneliti perkembangan pra bahasa pada populasi tunagrahita dari kelompok syndrome yang lain, misalnya frgile X, mereka sangat miskin kontak mata sehingga mereka ini sulit memperoleh pengalaman berbahasa lewat imitasi visual. Sedangkan, itu anak-anak Williams syndrome lebih banyak tertarik mengamati wajah dan sepanjang hari lebih banyak menghabiskan waktu dengan mengamati wajah seseorang.

### **b. Perkembangan Vokal**

Hasil penelitian Oller dkk (Gauri, 2007) terhadap anak-anak Down syndrome usia 0 – 2 tahun menunjukkan bahwa perkembangan vocal (*babbling*) anak-anak ini tertinggal 2 bulan dibandingkan dengan anak normal. Anak Down syndrome usia ini juga tidak stabil dalam perkembangan *babbling*/merabannya atau cenderung kurang aktif melakukannya dibanding anak- anak normal. Lynch (Gauri, 2007) menyebutkan pula, "... selain persoalan tersebut mereka menunjukkan keterlambatan perkembangan motoriknya serta memiliki hipotonus".

### **c. Perkembangan Sosial dan Komunikasi**

Bayi Down syndrome (0-18 bulan) memperlihatkan keterlambatan perkembangan kontak mata, begitu pula dalam perkembangan merabannya (Berger & Cunningham dalam Gauri, 2007). Sejalan dengan itu Jasnow dan kawan-kawan (Gauri, 2007) menyatakan mereka juga kurang memiliki interaksi dengan ibunya. Pada usia satu tahun lebih mereka mulai lebih dominan menggunakan penglihatannya dibandingkan menggunakan anggota tubuh lainnya untuk mengeksplorasi lingkungan. Bayi Down syndrome (18 bulan) juga menunjukkan ketertarikan dengan ibunya atau orang lain dengan kontak mata, namun mereka kesulitan berinteraksi dengan ibunya dan mainannya dalam waktu bersamaan. Komunikasi yang terjalin dengan ibu lebih banyak menggunakan kontak mata dibanding vokalisasi ucapannya.

Perbedaan perkembangan pola interaksi semakin terlihat jelas ketika bayi Down syndrome memasuki usia dua tahun lebih. Perbedaan tersebut direfleksikan dalam bentuk bermain dan komunikasi.

Mundy dan kawan-kawan (Gauri, 2007) melakukan penelitian yang komprehensif tentang komunikasi social terhadap kelompok anak-anak Down syndrome usia 2-3 tahun. Anak-anak tersebut dibandingkan dengan anak-anak normal dengan usia yang sama. Hasilnya anak-anak Down syndrome menunjukkan perilaku interaksi social yang lebih banyak dibandingkan dengan anak pada umumnya. Tapi anak Down syndrome

lebih sedikit berkata-kata dan tidak mampu mengungkapkan apa yang dimintanya melalui ucapan dibanding dengan anak pada umumnya.

Anak-anak Down syndrome juga lebih focus kepada orang-orang disekitar dari pada objek bendanya ketika menginginkan sesuatu. Kondisi tersebut merefleksikan keterlabatan perkembangan bahasanya. Mereka lebih suka menarik tangan, menunjuk, atau melakukan gesture tertentu kepada orang sekitar ketika menginginkan sesuatu dari pada meminta objek dengan ucapan.

Bellugi (Gauri, 2007) meneliti perkembangan pra bahasa pada populasi tunagrahita dari kelompok syndrome yang lain, misalnya frgile X, mereka sangat miskin kontak mata sehingga mereka ini sulit memperoleh pengalaman berbahasa lewat imitasi visual. Sedangkan, itu anak-anak Williams syndrome lebih banyak tertarik mengamati wajah dan sepanjang hari lebih banyak menghabiskan waktu dengan mengamati wajah seseorang.

Anak-anak Down syndrome ini semakin bertambah usia maka ia semakin bertambah ramah (*friendly*) kepada orang-orang disekitarnya.

#### **d. Perkembangan Semantik**

Semantik adalah bagian dari struktur bahasa yang lebih menekan pada perkembangan pemahaman makna kata dan makna kata dalam satu kelompok/kalimat.

Perkembangan bahasa anak-anak normal mulai menunjukkan perkembangan yang sangat pesat ketika mereka mulai berusia satu tahun. Perkembangan bahasanya terlihat pada perbendaharaan kata yang dimilikinya. Semakin berkembang ketika usia 36 bulan, mereka menguasai lebih dari 500 kata dan mereka memahami kata-kata tersebut (Fenson, 1994 dalam Gauri, 2007).

Perkembangan perbendaharaan kata pada anak Down syndrome ternyata sebanding dengan usia mentalnya, bahkan ada yang benar-benar tertinggal dikarenakan adanya hambatan ganda, yaitu gangguan bicara (Miller et al., 1994 dalam Gauri, 2007).

Penelitian terakhir tentang penggunaan kata benda (kaitannya dalam masalah semantic) pada anak Down syndrome ternyata mereka ini lebih menggunakan kata dasarnya atau pada tingkat dasar (misalnya mobil, kuda) tidak mencapai tingkat subordinatnya (contoh Mercedes, zebra) atau tingkat superordinat (misalnya, kendaraan, hewan). Semua objek dipilih karena kelompok dasarnya misalnya anak tidak mempertimbangkan mobil sedan, truk, atau bis, semua itu akan dilabel sebagai mobil. Anak kesulitan jika harus melabel hingga subordinat dan superordinat. Begitu pula dengan kuda, maka anak tidak akan mempertimbangkan kuda zebra, kuda stallion dll. Mereka hanya akan melabel pada tingkat dasar, yaitu kuda.

Penelitian lain yang mendukung Mervis dan Bertrand (Gauri, 2007) yang memperjelas bahwa anak-anak Down syndrome lebih

memahami objek secara keseluruhan, tidak memahami dari atributnya atau bagian-bagian dari objek itu.

**e. Perkembangan Fonologis (Bunyi Bahasa)**

Sejalan dengan peroleh makna kata , mereka juga belajar bagaimana mengartikulasikannya (mengucapkannya) sesuai dengan aturan bahasa yang berlaku. Hampir semua perkembangan fonologis semakin sempurna ketika anak-anak mulai masuk sekolah. Namun, mereka terkadang harus berhadapan dengan kesalahan-kesalahan pengucapan.

Anak-anak tunagrahita cenderung memperlihatkan adanya gangguan artikulasi. Anak-anak Down syndrome menunjukkan kesulitan pada aspek fonologis yang dapat berkaitan dengan keterlabatan perkembangan merabannya dan bisa juga diakibatkan keterlabatan perkembangan bahasanya secara umum.

Penelitian Dodd (Gauri, 2007) membandingkan kesalahan fonologi pada anak-anak Down syndrome berat dengan anak tunagrahita ringan, dan anak-anak normal, mereka itu memiliki usia mental yang sama. Hasilnya, anak-anak Down syndrome lebih banyak memiliki kesalahan fonologis dan memiliki berbagai variasi kesalahan yang sangat berbeda dibandingkan dengan dua kelompok lainnya, serta anak-anak Down syndrome perkembangan fonologi jauh tertinggal secara signifikan dari level kognitifnya.

#### **f. Perkembangan Tata Bahasa Awal**

Setelah kemampuan melabel/member nama suatu objek dikuasai, kemudian anak-anak biasanya mencoba mengkombinasikan kata-kata yang sudah dipahami dirangkai menjadi dua-tiga kata sehingga membentuk ucapan/perkataan sederhana yang juga disebut ucapan telegrafik. Secara bertahap kemampuan anak-anak dalam membuat kalimat semakin bertambah panjang, seiring dengan bertambahnya pemahaman makna kata dan elemen-elemen gramatikal. pertumbuhan seperti itu dapat diukur dengan Mean Length Utterances (MLU) (Brown, 1973 dalam Gauri, 2007).

Perkembangan tata bahasa awal juga ditemukan pada anak-anak tunagrahita. Tapi perkembangannya terlambat dibandingkan dengan anak-anak pada umumnya. Berbagai penelitian telah dilakukan untuk mengkaji masalah tersebut terhadap anak-anak Down syndrome. Hasilnya jika diukur dengan MLU maka pada mereka itu akan ditemukan penyebaran perubahan rata-ratanya sangat bervariasi.

Contoh, hasil penelitian terhadap anak perempuan Down syndrome yang belum menunjukkan kemampuan menyusun ucapan yang terdiri dari dua kata, sedangkan usianya 4 tahun. Namun rata-rata MLU nya sama dengan anak-anak normal ketika ia usia 5 tahun 6 bulan.

Hasil penelitian lain menunjukkan bahwa ditemukan bahwa pada anak-anak Down syndrome mampu merangkai dua kata menjadi ungkapan



yang bermakna terjadi pada usia enam tahun. Tentunya hal itu tertinggal banyak oleh anak-anak normal (Tager, 1990 dalam Gauri, 2007).

**g. Perkembangan Pragmatik**

Selain, fonologi, kosa kata dan tata bahasa, anak-anak juga harus belajar menggunakan bahasa secara efektif sesuai dengan konteks sosialnya. Dalam percakapan normal partisipan harus saling berbagi giliran, berada ada dalam topic pembicaraan yang sama, pernyataan dari pesan yang disampaikan harus jelas dan sesuai aturan budayanya sehingga mendukung setiap individu dalam percakapan tersebut.

Dalam penelitian terhadap perkembangan pada anak-anak normal yang menyelidiki beberapa aspek perkembangan pragmatic, di dalam tersusun atas perkembangan perilaku bicara, kompetensi percakapan, dan sensitifitas terhadap kebutuhan pendengar. Perkembangan perilaku bicara tersusun atas perilaku ketika meminta, perintah, mengeluh, menolak, interaksi, dll; kompetensi percakapan terdiri dari mampu mengelola topic percakapan dalam waktu yang lama, saling bergiliran bicara, dan mampu menambahkan informasi baru sesuai dengan topik yang sedang berlangsung; sensitive terhadap kebutuhan pendengar/lawan bicara dengan cara merespon dengan tepat terhadap apa yang diminta.

## 1) Perkembangan Perilaku Bicara

Sangat kontras sekali anatar kemampuan sintaksis dan kemampuan pragmatis anak-anak Down syndrome ini. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kemampuan pragmatis anak-anak Down syndrome, setelah diukur melalui MLU, ternyata sama dengan anak-anak normal, yaitu berada pada rentang 1,7 hingga 2,0. Namun secara fungsional tetap tertinggal dibandingkan dengan anak normal meskipun dengan usia mental yang sama.

Dari aspek functional lainnya ketika meminta, anak-anak Down syndrome lebih banyak menggunakan satu kata. Begitu pula dengan yang lainnya.

## 2) Kompetensi Percakapan

Anak-anak pada umumnya mampu berbagi giliran untuk bercakap-cakap sebab mereka sejak awal perkembangan bahasa sudah memiliki pengalaman belajar berinteraksi bahasa dengan ibunya. Berbeda dengan anak-anak Down syndrome mereka sedikit mengambil pengalaman berbahasa sejak awal sehingga kesulitan untuk kesulitan untuk berbagi giliran bicara, kesulitan melakukan percakapan sesuai topic, sering beralih topic pembicaraan bukan menambah informasi untuk memperkuat topic perbincangan.

### 3) Sensitifitas Terhadap Kebutuhan Pendengar

Lawan bicara terkadang membutuhkan informasi tambahan, meminta pengulangan ucapan/pembicaraan, atau minta penjelasan. Jika itu bisa dipahami maka perbincangan akan semakin menarik. Hanya saja itu sulit bagi anak-anak Down syndrome. Mereka lebih focus pada perbincangannya sendiri. Namun demikian, penelitian pada anak-anak Down syndrome usia 10 tahun ke atas, mereka lebih mampu melakukan itu walau pun sebatas mengulang pembicaraan.

Berdasarkan perkembangan bahasa di atas maka kemampuan bahasa anak tunagrahita cukup rendah. Masalah kemampuan bahasa yang rendah pada anak tunagrahita mengisyaratkan bahwa pendidikan yang diberikan kepada mereka seyogianya dirancang sebaik mungkin dengan menghindari penggunaan bahasa yang kompleks (rumit). “Bahasa yang digunakan hendaknya berbentuk kalimat tunggal yang pendek, gunakan media atau alat peraga untuk mengkongkritkan konsep-konsep abstrak agar ia memahaminya.” (Rochyadi, 2005:24).

## B. Pemahaman Makna Kata Pada Anak Tunagrahita Ringan

### 1. Pengertian Makna Kata

Kata “makna” menurut kamus besar Bahasa Indonesia (Depdikbud, 2000:703) dapat diartikan sebagai 1) arti; 2) maksud pembicara atau penulis, dan 3) pengertian yang diberikan kepada suatu bentuk kebahasaan.

Menurut Tarmansyah (1996:67) “makna adalah isi yang terkandung dalam ujaran hingga dapat menghasilkan reaksi tertentu”. Sedangkan dalam kamus besar Bahasa Indonesia (Depdikbud, 2000:513), “kata” diartikan sebagai:

- 1) unsur bahasa yang diucapkan atau dituliskan yang merupakan perwujudan kesatuan perasaan dan pikiran yang dapat digunakan dalam berbahasa, 2) ujar; bicara, 3) satuan (unsur bahasa yang terkecil yang dapat diujarkan sebagai bentuk yang bebas.

Makna kata (semantik) merupakan bagian dari unsur bahasa. Sebagaimana penjelasan berikut ini bahwa para ahli bahasa membagi bahasa ke dalam beberapa aspek. Aspek pertama adalah bahasa ditinjau dari bagaimana bahasa itu diterima (reseptif) dan diungkapkan (ekspresif). Aspek kedua adalah bahasa ditinjau sebagai suatu system yang terdiri atas fonologi, sintaks, morfologi, semantic (pemahaman makna kata) dan pragmatic.

Berdasarkan beberapa pengertian di atas maka “makna kata” dapat diartikan sebagai pengertian suatu kata yang jelas dan tepat yang diujarkan sesuai dengan yang maksud oleh pikiran dan perasaan sehingga dapat menghasilkan reaksi tertentu.

## **2. Kemampuan Pemahaman Makna Kata Anak Tunagrahita**

Anak tunagrahita memiliki kecerdasan di bawah rata-rata normal (IQ di bawah 70 pada skala WISC) (Rochayadi dan Alimin, 2003). Akibat

kecerdasannya dibawah rata-rata berdampak pada perkembangannya, salah satunya berdampak pada perkembangan bahasa.

Perkembangan bahasa anak tunagrahita mengalami hambatan, hal tersebut dapat dilihat dari kemampuan/keterampilan berbicaranya terlambat padahal organ bicara dan pendengarannya cukup baik. Sehingga, mereka “... terkesan sedikit berbicara dan sulit untuk memahami kata-kata serta sulit mengungkapkan bahasa ekspresifnya.” (Dalwadi, 2002).

Dapat diamati pula pada anak-anak Down syndrome, kemampuan pemahaman makna kata (semantic) pada anak Down syndrome ternyata sebanding dengan usia mentalnya, bahkan ada yang benar-benar tertinggal dikarenakan adanya hambatan ganda, yaitu gangguan bicara (Miller et al., 1994 dalam Gauri, 2007).

Penelitian terakhir tentang pemahaman makna kata ini, lebih tepatnya pada penggunaan kata benda, pada anak Down syndrome, ternyata mereka ini lebih banyak menggunakan kata dasarnya atau pada tingkat dasar (misalnya mobil, kuda) tidak mencapai tingkat subordinatnya (contoh Mercedes, zebra) atau tingkat superordinat (misalnya, kendaraan, hewan). Semua objek dipilih karena kelompok dasarnya misalnya anak tidak mempertimbangkan mobil sedan, truk, atau bis, semua itu akan dilabel sebagai mobil. Anak kesulitan jika harus melabel hingga subordinat dan superordinat. Begitu pula dengan kuda, maka anak tidak akan mempertimbangkan kuda zebra, kuda stallion dll. Mereka hanya akan melabel pada tingkat dasar, yaitu kuda.

Penelitian lain yang mendukung Mervis dan Bertrand (Gauri, 2007) yang memperjelas bahwa anak-anak Down syndrome lebih memahami objek secara keseluruhan, tidak memahami dari atributnya atau bagian-bagian dari objek itu.

Itulah akibat dari adanya hambatan perkembangan kognitif yang menyebabkan adanya keterbatasan untuk memahami makna kata tertentu. Sehingga kondisinya menjadi sangat tertinggal dibandingkan dengan anak-anak pada umumnya meskipun dengan usia mental yang sama.

Jadi anak tunagrahita mengalami hambatan dalam pemahaman makna kata bukan dikarenakan oleh terganggunya pendengaran atau organ bicaranya yang rusak.

### **C. Metode Multisensori Dalam Pembelajaran Pemahaman Makna Kata Bagi Anak Tunagrahita Ringan**

Montesori (Crain, 2007) menyatakan bahwa anak tunagrahita sangat senang dan mudah belajar jika belajar dengan menggunakan objek kongkrit dan memiliki tekstur. Ditambahkan pula oleh Piaget bahwa proses terbentuknya pemahaman dalam belajar diawali melalui tahapan belajar dari kongkrit menuju abstrak. Jadi anak tunagrahita membutuhkan metode yang dapat memberi peluang kondisi seperti demikian dapat terjadi. Kondisi seperti itu terdapat dalam metode multisensori.



Selanjutnya akan dibahas tentang apa dan bagaimana metode multisensory, serta penggunaannya dalam pembelajaran pemahaman makna kata.

## **1. Pengertian Multisensori**

Secara harfiah multisensory dimaknai sebagai “berbagai indera”. Makna secara istilah multisensori adalah penggabungan/integrasi berbagai indera dalam satu konteks kegiatan (Shodiq, 1996). Apabila ditinjau sebagai suatu metode pembelajaran maka metode multisensori dimaknai sebagai upaya optimalisasi berbagai indera melalui berbagai aktifitas yang dapat menyebabkan subyek didik menangkap informasi atau pengetahuan dengan indera yang dimilikinya.

Kaitanya dengan pembelajaran makna kata Supartina (Edja, 1995:15) mengemukakan bahwa melalui metode multisensori (multiindera) maka subyek didik akan semakin banyak memahami kata-kata karena ia dilibatkan dalam aktifitas mengamati, mendengar, meraba, merasa, mencium, atau dianipulasi. Dengan demikian semakin pesat perkembangan persepsi dan makin banyak tanggapan yang diperoleh maka akan makin pesat pulalah perkembangan bahasanya.

## **2. Teori Belajar Kognitif Melandasi Metode Multisensori**

Teori belajar kognitif, merupakan teori yang berdasarkan proses berpikir di belakang perilaku. Perubahan perilaku diamati dan digunakan

sebagai indikator terhadap apa yang terjadi dalam otak peserta didik. Jean Piaget adalah pelopor terkenal teori ini. Gagasan utama dalam teori kognitif adalah perwakilan mental yang disebut skema. Skema akan menentukan bagaimana data dan informasi yang diterima akan dipahami seseorang. Jika informasi sesuai dengan skema yang ada, maka peserta didik akan menyerap informasi tersebut ke dalam skemanya. Seandainya tidak sesuai dengan skema yang ada, informasi akan ditolak atau diubah, atau disesuaikan dengan skema, atau skema yang akan diubah dan disesuaikan (Suparno, 2001 dalam Indriyani, 2011).

Pandangan kognitif juga memiliki pengaruh dalam proses perolehan bahasa pada anak-anak. Sebagaimana telah dijelaskan dalam sub bab terdahulu bahwa teori kognitif merupakan salah satu teori yang membangun proses perolehan bahasa.

Teori kognitif mengakui bahwa belajar melibatkan penggabungan-penggabungan (assosiasi) yang dibangun melalui keterkaitan atau pengulangan. Mereka juga mengakui pentingnya penguatan (*reinforcement*), walaupun lebih menekankan pada pemberian balikan (*feedback*) pada tanggapan yang benar dalam perannya sebagai pendorong (motivator). Jadi walaupun menerima sebagian dari konsep behavioris, para penganut teori kognitif memandang belajar sebagai perlakuan penguasaan atau penataan kembali struktur kognitif seseorang memproses dan menyimpan informasi (Good dan Brophy: 1990 dalam Crain, 2007).

Dalam bagian ini akan diuraikan lebih rinci pembelajaran model Gagne. Model pembelajaran yang ditawarkan lebih operasional, sehingga mudah dipahami penerapan dalam pembelajaran. Terdapat tiga konsep pokok dalam model pembelajaran Gagne (Yulaelawati, 2004) yaitu tentang kondisi internal dan eksternal pebelajar, kejadian belajar, dan Kejadian pembelajaran.

- a. *Kondisi internal dan eksternal.* Komponen penting di dalam belajar, yaitu kondisi internal-eksternal. Kondisi internal merupakan hukum yang digunakan Gagne di dalam menjelaskan kesiapan sipebelajar atau siswa. Komponen kondisi internal merupakan dasar bagi sipebelajar untuk melakukan interaksi atau kesiapan di dalam menerima stimulasi dari lingkungan. Kondisi eksternal merupakan stimulus yang dapat berinteraksi dengan kondisi internal sipebelajar, yang berupa acara pembelajaran yang cocok dengan tahapan fase-fase belajar. Dengan demikian kejadian-kejadian eksternal perlu diatur sedemikian rupa agar pengaruhnya terhadap proses internal dalam diri pebelajar dapat menghasilkan respon sesuai dengan yang diharapkan dari pembelajaran.
- b. *Kejadian belajar.* Proses internal yang terjadi dalam proses belajar pada diri anak disebut sebagai kejadian belajar. Kejadian belajar yang berpengaruh terhadap siswa selanjutnya akan menghasilkan hasil belajar berupa kemampuan atau kompetensi. Guru perlu memahami dalam proses belajar pada diri anak melibatkan seluruh indera, otak serta otot. Keadaan lingkungan akan memberikan situasi stimulus atau rangsang

yang berpengaruh dalam penyimpanan pengetahuan sebagai ingatan. Berdasarkan ingatan ini maka timbullah respon dari pebelajar apabila diberikan suatu stimulus. Secara sederhana dapat digambarkan proses pembelajaran pada diri individu terjadi melalui alur bahwa: *input* yang diberikan dalam bentuk perintah dari guru, bahan bacaan, bahan ajar, dan dari pengalaman akan dicatat pada indera, kemudian disimpan dalam ingatan jangka pendek untuk selanjutnya disimpan dalam ingatan jangka panjang. Ketika pebelajar menghadapi permasalahan atau memerlukan informasi, pengetahuan dan ingatan jangka panjang dapat dikeluarkan sebagai suatu *output*.

c. *Kejadian pembelajaran.*

Pengaturan kejadian-kejadian eksternal untuk mengaktifkan dan mendukung proses internal dalam kejadian belajar seseorang adalah merupakan sebagai kejadian pembelajaran. Gagne menguraikan peran kondisi internal dan eksternal siswa yang berpengaruh dalam pembelajaran dan berperan dalam memperbaiki kejadian belajar seseorang, sehingga kondisi ini perlu direncanakan guna meningkatkan hasil belajar siswa. Terdapat sembilan kejadian pembelajaran yaitu: mengaktifkan motivasi, menjelaskan pebelajar tentang tujuan, mengarahkan perhatian, menstimulasi perhatian, menyediakan bimbingan, meningkatkan ingatan, meningkatkan transfer, menimbulkan kinerja, dan menyediakan balikan.

Dari pemaparan di atas memunculkan pengembangan teori belajar kognitif untuk digunakan dalam suatu metode. Metode ini di dalamnya mengoptimalkan segala macam fungsi sensori yang dapat meningkatkan kemampuan kognitif. Didasari pula oleh pernyataan Piaget bahwa proses pemahaman yang terbentuk dalam kognitif seseorang dikarenakan adanya proses informasi atau pengetahuan yang diterima dan dipersepsi melalui berbagai indera/sensori, sehingga terbentuk pemahaman. Selanjutnya muncul gagasan integrasi berbagai modalitas sensori yang dikembangkan oleh Fernald dan Gillingham.

### **3. Penggunaan Metode Multisensori**

Multisensori ini dikenal juga dengan istilah VAKT (sistem Visual-Auditori-Kinestetik-Taktil). Multisensori yang digunakan dalam penelitian ini berdasarkan ide yang dikembangkan oleh Gillingham dan Stillman (Shodiq, 1996:93). Menurut Gillingham dan Stillman multisensori pada dasarnya sangat baik digunakan dalam belajar membaca, khususnya membaca permulaan. Akan tetapi dalam penelitian ini digunakan dalam meningkatkan pemahaman akan bahasa baik yang didengar maupun yang diucapkan oleh orang lain sebelumnya.

Optimalisasi sensori ini dilakukan berdasarkan prinsip pengamatan terhadap berbagai indera-indera secara terpadu yang dimiliki oleh seseorang. Optimalisasi multisensori artinya memfungsikan seluruh indera sensori (indera penangkap) dalam memperoleh kesan-kesan melalui

perabaan, visual, perasaan, kinestetis, dan pendengaran (Tarmansyah, 1995:143). Dengan mengembangkan berbagai kemampuan pengamatan yang dimiliki seseorang, guru memberikan rangsangan melalui berbagai modalitas sensori yang dimilikinya. Berkaitan dengan masalah sensori Prayitno (Edja, 1995:23) menyatakan bahwa: “makin banyak indera anak yang terlibat dalam proses belajar maka semakin mudah dan pahamlah anak dengan apa yang dipelajari”. Pendapat itu didukung Amin (1995:222) yang mengungkapkan bahwa: “malatih sensori motor atau penginderaan merupakan suatu pekerjaan yang memiliki arti yang sangat penting dalam pendidikan”.

Dalam konteks pembelajaran membaca permulaan, metode multisensory telah dikembangkan oleh Fernald, Gillingham, dan Glass. Berikut dijelaskan penggunaannya masing-masing:

**a. Fernald**

Fernald telah mengembangkan suatu metode pengajaran membaca multi sensori yang sering dikenal pula sebagai metode VAKT (Visual Auditori Kinestetik Taktil), metode ini menggunakan materi bacaan yang dipilih dari kata-kata yang diucapkan oleh anak dan tiap kata diajarkan secara utuh. Metode ini memiliki empat tahapan, *tahapan pertama*, guru menulis kata yang hendak dipelajari di atas kertas dengan krayon. Selanjutnya anak menelusuri tulisan tersebut dengan jarinya (taktil kinestetik), pada saat ini menelusuri tulisan tersebut, anak melihat tulisan (visual), dan mengucapkannya dengan keras (auditori).



Proses semacam ini diulang-ulang sehingga anak dapat menulis kata tersebut dengan benar tanpa melihat contoh. Jika anak telah dapat menulis dan membaca dengan benar, bahan bacaan tersebut disimpan, pada *tahapan kedua* anak tidak terlalu lama diminta menelusuri tulisan-tulisan dengan jari, tetapi mempelajari tulisan guru dengan melihat guru menulis, sambil mengucapkannya. Anak-anak mempelajari kata-kata baru pada *tahapan ketiga*, dengan melihat tulisan di papan tulis atau tulisan cetak, dengan mengucapkan kata tersebut sebelum menulis. Pada tahapan ini anak dimulai membaca tulisan dari buku. Pada *tahapan keempat*, anak mampu mengingat kata-kata yang dicetak atau bagian-bagian dari kata yang telah dipelajari.

#### **b. Gillingham**

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

Penggunaan metode multisensori yang berkembang saat ini lebih banyak digunakan untuk kepentingan pembelajaran membaca. Metode

tersebut dengan segala prosedurnya sudah biasa digunakan oleh sebagian guru di kelas 1. Namun pemanfaatan lebih lanjut belum banyak dijumpai, terutama dalam pengembangan kemampuan pemahaman makna kata pada anak tunagrahita ringan.

Padahal jika dilihat dari prosedur penggunaan metode multisensori yang dikembangkan oleh Fernald dan Gillingham ada peluang untuk dikembangkan dalam kepentingan pembelajaran pemahaman makna kata bagi anak tunagrahita ringan. Peluang pengembangan itu didasari pada optimalisasi integrasi berbagai sensori, tahapan pembelajaran mulai dari objek kongkrit, dan adanya penggunaan media pembelajaran. Itu semua cukup memungkinkan bagi anak tunagrahita mampu mengikuti pembelajaran pemahaman makna kata.

Berikut di bawah ini contoh penerapan metode multisensori dalam pembelajaran pemahaman makna kata:

### **1. Persiapan**

Di dalam persiapan ini yang perlu dilakukan adalah asesmen dan perencanaan. Guru perlu melakukan asesmen sehingga diperoleh data kemampuan pemahaman makna kata anak didiknya dan akan diketahui pula kata apa saja yang belum dipahami oleh anak didiknya. Dari hasil asesmen dapat dijadikan dasar bagi guru untuk menentukan materi pembelajaran pemahaman makna kata. Selain itu dapat pula digunakan sebagai dasar dalam menyusun materi pelajaran lainnya. Sehingga materi yang disampaikan dapat menggunakan bahasa atau kata yang dapat

dipahami oleh anak didiknya. Penting adanya perencanaan dalam pembelajaran agar pembelajaran berjalan sesuai dengan tujuan dan indicator yang diharapkan serta proses pembelajaran dapat berjalan secara sistematis. Di dalam perencanaan guru dapat dimulai dari standar kompetensi (SK) dan kompetensi dasar (KD) yang telah disusunnya sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan anak.

Selanjutnya dari SK dan KD yang telah disusun maka disusunlah rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP), dalam hal ini RPP pemahaman makna kata. Dalam penyusunan RPP perlu diperhatikan komponen, identitas kelas dan satuan pendidikan, jam pelajaran, jam pertemuan, indicator, tujuan pembelajaran, pendahuluan, materi pembelajaran (pemahaman makna kata, langkah-langkah pembelajaran, alat/media pembelajaran, sumber/referensi, penutup, dan evaluasi/penilaian).

## **2. Langkah-langkah**

Ada pun langkah-langkah penerapan metode multi sensori dalam pemahaman makna kata dapat dilakukan seperti contoh di bawah ini. Contoh ini adalah salah satu penerapan dalam pembelajaran pemahaman makna kata benda:

- a. anak diminta untuk melihat benda.
- b. anak diminta untuk memegang benda.
- c. anak diminta untuk meraba keseluruhan sisi benda.
- d. anak mendengarkan bunyi-bunyi yang dapat dihasilkan oleh benda.

- e. guru menyebutkan nama benda.
- f. anak menirukan ucapan guru menyebutkan benda.
- g. anak melihat gambar benda pada kartu.
- h. guru mengucapkan nama benda tersebut.
- i. anak menirukan ucapan guru dengan menyebutkan nama benda.
- j. anak diperlihatkan pada benda dan gambar benda.
- k. guru menjelaskan bahwa benda yang ada pada gambar sama dengan benda aslinya.
- l. guru menjelaskan secara sederhana ciri-ciri benda kongkrit dan benda yang ada pada gambar.

