

Hambatan Membaca Aksara Arab Bagi Anak Disleksia di Sanggar Baca Jendela Dunia

Karlina Helmanita¹

Abstrak

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui hambatan anak disleksia ketika belajar membaca aksara Arab dengan melihat jenis disleksia yang dialami responden, mengidentifikasi hambatan yang dihadapi anak disleksia, memberikan metode alternatif guna meminimalisir hambatan membaca aksara Arab bagi anak-anak disleksia; mengetahui lebih dekat tahapan membaca yang dicapai anak disleksia, sampai memberikan perlakuan (treatment) yang dapat membantu anak disleksia membaca aksara Arab secara berkelanjutan.

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan teknik pengumpulan data secara deduktif-induktif secara bolak-balik sampai data dianggap cukup dan dapat mengantarkan pada temuan penelitian. Karenanya proses pengumpulan data menggunakan teknik observasi, rekaman, dan partisipasi aktif kepada 2 orang anak disleksia di Sanggar Baca Jendela Dunia.

Temuan penelitian ini merekomendasikan kepada 1) Pelaku pendidikan non formal---guru ngaji, TK dan TP Alquran, dan mentor atau relawan Taman Bacaan Masyarakat (TBM) yang menangani baca tulis latin maupun Arab--- secara lebih sistematis, terprogram dalam menangani anak-anak disleksia ketika membaca aksara Arab, termasuk melalui baca al-Quran; 2) Orangtua dalam mendidik, membimbing, mengawasi, dan memberikan perhatian terhadap cara mengatasi hambatan membaca aksara Arab dapat ditangani secara setara dengan baca tulis latin; 3) Para penggiat di bidang linguistik Arab hendaknya dapat mengembangkan pendekatan, perlakuan (treatment) yang tepat untuk anak-anak disleksia, khususnya dalam penanganan kegiatan membaca aksara Arab.

Kata Kunci: Disleksia, membaca Arab, linguistik, psikolinguistik.

Abstract

The goal of this research is to find out the handicaps of child's dyslexia in learning to read Arabic letters by observing the type of dyslexia undergone by respondents, indentifying the handicaps occurred to dyslexia, providing alternative method in order to minimize the handicaps in learning Arabic letters for dyslexia; to get close to know reading steps achieved by dyslexia, giving treatment that can help dyslexia in learning Arabic letters continuesly.

This research uses qualitative method by collecting deductive-inductive data adequately to come into a conclusion of this research. Therefore, the process of collecting data is by using observation, recording, and actively participation for two children dyslexia in Sanggar Baca Jendela Dunia.

The research findings can give recommendations as follows: 1) informal educators, such as islamic teachers, kindergarten, and Al-Qur'an learning institution, and mentor or volunteers of Social Reading Institution (Taman Bacaan Masyarakat) who can handle Arabic reading-writing systematically and well-organized to cope with dyslexia in reading Arabic letters, including to read Al-Qur'an; 2) Parents in educating, guiding, observing, and to give attention to overcome the handicaps in reading Arabic letters can be handled equally to Latin alphabets; 3) The practioners of Arabic linguists should develop effective approach and treatment for dyslexia, especially in handling to read Arabic letters.

Keywords: Dyslexia, Arabic letters, linguistc, psycholinguistic.

¹ Fakultas Adab dan Humaniora UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.

A. Pendahuluan

Penelitian ini dilatarbelakangi oleh dua masalah, yaitu permasalahan dari segi bahasa, dan dari segi anak disleksia yang mengalami hambatan dalam membaca. Dari segi bahasa, membaca merupakan salah satu dari empat tahapan yang harus dilalui seseorang. Empat tahapan dalam berbahasa yang sampai kini masih dianggap benar adalah mulai dari tahap mendengarkan, berbicara, membaca, dan terakhir menulis. Dua tahap yang pertama berkaitan dengan bahasa lisan dan dua tahap terakhir dengan bahasa tulisan.² Bila salah satu tahapan bahasa tersebut tidak bisa dilalui dengan sempurna maka pemerolehan bahasa mengalami hambatan. Dari segi anak disleksia pemerolehan bahasa mengalami hambatan karena salah satu tahapan bahasa di atas tidak dapat dilalui secara normal. Dalam konteks penelitian ini, pemerolehan bahasa yang dimaksud adalah pada pemerolehan bahasa kedua atau bahasa asing, karenanya peneliti mengambil kasus pada bahasa Arab.

Disleksia merupakan salah satu dari kelompok orang yang mengalami patologi bahasa. Disleksia ini biasanya terjadi pada masyarakat pengguna bahasa yang mengenal sistem penulisan alfabetik yang menghubungkan simbol visual dengan fonem-fonem³. Sistem penulisan *alphabetic* ini

dianggap sebagai salah satu faktor yang menjadi penyebab banyaknya jumlah pembelajar disleksia. Anak-anak Jepang dan Tionghoa tidak banyak yang mengalami disleksia. Dan hal itu mungkin disebabkan karena kedua bahasa itu tidak memakai sistem penulisan *alphabetic*.⁴

Problematika yang lebih pelik adalah saat seorang anak disleksia harus berhadapan dengan bahasa kedua, pembelajar akan berhadapan dengan dua macam fitur-fitur huruf yang kompleks; fitur huruf bahasa pertama (Indonesia) dan bahasa kedua (dalam konteks ini bahasa Arab). Contoh, bila dalam bahasa Indonesia mereka harus mampu membedakan huruf A dalam beragam bentuk (α, a, A, A), maka dalam bahasa Arab mereka harus mampu mengenal beragam bentuk huruf seperti ب (ب, ب, ب, ب) atau huruf lain yang mirip seperti huruf ن dengan beragam bentuknya , ن, ن, ن. Tingkat kompleksitas yang dihadapi pembaca disleksia untuk mengenal fitur bahasa Arab juga terjadi ketika mereka berhadapan dengan pengenalan kata seperti نَبْتٌ dan نَبْتٌ dan kata-kata lain yang lebih panjang dan memiliki ortografi yang lebih rumit.

Berangkat dari alasan yang dikemukakan di atas, penelitian ini akan mencoba meneliti tentang “Hambatan Membaca Aksara Arab Bagi Anak Disleksia di Sanggar Baca Jendela Dunia Legoso Ciputat Timur Tangerang

² Soenjono Dardjowdjojo, *Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia*, (Jakarta: Yayasan Obor, 2008), h. 2999

³ Sistem menulis *alphabetic* dianggap sukar untuk anak-anak karena fonem-fonem yang harus mereka kenal tidak pernah diucapkan terpisah dari fonem-fonem lain, melainkan selalu dikaitkan dengan fonem lain dalam bentuk silaba atau kata. Dengan susah payah seorang anak harus membedakan fonem /p/ dengan /b/ atau /g/ dan /k/ dan sebagainya. Lihat Samsunuwiyati Mar'at, *Psikolinguistik Suatu Pengantar*, (Bandung: Refika Aditama, 2005), h. 80.

⁴ Cina mengenal sistem penulisan yang disebut *logographic* atau *pictographic* dimana simbol-simbol visual dihubungkan dengan perkataan-perkataan. Sedangkan Jepang mengenal sistem penulisan *syllabic*, yaitu sistem penulisan yang mengubungkan simbol visual dengan suku kata (silaba). Sistem ini terdapat dalam huruf *hiragana* dan *katakana*. Bahasa Jepang juga mengenal sistem penulisan *logographic* pada huruf kanji. Karakteristik tersebut menandakan bahwa bahasa Tionghoa dan Jepang tidak mengenal sistem penulisan *alphabetic*.

Selatan”, melalui pendekatan Psikolinguistik.

hambatan mereka saat membaca aksara Arab.

1. Metodologi

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif dengan pendekatan studi kasus. Hakikat metode kualitatif adalah sebuah metode yang menggunakan pendekatan interpretatif kualitatif dan bukan positivisme kuantitatif.⁵ Penelitian deskriptif merupakan metode penelitian yang berusaha menggambarkan dan menginterpretasi objek sesuai dengan apa adanya. Walau demikian tujuan utama pendekatan ini adalah menggambarkan secara sistematis fakta dan karakteristik objek atau subjek yang diteliti secara tepat.⁶ Karenanya pengumpulan, analisis, dan interpretasi data, tidak menggunakan angka-angka dan data statistik.⁷

Penelitian ini dilakukan melalui pengamatan terhadap fakta dan fenomena empiris yang disaksikan peneliti apa adanya. Oleh karena itu semua fenomena yang nampak, direkam dan dirinci dengan tidak mempertimbangkan benar atau salahnya. Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan karakteristik, keadaan, dan hambatan membaca pada anak disleksia. Dari keadaan tersebut peneliti mencoba melakukan kajian tentang jenis kekeliruan yang dilakukan anak disleksia dalam membaca aksara Arab dan metode yang dapat meminimalisir

2. Landasan Teori

Beberapa teori yang akan menjadi bingkai teoretis penelitian ini adalah:

1. Teori Disleksia

Kesulitan belajar membaca sering disebut juga disleksia (*dyslexia*). Perkataan disleksia berasal dari bahasa Yunani, yakni dari kata *dys* yang berarti kesulitan, dan kata *lexis* yang berarti bahasa. Jadi disleksia secara harafiah berarti ”kesulitan dalam berbahasa.” Anak disleksia tidak hanya mengalami kesulitan dalam membaca, tapi juga dalam hal mengeja, menulis dan beberapa aspek bahasa yang lain.⁸

Berdasarkan sebuah glosary yang diterbitkan dalam bentuk mimeografi oleh *Interdisciplinary Committee on Reading Problem*, *dyslexia* didefinisikan sebagai ”sebuah kekacauan yang terjadi pada anak-anak yang mengalami kegagalan untuk mencapai keterampilan membaca, menulis, dan mengeja sepadan dengan kemampuan intelektualnya.

Disleksia mengacu kepada masalah kesulitan dalam membaca. Sampai saat ini kata *dyslexia* digunakan dalam bahasa neurologi untuk menggambarkan ketidakmampuan membaca yang lebih ringan dari pada alexia, yang memiliki arti kehilangan kemampuan membaca. Ketidakmampuan membaca menandakan disharmoni dalam

⁵A. Chaedar Alwasilah, *Pokoknya Kualitatif: Dasar-dasar Merancang dan Melakukan Penelitian Kualitatif*, (Jakarta: Pustaka Jaya, 2009), h. 45.

⁶Sukardi, *Metodologi Penelitian Pendidikan*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2004), h. 157.

⁷John W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (New Jersey: Pearson, 2008), h.55- 56.

⁸ Mulyono Abdurrahman, *Pendidikan Bagi Anak Berkesulitan Belajar*, (Jakarta: Rineka Cipta, 1999), h. 204.

kehidupan seorang anak. Disharmoni tersebut terjadi karena beberapa faktor yang berhubungan dengan psikologi, fisik, pendidikan, lingkungan, dan kesulitan lain, atau dari interaksi yang terjadi di sekitar mereka.⁹

Pada tahap pemula, anak perlu memperhatikan dua hal: 1) keteraturan bentuk dan 2) pola gabungan huruf. Kemampuan anak untuk memahami akan adanya keteraturan bentuk huruf mempunyai prasyarat yang sifatnya psikologis dan neurologis.¹⁰ Selanjutnya, proses membaca tahap lanjut menekankan pemahaman makna dari bahan yang dibaca meskipun ini tidak berarti bahwa pada tahap pemula tidak ada makna yang terkait. Perbedaan yang mencolok antara kedua tahap ini adalah bahwa pembaca pada tahap lanjut tidak lagi harus memperhatikan keteraturan bentuk huruf lagi. Kemampuan untuk ini telah dilaluinya dan kini dia masuk ke pemahaman makna.¹¹

2. Teori Membaca

Menurut Gleason membaca adalah sebuah proses yang kompleks, karena merupakan kegiatan untuk mengenal sejumlah komponen dari fitur-fitur visual bahasa seperti huruf, kata, pengetahuan

terhadap aturan-aturan korespondensi grafem-fonem, semantik, pemahaman, dan interpretasi.¹² Muhammad 'Abd Al-Qādir Ahmad *Thuruq Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah* berpendapat bahwa membaca merupakan aktivitas berpikir yang dilakukan melalui transfer mental dari pengamatan terhadap huruf dan simbol tertulis menjadi bunyi suara dari kata-kata yang mengacu pada simbol tertulis. Makna kata dipahami dalam pikiran dan dapat diucapkan, baik melalui gerakan bibir atau tanpa menyuarakannya.¹³

3. Teori Psikolinguistik sebagai Pendekatan Linguistik Makro

Penelitian ini bukan penelitian linguistik mikro yang memberikan perhatian pada unsur lingual yang bersifat intrinsik, walau demikian pada tataran dasar masih menyentuh tataran ini. Namun, secara mendalam berfokus pada pendekatan kajian linguistik makro, terutama pada level kajian psikolinguistik.

3. Temuan

Penelitian ini merupakan penelitian lanjutan. Mulai dari penelitian awal (*preliminary research*) sampai penelitian lanjutan peneliti menggunakan responden yang sama yaitu Nala dan Tasya. Responden pertama adalah Nala ketika berusia 7 dan 13 tahun. Sedangkan responden

⁹Florence G. Roswell, *Reading Disability: A Human Approach to Learning* (New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1977), h. 3&26.

¹⁰Soenjono Dardjowidjojo, *Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia*, (Jakarta: Yayasan Obor Indonesia, 2003), h. 300.

¹¹*Ibid.*, h. 303.

¹² Jean Berko Gleason, *The Development of Language*, (Boston, New York, San Francisco: Pearson Education Inc., 2005), h. 414.

¹³ Muhammad 'Abd Al-Qādir Ahmad, *Thuruq Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah*. Al-Qāhirah: (Maktabah an-Nahdhah al-Mishriyyah, 1985), h. 108.

kedua adalah ketika Tasya berusia 10 dan 16 tahun. Penelitian ini untuk melihat dampak lanjutan dari penelitian yang dilakukan sebelumnya. Untuk itu temuan data pada penelitian pertama akan dibandingkan dengan penelitian lanjutan berikut ini.

1. Nala Yana Ramadhani

Tabel 1:
Daftar kekeliruan
bacaan Nala
ketika berusia 7 tahun-Iqra' 1

الرقم	الكتابة (tulisan)	القرأة (bacaan)
1	ح	خ
2	ج	ح
3	ح	ج
4	خ	خ
5	خ	ح
6	ح	هـ
7	هـ	ح
6	ذ	ز
7	ز	ذ
8	ث	س
9	س	ث
10	س	ش
11	ش	س
12	ص	ض
13	ض	ص
14	ط	ظ
15	ظ	ط

Tabel 2:

Daftar kekeliruan bacaan Nala
ketika berusia 13 tahun- Iqra' 1

الرقم	الكتابة (tulisan)	القرأة (bacaan)
1	ح	ج
2	ح	ج
3	ح	هـ
4	ح	خ
5	خ	ح
6	ح	هـ
7	هـ	ح
6	ذ	ز
7	ز	ذ
8	ث	س
9	س	ث
10	س	ش
11	ش	س
12	ص	ض
13	ض	ص
14	ط	ظ
15	ظ	ط

2. Natasya Rizki Amalia

Tabel 3:
Daftar kekeliruan bacaan Tasya ketika berusia 10 tahun – Iqra' 4

الرقم	الكتابة (tulisan)	القراءة (bacaan)	الرقم	الكتابة (tulisan)	القراءة (bacaan)
1	جُوف	جُوف	14	حَافِطَات	حَفَرَات
2	يَخَاف	يَخَاف	15	فَدِينَاهُ	فَدِينَاهُ
3	فِيهَا	فِيهَا	16	لَيْل	لَوْل
4	وَكَانُوا	وَكَانُوا	17	مَوْت	مَيْت
5	رَضِي	رَضِي	18	قَوْمًا	قِيمًا
6	لَهُ	لُو	19	بُونَ	بِين
7	بِأَيْدِي	بِأَيْدِي	20	بَيْن	بِين
8	لَايْلِف	لِلْيَلِف	21	بَيْن	بِين
9	لَادَم	لِلدَم	22	بُونَ	بُونَ
10	يَقُول	يَقُول	23	فِيهَا	فِيهَا
11	يَلْبَسُنِي	يَلْبَسُنِي	24	عَوَجًا	عَوَجًا
12	تُقِضُونَ	تُقِضُونَ	25	كَان	كَأ
13	فَقَالَصَا	وَقَالَصَا	26	نَكِير	نَكَر

Tabel 4:
Daftar kekeliruan bacaan Tasya ketika berusia 16 tahun – Iqra' 4

الرقم	الكتابة (tulisan)	القراءة (bacaan)	الرقم	الكتابة (tulisan)	القراءة (bacaan)
1	جُوف	جُوف	14	حَافِطَات	حَافِطَات
2	يَخَاف	يَخَاف	15	فَدِينَاهُ	فَدِينَاهُ
3	فِيهَا	فِيهَا	16	لَيْل	لَيْل
4	وَكَانُوا	وَكَانُوا	17	مَوْت	مَوْت
5	رَضِي	رَضِي	18	قَوْمًا	قَوْمًا
6	لَهُ	لَهُ	19	بُونَ	بُونَ
7	بِأَيْدِي	بِأَيْدِي	20	بَيْن	بَيْن
8	لَايْلِف	لَايْلِف	21	بَيْن	بَيْن
9	لَادَم	لَادَم	22	بُونَ	بُونَ
10	يَقُول	يَقُول	23	فِيهَا	فِيهَا
11	يَلْبَسُنِي	يَلْبَسُنِي	24	عَوَجًا	عَوَجًا
12	تُقِضُونَ	تُقِضُونَ	25	كَان	كَان
13	فَقَالَصَا	فَقَالَصَا	26	نَكِير	نَكِير

B. Pembahasan

1. Hambatan Bunyi Grafem-Fonem dan Silaba

Grafem dalam konteks penelitian ini adalah huruf-huruf hijaiyah, dan fonem adalah satuan bunyi terkecil---huruf hijaiyah tersebut---atau unit lingual terkecil, dan silaba merupakan suku kata dari

tiap kalimat yang diucapkan dan dituliskan dalam bahasa Arab. Holes menjelaskan tiga---grafem, fonem, dan silaba--- satuan tersebut dalam sistem fonologi terdiri dari 3 jenis grafem yaitu konsonan, vokal, dan semi vokal. Konsonan terdiri dari 28 huruf hijaiyah (grafem), vokal terdiri dari 3 huruf yaitu /a/, /i/, dan /u/, dan

semi-vokal terdiri dari 2 huruf yaitu /w/ dan /y/.¹⁴

Di samping konsonan dan vokal di atas, silaba atau silabel merupakan satuan runtunan bunyi yang ditandai dengan satu satuan bunyi yang paling nyaring, yang dapat disertai atau tidak oleh sebuah bunyi lain di depannya, di belakangnya, atau sekaligus di depan dan dibelakangnya. Adanya puncak kenyaringan atau sonoritas inilah yang menandai silabel itu. Puncak kenyaringan itu biasanya ditandai dengan sebuah bunyi vokal. Karena itu, untuk menentukan ada berapa silabel pada sebuah kesatuan runtunan bunyi kita lihas saja ada berapa buah vokal yang terdapat di dalamnya.¹⁵ Misalnya, pada runtunan satuan bunyi /بَـ/ 'ba', terdapat satu vokal yaitu (a), maka pada satuan runtunan bunyi itu ada satu buah silabel. Pada runtunan satuan bunyi /وَقَفَـ/ 'waqafa', terdapat tiga buah vokal, yaitu (a,a,a), maka satuan tuntunan bunyi pada kata itu ada tiga buah silabel. Begitu pula seterusnya.

Berangkat dari hasil temuan data di atas, maka terlihat adanya hambatan fonologis dari grafem, fonem, sampai silaba saat penderita disleksia ketika membaca aksara Arab melalui bacaan alquran dasar. Hambatan fonologis Nala hampir bersifat pengulangan, dari apa yang ia baca saat masih berusia 7 tahun, maupun---6 tahun sesudahnya---ketika berusia 13 tahun. Dari dokumentasi Sanggar Baca Jendela Dunia, rekaman belajar membaca Nala di lembaga ini terputus, karena

Nala telah mengundurkan diri untuk mendapatkan binaan lanjutan.¹⁶

Kesadaran orang tua untuk memberikan fasilitas terbaik untuk anak-anak yang mengalami hambatan membaca, utamanya dalam jenis baca informal seperti bahasa Alquran dan atau bahasa Arab nampaknya juga masih rendah.

Hambatan membaca seperti di atas biasanya dilalui dengan ciri bahasa yang memiliki sistem penulisan *alphabetic*---termasuk bahasa Arab--- umumnya melalui proses pengenalan pada kesadaran fonologis untuk satuan huruf dan fonem. Untuk huruf-huruf hijaiyah berikut ini dilafalkan dengan bunyi yang spesifik, seperti yang ditulis dalam tabel berikut:

Huruf	Bunyi	Huruf	Bunyi
ا	Alif	ط	Tho
ب	Ba	ظ	Zho
ت	Ta	ع	'Ain
ث	Tsa	غ	Ghain
ج	Jim	ف	Fa
ح	Ha	ق	Qof
خ	Kha	ك	Kaf
د	Dal	ل	Lam
ذ	Dzal	م	Mim
ر	Ra	ن	Nun
ز	Zai	و	Waw
س	Sin	هـ	Ha
ش	Syin	لا	Lam alif
ص	Shad	ء	Hamzah
ض	Dhad	ي	Ya

Tabel 5:
Lafal huruf hijaiyah (aksara Arab)

¹⁴Clive Holes, *Modern Arabic: Structures, Function and Varieties*, (London and New York: Longman, 1995), h. 47.

¹⁵Abdul Chaer, *Linguistik Umum*, (Jakarta: Rineka Cipta, 1994), h. 101.

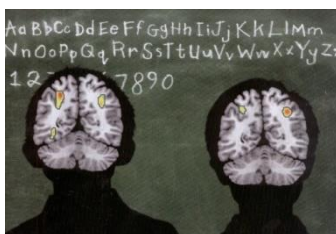
¹⁶Hasil Wawancara dengan Najmah Aulia, salah satu mentor Sanggar Baca Jendela Dunia, 9 Juli 2015. Dalam arsip dan dokumentasi Sanggar Baca Jendela Dunia menunjukkan bahwa Nala tidak tercatat sebagai alumni lembaga ini.

langit-langit mulut seperti تَطْرَدَ , dan ujung lidah seperti pada bunyi silaba رَل, لَر. Namun setelah 6 tahun melewati *preliminary research* fonologi setiap aksara Arab yang dibaca Nala tidak banyak mengalami perubahan kecuali fonologi fonem ج .

Merupakan hal yang konstan pula bila melihat perkembangan bahasa seseorang, karena aktivitas bahasa berhubungan secara resiprokal dengan pemikirannya.¹⁹ Begitu pula dengan Nala, perkembangan fonologisnya juga berhubungan dengan perkembangan pemikirannya yang masih ‘tertukar’ dan ‘bolak-balik’ dalam menyelaraskan simbol-simbol huruf hijaiyah yang ditemuinya tersebut.

Namun sebaliknya, keadaan Tasya mengalami perbedaan dengan Nala. Hambatan fonologis pada grafem-fonem dan silaba Tasya ketika berusia 10 tahun mengalami penurunan yang signifikan bila dibandingkan bacaannya ketika berusia 16 tahun. Pada penelitian awal fonologi grafem dan fonemnya sering keliru. Memorinya pada sistem grafem juga masih kacau (lihat tabel 3 di atas). Ia selalu mengalami kekeliruan dalam membaca aksara Arab sehingga terbalik-balik. Lihat gambar otak anak disleksia ketika belajar membaca---termasuk pada aksara Arab.

Gambar 1
Fragmentasi Sensor Memori



¹⁹Abdul Madjid Sayyid Ahmad Manshur, *Ilmu al-Lughah al-Nafsi*, (Riyadh: Jami'ah al-Mulk Sa'ud, 1982), h. 102.

<http://specialedpost.org/wp-content/uploads/2014/11/dyslexia.jpg>

Hambatan fonologis pada anak disleksia saat belajar membaca aksara Arab menjadi mata rantai antara ketidakmampuan membaca anak disleksia dengan motivasi internal dan perlakuan (*treatment*) eksternal dari stakeholders; orangtua, guru atau lembaga pendidikan, dan masyarakat.

Berbeda dengan Nala, kasus Tasya---anak disleksia---mengalami progres yang hampir mencengangkan. Lihat daftar tabel 3 dan 4, terlihat kemajuan yang signifikan pada bacaan aksara Arab Tasya antara ketika ia berusia 10 tahun dan 16 tahun.

Ketika ia berusia 10 tahun, hambatan fonologi dijumpai pada kemiripan bunyi /ju/ dan /zu/, dan bunyi /zho/ dan /za/ Tasya melakukan perubahan bunyi kata جُوف ”jūfa” menjadi رُوف ”zūfa”, dan kata حَفَاطَاتِ ”hāfīzhooti” menjadi حَفَازَاتِ ”hāfīzāti”. Lihat tabel 7 berikut ini:

Tabel 7
Kesalahan bunyi fonem dan silaba Tasya

Dibaca	Tulisan
رُوف	جُوف
حَفَازَاتِ	حَفَاطَاتِ

Namun pada penelitian lanjutan, Tasya membaca huruf Arab pada tabel tersebut dengan sangat mencengangkan. Dari 26 kata, hanya 1 bunyi kata yang keliru, yaitu pada kata رَضِيّ dibaca menjadi رَصِيّ.

Temuan data yang demikian, dicek dalam arsip dan dokumentasi Sanggar Baca Jendela Dunia, didapatkan bahwa Tasya telah melalui tahapan dasar dalam membaca aksara Arab. Namun ketika Tasya membaca dengan kalimat yang lebih panjang dan kompleks, kekeliruan fonologis kembali menjadi hambatan Tasya, terutama dalam sistem semi vokal dan vokal panjang.

Kemampuan Nala dan Tasya untuk melakukan pengkodean kata secara fonologis menjadi sangat penting untuk membedakan tiap satuan unit lingual dengan benar dan tepat.

Menurut Gleason pengetahuan fonologis dapat memudahkan anak untuk mengasosiasikan (menggabungkan) kata-kata sebagai suatu kesatuan rangkaian, baik sebagai rangkaian huruf-huruf dalam kata tertulis maupun rangkaian bunyi kata-kata lisan. Pengkodean fonologis juga membantu segmentasi kata-kata lisan dan tertulis dan oleh karena itu memudahkan pendeteksian dan penggunaan grafem-fonem dan kaitan ejaan-suara yang dapat digunakan untuk pengkodean kata. Selanjutnya, memudahkan pula penggunaan bunyi huruf, untuk membantu dalam membedakan dan mengurutkan huruf-huruf dalam kata-kata. Hal ini mendorong pengembangan aturan-aturan produksi morpofonemik. Fungsi akhir dari pengetahuan fonologis ini adalah membantu proses penempatan bunyi-bunyi yang tepat terhadap segmen-segmen yang umum. Karenanya, kemudahan dalam

pengkodean fonologis merupakan hal yang sangat penting dalam pembelajaran untuk mengidentifikasi kata-kata dalam sebuah alfabet yang didasari oleh ortografi.²⁰

Hambatan yang dihadapi Nala dan Tasya pada kasus di atas lebih banyak pada persoalan fonologi. Seperti umumnya pembelajar disleksia lain, baik Nala dan Tasya mengalami kesulitan untuk membuat hubungan sistematis antara huruf dan bunyi. Kekeliruan itu terjadi ketika mengingat huruf-huruf yang mempunyai bunyi hampir sama seperti dijelaskan dalam tabel di atas. Kesulitan yang seperti ini tidak disebabkan masalah pendengaran, tapi banyak berkaitan dengan proses pengolahan input di dalam otak Nala dan Tasya.

2. Hambatan Bunyi Vokal Pendek dan Panjang

Dalam bahasa Arab vokal terdiri dari vokal pendek dan vokal panjang. Vokal pendek terdiri dari fathah /a/, kasrah /i/, dan dhommah /u/, sedangkan vokal panjang terdiri dari alif layyinah atau fathah panjang /aa/, ya' atau kasrah panjang /ii/, dan waw atau dhommah panjang /uu/.²¹

Dalam kasus Tasya, kekeliruan untuk melafalkan bunyi vokal pendek hampir jarang terjadi. Tasya lebih banyak mengalami kesulitan dalam mengidentifikasi dan menyuarakan vokal/vowel panjang. Pada pertemuan pertama sampai ketiga, Tasya seringkali menukarkan bunyi vokal pendek

²⁰Jean Berko Gleason and Nan Bernstein Ratner, *Op. Cit.*, h. 414.

²¹Hilmi Khalil, *Op.Cit.*, h. 72.

menjadi vokal panjang, atau menukarkan pelafalan vokal panjang menjadi vokal pendek. Setelah pertemuan keempat, frekwensi kekeliruan dalam membaca vokal panjang dan pendek sudah mulai mengalami perubahan, Tasya lebih berhati-hati sehingga kekeliruan pelafalan vokal pendek dan panjang dapat diminimalisir. Strategi yang dilakukan untuk membantu Tasya mengatasi kesulitan dalam membedakan vokal (vowel) adalah dengan menggunakan strategi kinestetik seperti memberikan gerakan tangan atau dengan memberi ketukan lebih lama pada vokal panjang. Contoh pelafalan vokal yang keliru saat Tasya belajar membaca aksara Arab seperti tampak pada tabel berikut:

Tabel 8
Kekeliruan Tasya
melafalkan vokal pendek dan
panjang

Dibaca	Tulisan
فَهَا	فِيهَا
عَوَاجَا	عَوَجَا
كَنَا	كَانَ
نَكِر	نَكِير

3. Hambatan Bunyi Diftong

Diftong adalah suara vokal rangkap yang dikeluarkan karena posisni lidah yang tidak sama ketika memproduksi bunyi. Ketidaksamaan itu menyangkut tinggi rendahnya lidah, bagian lidah yang bergerak serta strukturnya. Bunyi yang dihasilkan tidak berupa dua buah bunyi, melainkan hanya sebuah bunyi karena berada dalam satu silabel. Dalam bahasa Arab, diftong atau vokal rangkap tersebut hanya mengenal dua bunyi yaitu /au/ dan /ai/.

Pengenalan diftong diperoleh pembelajar ketika mempelajari Iqra' 4. Pada fase ini, pembelajar telah mengenal semua bentuk huruf; tunggal dan sambung, konsonan, vokal; pendek dan panjang, dan susunan kata dalam kalimat yang lebih panjang.

Hambatan membaca diftong dalam kasus Tasya terjadi karena ia mengalami kerumitan untuk membedakan peralihan tiga bentuk tanda baca; *pertama* peralihan dari vokal panjang seperti بَيْنَ/biina/ dan بُونُ/buuna/ ke diftong بَيْنَ, بُونُ (lihat tabel no. 1 dan 2). *Kedua*, peralihan diftong ke vokal panjang, misal بُونُ ke بُونُ atau بَيْنَ ke بَيْنَ (tabel no. 3 dan 4), dan *ketiga* menyebut diftong /ai/ dan /au/ secara tepat (tabel no. 5, 6, dan 7).

Tabel 9:
Kekeliruan Tasya
membaca diftong

Dibaca	tulisan	رقم
بَيْنَ	بَيْنَ	1
بُونُ	بُونُ	2
بَيْنَ	بَيْنَ	3
بُونُ	بُونُ	4
لَوْلَ	لَوْلَ	5
مَيْتَ	مُوتَ	6
قَيْمًا	قَوْمًا	7

Seperti kekeliruan yang dilakukan Tasya sebelumnya, dalam pengenalan diftong, ia juga sering melakukan pembalikan, yakni menukar bunyi fonik yang agak berdekatan dari بَيْنَ menjadi بَيْنَ (vokal /a/ dibalik menjadi vokal /i/ dan sebaliknya). Pembalikan yang dilakukan Tasya terjadi karena konsep diftong dan vokal panjang belum tercerna dengan baik sehingga ia bingung dan melihat keduanya dengan cara yang hampir sama. Kebingungan

tersebut dapat terjadi karena memori untuk menentukan kiri kanan dan atas bawah dari tanda vokal dan diftong berjalan lebih lambat dari produksi ujaranya.

Metode yang digunakan untuk meminimalisir Tasya mengucapkan kekeliruan bacaannya masih dengan menggunakan pendekatan kinestetik berupa gerakan tangan ke atas untuk vokal panjang dan gerakan tangan ke bawah untuk menandakan diftong.

4. Hambatan Sistem Visual Huruf-huruf Kembar

Mengenal bentuk huruf dan menyuarkan satuan bunyi silaba pada huruf-huruf yang mirip pada umumnya merupakan problem bagi pembaca disleksia. Dalam aksara Arab, hal itu mungkin semakin kompleks mengingat pembelajar tidak saja harus membedakan dan mengingat dua bentuk huruf yang mirip, melainkan bisa menemukan lebih dari 3 bentuk huruf yang memiliki karakter yang sama atau agak berdekatan. Kemiripan bentuk huruf dalam aksara Arab dapat ditemukan pada karakter huruf berikut ini :

Pertama, huruf tunggal, seperti bentuk huruf ح, ح, ح. Ketiga huruf tersebut memiliki karakter dengan garis datar ditambah lengkungan setengah lingkaran. Untuk membedakan ketiga huruf tersebut, pembelajar akan melalui proses leksikon mental, dengan tahapan, pertama, mengenali ada tidak adanya titik di sekitar huruf; bila titiknya ada maka tahapan kedua, pembelajar mesti dapat melihat di mana letak titik tersebut, baru pada tahapan ketiga,

pembelajar dapat membunyikan perbedaan dari ketiga huruf.

Seperti anak disleksia umumnya, Nala juga seringkali menukarkan bunyi-bunyi huruf yang mirip seperti huruf ح dibaca menjadi ح, huruf ح dibaca menjadi ح dan seterusnya seperti tampak pada tabel berikut:

Tabel 10:

Pembalikan huruf-huruf yang mirip

Dibaca	Ditulis
ح	ح
ح	ح
ح	ح
ح	ح
ح	ح

Untuk membedakan karakter huruf tersebut secara tepat, pembelajar pemula seperti Nala, membutuhkan 4-6 kali pertemuan dengan strategi memberi ‘jembatan keledai’. Jembatan keledai itu dibunyikan seperti suara kepedasan untuk huruf dan bunyi silaba ح, suara orang mendengkur (suara yang terjadi saat seseorang tertidur lelap) untuk huruf dan bunyi silaba ح dan kalimat perangkai “aku suka jajan” untuk huruf dan bunyi silaba ح.

Kedua, huruf sambung. Dalam aksara Arab, fitur-fitur huruf dibedakan dengan huruf tunggal dan huruf sambung, seperti tampak pada table 11 berikut:

Tabel 11:
 Cara penulisan aksara Arab
 (huruf tunggal dan sambung; awal, tengah, akhir)

Akhir	Tengah	Awal	Tunggal
ا	ا	ا	ا
ب	ب	ب	ب
ت	ت	ت	ت
ث	ث	ث	ث
ج	ج	ج	ج
ح	ح	ح	ح
خ	خ	خ	خ
د	د	د	د
ذ	ذ	ذ	ذ
ر	ر	ر	ر
ز	ز	ز	ز
س	س	س	س
ش	ش	ش	ش
ص	ص	ص	ص
ض	ض	ض	ض
ط	ط	ط	ط
ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ع	ع	ع
غ	غ	غ	غ
ف	ف	ف	ف
ق	ق	ق	ق
ك	ك	ك	ك
ل	ل	ل	ل
م	م	م	م
ن	ن	ن	ن
و	و	و	و
ه	ه	ه	ه
ي	ي	ي	ي

Perbedaan fitur-fitur huruf di atas, dalam prakteknya juga menjadi faktor penghambat pembelajar disleksia. Beberapa huruf yang berbeda secara karakter bentuk dan bunyi pada huruf tunggal, menjadi

tampak sama ketika dirangkai menjadi huruf sambung. Hal ini dialami Tasya ketika penelitian awal dilakukan dalam mengenali beberapa kata seperti yang terdapat dalam tabel 12 berikut:

Tabel 12:
Kesalahan membaca Tasya
pada bentuk huruf yang mirip

Dibaca	Tulisan
يَنَافُ	يَخَافُ
فِيْمَا	فِيْهَا
لُو	لَهُ
وَقَالِصَا	فَقَالِصَا
وَكَاوَا	وَكَاوُوا
يَلِيْتِي	يَلِيْتِي
رَصِي	رَضِي
فَدِيْنَاهُ	فَدِيْنَاهُ
تُفِيْظُوْنَ	تُفِيْضُوْنَ
يَنْوَلُ	يَقُوْلُ

Berangkat dari kerangka pemikiran Gleason, seperti telah dijelaskan di atas, pada pembaca tahap pemula, pembaca perlu memperhatikan dua hal, yaitu: 1) keteraturan bentuk dan 2) pola gabungan huruf.²² Dalam kasus Tasya, tampaknya ia baru mampu melewati keteraturan bentuk huruf tunggal, tapi belum mengenal dengan baik pola gabungan huruf dalam aksara Arab.

Ketika Tasya berumur 10 tahun, hambatanya dalam mengenal kata يَخَافُ dan فِيْهَا. Kata يَنَافُ dibaca menjadi يَخَافُ. Sedangkan kata فِيْهَا dibaca menjadi فِيْمَا. Sekalipun karakter bunyi huruf خَ dan نَا berbeda satu sama lain, namun Tasya melihat seperti ada kemiripan bentuk dua huruf tersebut, yakni sama-sama memiliki tanda titik di atas huruf. Oleh karena itu ketika Tasya bertemu dengan huruf dan silaba خَ, proses memorinya beralih kepada karakter huruf /ن/ “nun” yang memiliki tanda titik di atas huruf. Pada saat itulah bunyi silaba خَ secara spontan mengeluarkan suara نَا. Begitu juga

ketika Tasya menemukan kata فِيْهَا proses memorinya mengacu pada bentuk bulatan kecil pada huruf مَ. Namun setelah penelitian lanjutan, anak disleksia dapat mengenal huruf kembar dalam kata-kata tunggal, sedangkan dalam kata-kata lebih kompleks diperlukan treatment khusus.

Kekeliruan Tasya dalam mengenal huruf sambung, secara umum memiliki karakteristik yang sama. Lihat misalnya ketika ia menemukan kata لَهُ, Tasya melihat bulatan kecil berbentuk lingkaran pada huruf sambung هَ pada kata لَهُ memiliki kemiripan dengan bentuk huruf waw yang disambung akhir /و/. Kekeliruan yang sama terjadi saat Tasya menemukan kata فَقَالِصَا. Ia menghadapi kerumitan dalam mengingat bentuk huruf sambung /ف/ sehingga memorinya mengalami kekacauan dan membunyikan huruf /ف/ menjadi /و/. Secara otomatis kata فَقَالِصَا dibaca وَقَالِصَا. Kekacauan memori untuk mengingat bentuk-bentuk huruf yang hampir mirip tersebut, terjadi juga saat membedakan huruf sambung ن dan ب pada contoh وَاوُوا dan يَلِيْتِي. Huruf ن pada kedua kata itu tertukar dengan huruf /ب/ sehingga dibaca menjadi يَلِيْتِي dan وَاوُوا. Dalam

²²Jean Berko Gleason dan Nan Bernstein Ratner (eds.), *Psycholinguistics*, (Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1998), h. 420-425.

kasus ini kekacauan memori pembaca disleksia seperti Tasya terjadi saat mengingat kembali posisi titik yang terdapat pada huruf ب dan ن. Kekacauan dan penukaran huruf terjadi pula pada beberapa kasus, seperti telah dikemukakan pada beberapa kalimat pada tabel di atas.

Pada kasus huruf alif sambung di tengah, Tasya mengalami kekeliruan yang lebih sering karena garis tegak lurus pada alif sambung yang terletak di tengah memiliki bentuk yang mirip dengan huruf

lam sambung di tengah. Perhatikan baik-baik perbedaan keduanya pada tabel 9 berikut:

Tabel 13:

Perbedaan tulisan sambung huruf /alif/ dan /lam

Akhir	Tengah	Awal	Tunggal
ا	ا	ا	ا
ا	ا	ا	ا

Kekacauan memori yang dialami Tasya membuatnya seringkali menukarkan bunyi huruf /alif/ menjadi /lam/. Kekacauan ini terjadi terutama ketika ia menemukan huruf /lam/ sambung di tengah. Bila huruf /lam/ tunggal, atau huruf /lam/ sambung yang terletak di awal dan diakhir, kekacauan memori Tasya hampir bisa dihindari. Oleh karena itu ketika huruf /alif/ sambung yang terdapat pada kata-kata dalam tabel berikut, seringkali dibunyikan Tasya dengan suara /lam/. Lihat tabel 10 berikut:

Tabel 14:

Kekeliruan Tasya membaca huruf /alif/ sambung

Dibaca	Tulisan
بَائِدِي	بَائِدِي
لِلْيَلِفِ	لِلْيَلِفِ
لِلْدَمِ	لِلْدَمِ

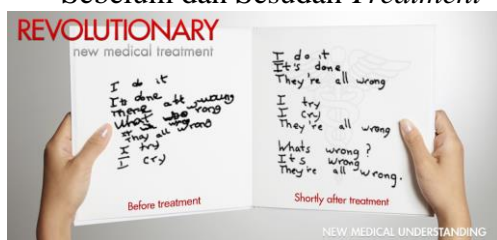
Berdasarkan konteks psikolinguistik, pengalaman Tasya dalam membaca aksara Arab, dikategorikan dengan disleksia. Tasya mengalami kesulitan untuk memahami akan adanya keteraturan bentuk huruf yang mempunyai prasyarat yang sifatnya psikologis dan neurologis. Secara psikologis kemampuan kognitif Tasya belum begitu baik karena ia belum sepenuhnya mampu mengembangkan kemampuan kognitifnya untuk membedakan suatu bentuk huruf dari bentuk yang lain. Bila kemampuan kognitifnya bekerja secara baik, maka ia seharusnya dapat membedakan garis lurus, bundaran, bengkokan, setengah lingkaran, letak titik dan sebagainya. Dari segi neurologis, secara usia perkembangan otak usia anak seperti Tasya seharusnya sudah memungkinkan, sehingga ia dapat mengidentifikasi letak garis lurus dan setengah lingkaran, apalagi kombinasinya. Namun mengingat Tasya mengalami disleksia, maka hambatan yang ia hadapi merupakan pengecualian karena belum bekerjanya kendali memori serial secara maksimal, sehingga kendali hemisfir kiri dengan hemisfir kanannya belum berimbang. Faktor inilah yang menjadi penyebab dari kesulitan Tasya dalam membedakan beberapa huruf yang memiliki kemiripan di atas.

5. *Treatment* Mengatasi Hambatan Membaca Anak Disleksia

Menurut bahasa *treatment* berarti perlakuan, cara memperlakukan, atau pengobatan.²³

Menurut KBBI *treatment* adalah sebuah cara menjalankan atau berbuat. Melihat perkembangan membaca anak disleksia dalam penelitian ini, *treatment* dalam mengatasi hambatan membaca anak disleksia diantaranya adalah:

Gambar 2
Sebelum dan Sesudah *Treatment*



Sumber:

<http://www.dyslexiaonline.com/images/slider/handwriting.jpg>

Pertama, pembelajaran membaca secara terpola, teratur, dan kontinyu. Berlandaskan dengan pandangan Gleason yang melihat aktivitas membaca sebagai kemampuan kognitif yang kompleks. Karenanya salah satu hal yang paling penting dari semua kemampuan kognitif itu adalah kemampuan untuk mengetahui variasi-variasi yang terpola, teratur, dan kontinyu.²³ Kemampuan ini tidak saja ditujukan kepada anak-anak yang memiliki kemampuan normal, tapi juga untuk anak-anak berkebutuhan khusus, termasuk anak disleksia.

Kedua, melatih memori jangka panjang dan serial memori. Untuk memori jangka panjang, guru yang menangani anak disleksia

sebaiknya bertumpu pada wujud memori kata---ada 3 macam bentuk memori yang dimiliki manusia yaitu memori pengalaman, memori konseptual, dan memori kata---. Memori kata adalah memori yang mengaitkan konsep dengan wujud bunyi dari konsep tersebut. Seseorang yang lupa nama suatu benda gagal memanfaatkan memori kata.²⁵ Sedangkan untuk serial memori, beberapa ahli berpendapat bahwa serial memori merupakan satu kemampuan yang umum untuk menentukan urutan di mana kita memproses semua informasi. Contohnya, sebagian besar berdasarkan kajian klinis tentang kerusakan neurologi orang dewasa, beberapa peneliti berasumsi bahwa serial memori secara umum merupakan sebuah kemampuan yang bertumpu pada integritas/kesempurnaan otak bagian kiri. Sehubungan dengan pandangan tersebut, otak bagian kiri bertanggungjawab untuk merepresentasi dan memproses informasi dari semua bentuk yang telah tersusun. Hal tersebut termasuk representasi dari tipe informasi yang beraneka ragam, seperti penyusunan di mana elemen dari sebuah deretan stimulus dihadirkan dalam kerja-kerja memori, penyusunan aturan-aturan untuk sistem yang kompleks seperti sistem bahasa, sistem matematika, dan seterusnya. Berdasarkan pandangan/catatan yang serupa, otak bagian kanan bertanggungjawab untuk merepresentasikan dan memproses informasi yang telah tersusun secara serentak (simultan), seperti konsep-konsep ruang.

²³John M.Echols dan Hassan Shadily, *Kamus Inggris Indonesia*, (Jakarta: PT Gramedia, 2010), h.602.

²⁴Jean Berko Gleason and Nan Bernstein Ratner, *Op. Cit.*, h. 418.

²⁵Soenjono Dardjowidjojo, *Op. Cit.*, h. 274.

Bagian dari kerja ini disebut proses yang simultan dan berturut-turut.

Ketiga, mengembangkan metode *multi-sensory* dalam penanganan anak disleksia. Dengan *multi-sensory* anak disleksia akan diajarkan mengeja tidak hanya berdasarkan apa yang didengarnya lalu diucapkan kembali, tetapi juga memanfaatkan kemampuan memori visual (penglihatan) serta taktil (sentuhan). Cara ini dilakukan untuk memungkinkan terjadinya asosiasi antara pendengaran, penglihatan dan sentuhan sehingga mempermudah otak bekerja mengingat kembali huruf-huruf.

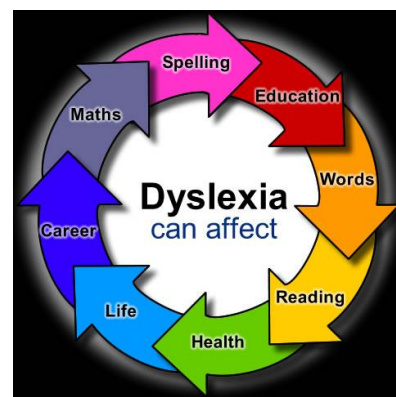
Keempat, meningkatkan motivasi membaca pada anak disleksia. Fase yang dilalui seorang pembaca adalah fase-fase kognisi-psikologi. Salah satu dari prasyarat kognitif yang harus dilalui adalah menyangkut kematangan mental dan motivasi dalam belajar membaca. Karenanya seorang anak atau pembaca pemula perlu dikondisikan pada kematangan sikap dan mental, sekaligus memperhatikan secara selektif daya pendorong untuk memiliki perhatian pada kegiatan membaca secara bertahap dan simultan. Atensi dan motivasi merupakan bekal kognitif yang harus dikondisikan dan disiapkan untuk dapat mengembangkan kemampuan membaca. Di samping atensi dan motivasi, seorang anak atau pembaca harus mengembangkan pula kemampuan asosiatif, yakni, kemampuan untuk mengaitkan sesuatu dengan sesuatu yang lain. Anak tidak akan dapat mulai membaca bila belum menyadari bahwa apa yang telah dapat dia ucapkan itu bisa dikaitkan dengan corat-coret pada secarik kertas. Dia

telah harus mengembangkan kemampuan untuk memakai simbol. Simbolisasi ini diperlukan karena anak harus telah menyadari bahwa apa yang dalam memori dia selama ini tersimpan dalam bentuk bunyi kini dapat disimbolkan dalam bentuk huruf. Tentunya, tempat untuk bunyi dan untuk huruf itu terpisah dalam otak.

Kelima, menciptakan lingkungan ramah membaca. Tanpa pengecualian, anak-anak disleksia harus mendapat perhatian, karena mereka juga adalah generasi masa depan yang akan menyelamatkan bangsa dari keterpurukan dan kemiskinan intelektual. Bila ditangani lebih serius, mereka adalah asset negara seperti layaknya anak-anak normal. Karenanya bangsa ini tidak boleh memproduksi “generasi nol buku” yang rabun membaca dan lumpuh menulis, seperti yang digelisahkan oleh penyair Indonesia Taufik Ismail.

Gambar 3

Pengaruh Disleksia



Sumber:

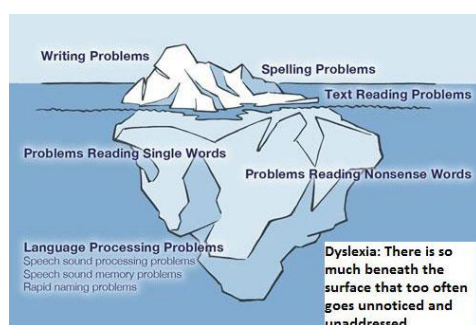
<https://samfordss.eq.edu.au/Supportandresources/Studentservicesandsupportprograms/Pages/Dyslexia-support-group.aspx>

Keenam, memperkaya sistem visual dalam representasi pengenalan kata ketika melakukan aktivitas membaca. Sistem visual ini sangat

membantu anak disleksia dari tipologi disleksia visual, auditori, dan auditori-visual. Untuk anak disleksia visual melalui gambar-gambar yang merepresentasikan tiap huruf dan kata; anak disleksia auditori melalui cerita dan nyanyian-nyanyian kecil, dan sejumlah 'jembatan keledai' yang menghubungkan memori anak disleksia dengan grafem-fonem seperti jembatan keledai untuk bentuk seperti mangkok yang di dalamnya ada dua buah bakso adalah huruf **ث**, dan seterusnya.

Dalam kasus penelitian ini, Tasya pernah mendapatkan treatment--- selama 1 tahun pasca penelitian--- mampu membantu Tasya membaca aksara Arab (al-Quran dasar) lebih baik, akan tetapi kemudian terhenti dengan kegiatan-kegiatannya yang lain. Karena treatment tidak kontinyu, maka tingkat kelancaran dan kefasihan membaca dalam aksara Arab masih mengalami hambatan, sekalipun dengan frekwensi yang lebih rendah dari pada Nala. Gambar di bawah ini menggambarkan beberapa hambatan bahasa anak-anak disleksia yang belum tuntas.

Gambar 4



Masalah Disleksia seperti Gunung Es
Sumber:

<http://decodingdyslexianj.org/wp-content/uploads/2012/08/about-dyslexia.jpg>

C. Kesimpulan

Penelitian ini tidak untuk melakukan generalisasi dalam melihat hambatan membaca bagi penderita disleksia ketika belajar membaca aksara Arab. Karena bersifat studi kasus pada Nala dan Tasya, maka hasil temuan penelitian mungkin dapat terjadi pada sejumlah kasus anak disleksia lain. Oleh karena itu simpulan penelitian ini adalah:

Pertama, anak-anak disleksia yang peneliti temukan adalah jenis disleksia perkembangan (*developmental dyslexia*) yaitu kesulitan membaca yang dimulai sejak masa kanak-kanak dan terus berlanjut hingga masa dewasa. Umumnya, anak-anak dengan disleksia perkembangan mengalami kesulitan dalam mempelajari aturan-aturan yang mengaitkan huruf dengan bunyi. Karenanya hambatan yang terjadi kepada Nala dan Tasya lebih banyak pada masalah fonologis. Dengan demikian jenis disleksia anak-anak ini bukan menjadi jenis disleksia susulan (*acquired dyslexia*) karena kedua anak ini tidak menunjukkan gejala terjadinya kerusakan otak traumatis.

Kedua, hambatan yang dialami anak-anak disleksia dalam penelitian ini terdiri dari hambatan-hambatan berikut, yaitu fonologi grafem-fonem dan silaba, fonologi vokal pendek dan panjang, fonologi diftong, dan hambatan sistem visual pada huruf-huruf kembar.

Ketiga, metode *multi-sensory* yang dapat digunakan untuk meminimalisir kekeliruan anak disleksia dalam belajar membaca aksara Arab adalah untuk pembaca pemula dapat menggunakan 'jembatan keledai' seperti memberikan analogi suara mendengkur untuk huruf **خ** dan suara kepedasan untuk huruf **ح** dan seterusnya. Sedangkan untuk pembaca tingkat lanjut, salah satu metode yang dapat digunakan adalah dengan metode kinestetik seperti memberikan gerakan tangan ke atas

untuk vokal panjang, gerakan tangan ke bawah untuk diftong, bunyi satu ketukan untuk vokal pendek, bunyi dua ketukan untuk vokal panjang dan seterusnya. Dengan *multi-sensory* anak disleksia akan diajarkan mengeja tidak hanya berdasarkan apa yang didengarnya lalu diucapkan kembali, tetapi juga memanfaatkan kemampuan memori visual (penglihatan) serta taktil (sentuhan). Cara ini dilakukan untuk memungkinkan terjadinya asosiasi antara pendengaran, penglihatan dan sentuhan sehingga mempermudah otak bekerja mengingat kembali huruf-huruf.

Keempat, tahapan membaca yang dilalui anak-anak disleksia---pada penelitian ini--- ketika belajar membaca aksara Arab, baru mencapai pada tahapan pemula, baik sebelum maupun sesudah *treatment* dilakukan. Tahap ini yang mengubah manusia dari tidak dapat membaca menjadi dapat membaca, yang terkonsentrasi pada kaitan antara huruf dengan bunyi, namun belum pada makna yang terkandung dalam bacaan. Pada tahap pemula ini pula, anak disleksia akan menemukan dua hal penting ketika membaca aksara Arab, yaitu: 1) keteraturan bentuk dan 2) pola gabungan huruf-huruf hijaiyah. Kemampuan anak disleksia di sini untuk memahami akan adanya keteraturan bentuk huruf mempunyai prasyarat yang sifatnya psikologis dan neurologis.

Kelima, perlakuan atau pengobatan (*treatment*) yang dilakukan untuk membantu hambatan anak disleksia membaca aksara Arab secara berkelanjutan terdiri dari pemberlakuan pembelajaran membaca secara terpola, teratur, dan kontinyu; melatih memori jangka panjang dan serial memori. Untuk memori jangka panjang, guru yang menangani anak disleksia sebaiknya bertumpu pada wujud memori kata. Sedangkan untuk serial memori untuk menentukan urutan di

mana kita memproses semua informasi; mengembangkan metode *multi-sensory* dalam penanganan anak disleksia. Dengan *multi-sensory* anak disleksia akan diajarkan mengeja tidak hanya berdasarkan apa yang didengarnya lalu diucapkan kembali, tetapi juga memanfaatkan kemampuan memori visual (penglihatan) serta taktil (sentuhan); meningkatkan motivasi membaca pada anak disleksia. Fase yang dilalui seorang pembaca adalah fase-fase kognisi-psikologi; menciptakan lingkungan ramah membaca. Tanpa pengecualian, anak-anak disleksia harus mendapat perhatian, karena mereka juga adalah generasi masa depan yang akan menyelamatkan bangsa dari keterpurukan dan kemiskinan intelektual. Bila ditangani lebih serius, mereka adalah asset negara seperti layaknya anak-anak normal. Karena bangsa ini tidak boleh memproduksi “generasi nol buku” yang rabun membaca dan lumpuh menulis; memperkaya sistem visual dalam representasi pengenalan kata ketika melakukan aktivitas membaca. Sistem visual ini sangat membantu anak disleksia dari tipologi disleksia visual, auditori, dan auditori-visual.

D. Rekomendasi

Penelitian mengenai anak disleksia dan hambatannya dalam belajar membaca aksara Arab melalui bahasa alquran kurang mendapat perhatian berbagai pihak---orang tua, guru, psikolog, dan tokoh masyarakat---karena perlu ditindaklanjuti dengan skala yang lebih luas dan pendekatan yang lebih komprehensif, berbasis linguistik klini dan psikolinguistik serta pengetahuan ekstralinguistik lainnya.

Penelitian ini masih terbatas karena beberapa keterbatasan dan kedalaman kajian penelitian. Sebagai contoh, penelitian ini belum berhasil

memberikan sebuah produk berupa alat bantu visual dan konsep terapan pengajaran dalam kegiatan belajar mengajar membaca aksara Arab dan alquran. Minimnya perhatian dan fasilitas pendidikan, terutama pada lembaga non formal setidaknya mendapat perhatian.

E. Daftar Pustaka

- Abdurrahman, Mulyono. 1999. *Pendidikan Bagi Anak Berkesulitan Belajar*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Ahmad, Muhammad 'Abd Al-Qādir. 1985. *Thuruq Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah*. Al-Qāhirah: Maktabah an-Nahdhah al-Mishriyyah.
- Al-'Ashlī, Abd al-'Azīz bin Ibrahīm. 2003. "Manhaj al-Muhtawa fī Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah Linnāthiqīn Bilughāt Ukhrā dalam 'Abd al-Rahīm 'Alī Hamd dan Muhammad al-Amīn 'Abd al-Rahman al-'Irakī, *Watsā-iq Ijtimā' Mudārī Ma'āhid T'ā 'lā wa 'T'd'ād Mu'allimī al-Lughah al-'Arabiyyah Linnāthiqīn bi Lughāt Ukhrā*. Sudan: Ma'had al-Khurthūm al-Dualī Lilughah al-'Arabiyyah.
- Alwasilah, A. Chaedar. 2009. *Pokoknya Kualitatif: Dasar-dasar Merancang dan Melakukan Penelitian Kualitatif*. Jakarta: Pustaka Jaya.
- Bōthōlib, 'Abd Hādī. 1994. *Ta'lim wa Ta'allum al-Lughah al-'Arabiyyah wa Tsaqāfatuhā*, Mekah: Arabian al-Hilal.
- Dardjowidjojo, Soenjono. 2008. *Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Emmy, "Disleksia: Gangguan membaca yang harus diwaspadai", <http://sehatbugar.multiply.com/jo>
- [urnal/item/101](http://sehatbugar.multiply.com/jo), diunduh 15 Juli 2009.
- Chaer, Abdul. 2003. *Psikolinguistik: Kajian Teoretik*. Jakarta: PT Rineka Cipta
- _____. 1994. *Linguistik Umum*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Creswell, John W. 2008. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson.
- Friend, Marilyn Penovich. 2005. *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. Boston, New York, San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Fromkin, Victoria, et al. 2011. *An Introduction to Language*. Boston: Wadsworth.
- Gleason, Jean Berko and Nan Bernstein Ratner. 1993. *Psycholinguistics*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Harris, Albert J. and Edward R. Sipay. 1977. *How to Increase Reading Ability*, New York: David McKay Company, Inc.
- Holes, Clive. 1995. *Modern Arabic: Structures, Function and Varieties*, (London and New York: Longman.
- _____. 2005. *The Development of Language*. Boston, New York, San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Khalil, Hilmi. 1998. *Dirasat fi al-Lughah wa al-Ma'ajim*. Beirut: Dar an-Nahdhah al-Arabiyyah.
- Kramsch, Claire. 2001. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Mar'at, Samsunuwiyati. 2005. *Psikolinguistik Suatu Pengantar*. Bandung: PT. Refika Aditama.

- Manshur, Abdul Madjid Sayyid Ahmad. 1982. *Ilmu al-Lughah al-Nafsi*. Riyadh: Jami'ah al-Mulk Sa'ud.
- Margono, S. 2004. *Metodologi Penelitian Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Nunan, David. 2000. *Language Teaching Methodology*, Edinburgh: Longman.
- _____. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Roswell, Florence G. 1977. *Reading Disability: A Human Approach to Learning*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Sternberg, Robert J. 2008. *Psikologi Kognitif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Sholāh, Samūr Yūnus dan Sa'ad Muhammad al-Rasyīdī. 1999. *Al-Tadrīs al-'Ām wa Tadrīs Lughāh al-'Arabiyyah*, Kuwait: Maktabah al-Falah.
- Sukardi, 2004. *Metodologi Penelitian Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Tarigan, Henry Guntur. 2008. *Membaca Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Bandung: Penerbit Angkasa.
- Wallace, Chaterine. 1986. *Learning to Read in a Multicultural Society*. Oxford: Pergamon Institute of English.

