

## **BAB II**

### **KOMPETENSI SOSIAL DAN KETUNANETRAAN PADA ANAK**

Pada intinya, bab ini akan membahas dampak ketunanetraan terhadap perkembangan kompetensi sosial pada anak dan bagaimana cara meminimalkan dampak negatif ketunanetraan tersebut melalui intervensi bimbingan dan konseling. Mengingat bahwa gaya asuh orang tua dan hubungan sosial antara anak dengan teman-teman sebayanya memainkan peranan yang sangat penting dalam perkembangan kompetensi sosial pada anak tersebut, maka kedua faktor tersebut akan dibahas secara khusus setelah membahas perkembangan kompetensi sosial anak pada umumnya. Secara berurutan, bab ini akan membahas topik-topik sebagai berikut:

- 2.1. Perkembangan kompetensi sosial pada anak;
- 2.2. Peranan orang tua dalam perkembangan kompetensi sosial anak; ✓
- 2.3. Peranan hubungan teman sebaya dalam perkembangan kompetensi sosial anak;
- 2.4. Dampak ketunanetraan terhadap perkembangan kompetensi sosial anak;
- 2.5. Intervensi bimbingan dan konseling untuk membantu perkembangan kompetensi sosial anak tunanetra.

## **2.1. Perkembangan Kompetensi Sosial pada Anak**

Sebagaimana dikemukakan pada bab terdahulu, perolehan kompetensi sosial pada masa kanak-kanak itu demikian pentingnya, sehingga jika anak tidak mencapai kompetensi sosial minimum hingga sekitar usia enam tahun, besar kemungkinan mereka akan menghadapi masalah pada masa dewasanya dalam hal-hal tertentu. Hasil berbagai penelitian yang dilakukan dalam rentang waktu tahun 1990-2000 (Parker & Asher, 1987; Hartup & Moore, 1990; Rogoff, 1990; Ladd & Profilet, 1996; McClellan & Kinsey, 1999; Kinsey, 2000 - dalam McClellan & Katz, 2001) menunjukkan bahwa adaptasi sosial dan emosional anak jangka panjang, perkembangan akademik dan kognitifnya, dan kehidupannya sebagai seorang warga negara diperkuat oleh seringnya dia memiliki kesempatan untuk memperkuat kompetensi sosialnya selama masa kanak-kanaknya. Temuan-temuan ini menunjukkan betapa pentingnya perkembangan kompetensi sosial pada masa pertumbuhan anak itu.

Pellegrini dan Glickman (1991:1) mendefinisikan kompetensi sosial pada anak sebagai "the degree to which children adapt to their school and home environments". Definisi ini menyiratkan bahwa kemampuan anak untuk beradaptasi dengan lingkungan rumah dan sekolahnya merupakan indikator utama kompetensi sosialnya. Untuk mampu beradaptasi dengan lingkungan tersebut, anak harus memiliki seperangkat perilaku verbal dan nonverbal, sebagaimana dikemukakan oleh Rinn dan Markle (Budd, 1985), yang

dipergunakannya untuk mempengaruhi respon individu-individu lain di dalam lingkungannya (seperti teman sebayanya, saudaranya, orang tuanya, gurunya) dalam konteks interpersonal. Perangkat perilaku tersebut berfungsi sebagai satu mekanisme untuk mempengaruhi lingkungan sosialnya dengan memperoleh, menghilangkan, atau menghindari hasil yang diinginkan atau tak diinginkannya dari lingkungan sosialnya itu tanpa merugikan orang lain.

Lamb & Baumrind (Budd, 1985) mengemukakan bahwa karakteristik anak yang memiliki kompetensi sosial itu mencakup berkemampuan untuk mempersepsi orang lain, asertif, ramah kepada teman sebaya, dan santun kepada orang dewasa.

Secara lebih luas, Benard (1995) mengemukakan bahwa kompetensi sosial itu mencakup kualitas-kualitas pribadi seperti bersifat responsif, terutama kemampuan untuk membangkitkan respon positif dari orang lain; fleksibilitas, termasuk kemampuan untuk bergaul dengan orang-orang dari bermacam-macam latar belakang budaya; kemampuan untuk berempati; keterampilan berkomunikasi; dan memiliki rasa humor.

Benard (1997) juga mengemukakan bahwa kompetensi sosial merupakan satu dari empat "resilience skills". Ketiga resilience skills lainnya menurut Benard adalah kemampuan untuk memecahkan masalah (metacognition), kemampuan untuk mengembangkan rasa identitas (autonomy), dan kemampuan

untuk berencana dan berharap (sense of purpose and future). "Resilience", menurut definisi Linquanti (Finley, 1994), adalah Konstruk yang dipergunakan untuk menggambarkan kualitas pribadi anak yang, meskipun dihadapkan pada stress dan kemalangan yang signifikan di dalam kehidupannya, tidak mengalami kegagalan sekolah, tidak terjerumus pada penyalahgunaan zat-zat terlarang, tidak mengalami masalah kesehatan mental, dan tidak melakukan kenakalan remaja yang diprediksikan baginya.

Berdasarkan paparan di atas, untuk keperluan definisi kerja penelitian ini, dapat disimpulkan bahwa yang dimaksud dengan kompetensi sosial pada anak adalah kemampuannya untuk beradaptasi dengan lingkungannya, yang ditunjukkan dengan kemampuannya untuk mempersepsi orang lain secara tepat, asertif, responsif, berempati, memiliki rasa humor, ramah kepada teman sebaya dan santun kepada orang dewasa.

Perkembangan kompetensi sosial dimulai pada saat kelahiran dan maju dengan pesat pada usia prasekolah (McClellan & Katz, 2001). Terobosan-terobosan baru dalam metodologi untuk mengases kemampuan perseptual pada bayi menunjukkan bahwa bayi yang baru lahir pun sudah sangat perseptif, aktif dan responsif pada saat interaksi fisik dan sosial (Oden, 1987). Dia akan meniru orang, menjulurkan lidahnya, mengedip-ngedipkan bulu matanya, membuka dan menutup mulutnya dalam merespon gerakan yang serupa dari orang dewasa atau anak yang lebih besar. Melalui tangisan dan

suara tanda tak senang lainnya, bayi itu mengisyaratkan kebutuhan fisiknya akan makanan, kehangatan, keamanan, sentuhan, dan kenyamanan. Kebutuhan fisik bayi akan terpenuhi dengan sebaik-baiknya bila diberikan seiring dengan kontak sosial dan interaksi. Bayi yang kekurangan interaksi manusia (*human interaction*) cenderung akan gagal dalam perkembangannya. Bayi tersebut tidak akan dapat menambah berat badannya secara memadai dan akan menjadi tak acuh, lesu, menarik diri, dan/atau mengalami depresi, dan dalam kasus-kasus tertentu tidak akan dapat bertahan hidup (Clarke-Stewart & Koch, dalam Oden, 1987).

Makin lama bayi akan semakin terlibat dalam interaksi sosial melalui proses saling mencocokkan, di mana baik bayi maupun orang dewasa berupaya untuk saling mencocokkan diri atau saling meniru dengan menyamakan tatapan mata, penggunaan lidah, bunyi, dan senyuman. Bruner (Oden, 1987) berpendapat bahwa proses interaksi sosial ini, yang mengalami perkembangan yang terus-menerus, juga merupakan sistem "fine tuning" bagi perkembangan bahasa dan kognitif anak.

Sangat penting bagi bayi untuk senantiasa berhubungan erat dengan sekurang-kurangnya satu orang dewasa. Pada umumnya satu orang dewasa itu adalah ibunya, sedangkan yang lainnya mungkin ayahnya, kakaknya, atau teman-teman keluarga. Senyum dan tawa bayi merupakan respon terhadap bermacam-macam stimulasi sosial dan obyek-obyek yang diberikan oleh orang-

orang tertentu (Goldbert, 1982, dalam Oden, 1987). Kedekatan (*attachment*) yang semakin tumbuh, yang ditandai oleh rasa saling mengasihi yang kuat, dengan sekurang-kurangnya satu orang dewasa tertentu, adalah sangat penting untuk kesejahteraan anak serta perkembangan sosial dan emosinya (Oden, 1987). Kedekatan tersebut, yang tampak pada usia enam hingga sembilan bulan, menjadi lebih jelas bila bayi menunjukkan rasa tidak aman pada saat ibunya (atau figur kedekatan lainnya) meninggalkannya. Bayi dan kanak-kanak yang merasa aman karena kedekatan itu cenderung ramah dan tidak "lengket" pada ibunya, melainkan cenderung mengeksplorasi lingkungan fisik dan sosial di sekelilingnya dari "pangkalan yang aman" ini, menunjukkan ketertarikannya terhadap orang lain dan berbagi eksplorasinya itu dengan ibunya dengan cara menunjuk pada obyek-obyek yang diminatinya atau membawanya kepada ibunya (Oden, 1987).

Sosialisasi anak tidak hanya difasilitasi oleh orang tuanya, tetapi juga oleh keseluruhan konteks keluarga yang dapat mencakup saudara-saudara dan teman-teman yang mendukung orang tua dan anak itu, yang selanjutnya memperkuat nilai-nilai budaya yang ditanamkan pada diri anak.

Sejumlah penelitian yang dilakukan oleh Baumrind (Oden, 1987; Moore, 1992; Darling, 1999) menunjukkan bahwa pada masa perkembangan anak, orang tua menggunakan bermacam-macam metode kontrol dan gaya kepemimpinan dalam manajemen keluarga (yang selanjutnya disebut "gaya



asuh”), yang dapat dikelompokkan ke dalam tiga kategori: (1) *authoritarian* (dengan tingkat kontrol yang tinggi); (2) *authoritative* (dengan otoritas atas dasar pengetahuan dan memberi pengarahan); (3) *permissive* (dengan tingkat kontrol ataupun pengarahan yang rendah); atau kombinasi dari gaya-gaya asuh tersebut. Oden (1987) mengemukakan bahwa Kelompok budaya tertentu cenderung lebih menyukai gaya asuh tertentu, yang masing-masing mendorong dan mengontrol berkembangnya pola perilaku yang berbeda-beda pada anak dan berimplikasi pada perkembangan kompetensi sosialnya. Ibu yang lebih verbal dalam pengaruhnya terhadap tindakan anak ditemukan menggunakan pengarahan instruktif yang lembut yang menghasilkan anak yang memiliki kompetensi sosial yang lebih tinggi di rumah, di kalangan teman sebayanya, maupun di dalam lingkungan sekolahnya. (Bahasan lebih lanjut mengenai peranan orang tua dalam perkembangan kompetensi sosial anak akan dikemukakan pada bagian 2.3).

Ketika anak sudah mulai berjalan, dia masuk ke dalam konteks teman sebaya, yang memberinya kesempatan untuk belajar berinteraksi dan mengembangkan pemahaman tentang orang lain, meskipun dia tetap mengikatkan dirinya pada orang dewasa (pada umumnya ibunya) untuk memperoleh rasa aman. Orang dewasa merupakan “basis yang aman” bagi kanak-kanak untuk mengawali eksplorasi lingkungannya dan mengembangkan kompetensi sosialnya bersama teman-teman sebayanya (Griffin, 1988). Banyak

anak mulai tertarik untuk bergaul dengan teman sebayanya sejak usia 18 bulan (Jewett, 1992).

Interaksi dengan teman sebaya merupakan satu sumber utama perkembangan sosial maupun kognitif, khususnya perkembangan "role-taking" dan empati (Piaget, 1932 - dalam Oden, 1987). Dalam konteks rumah, lingkungan tetangga dan sekolah, anak belajar membedakan bermacam-macam hubungan teman sebaya (*peer relationships*) – sahabat (*best friends*), teman bergaul (*social friends*), teman dalam kegiatan tertentu (*activity partners*), kenalan, dan orang asing (*strangers*) (Oden, 1987). Dengan membangun dan memelihara berbagai macam hubungan teman sebaya dan pengalaman sosial, terutama melalui konflik teman sebaya (*peer conflict*), anak memperoleh pengetahuan mengenai dirinya versus orang lain dan belajar berbagai keterampilan interaksi sosial.

Oden (1987) menemukan bahwa anak prasekolah kurang mampu membedakan antara sahabat dan sekedar teman dibanding anak usia sekolah, tetapi mereka mempunyai alasan yang spesifik mengapa tidak suka berinteraksi dengan teman tertentu. Tema utama dalam persahabatan - yaitu afiliasi dan kesamaan minat - sudah dipahami oleh anak sejak awal masa kanak-kanaknya.

Di kalangan anak-anak prasekolah dan tahun-tahun pertama usia sekolah, ekspektasi untuk persahabatan itu berpusat pada kesamaan minat dan hubungan timbal-balik yang konkret. Sesudah itu, pandangan anak terhadap sahabatnya berpusat pada saling pemahaman, kesetiaan, dan kepercayaan



(Hartup, 1992). Dikemukakan oleh Oden (1987) bahwa dari usia enam hingga 14 tahun, anak mengalihkan pandangannya mengenai hubungan pertemanannya dari berbagi kegiatan fisik menjadi berbagi materi, bersikap ramah, atau suka menolong, dan, akhirnya, mempersepsi persahabatan yang memungkinkan individualitas terekspresikan atau memperoleh dukungan. (Bahasan lebih lanjut mengenai hubungan teman sebaya akan dikemukakan pada bagian 2.2).

Sekolah merupakan lingkungan di mana anak tidak hanya memperoleh pelajaran akademik, tetapi merupakan tempat mereka memperoleh pengalaman interaksi sosial dan emosional dengan orang dewasa dan teman sebayanya, yang memungkinkannya memupuk harga diri dan mengembangkan kompetensi sosialnya. Pengalaman ini sangat penting untuk meningkatkan prospek keberhasilannya di kemudian hari dalam membina hubungan sosial, karir, dan pencapaian cita-cita pribadinya (Paavola, 1995). Oleh karena itu, vital bagi sekolah untuk mendukung kebutuhan perkembangan anak secara luas.

Masalah-masalah sosial, seperti pertikaian dalam keluarga, perceraian dan kemiskinan, juga mempengaruhi perkembangan kompetensi sosial anak (Oden, 1987). Masalah-masalah keluarga mengurangi waktu untuk berinteraksi dengan anak, dan kondisi kemiskinan dapat mengurangi kesempatan bagi anak untuk berkembang secara positif. Akan tetapi, Oden mengemukakan bahwa penelitian lebih lanjut perlu dilakukan untuk mengkaji kaitan antara

perkembangan kompetensi sosial anak dengan faktor-faktor sosial tersebut.

Dapat disimpulkan bahwa perkembangan kompetensi sosial pada anak, yang sudah dimulai sejak saat-saat awal masa kehidupannya, sangat dipengaruhi oleh interaksinya dengan orang-orang terdekatnya di dalam lingkungannya, baik lingkungan rumahnya, lingkungan tetangganya, lingkungan sekolahnya, maupun lingkungan sosialnya yang lebih luas.

## **2.2. Peranan Orang Tua dalam Perkembangan Kompetensi Sosial Anak**

Para teoritis dan peneliti tentang perkembangan anak sepakat bahwa orang tua memainkan peranan yang formatif dalam sosialisasi anak (Cairns, 1979; Martin, 1975 – dalam Budd, 1985). Peranan tersebut sudah dimulai sejak awal masa bayi, di mana orang tua dan anak sudah saling memberikan perhatian dan mulai berkomunikasi. Anak merespon komunikasi orang tuanya melalui senyuman, kerutan kening, celotehan, dan sentuhan. Ketika mobilitas dan bahasa anak sudah memungkinkannya untuk mengeksplorasi lingkungannya secara aktif, orang tua mulai memberikan berbagai pelajaran kepada anak mengenai cara dunia sosial beroperasi dan perilaku yang diharapkan oleh dunia sosial itu dari anak. Pelajaran tersebut diarahkan pada membantu anak belajar untuk memiliki kompetensi sosial – yaitu perseptif terhadap orang lain, kooperatif, asertif, ramah kepada teman sebaya, dan santun kepada orang dewasa (Lamb & Baumrind, dalam Budd, 1985). Pada saat ini salah satu tugas yang dihadapi orang tua adalah memperkenalkan anak kepada kelompok teman sebayanya. Orang tua menginginkan anaknya berinteraksi sedini mungkin dengan teman-teman sebayanya agar memperoleh kemampuan untuk dapat bergaul dengan mereka. Pergaulan yang baik bagi satu orang tua mungkin berbeda maknanya bagi orang tua lain, tetapi pada umumnya orang tua menginginkan anaknya senang the bersama anak-anak lain, disukai oleh mereka, berkelakuan baik dalam kehadiran mereka (misalnya

bersedia berbagi dan bekerjasama dengan mereka), dan bertahan terhadap pengaruh teman-temannya yang cenderung mendominasi, yang agresif atau menentang otoritas orang dewasa (Moore, 1992).

Bagaimanakah orang tua dapat membantu anaknya menjadi seorang teman bermain yang memiliki kompetensi sosial dan disukai anak lain, yang tidak terlalu mudah dipengaruhi oleh teman-teman sebayanya yang perilakunya tidak sesuai dengan standar yang ditetapkan orang tuanya? Perkembangan kompetensi sosial anak di dalam kelompok teman sebayanya terkait dengan gaya asuh (*parenting styles*) yang dipergunakan orang tua dalam mengasuh anaknya (Jewett, 1992). Diana Baumrind telah melakukan sejumlah penelitian tentang kaitan antara gaya asuh orang tua dengan kompetensi sosial pada anak usia prasekolah dan usia sekolah (Darling, 1999; Moore, 1992; Jewett, 1992; Oden, 1987). Data mengenai anak taman kanak-kanak diperolehnya dari hasil observasi dalam setting sekolah dan dalam situasi tes laboratorium ketika anak berusia sekitar empat hingga lima tahun. Data tentang orang tua anak-anak itu diperoleh melalui observasi rumah dan wawancara terhadap ibu serta ayahnya. Pada bagian ini akan dibahas tipologi gaya asuh orang tua menurut Baumrind dan dampak masing-masing jenis gaya asuh itu terhadap perkembangan kompetensi sosial anak.

### 2.2.1. Tipologi Gaya Asuh Orang Tua

Baumrind (Darling, 1999) berasumsi bahwa perilaku asuh yang normal dari orang tua berkisar seputar masalah kontrol. Meskipun orang tua mungkin berbeda-beda dalam cara mereka mengontrol atau mensosialisasikan anaknya dan berbeda pula dalam tingkat kontrol yang mereka terapkan, tetapi Baumrind berasumsi bahwa peranan utama semua orang tua adalah mempengaruhi, mengajar, dan mengontrol anaknya. Dari hasil penelitiannya, Baumrind mengidentifikasi empat gaya asuh yang berbeda-beda, yaitu *authoritarian*, *permissive*, *authoritative*, dan *uninvolved*, yang masing-masing berimplikasi terhadap kompetensi sosial anak dalam kaitannya dengan teman sebayanya dan orang dewasa. Masing-masing dari keempat gaya asuh tersebut mencerminkan perbedaan dalam nilai dan pola perilaku asuh yang dipraktekkan orang tua dalam mengasuh anaknya, dan perbedaan dalam keseimbangan antara dimensi-dimensi asuh (*parental dimensions*) yang diterapkannya. Baumrind mengidentifikasi dua dimensi asuh utama, yaitu: *parental responsiveness* dan *parental demandingness*. *Parental responsiveness* (dimensi asuh responsif – juga disebut *parental nurturance*) adalah dimensi di mana orang tua secara sadar memupuk perkembangan individualitas anak, membiarkannya mengatur diri dan menampilkan dirinya sendiri, dan dimensi ini diwujudkan dengan senantiasa mendengarkan, mendukung dan memenuhi kebutuhan khusus dan tuntutan anak. *Parental demandingness* (dimensi asuh penuh tuntutan – juga disebut *parental control*) adalah dimensi di mana orang

tua menuntut anaknya untuk terintegrasi ke dalam keutuhan keluarga, dengan menuntut agar anak menunjukkan kematangannya, mengawasinya, mendisiplinkannya, dan mengkonfrontasinya bila anak tidak menunjukkan kepatuhan.

Orang tua dengan gaya asuh otoriter cenderung rendah dalam dimensi responsifnya dan tinggi dalam dimensi tuntutan (Moore, 1992). Orang tua ini menciptakan lingkungan yang terstruktur dan tertata rapi dengan aturan-aturan yang jelas. Mereka menetapkan standar yang absolut untuk perilaku anaknya, menerapkan disiplin yang ketat dan menuntut kepatuhan yang segera, serta kurang menggunakan metode persuasi. Orang tua yang otoriter juga cenderung kurang menggunakan cara-cara persuasi yang lebih lembut terhadap anaknya; mereka tidak menunjukkan kasih sayang, pujian ataupun imbalan. Akibatnya, orang tua yang otoriter cenderung menciptakan model agresif dalam cara memecahkan konflik dan model interaksi sosial yang kurang ramah.

Kebalikannya, orang tua yang permisif cenderung moderat hingga tinggi dalam dimensi responsifnya tetapi rendah dalam dimensi tuntutan (Moore, 1992). Orang tua dengan gaya asuh ini menerapkan relatif sedikit tuntutan kepada anaknya dan cenderung inkonsisten dalam menerapkan disiplin. Mereka selalu menerima impuls, keinginan dan perbuatan anaknya, dan cenderung kurang memonitor perilaku anaknya. Meskipun anaknya cenderung ramah dan mudah bergaul, tetapi mereka kurang memiliki pengetahuan tentang perilaku

yang tepat untuk situasi sosial pada umumnya dan kurang bertanggung jawab atas perilakunya yang salah.

Orang tua yang otoritatif tinggi dalam dimensi responsifnya dan moderat dalam dimensi tuntutan. Mereka memonitor dan menetapkan standar yang jelas bagi perilaku anaknya, bersifat asertif, tetapi tidak intrusif ataupun restriktif. Metode pendisiplinan yang diterapkannya bersifat suportif, tidak punitif. Mereka menginginkan anaknya menjadi asertif dan memiliki tanggung jawab sosial, dan mampu mengatur dirinya sendiri (*self-regulated*) serta kooperatif. Gaya asuh inilah yang oleh Baumrind dan kolega-koleganya ditemukan paling fasilitatif dalam perkembangan kompetensi sosial selama awal masa kanak-kanak dan masa-masa perkembangan selanjutnya (Moore, 1992).

Orang tua dengan gaya asuh "tak peduli" (*uninvolved*) rendah dalam dimensi responsifnya maupun dimensi tuntutan (Darling, 1999). Dalam kasus yang ekstrim, orang tua ini akan mengabaikan anaknya atau bahkan menolak kehadirannya, meskipun sebagian besar orang tua dengan tipe gaya asuh ini termasuk ke dalam kategori orang tua yang normal. Baumrind (Darling, 1999) mengemukakan bahwa karena gaya asuh orang tua lebih merupakan suatu tipologi, bukan suatu kombinasi linear *responsiveness* dan *demandingness*, masing-masing gaya asuh harus dipahami sebagai lebih dari sekedar gabungan dimensi-dimensi yang membentuknya.

## **2.2.2. Dampak Gaya Asuh Orang Tua terhadap Perkembangan Kompetensi Sosial Anak**

Gaya asuh orang tua telah ditemukan dapat memprediksi pencapaian anak dalam ranah kompetensi sosial maupun dalam beberapa ranah lainnya termasuk kinerja akademik, perkembangan psikososial, dan perilakunya. Penelitian yang didasarkan pada wawancara terhadap orang tua, laporan anak, dan observasi terhadap orang tua (Darling, 1999) secara konsisten menemukan hal-hal sebagai berikut:

Anak dan remaja yang orang tuanya otoritatif memiliki kompetensi sosial maupun kompetensi instrumental (kinerja akademik) yang lebih tinggi daripada mereka yang orang tuanya nonotoritatif.

Anak dan remaja yang orang tuanya tak peduli adalah yang paling buruk kinerjanya dalam kedua ranah kompetensi tersebut.

Anak dan remaja dari keluarga otoriter cenderung moderat dalam kinerja sekolahnya dan tidak terlibat dalam perilaku bermasalah tetapi mereka menunjukkan keterampilan sosial yang kurang baik, harga diri yang lebih rendah, dan tingkat depresi yang lebih tinggi.

Anak dan remaja dari keluarga yang permisif cenderung terlibat dalam perilaku bermasalah dan kurang baik dalam kinerja sekolahnya, tetapi mereka menunjukkan harga diri yang lebih tinggi, keterampilan sosial yang lebih baik, dan tingkat depresi yang lebih rendah.

Keuntungan gaya asuh otoritatif dan efek yang merugikan dari gaya asuh



tak peduli itu sudah dapat terlihat sejak anak berada pada masa prasekolah dan terus tampak selama masa remaja dan awal masa dewasanya (Darling, 1999). Sebagaimana orang tua yang otoritatif mampu menyeimbangkan tuntutan kepatuhan dengan penghargaan terhadap individualitas anaknya, demikian pula halnya dengan anak dari keluarga otoritatif tampaknya mampu menyeimbangkan tuntutan kepatuhan eksternal dan tuntutan berprestasi dengan kebutuhan otonomi dan individuasinya.

Sebagaimana dikemukakan di atas, gaya asuh otoritatif menggabungkan dimensi *parental responsiveness* yang tinggi dengan dimensi *parental demandingness* yang moderat. Secara umum, *parental responsiveness* memprediksi kompetensi sosial dan keberfungsian psikososial, sedangkan *parental demandingness* terkait dengan kompetensi instrumental (kinerja akademik) dan kontrol perilaku (Darling, 1999).

Perilaku responsif dari orang tua yang memprediksi kompetensi sosial sebagaimana diidentifikasi oleh Moore (1992) meliputi: berinteraksi dengan anak secara penuh kasih sayang dan bersahabat; mempertimbangkan perasaan, keinginan dan kebutuhan anak; berminat terhadap kegiatan anak sehari-hari; menghargai pandangan anak; menunjukkan kebanggaan atas pencapaian anak; memberikan dukungan dan dorongan pada saat anak mengalami stress.

Keuntungan tingginya tingkat *parental responsiveness* dalam membantu perkembangan kompetensi sosial anak telah dikonfirmasi secara berulang-ulang dalam berbagai studi terhadap anak (Moore, 1992). Keuntungan ini dimulai pada masa bayi, ketika dimensi responsif yang ditunjukkan oleh sang ibu memfasilitasi rasa aman yang pada gilirannya memprediksi kompetensi sosial, dan berlanjut selama masa kanak-kanak. Tingginya dimensi responsif dalam pengasuhan anak menjamin adanya lebih banyak interaksi yang positif antara anak dan orang dewasa daripada interaksi yang negatif dalam operasi sehari-hari kehidupan keluarga. Hal ini pada gilirannya cenderung membuat anak balik menyayangi orang tuanya dan senang melewatkan waktu bersama orang tua, sehingga meningkatkan secara signifikan kemungkinan pengaruh orang tua selama masa kanak-kanaknya. Sikap "asuh asih" dari orang tua itu juga memotivasi anak untuk membuat senang orang tua dengan berusaha untuk hidup sesuai dengan ekspektasi orang tua dan membantu mencegah anak menyakiti atau mengecewakan orang tua yang dicintainya. Karena anak lebih mudah mengidentifikasi dirinya dengan model yang responsif daripada yang nonresponsif, maka dalam hubungan interpersonalnya anak dari orang tua yang responsif cenderung lebih menyerap dan mempraktekkan nilai-nilai yang dianut orang tuanya, seperti penuh pertimbangan dan bersikap adil. Anak-anak ini juga cenderung akan menolak nilai-nilai yang dianut oleh kelompok teman sebayanya yang jelas berbeda dengan nilai-nilai yang diajarkan oleh keluarganya.

Satu resiko yang mungkin dihadapi orang tua yang mengasuh anaknya dengan dimensi responsif yang tinggi ini adalah bahwa mereka dikhawatirkan kurang memberikan tantangan kepada anak untuk menunjukkan perilaku yang sesuai dengan standar perkembangannya. Akan tetapi, Baumrind (Moore, 1992) mengemukakan bahwa resiko tersebut tampaknya dapat dikurangi oleh kecenderungan orang tua otoritatif untuk menggabungkan tingginya dimensi responsif itu dengan tingkat *parental demandingness* yang moderat.

Orang tua yang otoritatif tidak menyerahkan haknya kepada anaknya untuk menetapkan standar perilaku bagi anak itu, dan akan menanamkan pemahaman mengenai pentingnya kepatuhan terhadap standar tersebut. Untuk mengajarkan kepatuhan dengan tetap menghargai individualitas anak, orang tua yang otoritatif memberikan alasan dan penjelasan untuk tuntutan-tuntutan yang dibebankan kepada anaknya. Baumrind menunjukkan Evidensi bahwa praktek semacam ini dapat meningkatkan pemahaman anak tentang aturan-aturan, dan akhirnya memungkinkan anak untuk memonitor perilakunya sendiri meskipun dalam ketidakhadiran orang tua.

Orang tua yang menggunakan gaya asuh otoritatif sering mempergunakan *positive reinforcers* (Moore, 1992), seperti pujian, persetujuan, dan hadiah, untuk meningkatkan kepatuhan anak terhadap standar perilaku. Keefektifan *positive social reinforcements* dalam menghasilkan perilaku yang diinginkan sudah sangat dikenal. Respon yang positif terhadap perilaku yang

baik mungkin merupakan instrumen yang paling efektif yang dapat dipergunakan oleh orang tua untuk meningkatkan kepatuhan anak dan mengurangi perlunya menerapkan tindakan disiplin. Bila perilaku menyimpang terjadi dan disiplin perlu diterapkan, Moore mengamati bahwa orang tua otoritatif akan lebih menyukai tindakan *rational-inductive discipline*, di mana kedua sisi suatu permasalahan dikemukakan dan dicari jalan pemecahan yang adil. Orang tua ini juga lebih menyukai disiplin yang berorientasi pada konsekuensi, di mana anak diharapkan untuk menebus kesalahannya. Martin Hoffman (Moore, 1992) mengemukakan bahwa strategi disiplin ini memiliki keuntungan memfokuskan perhatian anak pada kesulitan yang dialami korban perlakuan anak, bukan pada kesulitan yang dihadapi anak di tangan orang tua yang marah. Di samping itu, Orang tua otoritatif berusaha menghindari bentuk-bentuk hukuman yang ekstrim dalam mengasuh anaknya. Mereka tidak menyukai hukuman fisik yang keras atau kata-kata kasar atau ejekan yang dapat menyinggung perasaan harga diri pribadinya. Meskipun untuk jangka pendek bentuk-bentuk hukuman yang keras dapat efektif, tetapi dalam jangka panjang sering membangkitkan perasaan kesal dan permusuhan yang dapat terbawa ke sekolah dan ke kelompok teman sebayanya, sehingga dapat mengurangi keefektifan fungsi sosialnya di dalam setting tersebut.

Dari bahasan di atas, kita dapat menyimpulkan bahwa seberapa besar peranan yang dimainkan oleh orang tua di dalam membantu perkembangan kompetensi sosial anaknya itu terkait dengan jenis gaya asuh yang dipraktikkannya di dalam mengasuh anaknya itu. Di dalam mengasuh anak,

sebagaimana halnya di dalam upaya-upaya lain, tidak ada satu cara yang selalu baik untuk segala hal. Namun demikian, adalah aman untuk mengatakan bahwa gaya asuh otoritatif lebih baik daripada gaya-gaya asuh lainnya di dalam memfasilitasi perkembangan kompetensi sosial pada anak, baik di dalam lingkungan keluarga maupun dalam kelompok teman sebayanya. Baik *parental responsiveness* maupun *parental demandingness* merupakan komponen penting dalam pengasuhan yang baik. Praktek asuh dengan tingkat "asih" yang tinggi, yang dikombinasikan dengan tingkat kontrol yang moderat, membantu orang dewasa menjadi pengasuh yang bertanggung jawab bagi anaknya dan membantu anak menjadi anggota masyarakat yang matang dan kompeten.

## **2.3. Peranan Hubungan Teman Sebaya dalam Perkembangan Kompetensi Sosial Anak**

Berbagai hasil penelitian telah menunjukkan betapa besarnya dampak jenis pertemanan antarsebaya di kalangan anak-anak itu bagi kehidupan masa dewasanya di kemudian hari. Isolasi sosial dan kehidupan masa kanak-kanak tanpa teman sering dikaitkan dengan berbagai permasalahan dalam masa dewasa, dan, kebalikannya, keberhasilan hubungan pertemanan antarsebaya pada masa kanak-kanak sering dikaitkan dengan masa dewasa yang lebih berhasil. Pada bagian ini akan dikemukakan sejumlah hasil penelitian yang mengungkap konsekuensi dari buruknya hubungan teman sebaya dan hasil berbagai penelitian yang mengungkap seberapa besar kontribusi hubungan teman sebaya bagi kompetensi sosial anak, serta peranan kegiatan bermain di kalangan anak-anak dalam pengembangan kompetensi sosialnya.

### **2.3.1. Hasil Penelitian tentang Konsekuensi dari Buruknya Hubungan Teman Sebaya**

Berbagai studi korelasional telah difokuskan pada hubungan antara pola perilaku dini anak atau status dengan teman sebayanya dengan penyesuaian hidupnya di kemudian hari. Studi-studi tersebut menemukan bahwa isolasi atau penolakan oleh teman sebaya pada masa dini kehidupan anak menempatkan anak pada resiko untuk menghadapi masalah-masalah sosial dalam

kehidupannya di kemudian hari.

Kesulitan dalam hubungan dengan teman sebaya merupakan salah satu dari beberapa jenis permasalahan penyesuaian sosial yang dapat mengganggu kemajuan anak dalam sekolah. Penelitian oleh Gronlund, Hymel dan Asher (Ladd & Asher, 1985) mengindikasikan bahwa antara 6 hingga 11% anak di kelas tiga hingga kelas enam tidak mempunyai teman di kelasnya. Anak-anak ini merasa kesepian. Ladd & Asher mengemukakan bahwa perasaan kesepian merupakan satu masalah signifikan yang dapat berakibat negatif bagi anak kecil, baik segera maupun jangka panjang. Penelitian oleh Bullock (Bullock, 1998) menunjukkan bahwa konsep anak kecil tentang kesepian memiliki makna baginya yang serupa dengan yang dipahami oleh anak remaja dan orang dewasa. Bullock mengamati bahwa anak yang merasa kesepian sering tidak memiliki hubungan sosial yang baik dengan teman sebayanya dan oleh karenanya lebih sering menunjukkan ekspresi kesepian daripada teman sebayanya yang mempunyai sahabat. Mereka sering merasa dikucilkan – satu perasaan yang dapat merusak perasaan harga dirinya. Di samping itu, mereka dapat mengalami perasaan sedih, tidak enak badan, bosan, dan terasing. Lebih jauh, Bullock menemukan bahwa pengalaman masa kecil yang berkontribusi terhadap perasaan kesepian dapat memprediksi perasaan kesepian pada masa dewasa. Akibatnya, anak yang kesepian dapat kehilangan banyak kesempatan untuk berinteraksi dengan teman-teman sebayanya dan untuk belajar berbagai keterampilan yang penting untuk kehidupannya kelak, terutama keterampilan

sosial.

Penelitian Koch (Ladd & Asher, 1985) terhadap anak-anak prasekolah menemukan bahwa anak yang disukai oleh teman-teman sekelasnya lebih baik kemampuannya untuk mentoleransi rutinitas dan tugas-tugas sekolah daripada anak yang tidak populer di kalangan teman-temannya.

Berdasarkan pengukuran perilaku anak prasekolah terhadap teman sebayanya, Van Alstyne dan Hattwick (Ladd & Asher, 1985) menemukan bahwa keseulitan bergaul dengan teman sebaya pada masa dini memprediksi kesulitan penyesuaian sosialnya di sekolah dasar.

Evidensi lebih jauh mengenai kaitan antara hubungan sosial anak dengan teman-teman sebayanya dan prestasi mereka di sekolah ditemukan dalam penelitian oleh Buswell dan Kohn (Ladd & Asher, 1985). Buswell mengikuti anak-anak taman kanak-kanak dan murid-murid kelas lima yang paling disukai dan yang paling tidak disukai oleh teman-teman sebayanya, dan menemukan bahwa anak-anak yang populer pada kedua tingkatan usia tersebut adalah paling tinggi pula kemungkinannya untuk berprestasi tinggi dalam pelajarannya. Temuan serupa dilaporkan oleh Kohn dalam studi longitudinal terhadap anak-anak yang maju berkelanjutan dari program penitipan anak (*day-care programs*) hingga ke kelas-kelas awal sekolah dasar di New York City. Secara spesifik, *teacher ratings* dilakukan terhadap 1232 anak untuk mengukur tingkat rasa malu



anak dan tingkat kepasovan serta keterpencilannya dari teman-teman sebayanya ketika mereka masih duduk di tingkat prasekolah. Ditemukan bahwa hasilnya dapat memprediksi rendahnya prestasi anak-anak itu di kelas satu.

Studi longitudinal terhadap perilaku interaksi sosial sejumlah anak prasekolah (Pellegrini & Glickman, 1991) menemukan bahwa perilaku agresif ataupun pasif pada anak prasekolah memprediksi kepribadian antisosial di kelas satu sekolah dasar.

Anak yang tidak mampu membina pertemanan yang memuaskan juga akan merasa terpencil dan tidak bahagia (Asher *et al.*, 1984 - dalam Bullock, 1998). Bagi anak-anak ini, sekolah akan merupakan tempat yang tidak menyenangkan, dan akibatnya mereka dapat sering membolos atau putus sekolah sama sekali (Kupersmidt, 1983 – dalam Burton, 1986). Atau, dalam upaya mereka untuk memperoleh rasa menjadi anggota kelompok (*sense of group belonging*), anak-anak ini rentan terhadap pengaruh kenakalan sebayanya atau penyalahgunaan obat-obat terlarang (Isaacs, 1985 – dalam Burton, 1986).

Dalam studi terhadap siswa kelas sembilan (= kelas tiga SMP), Ullmann (Ladd & Asher, 1985) menemukan bahwa tingkat penyesuaian sosial anak, yang diperoleh melalui pengukuran sosiometri dari teman sebaya dan guru, dapat dengan baik membedakan siswa yang kemudian akan putus sekolah (tingkat

penyesuaian sosialnya rendah) dan mereka yang kemudian lulus SMU (*high school*) dengan sangat baik (tingkat penyesuaian sosialnya tinggi).

Oden (1986) menemukan bahwa Penyesuaian sosial yang lebih baik di SMU dan pada masa dewasa ditunjukkan oleh mereka yang pada usia sembilan atau sepuluh tahunnya dinilai dapat diterima dengan cukup baik oleh teman-teman sebayanya.

Sejumlah peneliti juga telah melaporkan kaitan antara masalah hubungan teman sebaya pada masa dini dengan masalah kesehatan mental yang terjadi pada masa kehidupan selanjutnya. Dalam sebuah studi retrospektif, Kohn dan Clausen (Ladd & Asher, 1985) menemukan bahwa sampel orang dewasa yang mengalami gangguan kesehatan mental dibanding kelompok kontrol yang normal, cenderung menggambarkan dirinya sebagai terpencil atau tidak mempunyai teman pada usia 13 atau 14 tahun. Studi yang dilaksanakan terhadap sejumlah besar sampel dengan menggunakan batrai alat ukur prestasi, sikap dan kepribadian yang pertama-tama diadministrasikan ketika sampel duduk di kelas tiga SD, Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, dan Trost (Ladd & Asher, 1985) menemukan bahwa penolakan oleh teman sekelasnya merupakan prediktor terbaik bagi subyek penelitian itu untuk berkecenderungan membutuhkan bantuan psikiatrik sebelas tahun kemudian.

Roff (Ladd & Asher, 1985) meneliti penerimaan dan penolakan oleh teman sebaya terhadap sejumlah anak laki-laki dalam kaitannya dengan

penyesuaian sosialnya ketika mereka sudah masuk dinas militer. Ditemukan bahwa mereka yang pada masa kecilnya ditolak dalam pergaulan dengan teman-teman sebayanya, sebagaimana diindikasikan di dalam laporan yang diperoleh dari klinik bimbingan anak (*child-guidance clinics*), menunjukkan kecenderungan yang lebih tinggi dibanding dengan mereka yang pada masa kecilnya diterima oleh teman sebayanya, untuk menunjukkan masalah perilaku yang parah atau melakukan hal-hal yang indisipliner.

Janes dan Hesselbrock (Ladd & Asher, 1985) menggunakan teknik wawancara individual untuk mengases tingkat penyesuaian sosial sejumlah orang dewasa yang pernah menerima perlakuan di klinik bimbingan anak antara 9-15 tahun sebelumnya, dan menemukan bahwa anak yang di dalam catatan klinik tersebut digambarkan sebagai menarik diri atau antisosial terhadap teman-teman sebayanya pada masa kecilnya ternyata memiliki tingkat penyesuaian sosial terendah ketika sudah dewasa. Perbedaan jenis kelamin di dalam data tersebut menunjukkan bahwa maladaptasi di kemudian hari terkait dengan pola perilaku antisosial pada masa kecilnya bagi laki-laki, dan penarikan diri sosial (*social withdrawal*) bagi perempuan.

Hasil-hasil penelitian di atas menunjukkan dengan jelas bahwa hubungan antarteman sebaya pada masa kecil itu sangat besar kontribusinya terhadap keefektifan fungsi individu pada masa-masa kehidupan selanjutnya. Oleh karena itu, Hartup (1992) menyimpulkan bahwa kualitas hubungan sosial anak

dengan anak-anak lain merupakan prediktor terbaik bagi kemampuan adaptasinya pada masa dewasanya. Anak yang tidak dapat menempatkan dirinya dengan baik di dalam budaya teman sebaya (peer culture), sehingga tidak dapat memelihara hubungan baik dengan anak-anak lain, sangat beresiko untuk menghadapi banyak masalah pada masa perkembangan selanjutnya serta masa dewasanya, yang mencakup masalah prestasi belajar yang rendah, putus sekolah dan masalah-masalah sekolah lainnya, memiliki kesehatan mental yang buruk serta riwayat pekerjaan yang tidak menyenangkan.

### **2.3.2. Hasil Penelitian tentang Kontribusi Hubungan Teman Sebaya terhadap Kompetensi Sosial Anak**

Hubungan dengan teman sebaya tampak mempunyai berbagai macam fungsi, yang banyak di antaranya dapat memfasilitasi proses belajar dan perkembangan anak. Melalui hubungan teman sebaya, anak memperoleh kesempatan untuk belajar keterampilan sosial yang penting untuk kehidupannya, terutama keterampilan yang dibutuhkan untuk memulai dan memelihara hubungan sosial dan untuk memecahkan konflik sosial, yang mencakup keterampilan berkomunikasi, berkompromi, dan berdiplomasi (Asher *et al.*, 1982 - dalam Burton, 1986). Di samping mengajari anak cara bertahan hidup di kalangan sesamanya, hubungan teman sebaya memberikan kepada anak konteks untuk dapat membandingkan dirinya dengan orang lain serta memberi kesempatan untuk belajar berkelompok (Rubin, 1980 - dalam Budd,

1985).

Combs dan Slaby (Budd, 1985) menemukan bahwa hubungan teman sebaya yang baik secara konsisten terkait langsung dengan dimensi keramahan, partisipasi, pengayoman (*nurturance*), kemurahan hati, dan responsif dalam interaksi teman sebaya.

Di samping itu, anak yang banyak melibatkan dirinya dengan teman sebayanya juga dapat memperoleh kesempatan untuk membangun rasa percaya diri sosial (*social self-confidence* (Burton, 1986). Anak-anak ini dapat memupuk kepercayaan terhadap kemampuannya sendiri untuk mencapai tujuan interpersonalnya, sehingga tidak akan mudah merasa kecewa dengan pasang/surutnya interaksi sosial. Hal-hal tersebut berimplikasi terhadap kemampuan penyesuaian sosial dan profesionalnya di kemudian hari (Burton, 1986).

Interaksi sosial memberikan kepada anak kesempatan untuk belajar dari reaksi teman sebayanya. Berbagai studi tentang penguatan (*reinforcement*) dari teman sebaya menunjukkan bahwa anak lebih cenderung untuk mengerem penggunaan strategi agresif terhadap teman sebayanya yang memberikan perlawanan terhadap agresi tersebut (Jewett, 1992). Karena hubungan anak dengan teman sebayanya itu bersifat egaliter, maka interaksi antara teman sebaya memperkenalkan kepada anak perilaku saling memberi dan menerima

sangat penting untuk memupuk sosialisasi dan menekan agresi (Budd, 1985). Lebih jauh, sejumlah kajian literatur (Ladd & Asher, 1985; Hartup, 1992), menunjukkan bahwa perolehan dan pemeliharaan berbagai bentuk perilaku sosial, disposisi kepribadian, dan sikap yang diperoleh pada masa kanak-kanak (misalnya pola bahasa, isyarat altruistik, popularitas di kalangan teman sebaya, keyakinan moral) sebagian tergantung pada reaksi yang diperoleh anak dari teman-teman sebayanya.

Berbagai studi juga menunjukkan bahwa anak belajar dengan memperhatikan dan meniru perilaku teman-teman sebayanya. Perilaku prososial maupun agresif anak diperoleh dengan memperhatikan teman-teman sebayanya melakukan respon semacam itu, begitu juga dengan perilaku spesifik laki-laki atau perempuan, standar untuk penguatan diri (*self-reinforcement*) dan perilaku yang menunjukkan sifat pemberani (Bandura, dalam Nelson-Jones, 1995; Ladd & Asher, 1985).

Hartup (1992) mengidentifikasi empat fungsi hubungan teman sebaya, yang mencakup:

- 1) Hubungan teman sebaya sebagai sumber emosi (*emotional resources*), baik untuk memperoleh rasa senang maupun untuk beradaptasi terhadap stress;
- 2) Hubungan teman sebaya sebagai sumber kognitif (*cognitive resources*) untuk pemecahan masalah dan perolehan pengetahuan;
- 3) Hubungan teman sebaya sebagai konteks di mana keterampilan sosial dasar



- (misalnya keterampilan komunikasi sosial, keterampilan kerjasama, dan keterampilan masuk kelompok) diperoleh atau ditingkatkan; dan
- 4) Hubungan teman sebaya sebagai landasan untuk terjalannya bentuk-bentuk hubungan lainnya (misalnya hubungan dengan saudara kandung) yang lebih harmonis. Hubungan teman sebaya yang berfungsi secara harmonis di kalangan anak-anak prasekolah telah terbukti dapat memperhalus hubungan antara anak-anak itu dengan adiknya.

Hartup mengemukakan bahwa sebagai sumber emosi, pertemanan bagi anak memberi rasa aman untuk memasuki wilayah baru, bertemu dengan orang baru atau hal-hal baru, dan mengatasi persoalan-persoalan baru. Di samping itu, dengan teman sebaya, anak saling memberikan dukungan dalam mengatasi stress dan menciptakan suasana yang menyenangkan. Pada gilirannya, keadaan ini dapat memberikan "basis yang aman" untuk melakukan *social learning* lebih lanjut dan membuat temuan-temuan baru. Studi yang dilakukan oleh Freud dan Dann (Ladd & Asher, 1985) terhadap enam orang anak yatim piatu korban Perang Dunia II menunjukkan bahwa dalam ketidakhadiran orang dewasa sebagai pengasuh, anak mengembangkan pola hubungan yang menyerupai hubungan orang tua-anak. Hasil yang serupa ditunjukkan oleh penelitian oleh Schwarz dan Ispa (Ladd & Asher, 1985) yang menunjukkan bahwa bila anak dihadapkan pada situasi baru atau situasi yang mungkin membahayakan, sahabat sebayanya dapat berfungsi sebagai penghibur atau penurun ketegangan, satu fungsi yang biasanya ditunjukkan oleh orang tuanya.

Sebagai sumber kognitif, hubungan teman sebaya memungkinkan anak untuk saling mengajari dalam banyak situasi, dan pada umumnya kegiatan ini efektif. Hartup (1992) mengidentifikasi empat jenis pengajaran antarteman sebaya, yaitu *peer tutoring*, *cooperative learning*, *peer collaboration* dan *peer modeling*. *Peer tutoring* adalah transmisi informasi secara didaktik dari satu anak ke anak lain, biasanya dari "ahli" kepada "pemula". *Cooperative learning* adalah cara belajar yang menuntut anak untuk saling berkontribusi dalam pemecahan masalah dan berbagi imbalannya. *Peer collaboration* terjadi bila semua anggota kelompok belajar itu adalah pemula yang bekerjasama untuk menyelesaikan suatu tugas yang tidak dapat dilakukan sendiri-sendiri. *Peer modeling* adalah transmisi informasi melalui peniruan antarteman sebaya.

### 2.3.3. Kegiatan Bermain dan Kompetensi Sosial

Kegiatan bermain merupakan salah satu bentuk interaksi utama antarteman sebaya di kalangan anak-anak. Penelitian yang dilakukan oleh Pellegrini (Pellegrini & Glickman, 1991) menunjukkan bahwa anak yang pasif (yaitu mereka yang diarahkan oleh orang dewasa dan noninteraktif) kurang kompeten dibanding anak yang berorientasi pada teman sebaya dan aktif melibatkan diri dalam kegiatan bermain. Kegiatan bermain ini dapat dikelompokkan ke dalam dua jenis utama, yaitu (1) kegiatan bermain fantasi (*symbolik/pretend/imaginary play*), yang dalam bahasa Sunda disebut *anjang-*



*anjanan*, dan (2) gim (*game*), yaitu permainan yang terstruktur dan mempunyai seperangkat aturan baku dan bersifat kompetitif. Baik kegiatan bermain fantasi maupun gim memperkuat perkembangan kompetensi sosial pada anak (McClellan & Katz, 2001).

Kegiatan bermain fantasi dapat memunculkan berbagai bentuk perilaku yang terkait dengan pemeranan. Penelitian tentang interaksi sosial hubungan afiliatif di kalangan anak-anak menunjukkan bahwa teman sebaya sering terlibat dalam bentuk-bentuk permainan fantasi yang kompleks dan sering kali menampilkan pola-pola perilaku timbal-balik yang berorientasi afektif (Newcomb, Brady, & Hartup, 1979 – dalam Ladd & Asher, 1985). Di dalam permainan tersebut anak memperoleh kesempatan untuk berbagi peran-peran interaktif, misalnya peran guru-murid, pedagang-pembeli, dokter-pasien, dsb. Dalam permainan ini anak dituntut untuk mampu beradaptasi terhadap peran yang sedang dimainkannya dan setting yang telah disepakati dengan teman bermainnya, responsif terhadap akting temannya, terampil berkomunikasi secara efektif, mampu menerima kritik bila respon yang diberikannya tidak sesuai dengan ekspektasi temannya, dan mampu berperilaku atau berujar yang dapat menimbulkan respon positif.

Gim berkelompok biasanya merupakan peristiwa di mana anak menunjukkan kompetensi tingkat tinggi (Waters & Sroufe, 1983 – dalam Pellegrini & Glickman, 1991). Waters dan Sroufe mengamati bahwa dalam

permainan semacam ini anak dituntut untuk menunjukkan perilaku yang sesuai dengan seperangkat peraturan tertentu, dan anak berusaha melakukan permainan tersebut sebaik mungkin karena mereka ingin mempertahankan interaksinya dengan teman-teman sebayanya, dan dengan demikian anak-anak tersebut berusaha menunjukkan kompetensinya. Karakteristik interaksi sosial dari permainan ini membuka jalan bagi terungkapnya sejumlah dimensi seperti dimensi linguistik, sosial, dan kognitif yang dibutuhkan untuk pencapaian prestasinya kelak. Oleh karena itu, kinerja anak di dalam permainan ini dapat memprediksi prestasinya di kemudian hari. Misalnya, kemampuan untuk menggunakan argumen yang logis dalam permainan menuntut penggunaan bentuk bahasa yang merupakan karakteristik dari tes dan pelajaran bahasa di sekolah. Di samping itu, Waters dan Sroufe mengamati bahwa di dalam gim berkelompok, anak harus menunjukkan keterampilan sosial dan kognitif yang baik agar dapat disukai oleh teman-temannya. Dengan kata lain, mereka harus memiliki dan mempergunakan keterampilan kognitif yang dibutuhkan untuk menganalisis interaksi sosial agar dapat menampilkan perilaku yang sesuai dengan ekspektasi kelompoknya. Anak yang memiliki keterampilan tersebut akan disukai anak-anak lain. Dengan demikian, apa yang dilakukan anak di dalam gim tersebut juga dapat memprediksi popularitasnya di kemudian hari (Pellegrini & Glickman, 1991).

Temuan-temuan di atas semuanya mendukung pendapat bahwa hubungan teman sebaya yang baik pada masa kanak-kanak mendukung

perkembangan kompetensi sosial, dan buruknya hubungan teman sebaya berdampak buruk pula terhadap perkembangan kompetensi sosial itu.

## **2.4. Dampak Ketunanetraan terhadap Perkembangan Kompetensi Sosial Anak**

Pada bagian 2.1 dikemukakan bahwa karakteristik anak yang memiliki kompetensi sosial meliputi: mampu mempersepsi orang lain secara tepat, asertif, responsif, berempati, memiliki rasa humor, ramah kepada teman sebaya dan santun kepada orang dewasa. Karakteristik-karakteristik tersebut hanya dapat ditunjukkan secara baik oleh anak yang baik fungsi kognitifnya, fungsi bahasanya serta keterampilan sosialnya, yang dilengkapi dengan keterampilan mobilitas yang baik. Oleh karena itu, untuk membahas dampak ketunanetraan terhadap perkembangan kompetensi sosial anak, akan dikupas bagaimana ketunanetraan berpengaruh terhadap perkembangan fungsi-fungsi dan keterampilan-keterampilan tersebut.

Dari hasil kajiannya terhadap sejumlah hasil penelitian, Stone (1999) mendapati bahwa para peneliti tentang perkembangan dini anak tunanetra terbagi dalam pendapatnya mengenai bagaimana ketunanetraan dapat berdampak terhadap perkembangan anak. Berdasarkan evidensi yang diperoleh dari penelitian longitudinalnya, Tobin (1972) menarik kesimpulan bahwa anak tunanetra cenderung lebih lambat perkembangannya, tetapi biasanya teratasi menjelang masa remajanya, sedangkan Fraiberg (1977) menyimpulkan bahwa anak yang tunanetra harus menempuh rute yang berbeda untuk dapat tiba pada tahap perkembangan yang sama dengan sebayanya yang awas. Sejumlah

peneliti lain, termasuk Norris *et al.* (1957), berpandangan bahwa dengan intervensi dini yang tepat, anak yang tunanetra akan mencapai tahap perkembangan yang sama dalam tempo yang sama dengan sebayanya yang awas. Kesimpulan yang bervariasi tersebut mungkin terjadi karena memang sulit untuk menggeneralisasikan dampak ketunanetraan terhadap perkembangan semua anak, karena setiap anak memiliki kebutuhan yang berbeda, dan faktor-faktor seperti kepribadian, usia terjadinya ketunanetraan, tingkat ketunanetraannya, adanya atau tidak adanya kecacatan tambahan, serta pengaruh lingkungan sosial maupun lingkungan fisiknya, akan membuat setiap anak menjadi unik.

Pembahasan mengenai perkembangan kompetensi sosial anak tunanetra di sini akan difokuskan terutama pada anak yang mengalami kebutaan sejak lahir (*congenital blindness*) atau yang ketunanetraannya terjadi pada tahun-tahun pertama masa kehidupannya, tanpa kecacatan tambahan, dengan memberi ruang untuk bermacam-macam tingkat ketunanetraan. Perlu dikemukakan di sini bahwa sebagian besar orang tunanetra memiliki sisa penglihatan yang hingga tingkat tertentu masih fungsional. Hanya antara lima hingga sepuluh persen dari mereka yang tidak mampu mendeteksi perubahan tingkat intensitas cahaya, dan jumlah mereka yang tidak mampu mendeteksi cahaya sama sekali persentasinya bahkan lebih kecil lagi (Dodds, 1993).

### **2.4.1. Dampak Ketunanetraan terhadap Perkembangan Bahasa Anak**

Pada umumnya para ahli yakin bahwa kehilangan penglihatan tidak berpengaruh secara signifikan terhadap kemampuan memahami dan menggunakan bahasa, dan secara umum mereka berkesimpulan bahwa tidak terdapat defisiensi dalam bahasa anak tunanetra (Hallahan & Kauffman, 1991; Kingsley, 1999; Umstead, 1975; Zabel, 1982). Mereka mengacu pada banyak studi yang menunjukkan bahwa siswa-siswa tunanetra tidak berbeda dari siswa-siswa yang awas dalam hasil tes intelegensi verbal. Mereka juga mengemukakan bahwa berbagai studi yang membandingkan anak-anak tunanetra dan awas tidak menemukan perbedaan dalam aspek-aspek utama perkembangan bahasa. Karena persepsi auditor lebih berperan daripada persepsi visual sebagai media belajar bahasa, maka tidaklah mengherankan bila berbagai studi telah menemukan bahwa anak tunanetra relatif tidak terhambat dalam fungsi bahasanya. Banyak anak tunanetra bahkan lebih termotivasi daripada anak awas untuk menggunakan bahasa karena bahasa merupakan saluran utama komunikasinya dengan orang lain.

Satu defisiensi yang oleh beberapa peneliti ditemukan pada bahasa anak tunanetra – tetapi dibantah oleh beberapa peneliti lain (Zabel, 1982) adalah tingginya kadar verbalisme pada bahasa mereka, yaitu penggunaan kata-kata tanpa diverifikasi dengan pengalaman konkret. Verbalisme ini, menurut DeMott (Umstead, 1975), secara konseptual sama bagi anak tunanetra maupun anak

awas, karena makna kata-kata dipelajarinya melalui konteksnya dan penggunaannya di dalam bahasa. Sebagaimana halnya dengan semua anak, anak tunanetra belajar kata-kata yang didengarnya meskipun kata-kata itu tidak terkait dengan pengalaman nyata dan tak ada maknanya baginya.

Penelitian tentang perkembangan bahasa dan bicara pada anak balita tunanetra dan awas yang dilakukan oleh Umstead (Umstead, 1975) menghasilkan temuan-temuan sebagai berikut. Anak tunanetra dan anak awas melalui proses yang sama dalam caranya belajar bahasa dan bicara. Kaidah dasar bahasa sudah dikuasai oleh kedua kelompok anak ini sebelum usia empat tahun. Sebagaimana halnya dengan semua anak, jika anak tunanetra mengalami kelambatan dalam perkembangan fisiknya, proses perolehan bahasanya pun akan lebih lambat pula. Pada awal perkembangan bicaranya, beberapa anak tunanetra menunjukkan kelambatan, mungkin karena anak-anak ini tidak dapat mengamati gerakan bibir dan mulut orang lain. Terbatasnya cara belajar mereka melalui pendengaran tanpa masukan visual itu tampaknya mengurangi efisiensi perkembangan bicaranya tetapi tidak mengakibatkan kesulitan yang signifikan. Kurangnya stimulasi vokal dapat berpengaruh negatif terhadap perkembangan bicara. Jika bayi atau anak tunanetra tidak diajak bicara dan tidak diperlakukan dengan kasih sayang, maka perkembangan bicaranya secara umum akan terhambat. Banyak anak tunanetra lambat dalam pertumbuhan kosa katanya, tetapi ini tampaknya terkait dengan cara orang dewasa memperlakukannya. Pertumbuhan kosa katanya itu akan normal jika

anak itu diberi pengalaman konkret dengan obyek yang sama dan dilibatkan dalam kegiatan yang sama sehingga mereka dapat turut melibatkan diri dalam percakapan mengenai kegiatan tersebut.

Temuan-temuan di atas menunjukkan bahwa walaupun anak tunanetra mengalami hambatan dalam perkembangan bahasanya, hal itu bukan semata-mata akibat langsung dari ketunanetraannya melainkan terkait dengan cara orang lain memperlakukannya. Ketunanetraan tidak menghambat pemrosesan informasi ataupun pemahaman kaidah-kaidah bahasa.

#### **2.4.2. Dampak Ketunanetraan terhadap Keterampilan Mobilitas Anak**

Mungkin kemampuan yang paling terpengaruh oleh ketunanetraan untuk berhasilnya penyesuaian sosial individu tunanetra adalah kemampuan mobilitas - yaitu keterampilan untuk bergerak secara leluasa di dalam lingkungannya. Keterampilan mobilitas ini sangat terkait dengan kemampuan orientasi, yaitu kemampuan untuk memahami hubungan lokasi antara satu obyek dengan obyek lainnya di dalam lingkungan (Hill & Ponder, 1976). Para pakar dalam bidang orientasi dan mobilitas telah merumuskan dua cara yang dapat ditempuh oleh individu tunanetra untuk memproses informasi tentang lingkungannya, yaitu dengan metode urutan (*sequential mode*) yang menggambarkan titik-titik di dalam lingkungan sebagai rute yang berurutan, atau dengan metode peta kognitif yang memberikan gambaran topografis tentang hubungan secara umum



antara berbagai titik di dalam lingkungan (Dodds et al. - dalam Hallahan & Kauffman, 1991). Metode peta kognitif lebih direkomendasikan karena cara tersebut menawarkan fleksibilitas yang lebih baik dalam menavigasi lingkungan. Bayangkan tiga titik yang berurutan - A, B, dan C. Memproses informasi tentang orientasi lingkungan dengan metode urutan membatasi gerakan individu sedemikian rupa sehingga dia dapat bergerak dari A ke C hanya melalui B. Tetapi individu yang memiliki peta kognitif dapat pergi dari titik A langsung ke titik C tanpa harus melalui B.

Akan tetapi, metode konseptualisasi ruang apa pun - metode urutan ataupun metode peta kognitif - individu tunanetra tetap berkekurangan dalam bidang mobilitas dibandingkan dengan sebayanya yang awas. Mereka kurang mampu atau tidak mampu sama sekali menggunakan "visual metaphor" (Hallahan & Kauffman, 1991:310). Di samping itu, para pelancong tunanetra harus lebih bergantung pada ingatan untuk memperoleh gambaran tentang lingkungannya dibandingkan dengan individu yang awas (Hollyfield & Foulke - dalam Hallahan & Kauffman, 1991).

Individu-individu tunanetra bervariasi dalam keterampilan orientasi dan mobilitasnya, tetapi Hallahan dan Kauffman mengemukakan bahwa tidak mudah untuk menentukan apa yang membuat satu individu tunanetra lebih baik keterampilannya daripada individu lainnya. Misalnya, akal sehat mungkin mengatakan bahwa mobilitas mereka yang masih memiliki sisa penglihatan akan

lebih baik daripada yang buta total, tetapi kenyataannya tidak selalu demikian. Hallahan dan Kauffman mengemukakan bahwa motivasi untuk mau bergerak merupakan faktor terpenting yang menentukan kemampuan mobilitas individu tunanetra.

Usia terjadinya ketunanetraan juga tidak dapat memprediksi secara sempurna keterampilan mobilitas seorang individu (McLinden - dalam Hallahan & Kauffman, 1991). Pada umumnya mereka yang kehilangan penglihatan pada usia dini tidak sebaik mereka yang ketunanetraannya terjadi kemudian dalam keterampilan mobilitasnya, tetapi ditemukan juga individu yang ketunanetraannya terjadi kemudian justru mengalami kesulitan dalam penyesuaian diri dengan lingkungannya. Namun, dengan motivasi yang tepat, individu-individu ini dapat memanfaatkan kerangka acuan visual yang pernah dimilikinya (Warren & Bollinger - dalam Hallahan & Kauffman, 1991). Mereka dapat mengaitkan cara-cara non-visualnya dengan persepsi visual yang diperolehnya dari pengalaman sebelumnya sebagai orang awas. Di samping itu, mereka lebih beruntung daripada yang menjadi tunanetra sejak lahir karena pernah mengembangkan dasar-dasar mobilitas, seperti keterampilan berjalan, yang dipelajarinya pada masa kanak-kanak.

Untuk membantu mobilitas itu, Alat bantu yang umum dipergunakan oleh orang tunanetra di Indonesia adalah tongkat, sedangkan di banyak negara Barat penggunaan anjing penuntun (*guide dog*) juga populer, dan penggunaan alat

elektronik untuk membantu orientasi dan mobilitas individu tunanetra masih terus dikembangkan (Zabel, 1982).

Banyak orang yang sudah lama menjadi tunanetra dan sudah berpengalaman banyak dalam bepergian secara mandiri berhasil mengembangkan suatu kemampuan yang mungkin turut membentuk anggapan orang bahwa individu tunanetra memiliki indera keenam atau sekurang-kurangnya memberi kesan bahwa dia mempunyai indera pendengaran yang luar biasa tajamnya. Kemampuan ini disebut "obstacle sense" (Hallahan & Kauffman (1991:311) atau "object perception" (Tn., 1985), suatu kemampuan yang memungkinkan individu tunanetra itu menyadari bahwa suatu benda hadir di sampingnya atau di hadapannya meskipun dia tidak memiliki penglihatan sama sekali dan tidak menyentuh benda itu. Fenomena ini sebagian dapat dijelaskan bahwa dia mendengar gema langkah kakinya sendiri atau bunyi lain yang ditimbulkannya yang dipantulkan oleh benda tersebut. Kehadiran benda itu juga dapat disadarinya melalui penginderaan yang dihantarkan oleh kulitnya. Kemampuan persepsi obyek ini biasanya dikembangkan oleh mereka yang buta total dan mungkin tidak dapat dimiliki oleh mereka yang mengalami gangguan pendengaran. Pengalaman menunjukkan bahwa mereka yang mampu menggunakan persepsi ini dengan baik dapat melindungi dirinya dari menabrak benda-benda besar, dan mendapatkan rasa aman bila berjalan di sepanjang pagar tinggi atau dinding bangunan tanpa menyentuhnya dengan tangannya atau tongkatnya.

Agar anak tunanetra memiliki rasa percaya diri untuk bergerak secara leluasa di dalam lingkungannya dalam bersosialisasi, mereka harus memperoleh latihan orientasi dan mobilitas. Program latihan orientasi dan mobilitas tersebut harus mencakup sejumlah komponen, termasuk kebugaran fisik, koordinasi motor, postur, keleluasaan gerak, dan latihan untuk mengembangkan fungsi indera-indera yang masih berfungsi (Bryan & Bryan – dalam Zabel, 1982).

#### **2.4.3. Dampak Ketunanetraan terhadap Fungsi Kognitif Anak**

Kognisi adalah persepsi individu tentang orang lain dan obyek-obyek yang diorganisasikannya secara selektif. Respon individu terhadap orang dan obyek tergantung pada bagaimana orang dan obyek tersebut tampak dalam dunia kognitifnya, dan citra atau "peta" dunia setiap orang itu bersifat individual. Setiap orang mempunyai citra dunianya masing-masing karena citra tersebut merupakan produk yang ditentukan oleh faktor-faktor berikut: (1) lingkungan fisik dan sosialnya, (2) struktur fisiologisnya, (3) keinginan dan tujuannya, dan (4) *pengalaman-pengalaman masa lalunya* (Krech, Crutchfield, & Ballachey, 1982). *Lebih jauh* Krech *et al.* mengemukakan bahwa meskipun tidak ada dua orang yang memiliki konsepsi yang persis sama mengenai dunia ini, tetapi terdapat banyak fitur yang sama dalam citra semua orang mengenai dunia ini. Hal ini terjadi karena semua orang mempunyai sistem syaraf yang serupa, karena

semua orang menggunakan "ungkapan rasa" tertentu secara sama, dan karena semua orang harus menghadapi persoalan tertentu yang mirip. Dunia kognitif anggota suatu kelompok budaya tertentu bahkan memiliki tingkat kesamaan yang lebih besar karena adanya tingkat kesamaan yang lebih besar dalam keinginan dan tujuannya, dalam lingkungan fisik dan sosialnya, dan dalam pengalaman belajarnya.

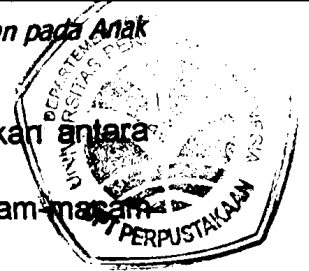
Dari keempat faktor yang menentukan kognisi individu sebagaimana dikemukakan oleh Krech *et al.* di atas, individu tunanetra menyandang kelainan dalam struktur fisiologisnya, dan mereka harus menggantikan fungsi indera penglihatan dengan indera-indera lainnya untuk mempersepsi lingkungannya. Banyak di antara mereka tidak pernah mempunyai pengalaman visual, sehingga konsepsi mereka tentang dunia ini sejauh tertentu mungkin berbeda dari konsepsi orang awas pada umumnya.

Perbedaan penting antara perkembangan konsep anak tunanetra dan anak awas – khususnya untuk konsep obyek fisik - adalah bahwa anak tunanetra mengembangkan konsepnya terutama melalui pengalaman taktual sedangkan anak awas melalui pengalaman visual (Hallahan & Kauffman, 1991). Lowenfeld (Hallahan & Kauffman, 1991) mengidentifikasi dua jenis persepsi taktual, yaitu *synthetic touch* dan *analytic touch*. Perabaan sintesis mengacu pada eksplorasi taktual terhadap obyek yang cukup kecil untuk dicakup oleh satu atau kedua belah tangan. Bila obyek itu terlalu besar untuk dapat

dipersepsi melalui perabaan sintetis, maka dipergunakan perabaan analitis. Perabaan analitis adalah kegiatan meraba bagian-bagian suatu obyek secara suksesif dan kemudian secara mental mengkonstruksikan bagian-bagian tersebut menjadi satu kesatuan yang utuh. Orang awas dapat mempersepsi bermacam-macam obyek atau bagian-bagian dari satu obyek sekaligus, tetapi orang tunanetra harus mempersepsinya satu demi satu atau bagian demi bagian sebelum dapat mengintegrasikannya menjadi satu konsep.

Satu perbedaan penting lainnya antara perabaan dan penglihatan adalah bahwa perabaan menuntut jauh lebih banyak upaya sadar untuk memfungsikannya. Sebagaimana diamati oleh Lowenfeld (Hallahan & Kauffman, 1991), indera perabaan pada umumnya hanya berfungsi bila aktif dipergunakan untuk keperluan kognisi, sedangkan penglihatan aktif dan berfungsi selama mata terbuka. Oleh karena itu, untuk memperkaya kognisinya, anak tunanetra harus sering didorong untuk mempergunakan indera perabaannya untuk keperluan kognisi. Akan tetapi, di dalam masyarakat kita, di mana obyek-obyek tertentu ditabukan untuk diraba, dorongan untuk mempergunakan indera perabaan itu sering harus dibatasi demi menghindari perilaku yang bertentangan dengan norma-norma sosial.

Baiknya persepsi taktual, sebagaimana halnya dengan baiknya persepsi visual, tergantung pada kemampuan individu untuk menggunakan berbagai macam strategi dalam memperolehnya (Berla; Griffin & Gerber – dalam



Hallahan & Kauffman, 1991). Anak tunanetra yang membandingkan antara pensil dan penggaris, misalnya, dengan menggunakan bermacam-macam strategi seperti membandingkan panjang masing-masing obyek itu dengan lengannya, dan mendengarkan perbedaan bunyinya bila obyek-obyek itu diketuk-ketukkan ke meja, akan mendapatkan pemahaman yang lebih baik tentang persamaan dan perbedaan antara kedua obyek tersebut. Satu strategi umum yang sangat penting untuk pengembangan persepsi taktual adalah kemampuan untuk memfokuskan eksplorasi pada fitur-fitur stimulus terpenting – yaitu bagian-bagian yang merupakan ciri khas dari obyek itu (Davidson – dalam Hallahan & Kauffman, 1991). Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa semakin dini anak tunanetra dilatih dalam penggunaan strategi ini, akan semakin baik perkembangan konsep taktualnya (Berla - dalam Hallahan & Kauffman, 1991).

Seberapa besar perbedaannya dari anak awas, perkembangan konsep anak tunanetra itu akan sangat tergantung pada dua faktor, yaitu tingkat ketunanetraannya dan usia terjadinya ketunanetraan itu (Hallahan & Kauffman, 1991). Anak yang berkesempatan memperoleh pengalaman visual sebelum menjadi tunanetra, sejauh tertentu akan dapat memanfaatkannya untuk memahami konsep-konsep baru. Anak yang tunanetra sejak lahir pada umumnya akan lebih bergantung pada indera taktualnya untuk belajar tentang lingkungannya daripada mereka yang ketunanetraannya terjadi kemudian. Demikian pula, anak yang buta total akan lebih bergantung pada indera taktual

untuk pengembangan konsepnya daripada mereka yang masih memiliki sisa penglihatan yang fungsional (*low vision*).

Apakah ketunanetraan berdampak terhadap inteligensi? Kolk dan Tillman (Kingsley, 1999) menarik kesimpulan yang berbeda. Kolk mengkaji sejumlah hasil studi mengenai inteligensi anak-anak tunanetra dan menyimpulkan bahwa pada umumnya skor IQ rata-rata tidak berbeda secara signifikan antara anak tunanetra dan anak awas. Akan tetapi, Tillman menyimpulkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan. Dengan menggunakan skala verbal WISC (the Wechsler Intelligence Scale for Children), Tillman melaporkan skor IQ rata-rata 92 untuk 110 anak tunanetra usia 7-13 tahun, dibandingkan dengan 96,5 untuk kelompok kontrol yang awas. Tillman menganalisis hasil dari masing-masing item tes dan menemukan bahwa anak-anak yang awas lebih tinggi daripada anak-anak yang tunanetra dalam item tes pemahaman dan tugas-tugas yang menuntut anak untuk menemukan persamaan di antara item-item yang disajikan; tidak ada perbedaan antara anak yang tunanetra dan anak yang awas dalam skala informasi, aritmetika dan kosa kata; tetapi anak tunanetra dapat lebih baik dibanding anak yang awas dalam pengerjaan soal-soal yang menggunakan rentangan bilangan 1-10. Penjelasan yang dikemukakan oleh Tillman untuk perbedaan-perbedaan itu adalah bahwa anak-anak tunanetra kurang mampu mengintegrasikan semua jenis fakta yang sudah mereka pelajari, sehingga masing-masing item informasi itu seolah-olah disimpan dalam kerangka acuan yang terpisah dari item lainnya. Anak-anak yang tunanetra tidak mengalami



kesulitan dalam item-item yang menuntut informasi/pengetahuan umum, seperti item-item dalam skala aritmetika dan kosa kata, tetapi mereka mengalami kesulitan dalam item-item seperti pada tes pemahaman atau penilaian tentang persamaan antarobyek, yang menuntut anak menghubungkan berbagai macam item informasi. Seolah-olah semua pengalaman pendidikan anak tunanetra itu disimpan di dalam ruangan yang terpisah-pisah. Jika hal ini benar, maka dapat disimpulkan bahwa, untuk pembentukan persepsi, penglihatan memfasilitasi anak untuk menghubungkan pengalaman-pengalaman yang berbeda-beda, hubungan yang membantunya dalam memanfaatkan berbagai pengalamannya secara efektif.

Perbedaan temuan di atas mungkin diakibatkan oleh hakikat jenis tes yang dipergunakan untuk kelompok anak tunanetra dan kelompok anak awas. Pelopor dalam pembuatan tes inteligensi bagi individu tunanetra adalah Samuel P. Hayes (Hallahan & Kauffman, 1991). Hayes mengambil item-item verbal dari tes inteligensi Stanford-Binet untuk mengukur inteligensi individu tunanetra. Rasionalnya adalah bahwa item-item tersebut seyogyanya merefleksikan secara tepat inteligensi orang tunanetra karena item-item tersebut tidak begitu bergantung pada penglihatan seperti item-item pada *performance test*. Tes lain yang dirancang khusus bagi individu tunanetra adalah The Blind Learning Aptitude Test (BLAT), yang merupakan *performance test*, yang dirancang oleh Newland (Hallahan & Kauffman, 1991). Salah satu fiturnya adalah bahwa tes tersebut mengukur indera taktual (perabaan) - satu kemampuan yang dibutuhkan untuk membaca Braille.

Baik dengan menggunakan tes verbal ataupun tes kinerja, kita harus sangat berhati-hati dalam membandingkan inteligensi individu tunanetra dan individu awas. Warren (Hallahan & Kauffman, 1991) mengemukakan bahwa hampir tidak mungkin kita dapat membandingkan secara langsung antara kedua kelompok tersebut karena sangat sulit untuk mendapatkan alat ukur yang sebanding. Menggunakan tes verbal tidak benar-benar memuaskan karena banyak ahli berpendapat bahwa inteligensi terdiri lebih dari sekedar fasilitas verbal. Menuntut individu awas untuk menggunakan indera perabaannya dan tidak menggunakan indera penglihatannya dalam mengerjakan tes taktual juga tidak adil, karena mereka tidak terbiasa dengan itu. Oleh karena itu, akan bijaksana bila temuan-temuan di atas disimpulkan bahwa sekurang-kurangnya ketunanetraan tidak secara otomatis membuat inteligensi orang menjadi lebih rendah, sebagaimana dikemukakan oleh Hallahan & Kauffman (1991:309), "... there is no reason to believe that blindness results in lower intelligence."

Secara keseluruhan, Lowerfeld (Mason & McCall, 1999) mengemukakan bahwa ketunanetraan mengakibatkan tiga keterbatasan yang serius pada kemampuan individu, dan, pada gilirannya, sangat berdampak pada perkembangan fungsi kognitif. Ketiga keterbatasan tersebut adalah: (1) keterbatasan dalam sebaran dan jenis pengalaman; (2) keterbatasan dalam kemampuan untuk bergerak di dalam lingkungan; dan (3) keterbatasan dalam interaksi dengan lingkungan. Akan tetapi, Kingsley (1999) mengemukakan

bahwa tidak ada bukti kuat yang menunjukkan bahwa keterbatasan-keterbatasan akibat hilangnya penglihatan ini juga membatasi potensi. Ini berarti bahwa dengan intervensi yang tepat, yang dapat meminimalkan keterbatasan-keterbatasan itu – sebagaimana telah banyak dibuktikan (Beadles et al., 2000; Jindal-Snape et al., 1998)- potensi kognitif anak tunanetra itu dapat berkembang secara lebih baik. Bahwa kognisi anak tunanetra berbeda dengan kognisi anak awas pada umumnya, itu memang merupakan hakikat dari kognisi yang bersifat individual. Apakah dunia kognitif anak tunanetra lebih miskin daripada anak awas? Itu memerlukan penelitian lebih lanjut, dan tergantung pada alat ukur yang dipergunakan, karena, sebagaimana dikemukakan oleh Krech, Crutchfield, & Ballachey (1982), kognisi individu itu diorganisasikannya secara selektif. Hanya obyek-obyek tertentu, di antara semua obyek yang ada di "luar sana", yang masuk ke dalam konsepsinya tentang dunia luar, dan karakteristik obyek-obyek tersebut dapat berubah, disesuaikan dengan tuntutan psikologisnya. "The cognitive map of the individual is not, then, a photographic representation of the physical world; it is, rather, a partial, personal construction in which certain objects, selected out by the individual for a major role, are perceived in an individual manner" (Krech, Crutchfield, & Ballachey, 1982:20). Ini berarti bahwa seorang anak tunanetra mungkin miskin dengan konsep-konsep tertentu tetapi kaya dengan konsep-konsep lain – sesuai dengan selektivitasnya.

#### **2.4.4. Dampak Ketunanetraan terhadap Perkembangan Keterampilan Sosial Anak**

Sebagaimana dikemukakan pada bagian 2.3, orang tua memainkan peranan yang formatif dalam perkembangan sosial anak. Perlakuan orang tua terhadap anaknya yang tunanetra sangat ditentukan oleh sikapnya terhadap ketunanetraan itu, dan emosi merupakan satu komponen dari sikap di samping dua komponen lainnya yaitu kognisi dan kecenderungan tindakan (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1982). Ketunanetraan yang terjadi pada seorang anak selalu menimbulkan masalah emosional pada orang tuanya. Ayah dan ibunya akan merasa kecewa, sedih, malu, dan berbagai bentuk emosi lainnya. Mereka mungkin akan merasa bersalah atau saling menyalahkan, mungkin akan diliputi oleh rasa marah yang dapat meledak dalam berbagai cara, dan dalam kasus yang ekstrim bahkan dapat mengakibatkan perceraian. Kingsley (1999) mengamati bahwa persoalan seperti ini terjadi pada banyak keluarga yang mempunyai anak cacat. Pada umumnya orang tua akan mengalami masa duka akibat kehilangan anaknya yang "normal" itu dalam tiga tahap: tahap penolakan, tahap penyesalan, dan akhirnya tahap penerimaan, meskipun untuk orang tua tertentu penerimaan itu mungkin akan tercapai setelah bertahun-tahun. Proses "duka cita" ini merupakan proses yang umum terjadi pada orang tua anak penyandang semua jenis kecacatan. Sikap orang tua tersebut akan berpengaruh terhadap hubungan di antara mereka (ayah dan ibu) dan

hubungan mereka dengan anak itu, dan hubungan tersebut pada gilirannya akan mempengaruhi perkembangan emosi dan sosial anak.

Faktor-faktor lain, seperti tingkat pemahaman orang tua mengenai ketunanetraan serta sikap masyarakat pada umumnya terhadap orang tunanetra, juga akan mempengaruhi hubungan orang tua-anak pada masa dini.

Elstner (Mason & McCall, 1999), dalam telaahannya mengenai kesulitan yang mungkin dihadapi orang tua dalam berkomunikasi dengan bayinya yang tunanetra, mengemukakan bahwa kita perlu mempertimbangkan perspektif orang-orang awas dalam lingkungan bayi tunanetra tersebut. Secara tak sadar, untuk memicu respon kasih sayang mereka terhadap bayi tunanetra itu, mereka mengharapkan bayi tersebut menampilkan reaksi dan pola perilaku sebagaimana yang lazim ditampilkan oleh bayi awas. Oleh karena itu, mereka salah tafsir terhadap wajah bayi tunanetra yang tampak tanpa ekspresi itu bila hal itu ditafsirkannya sebagai mencerminkan penolakan atau tak berminat terhadap orang-orang di sekitarnya. Kita biasanya mengharapkan bayi menatapkan pandangannya kepada kita sebagai tanda adanya komunikasi - sesuatu yang tidak dilakukan oleh seorang bayi tunanetra. Tidak tersambungkannya hubungan komunikasi tersebut, menurut formulasi Wills (Kingsley, 1999) disebabkan karena anak tunanetra dan orang-orang awas di sekitarnya berkomunikasi dalam "panjang gelombang" yang berbeda - komunikasi auditer versus visual.

Stone (1999) mengemukakan faktor-faktor berikut yang dapat

mengganggu perkembangan alami ikatan batin antara orang tua dengan bayinya yang tunanetra, yaitu: tidak adanya kontak mata antara orang tua dan bayinya; sangat berkurangnya kontak fisik antara orang tua dan anak pada saat-saat awal kehidupan anak (terutama jika anak lahir prematur) karena anak harus dirawat di rumah sakit; orang tua merasa bersalah karena sejauh tertentu mereka merasa bertanggung jawab atas kecacatan anaknya; perasaan trauma karena orang tua harus menghadapi reaksi purbasangka dari orang-orang di sekitarnya; perasaan tertekan dan cemas karena orang tua tidak tahu bagaimana cara memperlakukan dan mengasuh anaknya itu.

Bila tidak memperoleh intervensi yang tepat, Stone mengemukakan bahwa kesemua hambatan tersebut dapat mempersulit orang tua untuk mengembangkan ikatan batin yang erat dengan anak, dan pada gilirannya hal tersebut dapat mengakibatkan tidak terpenuhinya kebutuhan bayi tunanetra itu untuk mencapai perkembangan afektif tahap awal, yaitu terbinanya *human attachment* (keterlekatan dengan orang lain). Jika anak tidak memiliki pengalaman interaksi yang erat dengan orang lain, perasaan keamanan pribadinya dalam berhubungan dengan orang lain dan akhirnya dengan dunia akan berkurang. Hubungan erat yang penuh kasih sayang dengan orang tua dan saudara-saudaranya merupakan setting sosioemosional mendasar bagi perkembangan perilaku afektif yang positif pada anak.

Masalah lain dapat timbul pada saat anak tunanetra itu menginjak usia

prasekolah dan mulai berinteraksi dengan teman-teman sebayanya. Arena utama untuk interaksi sosial bagi anak adalah kegiatan bermain, dan kajian yang dilakukan oleh McGaha & Farran (2001) terhadap sejumlah hasil penelitian menunjukkan bahwa anak tunanetra menghadapi banyak tantangan dalam interaksi sosial dengan sebayanya yang awas. Agar efektif dalam interaksi sosial, anak perlu memiliki keterampilan-keterampilan tertentu, termasuk kemampuan untuk membaca dan menafsirkan sinyal sosial dari orang lain dan untuk bertindak dengan tepat dalam merespon sinyal tersebut. Kesulitan yang dihadapi anak tunanetra untuk dapat mempersepsi isyarat-isyarat komunikasi nonverbal (yang pada umumnya visual) mengakibatkan anak ini membutuhkan cara khusus untuk memperoleh keterampilan sosial, seperti keterampilan untuk mengawali dan mempertahankan interaksi. Tanpa keterampilan ini, anak tunanetra sering kehilangan kesempatan untuk berinteraksi dan menjadi terencil dalam kelompoknya. Kekelis & Sacks dan Preisler (McGaha & Farran, 2001) melaporkan bahwa anak-anak awas pada mulanya berminat untuk berinteraksi dengan anak tunanetra, tetapi lama kelamaan kehilangan minatnya itu ketika isyarat mereka tidak memperoleh respon yang diharapkan. Selain dari itu, di kalangan sebayanya, anak tunanetra memerlukan waktu untuk dapat diterima karena penerimaan sosial sering didasarkan atas kesamaan. Anak cenderung mengalami penolakan sosial bila mereka dipersepsi sebagai berbeda dari teman-teman sebayanya (Asher *et al.* - dalam Burton, 1986).

Mungkin karena faktor-faktor tersebut di ataslah maka McGaha dan

Farran menemukan bahwa anak tunanetra lebih sering melakukan kegiatan bermain "repetitive and stereotyped play". Mereka sering tidak mengeksplorasi lingkungannya atau obyek-obyek, dan mengarahkan kegiatan bermainnya ke tubuhnya sendiri. Kegiatan bermain manipulatif dan penggunaan barang mainan secara fungsional juga kurang sering terlihat pada anak tunanetra meskipun banyak dari kegiatan bermain anak prasekolah melibatkan obyek-obyek yang dapat berfungsi sebagai titik rujukan bersama. Sebagai alternatif dari bermain dengan obyek adalah *pretend play*, tetapi anak tunanetra juga ditemukan kurang sering dan kurang berhasil melakukan bermain simbolik atau bermain peran. Dalam hal ini, anak tunanetra mengalami kerugian ganda, karena, sebagaimana dikemukakan pada bagian 2.2, kegiatan bermain fantasi sosial terkait dengan perkembangan kompetensi sosial. Seiaian dari itu, anak tunanetra cenderung mengarahkan kegiatan bermainnya lebih banyak kepada orang dewasa daripada kepada teman sebayanya. Anak tunanetra memilih untuk berinteraksi dengan orang dewasa karena interaksi ini mungkin lebih bermakna dan menstimulasi daripada interaksi dengan teman sebayanya, dan orang dewasa dapat mengkompensasi keterbatasan keterampilan sosial anak tunanetra itu, misalnya dengan mensubstitusi isyarat visual dengan isyarat verbal atau taktual. Kompensasi yang dilakukan oleh orang dewasa tersebut mungkin dapat menjelaskan temuan Crocker dan Orr (McGaha & Farran, 2001) bahwa anak tunanetra prasekolah, dalam setting sekolah reguler maupun setting program rehabilitasi, 2,5 kali lebih tinggi kemungkinannya daripada anak awas prasekolah untuk berada dekat gurunya, sedangkan anak awas 2,5 kali lebih



tinggi kemungkinannya untuk berada dekat teman sebayanya.

Sehubungan dengan setting tempat bermain, Preisler (McGaha & Farran, 2001) menemukan bahwa anak tunanetra lebih senang bermain di dalam ruangan daripada di luar, dan menghindari tempat terbuka yang luas, terutama yang tidak memiliki *landmark* sebagai titik rujukan. Hal ini tampaknya terkait dengan keterampilan orientasi dan mobilitas anak tunanetra sebagaimana dikemukakan pada bagian 2.4.2.

Satu faktor penting lainnya adalah densitas sosial, yaitu jumlah anak di tempat tertentu. Semakin banyak anak di tempat itu, semakin banyak kesempatan yang tersedia untuk interaksi sosial (Fagot, 1977; Peck & Goldman, 1978). Akan tetapi, McGaha dan Farran menemukan bahwa anak tunanetra lebih menyukai tempat dengan densitas sosial yang rendah. Hal ini dapat dipahami karena semakin tinggi densitas sosial akan semakin tinggi pula tingkat kebisingannya, sehingga isyarat-isyarat auditor yang diterimanya pun menjadi lebih kompleks dan membutuhkan konsentrasi ekstra untuk menyaringnya. (Bagi orang tunanetra, indera pendengaran merupakan substitusi utama untuk indera penglihatan).

Oleh karena itu, untuk dapat diterima oleh kelompok sosialnya, anak tunanetra membutuhkan bantuan khusus untuk mengatasi kesulitannya dalam memperoleh keterampilan sosial, seperti keterampilan untuk menunjukkan ekspresi wajah yang tepat, menggelengkan kepala, melambaikan tangan, atau

bentuk-bentuk bahasa tubuh lainnya (Hallahan & Kauffman, 1991).

Bahasa tubuh (body language), yaitu postur atau gerakan tubuh (termasuk ekspresi wajah dan mata) yang mengandung makna pesan, merupakan sarana komunikasi yang penting untuk melengkapi bahasa lisan di dalam komunikasi sosial. Menurut istilah yang dipergunakan oleh Jandt (Supriadi, 2001), ini merupakan bahasa nonverbal *kinesics*. Jika bahasa tubuh anak tidak sesuai dengan bahasa tubuh kawan-kawannya, sejauh tertentu sosialisasinya dapat terganggu. Bahasa tubuh, sebagaimana halnya bentuk-bentuk bahasa nonverbal lainnya, dapat menjadi sumber kesalahan komunikasi atau justru memperlancarnya bila dipahami dengan baik (Supriadi, 2001). Nuansa bahasa tubuh yang luwes, yang terintegrasikan ke dalam pola perilaku sebagaimana yang dapat kita amati pada anak awas pada umumnya, sangat kontras dengan bahasa tubuh yang terkadang sangat kaku yang dapat kita amati pada banyak anak tunanetra (Kingsley, 1999).

Tiga ekspresi bahasa nonverbal lainnya yang diidentifikasi oleh Jandt, yaitu *proxemics* (jarak berkomunikasi), *haptics* (sentuhan fisik), serta cara berpakaian dan berpenampilan, juga memerlukan cara yang berbeda bagi anak tunanetra untuk mempelajarinya. Bila kita menghendaki agar anak tunanetra diterima dengan baik di dalam pergaulan sosial di masyarakat luas, mengajari mereka menggunakan bahasa nonverbal merupakan suatu keharusan. Di dalam masyarakat dengan "high-context cultures", seperti masyarakat Indonesia dan

masyarakat non-Barat umumnya, bahasa nonverbal bahkan jauh lebih penting daripada bahasa verbal (Supriadi, 2001).

Mengajarkan keterampilan sosial (termasuk di dalamnya penggunaan bahasa nonverbal) kepada anak tunanetra dapat merupakan tugas yang sangat menantang karena keterampilan tersebut secara tradisi dipelajari melalui modeling dan umpan balik menggunakan penglihatan (Farkas et al. - dalam Hallahan & Kauffman, 1991). Bahasa nonverbal, yang pada umumnya diperoleh anak awas secara insidental melalui proses modeling, harus diajarkan secara sistematis kepada anak yang tunanetra. Akan tetapi, sejumlah peneliti telah berhasil dalam mengajarkan keterampilan sosial kepada anak tunanetra melalui prinsip-prinsip behavioristik (McGaha & Farran, 2001; Jindal-Snape *et al.*, 1998; Hallahan & Kauffman, 1991).

Satu hambatan lain bagi tercapainya penyesuaian sosial yang baik bagi sejumlah individu tunanetra adalah perilaku stereotipik (*Stereotypic behavior*). Perilaku stereotipik (yang sering juga disebut *mannerism* atau *blindism*), adalah gerakan-gerakan khas yang menjadi kebiasaan yang sering tak disadari, seperti menggoyang-goyang tubuh, menekan-nekan bola mata, bertepuk-tepuk, dsb., yang dilakukan di luar konteks. Hallahan & Kauffman (1991) mengidentifikasi tiga teori utama yang saling bertentangan mengenai sebab-sebab berkembangnya perilaku stereotipik:

- 1) Kurangnya Rangsangan Penginderaan. Anak yang mengalami rangsangan



indra yang rendah, seperti anak tunanetra, berusaha mengatasi kekurangan ini dengan merangsang dirinya dengan cara-cara lain. Thurrell dan (Hallahan & Kauffman, 1991) menemukan frekuensi yang lebih tinggi dalam gerakan menekan-nekan mata di kalangan anak-anak yang berpenglihatan minimal dibanding dengan mereka yang berpenglihatan lebih banyak atau tidak berpenglihatan sama sekali. Mereka percaya bahwa anak dengan penglihatan minimal dapat memperoleh rangsangan dari dorongan-dorongan neural melalui tekanan pada matanya. Anak buta total tidak demikian.

- 2) **Kurangnya Sosialisasi.** Dengan rangsangan sensoris yang cukup pun, isolasi sosial dapat mengakibatkan individu mencari rangsangan tambahan melalui perilaku stereotipik (Warren - dalam Hallahan & Kauffman, 1991). Beberapa penelitian terhadap hewan menunjukkan bahwa isolasi sosial, bahkan dalam lingkungan yang kaya rangsangan pun, dapat mengakibatkan terjadinya perilaku stereotipik (Berkson - dalam Hallahan & Kauffman, 1991)
- 3) **Regresi ke pola-pola perilaku yang pernah menjadi Kebiasaannya** bila mengalami stress. Dengan berargumentasi bahwa anak-anak awas pun kadang-kadang kembali ke pola perilaku yang kurang matang, sejumlah peneliti seperti Knight, Smith, Chethik, dan Adelson (Hallahan & Kauffman, 1991) berpendapat bahwa perilaku stereotipik mungkin merupakan cara yang bijaksana bagi anak untuk melarikan diri ke "tempat yang lebih aman" untuk mengatasi situasi stress.

Belum ditemukan bukti untuk menyimpulkan bahwa satu dari ketiga

penjelasan di atas merupakan teori terbaik untuk menjelaskan penyebab perilaku stereotipik. Oleh karenanya, lebih aman bila diasumsikan bahwa kombinasi dari ketiga teori tersebut memberikan penjelasan terbaik tentang bagaimana terjadinya perilaku tersebut. Akan tetapi, yang lebih penting adalah mencari cara untuk membantu anak tunanetra untuk menghilangkan atau mengurangi perilaku stereotipik tersebut. Sejumlah peneliti telah membuktikan efektivitas beberapa prosedur tertentu untuk itu. Jindal-Snape, Kato, dan Maekawa (1998) berhasil menggunakan prosedur evaluasi diri (*self-Evaluation Procedures*) untuk menghilangkan perilaku stereotipik pada beberapa orang anak tunanetra usia SD. McAdam, O'Clairigh, dan Cuvo (1993) menggunakan prosedur manajemen diri (*self-management procedures*) untuk mengoreksi perilaku stereotipik pada seorang dewasa yang tunanetra sejak lahir. Dalam suatu studi yang ditujukan untuk mengurangi perilaku tak wajar, Fowler (1986) menggunakan prosedur monitoring teman sebaya (*peer monitoring procedure*) untuk mengurangi perilaku stereotipik.

Seluruh paparan pada bagian ini menunjukkan bahwa ketunanetraan tidak secara signifikan terkait dengan defisit dalam fungsi bahasa dan kognitif anak, tetapi merupakan hambatan besar bagi perkembangan keterampilan mobilitas dan keterampilan sosial, yang pada gilirannya juga merupakan hambatan bagi perkembangan kompetensi sosialnya. Akan tetapi, dengan intervensi yang tepat, hambatan tersebut dapat diminimalkan. Namun demikian, intervensi yang hanya dialamatkan kepada anak tunanetra saja tidak cukup.

Pada bagian selanjutnya akan dibahas strategi intervensi yang seharusnya dipergunakan.

## **2.5. Intervensi bimbingan dan konseling untuk Membantu Perkembangan Kompetensi Sosial Anak Tunanetra**

Filsafat modern memandang perkembangan manusia sebagai suatu proses yang berkelanjutan yang melibatkan interaksi antara struktur biologis seorang individu dan lingkungannya (Smith *et al.*, 1975). Ini berarti bahwa isi, arah, kecepatan, dan hasil perkembangan individu merupakan produk interaksi yang kompleks antara "nature" dan "nurture". Defisiensi intelektual, emosional, sosial, sensoris, dan fisik bukan semata-mata akibat struktur biologis yang defektif, melainkan merupakan produk interaksi antara karakteristik struktur biologis dengan variabel lingkungan. Ini berimplikasi bahwa intervensi untuk membantu perkembangan seorang anak tunanetra seyogyanya tidak diarahkan hanya kepada anak itu saja melainkan juga kepada lingkungannya, baik lingkungan fisik maupun lingkungan sosialnya.

Di banyak negara telah diupayakan penciptaan lingkungan fisik yang aksesible, yaitu lingkungan fisik yang oleh penyandang cacat dapat dihampiri, dimasuki atau dilewati, dan penyandang cacat itu dapat menggunakan wilayah dan fasilitas yang terdapat di dalamnya tanpa bantuan (Davenport, 1994). Dengan aksesibilitas lingkungan fisik semacam ini, individu penyandang cacat, termasuk mereka yang tunanetra, dapat mengembangkan kemandiriannya secara lebih baik.

Sikap negatif masyarakat terhadap ketunanetraan, sebagai salah satu variabel lingkungan sosial, tampaknya merupakan faktor utama penghambat perkembangan anak tunanetra. Hal ini tercermin dalam hasil pengamatan Helen Keller (seorang tunanetra yang juga tunarungu tetapi selalu menampilkan yang terbaik dalam segala yang dikerjakannya) bahwa pada diri individu tunanetra bukan ketunanetraannya itu sendiri yang merupakan penghambat utama perkembangannya, melainkan sikap orang awas terhadap mereka yang tunanetra (Dodds, 1993). Meskipun ketunanetraan, terutama kebutaan total, merupakan kecacatan dengan tingkat insiden terendah (Zabel, 1982), tetapi ketunanetraan merupakan kondisi yang amat ditakuti dan tidak terbayangkan oleh orang-orang awas, satu kondisi yang tampaknya mereka pikir hanya dapat terjadi pada orang lain. Keadaan ini mungkin telah menyebabkan orang memberikan perhatian dan perlindungan yang berlebihan kepada orang tunanetra atau bahkan tidak mempedulikannya sama sekali, yang kedua-duanya tidak menguntungkan bagi perkembangan anak tunanetra. Akan tetapi, terdapat banyak bukti yang menunjukkan bahwa anak-anak awas yang bersekolah bersama-sama dengan anak tunanetra dan berinteraksi dengannya memiliki sikap yang lebih positif terhadapnya daripada mereka yang tidak pernah terekspos pada kehidupan individu tunanetra (Zabel, 1982). Dengan mengenal orang tunanetra secara lebih dekat tampaknya membuat mereka menyadari bahwa antara orang tunanetra dan orang awas itu lebih banyak persamaannya daripada perbedaannya.



Paparan di atas menyiratkan bahwa jika kita ingin membantu perkembangan seorang anak tunanetra, seyogyanya kita memandang anak tersebut sebagai bagian dari satu sistem yang terdiri dari komponen individu, komponen lingkungan fisik, dan komponen lingkungan sosial, yang satu dengan lainnya saling berinteraksi dan saling mempengaruhi. Intervensi bimbingan dan konseling yang ditujukan untuk mengoptimalkan pencapaian tugas-tugas perkembangan anak itu seyogyanya diarahkan kepada keseluruhan sistem tersebut. Intervensi bimbingan dan konseling semacam ini dikenal dengan model bimbingan perkembangan dengan pendekatan ekologi.

Dalam perspektif yang lebih luas, model bimbingan perkembangan menempatkan anak sebagai target layanan bimbingan dan konseling tidak hanya terbatas pada perannya sebagai siswa di dalam organisasi sekolah, tetapi dalam perannya sebagai anggota berbagai macam organisasi kehidupan dan budaya (Kartadinata, 1999). Model bimbingan perkembangan didasarkan atas asumsi bahwa perkembangan yang sehat akan terjadi dalam interaksi yang sehat antara individu dan lingkungannya. Kompatibilitas antara individu dengan lingkungannya menjadi inti penggerak peranan individu di dalam sistem, dan intervensi terhadap perkembangan individu terjadi dalam setting yang natural, dan konselor bertindak sebagai 'psychoeducators' (Kuriloff, 1977; Blocher & Biggs, 1983 - dalam Kartadinata, 1999). Oleh karena itu, bimbingan dan konseling seyogyanya diarahkan pada upaya-upaya untuk membantu individu agar lebih menyadari dirinya dan caranya merespon lingkungannya untuk

mengembangkan makna personal dari perilakunya bagi kehidupannya pada masa kini dan masa mendatang. Strategi layanan bimbingan dan konseling menjadi lebih berupa upaya untuk mengorganisasikan dan untuk menciptakan "developmental human ecology" (Blocher, 1974; Blocher & Biggs, 1983 - dalam Kartadinata, 1999).

Ekologi merupakan satu ikhtiar ilmiah multidisipliner yang bertujuan untuk memahami interaksi yang dinamis dan kompleks antara organisme- organisme dan berbagai aspek lingkungannya. Dalam aplikasinya, ekologi terutama bertujuan untuk memahami dan memelihara keseimbangan yang terdapat di dalam lingkungan dan yang memungkinkan terpeliharanya properti yang memberikan kehidupan dan mendorong pertumbuhan (Blocher, 1987). Dalam ekologi manusia (*human ecology*), Blocher mengemukakan bahwa permasalahan sentralnya lebih dari sekedar permasalahan yang terkait dengan kelangsungan hidup organisme secara fisik. Untuk mencapai potensinya secara penuh, manusia harus berinteraksi secara positif dengan lingkungannya, sering kali harus dilakukan sepanjang hidupnya. Oleh karena itu, di dalam suatu ekologi manusia, kita tidak hanya berkepentingan untuk memperhatikan faktor-faktor yang mempertahankan kehidupan dan menjamin kelangsungan hidup individu beserta seluruh spesies kehidupan secara fisik, tetapi kita juga berkepentingan untuk memperhatikan faktor-faktor nonfisik di dalam lingkungan yang menjamin kelangsungan pertumbuhan. Faktor-faktor tersebut adalah yang menjamin bahwa kelangsungan hidup akan juga mencakup perkembangan

optimal dalam diri manusia secara individual maupun umat manusia secara keseluruhan di dalam organisasi budaya dan masyarakatnya.

Dengan demikian, *developmental human ecology* terutama memperhatikan transaksi antara individu dengan lingkungan belajarnya. Sebuah lingkungan belajar pada intinya adalah satu konteks fisik, sosial dan psikologis, di mana orang belajar perilaku baru (Blocher, 1987). Dalam pengertian yang luas, kita semua berinteraksi dengan lingkungan belajar setiap saat. Dalam pengertian yang umum ini, setiap lingkungan merupakan lingkungan belajar. Akan tetapi, dalam pengertian yang terbatas, yang lebih relevan dengan perkembangan, menurut Blocher, lingkungan belajar memiliki beberapa karakteristik yang khusus dan unik. Lingkungan belajar terutama efektif dan instrumental dalam membentuk pola perilaku penting yang pada gilirannya menentukan arah bagi perkembangan jangka panjang. Lingkungan belajar mempunyai pengaruh yang kuat karena tiga alasan. Pertama, faktor-faktor di dalam sebuah lingkungan belajar memenuhi atau tidak memenuhi kebutuhan atau motif yang sangat mendasar. Keluarga merupakan lingkungan belajar yang sangat berpengaruh karena anggota-anggotanya berusaha memenuhi begitu banyak kebutuhan fisik maupun psikologis mendasar di dalam lingkungan tersebut. Kedua, lingkungan belajar itu intensif dan berkelanjutan; artinya, individu cenderung menghabiskan banyak waktunya di dalam lingkungan belajar itu dan melibatkan dirinya dalam berbagai macam peran di dalamnya. Dalam hal ini, lingkungan tempat tinggal merupakan lingkungan belajar yang kuat sekali

pengaruhnya. Ketiga, lingkungan belajar memberikan *timing* yang tepat untuk interaksi tertentu. Konsep tentang masa kritis merupakan konsep yang sangat penting dalam studi tentang perkembangan manusia. Masa tertentu dalam kehidupan seorang individu sangat penting untuk perkembangan pola-pola perilaku tertentu. Lingkungan belajar yang terekspos pada seorang individu dalam masa kritis tersebut sangat kuat pengaruhnya terhadap perkembangannya selanjutnya.

Blocher mengidentifikasi bahwa sebuah lingkungan belajar sekurang-kurangnya terdiri dari tiga komponen penting, yaitu (1) "opportunity structure", (2) "support structure", dan (3) "reward structure".

Struktur kesempatan ditentukan oleh jumlah dan rentangan situasi di mana partisipan dapat mencobakan perilaku barunya yang dapat mengarah pada keberhasilan, penguasaan atau kontrol dalam situasi lingkungan yang bersangkutan. Misalnya, di dalam lingkungan kelas, setiap pelajaran matematika dapat menawarkan kesempatan baru untuk mencapai keberhasilan atau penguasaan melalui perolehan pengetahuan atau keterampilan baru dalam bidang matematika. Hakikat struktur kesempatan sebagian ditentukan oleh tingkat stimulasi yang tersedia di dalam lingkungan. Jadi, bila lingkungan itu sangat kaku dan statis, dengan sedikit sekali stimulasi yang terdapat di dalamnya, maka akan relatif sedikit pula kesempatan yang tersedia bagi individu untuk mencapai keberhasilan atau penguasaan.

Komponen kedua dari sebuah lingkungan belajar, yaitu struktur dukungan, adalah sistem pemberian bantuan kepada individu untuk mengatasi stress yang sering mengiringi kesempatan belajar individu. Struktur dukungan tersebut terdiri dari dua elemen, yaitu (1) dukungan yang berupa jaringan hubungan antarmanusia (*human relationships*) yang positif, yang memberikan kehangatan, dorongan, empati, dan perhatian yang optimal, sehingga individu dapat melanjutkan kegiatan belajarnya meskipun dalam situasi stress; dan (2) dukungan untuk memberikan strategi dan kerangka kerja kognitif, yang memungkinkan individu belajar cara-cara yang tepat dalam menghadapi tugas-tugas atau masalah-masalah yang penuh tantangan.

Komponen ketiga dari sebuah lingkungan belajar, yaitu struktur imbalan (*reward structure*), adalah komponen lingkungan yang merangsang individu untuk memiliki antusiasme dan komitmen untuk mengatasi tantangan dan menuntaskan tugas-tugasnya. Imbalan tersebut dapat bersifat intrinsik ataupun ekstrinsik, material ataupun psikologis. Bila imbalan tersebut jelas, bermakna dan dapat diandalkan, individu akan rela mengorbankan waktu, energi dan harga dirinya untuk memperolehnya.

Di depan telah dikemukakan bahwa ekologi manusia bertujuan untuk memahami dan memelihara keseimbangan yang terdapat di dalam lingkungan demi terpeliharanya kelangsungan pertumbuhan dan perkembangan. Berdasarkan komponen-komponen lingkungan yang potensial sebagaimana

dipaparkan di atas, Blocher (1987) merumuskan tiga prinsip dasar ekologi sebagai berikut:

- 1) Agar sebuah lingkungan belajar dapat mempertahankan kelangsungan pertumbuhan dan perkembangan bagi anggota-anggotanya, maka di dalam lingkungan tersebut harus tersedia satu struktur kesempatan yang luas yang di dalamnya terdapat berbagai macam tantangan dan tugas baru di mana para anggota tersebut dapat menemukan cara-cara baru untuk mencapai keberhasilan dan penguasaan.
- 2) Agar sebuah lingkungan belajar dapat mempertahankan kelangsungan pertumbuhan bagi para anggotanya, di dalam lingkungan tersebut harus terdapat jaringan dukungan dan sumber strategi atau kerangka kerja kognitif yang efektif untuk membantu para anggota lingkungan tersebut mengatasi stress, menghadapi berbagai tantangan, dan menyelesaikan tugas-tugasnya.
- 3) Agar sebuah lingkungan belajar dapat mempertahankan kelangsungan pertumbuhan bagi para anggotanya, maka lingkungan tersebut harus memungkinkan anggota-anggotanya memperoleh imbalan yang signifikan, baik imbalan intrinsik dan psikologis maupun ekstrinsik dan material. Kemungkinan untuk diperolehnya imbalan tersebut harus jelas, konsisten, dan wajar, sesuai dengan usaha yang dilakukan dan harus terjangkau oleh semua anggota.

Model bimbingan perkembangan dengan pendekatan ekologi menawarkan perspektif baru di dalam memandang permasalahan dan

perkembangan manusia. Di dalam pandangan ini perkembangan manusia dikonseptualisasikan sebagai produk proses interaksi seumur hidup antara individu dengan lingkungannya (Bronfenbrenner - dalam Blocher, 1987). Salah satu implikasi terpenting dari pandangan ini adalah kesadaran bahwa perilaku manusia hanya benar-benar dapat dipahami di dalam konteks hubungan antara orang dengan lingkungan naturalnya di mana perilaku tersebut terjadi. Di dalam pendekatan ekologi, persoalan individu dianalisis dari sudut pandang "ecosystem". Suatu ekosistem adalah "the immediate physical, social, and psychological context of the transactions between the individual and the environment" (Blocher, 1987:67). Bila kita menggunakan ekosistem sebagai satu unit analisis, kita harus memfokuskan perhatian pada konteks di mana perilaku itu terjadi. Misalnya, kita harus menganalisis perilaku membangkang yang sering ditunjukkan oleh seorang anak dalam kaitannya dengan kelasnya di mana dia selalu mengalami kegagalan atau diperolok-olok teman-teman sekelasnya. Contoh lain, kita dapat melihat sifat pasif dan ketergantungan seorang anak dari cara orang tuanya yang cenderung overprotektif. Dari perspektif ekologi ini, permasalahan atau disfungsi yang menghambat perkembangan dapat dipahami dengan sebaik-baiknya dan ditangani dengan seefektif mungkin hanya dalam konteks dan lingkungan tempat kejadiannya. Intervensi semacam ini melibatkan apa yang oleh Caldwell (Blocher, 1987) disebut *counseling in context*. Konseling dalam konteks ini dapat dilaksanakan dengan melibatkan keseluruhan keluarga, berkonsultasi atau memberikan pelatihan kepada orang tua dan guru,

berkolaborasi dalam program pengembangan lingkungan (neighborhood) atau berpartisipasi dalam kegiatan pengembangan kurikulum di sekolah.

Sebagaimana dikemukakan oleh Kelly (Blocher, 1987), analisis ekologi terhadap permasalahan manusia memunculkan pertanyaan dan jawaban yang berbeda dengan tanya/jawab yang muncul dari pendekatan pendekatan intrapsikis. Satu pertanyaan yang sering muncul dari analisis ekologi terhadap permasalahan individu adalah bagaimana berbagai sistem di dalam masyarakat beroperasi dan bagaimana sistem-sistem itu berinteraksi. Misalnya, bagaimana sekolah, orang tua dan organisasi ketunetraan (seperti Pertuni) berkomunikasi dan berinteraksi untuk mengatasi permasalahan seorang anak tunanetra yang kehilangan rasa percaya dirinya untuk mau bergaul dengan teman-teman sebayanya di lingkungan sekitar rumahnya.

Pertanyaan lainnya adalah bagaimana kita dapat mempengaruhi interaksi antara lingkungan fisik dengan perilaku individu. Misalnya, bagaimana kita dapat membantu anak tunanetra yang sangat rendah tingkat mobilitasnya untuk mampu bergerak secara mandiri di dalam lingkungan sekitar rumahnya yang tingkat aksesibilitasnya pun sangat rendah bagi seorang tunanetra? Dalam hal ini, intervensi untuk menyesuaikan lingkungan fisik itu akan sama pentingnya dengan intervensi untuk mengurangi dampak ketunetraan terhadap kemampuan mobilitas anak itu.



Di samping itu, pendekatan ekologi berfokus pada hubungan yang menyeluruh antara kebutuhan individu dengan sumber-sumber yang tersedia di dalam masyarakatnya dan tanggung jawab institusi kemasyarakatan terhadap warganya. Menurut pandangan ekologi, tujuan sering ditentukan berdasarkan apa yang oleh Hobbs (Blocher, 1987) disebut "the goodness of fit" antara institusi-institusi sosial dengan individu-individu yang dilayani oleh institusi tersebut. Ini berarti bahwa apa yang dilakukan oleh institusi-institusi kemasyarakatan itu harus sesuai dengan kebutuhan individu-individu yang dilayaninya dan sesuai pula dengan sumber-sumber yang tersedia. Institusi-institusi ini dapat menjadi sasaran langsung intervensi bimbingan bila keharmonisan hubungan antara ketiga komponen tersebut tidak terjadi (Roe, dalam Blocher, 1987). Dengan demikian, perspektif ekologi dapat menawarkan opsi dan alternatif yang lebih banyak dan lebih luas daripada yang pada umumnya ditawarkan oleh teori-teori kepribadian tradisional. Pendekatan ini membangkitkan apa yang oleh Tyler (Blocher, 1987) disebut 'multiple possibilities'.

Oleh karena itu, model bimbingan perkembangan dengan Pendekatan ekologi tampaknya merupakan strategi intervensi bimbingan dan konseling terlengkap dalam membantu perkembangan kompetensi sosial anak tunanetra. Model ini memandang permasalahan yang dihadapi anak tunanetra itu dari perspektif keseluruhan sistem di mana anak merupakan salah satu dari anggotanya, dan upaya bantuan yang hendak diberikan kepadanya senantiasa

dikaitkan dengan komponen-komponen lain di dalam sistemnya itu, sehingga perkembangan yang terjadi pada diri anak merupakan bagian dari perkembangan sistem itu secara keseluruhan.

