

DAMPAK HAMBATAN DISLEKSIA PADA *SELF-ESTEEM* SISWA DI SEKOLAH DASAR INKLUSI

Dhani Kusumawardana R.¹, Tita Rosita²

¹ Universitas Pendidikan Indonesia, Jl. Dr. Setiabudi No.229, Isola, Kec. Sukasari, Kota Bandung, Jawa Barat 40154

² IKIP Siliwangi, Jl. Terusan Jend. Sudirman, Baros, Kec. Cimahi Tengah, Kota Cimahi, Jawa Barat 40521

¹ dhanialmumtaz@gmail.com, ² titarosita794@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to determine the impact of the barriers of dyslexia on the self-esteem of students in Inclusive Primary Schools. The study was conducted at one of the private elementary schools in Bandung, while the research subjects were the 4th-grade students who have dyslexic obstacles. The research method used was case study which is a descriptive qualitative method. Data collection was carried out using interviews and observation methods. Based on observations of the students and interviews with the homeroom teachers, the research concludes that the impact of dyslexia on self-esteem on the competence and power aspects depicts a low-level of self-esteem, but on the significance and virtue aspects, it depicts a high-level self-esteem.

Keywords: Dyslexia, Self-Esteem, School of Inclusion.

Abstrak

Tujuan penelitian ini yaitu untuk mengetahui dampak dari hambatan disleksia terhadap *self-esteem* pada siswa di Sekolah Dasar Inklusi. Penelitian dilakukan di salah satu Sekolah Dasar swasta di Bandung, dengan subjek penelitian yaitu siswa kelas 4 yang memiliki hambatan disleksia. Metode penelitian yang digunakan yaitu metode kualitatif deskriptif yang bersifat studi kasus. Pengumpulan data dilakukan dengan menggunakan metode wawancara dan observasi. Berdasarkan hasil observasi terhadap siswa dan hasil wawancara terhadap wali kelas, diperoleh kesimpulan hasil penelitian yaitu dampak disleksia terhadap *self-esteem* pada aspek *competence* dan *power* memiliki gambaran tingkat *self-esteem* yang rendah, namun pada aspek *significance* dan *virtue* dengan gambaran tingkat *self-esteem* yang tinggi.

Kata kunci: Disleksia, *Self-Esteem*, Sekolah Inklusi.

PENDAHULUAN

Salah satu tujuan utama dari pendidikan inklusif adalah untuk memberikan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa dengan dan atau tanpa hambatan dalam konteks kegiatan belajar di kelas. Selain itu tujuan pendidikan inklusif adalah untuk memberikan peluang bagi para siswa penyandang disabilitas untuk belajar bergaul dengan orang lain, berteman, dan membangun jejaring sosial yang akan memberi mereka dukungan sepanjang karier sekolah dan seterusnya (Falvey, 1995; Jorgensen, 1998; Snell, 1990). Sehingga partisipasi aktif dalam komunitas sosial kelas diperlukan jika tujuan ini ingin dicapai. Namun demikian banyak faktor mempengaruhi sejauh mana seorang siswa menjadi anggota aktif dan sukses dari komunitas sosial kelasnya, salah satu faktor yang dapat berkontribusi yaitu *self-esteem*.

Self-esteem yaitu evaluasi yang dibuat seseorang untuk menilai dirinya terutama mengenai sikap menerima atau menolak, dengan indikasi tingginya kepercayaan dirinya terhadap kemampuannya, keberartian, kesuksesan dan keberhargaan (Coopersmith, 1967). Menurut Branden (1994, hlm. 27) *self-esteem* merupakan disposisi individu untuk mengalami dirinya

sebagai orang yang kompeten dalam menghadapi tantangan-tantangan dasar kehidupan dan merasa layak untuk bahagia.

Brisset (1972) mengungkapkan bahwa *self-esteem* mencakup dua proses yaitu proses dari evaluasi diri dan proses dari penghargaan diri. Proses evaluasi diri berhubungan dengan tiga faktor utama, salah satunya yaitu adanya perbandingan *self-image* dengan *ideal image*. Menurut Cooley (1974) bahwa proses perkembangan *self-image* yaitu adanya interaksi individu dengan lingkungannya, kemudian individu tersebut mendapat *feedback* dan pengesahan mengenai perilakunya dari orang-orang dilingkungannya. Berdasarkan *feedback*, individu melakukan interpretasi terhadap penilaian lingkungannya, dan hal tersebut akan membentuk *self-esteem*.

Seseorang yang memiliki *self-esteem* tinggi akan terlihat dari kepercayaan diri, penerimaan diri, menghargai diri sendiri, memiliki perasaan mampu dan lebih produktif. Namun sebaliknya, seseorang yang memiliki *self-esteem* yang rendah akan cenderung merasa rendah diri, tidak percaya diri, tidak berdaya, kehilangan inisiatif dan kebutuhan berpikir (Ali & Asroni, 2006, hlm. 72).

Beberapa siswa regular untuk mendapatkan nilai yang bagus, sebagian besar mereka mudah memenuhi harapan nilai sesuai dengan standar penilaian gurunya. Namun demikian bagi peserta didik yang mengalami hambatan dalam belajar, kadang membuat mereka tidak ingin masuk sekolah karena mengetahui bahwa kegagalan adalah kemungkinan hasil yang mereka peroleh walaupun mereka sudah berusaha dengan keras dalam belajar. Sehingga peserta didik yang mengalami kesulitan belajar menghadapi banyak kendala selama belajar sekolah.

Kesulitan belajar spesifik menurut IDEA atau *Individuals with Disabilities in Education Act* (2008) meliputi sebuah gangguan dalam satu atau lebih proses psikologis dasar yang meliputi pemahaman atau penggunaan bahasa lisan maupun tertulis. Adapun salah satu kesulitan belajar spesifik yaitu disleksia.

Elbro (2010) mengungkapkan bahwa disleksia yaitu kesulitan dalam memecahkan suatu simbol, termasuk proses fonologi atau pengucapan. Adapun menurut Nevid, dkk (2005) disleksia yaitu mengacu pada anak-anak yang memiliki perkembangan keterampilan yang buruk dalam mengenali kata-kata dan memahami bacaan. Saat ini penegakan diagnosa disleksia menurut *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder V* (DSM-V) yaitu saat usia sekolah (anak berusia 7 tahun), namun pada kenyataannya seringkali dijumpai anak yang terdiagnosis disleksia di atas usia 7 tahun, bahkan pada usia antara 10 hingga 11 tahun.

Anak-anak dengan hambatan disleksia, telah distereotipkan sebagai orang bodoh, curang, malas atau ceroboh sebelum mereka diberikan diagnosis formal (Denhart, 2008; McNulty, 2003; Siegel, 2013, 2016), yang berkontribusi pada fobia sekolah dan rasa takut (Lodygowska & Czepita, 2012). Anak-anak dengan hambatan disleksia juga rentan menjadi cemas dan tertekan karena prestasi akademik mereka yang rendah (Willcutt & Pennington, 2000).

Hasil akademis, sosial, emosional, dan *self-esteem* yang buruk pada anak disleksia dapat dikaitkan dengan kurangnya informasi yang diberikan kepada mereka ketika mendapat diagnosis (McNulty, 2003; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009; Terras et al., 2009) atau kurang dukungan akademik dan emosional setelah diagnosis (Doikou-Avlidou, 2015).

Selain itu anak disleksia juga mengalami masalah dalam menemukan teman yang sebagian disebabkan oleh sikap negatif terhadap individu dengan gangguan kognitif (Lisle & Wade, 2014). Masalah ini juga mungkin disebabkan oleh ketakutan bahwa ketidakmampuan belajar mereka ditafsirkan oleh orang lain sebagai tidak cerdas (Denhart, 2008; McNulty, 2003).

Berdasarkan data di atas, peneliti memandang perlu untuk melakukan penelitian sejauh mana dampak hambatan disleksia pada tingkat *self-esteem* siswa di sekolah dasar inklusi.

Disleksia

Definisi disleksia berasal dari dua kata Yunani yaitu *dys* yang berarti kesulitan dan *lexicos* atau *lexis* artinya kata-kata (Doyle, 1996). Menurut Shaywitz Disleksia (2008:453) adalah suatu keadaan pemrosesan informasi yang berbeda dari anak normal yang ditandai dengan kesulitan dalam membaca. Adapun menurut Crombie (2002:223) disleksia digunakan untuk merujuk pada mereka yang mengalami kesulitan melek huruf yang mengakibatkan mereka membutuhkan seperangkat akomodasi untuk dibuat untuk memungkinkan mereka menunjukkan kemampuan mereka.

Adapun disleksia menurut Aphroditta (2012) yaitu gangguan kognitif berupa ketidakmampuan membaca, kesulitan dalam mengenal huruf-huruf yang hampir sama. Anak disleksia memiliki IQ yang normal dan kemampuan lainnya juga baik, namun mengalami kesulitan dalam membaca. Sehingga anak disleksia membutuhkan media belajar yang interaktif dapat membantu dalam memudahkannya membaca.

Beberapa para peneliti berpendapat bahwa disleksia mencerminkan kemampuan yang defisit. Dua dari kemampuan defisit yang diselidiki dalam disleksia adalah *working memory* (WM) dan *auditory temporal processing* (ATP). *Working memory* (WM) dianggap termasuk sistem yang bertanggung jawab untuk menjaga informasi verbal dan pendengaran mendukung representasi fonologis jangka panjang dari bahasa (Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998; Gathercole et al., 2005; Schwarb, Nail, & Schumacher, 2016). Pembaca dengan hambatan disleksia sering menunjukkan memori jangka pendek yang buruk untuk kata-kata dan kesulitan dalam melakukan manipulasi fonologis yang memerlukan pemeliharaan informasi fonologis saat sedang diubah (Banai & Ahissar, 2004; Gathercole et al., 2005; Gathercole & Pickering, 2000; Verhagen & Leseman, 2016).

Adapun *auditory temporal processing* (ATP) mencerminkan suatu kemampuan individu untuk memproses suara yang cepat (Babko ff & Fostick, 2013; Fostick & Babko ff, 2013). Menurut teori defisit ATP untuk disleksia, kesulitan dalam memproses rangsangan cepat yang sesuai mengganggu pengkodean suara-suara yang diperlukan untuk representasi fonologis yang baik dalam membaca (Farmer & Klein, 1995; Fostick et al., 2012a; Goswami, Fosker, Huss, Mead, & Szucs, 2011; Heim et al., 2001; Keen & Lovegrove, 2000; Meyler & Breznitz, 2005; Reed, 1989; Tallal, 1980). Penelitian lainnya berpendapat bahwa disleksia sering dikaitkan dengan adanya kombinasi defisit pemrosesan auditori dan visual (Nelson, Lindstrom, & Foels, 2015; Serigala & Bowers, 1999).

Miles dan Miles (1990) mengemukakan indikator disleksia pada anak-anak usia sekolah dasar, diantaranya yaitu :

1. membingungkan kiri dan kanan
2. kesulitan dalam mengucapkan kata-kata yang panjang
3. kesulitan dalam mengurangi
4. kesulitan dalam tabel belajar

5. kesulitan mengatakan bulan dalam setahun
6. membingungkan b dan d lebih lama dari kebanyakan anak
7. kesulitan dalam mengingat angka
8. riwayat keluarga dengan kesulitan yang sama.

Adapun menurut Siegal (1989) bahwa tidak menemukan perbedaan antara disleksia dan bukan disleksia dengan kondisi pembaca yang buruk dalam ketidakmampuan kognitif mereka. Tetapi disleksia didefinisikan dalam penelitian ini, dalam hal ketidaksesuaian antara IQ dan kinerja, sehingga anak-anak dengan IQ yang lebih rendah secara otomatis dikeluarkan dari definisi disleksia.

Untuk mengimbangi tingkat psikologis dan meningkatkan akademis dan sosial, seorang anak dengan disleksia membutuhkan bantuan untuk mengembangkan strategi *coping* untuk mengurangi dampak stigma dan reaksi pribadi terhadap kesulitan dengan pembelajaran (McNulty, 2003; Shifrer, 2013; Terras et al., 2009).

Self-Esteem

1. Pengertian *self-esteem*

Menurut Branden (1994, hlm. 27) *self-esteem* merupakan disposisi individu untuk mengalami dirinya sebagai orang yang kompeten dalam menghadapi tantangan-tantangan dasar kehidupan dan merasa layak untuk bahagia. Lebih lanjut, Branden (1994) mengatakan bahwa *self-esteem* merupakan kepercayaan akan kemampuan untuk berpikir, kepercayaan terhadap kemampuan dalam menghadapi tantangan dasar kehidupan, kepercayaan diri bahwa individu berhak meraih kesuksesan dan kebahagiaan, perasaan berharga, bermartabat, memiliki kemampuan untuk mewujudkan kebutuhan dan keinginan, serta menikmati hasil usaha yang dilakukan.

Coopersmith (1967) mengungkapkan bahwa *self-esteem* yaitu evaluasi yang dibuat individu dalam memandang dirinya, terutama terkait dengan sikap menerima atau menolak, dan indikasi besarnya kepercayaan individu terhadap kemampuannya, keberartian, kesuksesan dan keberhargaan.

2. Aspek *Self-Esteem*

Coopersmith (1967) mengungkapkan bahwa sumber *self-esteem* terdiri dari empat faktor, diantaranya yaitu *power*, *significance*, *virtue*, dan *competence*. Adapun penjelasan dari empat faktor sumber *self-esteem* yaitu sebagai berikut:

- a. *Power* yaitu kemampuan untuk memengaruhi dan mengontrol tingkah lakunya dan tingkah laku orang lain.
- b. *Significance* yaitu seberapa banyak penghargaan, perhatian dan kasih sayang yang diterima individu.
- c. *Virtue* yaitu kemampuan untuk menyesuaikan diri dengan standar moral, etika dan prinsip-prinsip agama.
- d. *Competence* yaitu kemampuan untuk menampilkan tingkat kinerja yang tinggi dan kemampuan untuk menyelesaikan tugas yang bervariasi sesuai dengan usia.

3. Proses Pembentukan *Self-Esteem*

Brisset (1972) mengungkapkan bahwa *self-esteem* mencakup dua proses yaitu proses dari *self-evaluation* dan *self-worth*. Proses *self-evaluation* berhubungan dengan tiga faktor utama, diantaranya yaitu sebagai berikut:

- a. Perbandingan *self-image* dengan *ideal image* yaitu perbandingan gambaran diri dari keadaan diri yang seseorang kenal atau kenyataan yang dirasakan dan gambaran diri yang seseorang inginkan. *Self-image* individu berkenaan dengan karakteristik fisik dan mentalnya. Proses perkembangan *self-image* menurut Cooley, 1974 (dalam Coopersmith, 1967) sebagai gambaran diri individu yang dimiliki individu melalui interaksinya dengan lingkungannya. Individu mendapat *feedback* dan pengesahan mengenai perilakunya dari orang-orang sekitarnya. Interpretasi yang dilakukan oleh seseorang terhadap penilaian lingkungan akan mempengaruhi dan membentuk *self-esteem*.
- b. Internalisasi dari *society's judgement* dapat diartikan bahwa *self-evaluation* ditentukan oleh keyakinan-keyakinan individu mengenai bagaimana orang lain mengevaluasi dirinya. Sehingga individu menilai dirinya sendiri saat ia berinteraksi dengan lingkungannya.
- c. Evaluasi terhadap kesuksesan dan kegagalan dalam melakukan sesuatu sebagai bagian dari identitas diri, dan hal ini tidak hanya individu melakukan sesuatu dari apa yang membuat dirinya merasa berarti tetapi juga secara sosial, memberikan kekuatan untuk meningkatkan rasa penghargaan terhadap diri.

Adapun faktor-faktor yang menghambat proses pembentukan *self-esteem* menurut Nathaniel Braden, 1969 (dalam Coopersmith, 1967) yaitu perasaan takut dan perasaan bersalah.

Sekolah Inklusi

Inklusif berasal dari kata bahasa Inggris yaitu *inclusive*, yang memiliki arti termasuk. *Inclusive* merupakan kata sifat, sedangkan kata benda dari *inclusive* yaitu *inclusion*. Inklusi digunakan untuk menggambarkan suatu kelompok yang anggotanya dalam kondisi beragam.

Adapun Sekolah inklusif adalah sekolah yang menampung semua peserta didik di kelas yang sama, menyediakan program pendidikan yang layak, menantang, tetapi disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan setiap peserta didik maupun bantuan dan dukungan yang dapat diberikan oleh para guru, agar anak-anak berhasil (Stainback, 1980).

Dasar-Dasar Hak Untuk Pendidikan Inklusif Berdasarkan CRPD Pasal 24 hanya berfokus pada Pihak Negara-negara untuk memastikan sistem pendidikan inklusif disemua tingkatan. Pasal 24 (1) bahwa negara berkewajiban untuk memastikan para penyandang disabilitas tidak dikecualikan dari sistem pendidikan umum atas dasar disabilitas, yang dapat mereka akses pendidikan dasar dan menengah yang inklusif, berkualitas dan gratis atas dasar kesetaraan dengan yang lain di komunitas tempat mereka tinggal, dan mereka diberi dukungan efektif untuk memfasilitasi pendidikan mereka.

Tujuan dari sistem pendidikan inklusif yaitu pengembangan potensi penuh manusia dan rasa harga diri, penguatan penghormatan terhadap hak asasi manusia, kebebasan mendasar dan keanekaragaman manusia; perkembangan kepribadian orang-orang disabilitas, bakat dan kreativitas, serta kemampuan mental dan fisik mereka, hingga penuh potensi mereka; dan memungkinkan para penyandang disabilitas untuk berpartisipasi secara efektif dalam masyarakat yang bebas.

Selanjutnya, mengacu pada rekomendasi Komite pada Hak Ekonomi, Sosial dan Budaya untuk memenuhi hak pendidikan inklusif, sistem pendidikan harus terdiri dari empat fitur yang saling terkait:

1. Ketersediaan: Pendidikan harus tersedia untuk para penyandang disabilitas di semua tingkatan.

2. Aksesibilitas: Lembaga dan program pendidikan harus dapat diakses oleh semua orang, tanpa diskriminasi, termasuk bangunan, alat informasi dan komunikasi, kurikulum, materi pendidikan, metode pengajaran, penilaian dan bahasa dan layanan pendukung, dengan fokus khusus pada desain universal.
3. Penerimaan: Bentuk dan substansi pendidikan yang diberikan harus dapat diterima oleh semua dan menghormati persyaratan, budaya, pandangan dan bahasa para penyandang disabilitas.
4. Kemampuan beradaptasi: Lingkungan pendidikan harus dapat diadaptasi untuk para penyandang disabilitas. Penyandang disabilitas harus dapat menghadiri sekolah dasar dan menengah tempat mereka tinggal dan termasuk transportasi yang dapat diakses. Orang yang disabilitas harus diberi akomodasi yang masuk akal agar mereka dapat mengakses pendidikan dasar yang sama dengan yang lain.

Falsafah pendidikan inklusif adalah upaya mewujudkan sekolah yang ramah dalam pembelajaran. Selain itu falsafah pendidikan inklusif juga dapat bermakna :

1. Pendidikan untuk semua, yang memiliki makna bahwa setiap anak berhak untuk mengakses dan mendapatkan fasilitas pendidikan yang layak.
2. Belajar hidup bersama dan bersosialisasi, yang memiliki makna bahwa setiap anak berhak untuk mendapatkan perhatian yang sama sebagai peserta didik.
3. Integrasi pada lingkungan, yang memiliki makna bahwa setiap anak berhak menyatu dengan lingkungannya dan menjalin kehidupan sosial yang harmonis.
4. Penerimaan terhadap perbedaan, yang memiliki makna bahwa setiap anak berhak dipandang sama dan tidak mendapatkan diskriminasi dalam pendidikan.
5. Setiap anak merupakan pribadi yang unik.

METODE

Metode penelitian yang digunakan yaitu metode kualitatif, dengan jenis penelitian deskriptif yang bersifat studi kasus. Sampel penelitian terdiri seorang siswa yang mendapat diagnosa hambatan disleksia dari Psikolog, yaitu kelas 4 salah satu sekolah swasta di Bandung. Adapun metode pengumpulan data utama yang akan dipakai dalam penelitian ini adalah observasi, wawancara, dan dokumentasi.

Observasi merupakan metode pengumpulan data esensial dalam penelitian dengan pendekatan kualitatif (Patton 1990, dalam Poerwandari, 2005). Observasi diarahkan pada kegiatan memperhatikan secara akurat, mencatat fenomena yang muncul dan mempertimbangkan hubungan antar aspek dalam fenomena tersebut. Observasi yang dilakukan peneliti adalah observasi partisipatif di mana peneliti mencoba terlibat langsung melihat kondisi subjek pada saat proses belajar di kelas, agar situasi penelitian dapat berlangsung secara alamiah tanpa ada kesan intervensi.

Adapun wawancara adalah percakapan tanya jawab yang diarahkan untuk mencapai tujuan tertentu. Untuk memperoleh data yang akurat dari proses wawancara, maka digunakan alat bantu atau instrumen penelitian yaitu pedoman wawancara. Pedoman wawancara menggunakan item-item yang diturunkan dari variabel penelitian. Dalam penelitian ini, wawancara dilakukan pada guru mata pelajaran dan wali kelasnya.

Dokumen merupakan catatan peristiwa yang sudah berlalu, bisa dalam bentuk tulisan, gambar atau karya-karya monumental dari seseorang. Dalam penelitian ini, dokumen yang digunakan berupa catatan dan hasil proses belajar subjek di sekolah (buku lapor). Dokumen ini digunakan untuk melengkapi data yang diperoleh dalam wawancara dan observasi dan dapat dijadikan bahan triangulasi untuk mengecek kesesuaian data yang diperoleh baik dalam wawancara maupun observasi.

Adapun definisi operasional *self-esteem* yang dimaksud dalam penelitian ini adalah penilaian siswa dengan hambatan disleksia terhadap *power*, *significance*, *virtue*, dan *competence* yang dimilikinya pada saat proses pembelajaran.

HASIL DAN DISKUSI

1. Profil Identitas Subjek

Subjek berinisial CMP, kelas 4 Sekolah Dasar Swasta di Bandung, dan mendapat diagnosa Disleksia pada tanggal 6 Agustus 2018 dari Dokter di RS. Santo Yusuf Bandung. Berdasarkan hasil pemeriksaan psikologi yang dilakukan oleh salah satu Psikolog di PUSPPA SURYAKANTI pada tanggal 14 Februari 2018 bahwa taraf kecerdasan CMP berada pada taraf rata-rata (FIQ=105, *average* skala Wechsler), sedangkan potensi kecerdasan ananda pada taraf di atas rata-rata (OIQ=112, *high average* skala Wechsler).

2. Hasil Observasi dan Pembahasan

Berdasarkan hasil observasi yang dilakukan pada saat pelajaran tematik, ketika CMP diminta membaca kalimat dalam sebuah paragraph di buku tematik terdapat kata “Babakan” dan dia membacanya menjadi “Papakan”, kata “lewat” jadi “lawat”, kakek jadi “kakeu”, menandakan jadi “menanamkan”. Kemudian ketika diminta menjelaskan paragraph yang sudah dibacanya, CMP hanya menjawab “ada pawai” tanpa keterangan lebih lanjut. CMP membaca satu paragraph dengan durasi waktu 1 menit 34 detik, dengan suara yang terdengar cukup pelan dan cenderung hati-hati ketika membacanya. Sedangkan ketika siswa lain yang tanpa memiliki hambatan disleksia diminta untuk membaca satu paragraph yang sama, hanya butuh waktu 25 detik untuk menyelesaikan membaca satu paragraph tersebut.

Observasi selanjutnya pada saat pelajaran Ummi (teknik membaca Al-Qur’an), ananda CMP bisa mengikuti pembelajaran dengan duduk bersama teman-temannya yang berjumlah 13 anak. Pada saat menghafal, suara teman-temannya terdengar dengan jelas, namun CMP terlihat kurang bisa mengikuti dan suaranya terdengar pelan dibanding teman-temannya. Kemudian pada saat dia mendapat giliran setoran hafalan yang tadi dihafalkan bersama-sama dengan temannya yaitu QS. Al-Fajr ayat 13, CMP tidak hafal dan suara yang terdengar sangat pelan. Dari 13 siswa, ada 3 anak yang belum hafal termasuk CMP. Di pelajaran Ummi, CMP belajar masih di jilid 2, sementara teman-temannya yang lain (12 siswa); ada yang sudah jilid 6 (3 siswa), jilid 5 (5 siswa), dan jilid 4 (4 siswa). Ananda tertinggal jauh dari teman-temannya dalam pembelajaran Ummi. Padahal berdasarkan hasil psikotes potensi kecerdasan CMP pada taraf di atas rata-rata, sehingga dalam hal ini ananda belum mengoptimalkan potensinya. Hal ini bisa diakibatkan karena ananda memiliki hambatan disleksia.

Hambatan disleksia yaitu tercermin pada kemampuan *auditory temporal processing* (ATP) yang merupakan suatu kemampuan individu untuk memproses suara yang cepat (Babko ff & Fostick, 2013; Fostick & Babko ff, 2013). Menurut teori defisit ATP untuk disleksia, kesulitan dalam memproses rangsangan cepat yang sesuai mengganggu pengkodean suara-suara yang

diperlukan untuk representasi fonologis yang baik dalam membaca (Farmer & Klein, 1995; Fostick et al., 2012a; Goswami, Fosker, Huss, Mead, & Szucs, 2011; Heim et al., 2001; Keen & Lovegrove, 2000; Meyler & Breznitz, 2005; Reed, 1989; Tallal, 1980).

Berdasarkan hasil observasi, CMP dalam area *competence* belum optimal menampilkan tingkat kinerja yang tinggi dalam menyelesaikan tugas yang bervariasi sesuai dengan usia dan potensi yang dimilikinya dengan hasil psikotes kecerdasan pada taraf di atas rata-rata (OIQ=112, *high average* skala Wechsler). CMP juga terlihat tidak memiliki tuntunan prestasi dalam setiap pembelajaran, hal ini terlihat ketika proses belajar ananda cenderung pasif dan ketika di tes hafalan Qur'an terdengar suaranya pelan, bahkan pada mata pelajaran tematik juga ananda terlihat kurang percaya diri ketika membaca kalimat pada pagraph.

Jadi ketika CMP membaca kalimat dengan suara pelan, cenderung terlihat takut salah membacanya, karena sering keliru dalam melafalkan kata dan jika hal itu terdengar oleh guru atau temannya, dia merasa malu (terlihat ketika membaca sering menggigit kerudungnya). Perasaan takut dan perasaan bersalah merupakan faktor yang menghambat pembentukan *self-esteem* (Nathaniel Braden, 1969).

Menurut Cooley (dalam Coopersmith, 1967) proses mendasar pembentukan *self-esteem* salah satunya yaitu proses evaluasi diri (*self-evaluation*), dimana individu mendapat *feedback* dan pengesahan mengenai perilakunya dari orang-orang sekitarnya. Evaluasi terhadap kesuksesan dan kegagalan dalam melakukan sesuatu sebagai bagian dari identitas diri, hal ini tidak hanya individu melakukan sesuatu dari apa yang membuat dirinya merasa berarti tetapi juga secara sosial, hal ini memberikan suatu kekuatan yang dapat meningkatkan rasa penghargaan terhadap diri.

3. Hasil Wawancara Wali Kelas dan Pembahasan

Wawancara dilakukan pada wali kelas ananda CPM. Berdasarkan hasil wawancara diperoleh hasil bahwa, CPM ketika belajar mengalami kendala dalam memahami pelajaran, sehingga guru perlu menjelaskan berulang-ulang supaya ananda faham. Ketika diminta membaca, ananda juga butuh waktu cukup lama dibanding teman-temannya. Hal ini berdampak pada proses mengerjakan tugas, ananda juga butuh waktu yang lama terutama dalam memahami pertanyaan esai.

Pada saat CPM mengerjakan tugas, lebih banyak mengeluh dan sering menawar tugas supaya tidak banyak. CPM mengerjakannya kadang suka asal-asalan sehingga nilai yang diperolehnya tidak optimal. CPM juga cenderung pasif ketika proses pembelajaran yang bersifat interaktif dengan guru dan teman-teman sekelasnya. Sehingga hal ini menunjukkan bahwa pada aspek *power*, CPM belum optimal menampilkan potensi yang dimilikinya (OIQ=112, *high average* skala Wechsler). Area *power* dalam *self-esteem* ditandai dengan kemampuan untuk memengaruhi dan mengontrol tingkah lakunya dan tingkah laku orang lain.

Berdasarkan informasi dari yang diperoleh dari wali kelas, CPM di sekolah dapat bersosialisasi dengan baik dengan teman-temannya maupun dengan guru mata pelajaran yang lain. Walaupun CPM belum cukup lancar membaca dan sering dapat nilai akademik yang rendah, teman-temannya tidak ada yang mengejeknya. Teman-teman di kelas CPM, bahkan sering membantu menjelaskan berulang-ulang kalau CPM kesulitan dalam mengerjakan tugas.

Berdasarkan keterangan wali kelas di atas, menunjukkan bahwa *self-esteem* CPM dalam area *significance* sudah bagus. Hal ini di dukung dengan data bahwa CPM dapat diterima dengan baik oleh teman-temannya dan mendapat dukungan teman serta gurunya ketika CPM mendapat kesulitan dengan wujud kepedulian gurunya bahkan temannya mau menerangkan berulang-ulang pada CPM ketika dia kurang memahami pelajaran atau tugas dari gurunya. Coopersmith (1967) mengatakan bahwa sumber *self-esteem* salah satunya yaitu *significance*; keberhasilan dalam area *significance* ditandai dengan seberapa banyak penghargaan, perhatian dan kasih sayang yang diterima individu.

Berdasarkan falsafah pendidikan inklusif, sekolah Inklusi CPM saat ini sudah memenuhi kriteria sekolah ramah anak karena CPM bisa belajar hidup bersama dan bersosialisasi dengan mendapatkan perhatian yang sama sebagai peserta didik, dia bisa bersatu dengan lingkungannya dan menjalin kehidupan sosial yang harmonis, CPM dipandang sama dan tidak mendapatkan diskriminasi dalam pendidikannya saat ini.

Adapun info dari wali kelas sebelumnya yang diperoleh wali kelas saat ini bahwa CPM merupakan siswa pindahan dari salah satu SD Negeri di Bandung. Jadi CPM sekolah disini masuk kelas 1 semester 2. Selama kelas 2 SD, CPM sering keluar kelas dan jarang sekali mengerjakan tugas, sehingga pihak sekolah memberikan rekomendasi CPM mendapat guru pendamping khusus (GPK), untuk optimalisasi belajarnya. Kebijakan sekolah CPM mendapat guru pendamping khusus di dasari oleh hasil diagnosa dari dokter RS. Santo Yusuf dan hasil pemeriksaan Psikolog di Suryakanti.

Sejak kelas 4 semester 1, CPM ikut terapi program untuk anak dengan hambatan disleksia di RS Melinda. Setelah mendapat terapi yang konsisten, berdampak pada kematangan belajarnya. CPM bisa lebih fokus belajar di kelas dan tidak pernah keluar kelas pada saat pembelajaran untuk menghindari tugas. Sehingga CPM belajar di kelas tidak didampingi oleh GPK.

Dari data di atas menunjukkan bahwa kemajuan *self-esteem* CPM dalam aspek *virtue* mengalami peningkatan signifikan setelah pihak sekolah melakukan koordinasi dengan orangtua dalam referral kasus CPM untuk mendapat terapi terkait disleksia CPM di RS. Melinda. Sehingga setelah beberap kali terapi, CPM bisa fokus belajar dan mengikuti aturan pada saat proses belajar dikelas dengan tidak sering keluar kelas. Keberhasilan dalam area *virtue* ditandai dengan kemampuan untuk menyesuaikan diri dengan standar moral dan etika (Coopersmith, 1967).

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, diperoleh kesimpulan bahwa dampak hambatan disleksia CPM terhadap *self-esteem* yaitu terutama pada aspek *power* dan *competence* memiliki gambaran tingkat *self-esteem* yang rendah. CPM pasif ketika proses pembelajaran dan kurang optimal dalam belajar. Hal ini karena CPM terhambat dalam membaca, sehingga kemampuan membacanya lambat dan kurang memahami konten yang dia baca. CPM belum menampilkan tingkat kinerja yang tinggi dalam belajar dan kemampuan untuk menyelesaikan tugas tidak sesuai dengan usia dan potensi kecerdasan yang dimilikinya (OIQ=112, *high average* skala Wechsler).

Adapun dampak hambatan disleksia CPM terhadap *self-esteem* pada aspek *significance* dan *virtue* memiliki gambaran tingkat *self-esteem* yang tinggi karena lingkungan sekolah sudah inklusif. CPM bisa bersosialisasi dan mendapat penerimaan yang baik dilingkungan sekolah

oleh teman dan guru-gurunya. Hal ini menunjukkan bahwa peran sekolah inklusi sudah terwujud sesuai dengan tujuan pendidikan inklusif. Adapun tujuan pendidikan inklusif adalah untuk memberikan peluang bagi para siswa penyandang disabilitas untuk belajar bergaul dengan orang lain, berteman, dan membangun jejaring sosial yang akan memberi mereka dukungan sepanjang karier sekolah dan seterusnya (Falvey, 1995; Jorgensen, 1998; Snell, 1990).

REFERENSI

- Ali, M., & Asroni, M. (2004). Psikologi remaja: Perkembangan peserta didik. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *PSYCHOLOGICAL Review*, 105(1), 158.
- Banai, K., & Ahissar, M. (2004). Poor frequency discrimination probes dyslexics with particularly impaired working memory. *Audiology And Neuro-Otology*, 9(6), 328–340
- Barwick, M., & Siegel, L. (1996). Learning difficulties in adolescent clients of a shelter for runaway homeless street youths. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 649–670.
- Branden, N. (1994). Six pillars of self-esteem. Newyork: Bantam.
- Coopeersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Fransisco: Freemab Press.
- Crombie, M. (2002). Dyslexia: The New Dawn. Unpublished doctoral thesis, Glasgow, Strathclyde University.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497.
- Doyle, J. (1996) *Dyslexia: An Introductory Guide*. London: Whurr Publishers.
- Elbro, C., Nieslen, I., & Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items. *Annal of Dislexia*. 44, 203–226.
- Farmer, M. E., & Klein, R. M. (1995). The evidence for a temporal processing deficit linked to dyslexia: A review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2(4), 460–493
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British JOURNAL of EDUCATIONAL Psychology*, 70(Pt 2), 177–194.
- Gathercole, S. E., Tiffany, C., Briscoe, J., & Thorn, A. (2005). Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: A long-itudinal study. *JOURNAL of Child Psychology AND PSYCHIATRY*, 46(6), 598–611.
- Goswami, U., Fosker, T., Huss, M., Mead, N., & Szucs, D. (2011). Rise time and formant transition duration in the discrimination of speech sounds: The Ba-Wa distinction in developmental dyslexia. *DEVELOPMENTAL Science*, 14(1), 34–43
- Lisle, K., & Wade, T. J. (2014). Does the presence of a learning disability elicit a stigmatization? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 211–225.
- Lodygowska, E., & Czepita, D. (2012). School phobia in children with dyslexia. *Annales Academiae Medicae Stetinensis*, 58(1), 66–70.
- Keen, A. G., & Lovegrove, W. J. (2000). Transient deficit hypothesis and dyslexia: Examination of whole-part relationship, retinal sensitivity, and spatial temporal frequencies. *Vision RESEARCH*, 40, 705–715.
- Meyler, A., & Breznitz, Z. (2005). Visual, auditory and cross-modal processing of linguistic and nonlinguistic temporal patterns among adult dyslexic readers. *DYSLEXIA*, 11, 93–115.

- Miles, T.R. and Miles, E. (1990) *Dyslexia: A Hundred Years On*. Milton Keynes: Open University Press.
- Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia) nonverbal ability and working memory as predictors. *JOURNAL of LEARNING DISABILITIES*, 48(4), 422–432.
- Nevid, Jeffrey S, dkk. (2005). Psikologi Abnormal edisi kelima Jilid 1. Jakarta: Erlangga.*
- Reed, M. A. (1989). Speech perception and the discrimination of brief auditory cues in reading disabled children. *JOURNAL of EXPERIMENTAL Child Psychology*, 48(2), 270–292
- Shaywitz. S. (2002). Overcoming Dyslexia. New York: Alfred A Knopf.*
- Siegal, L.S. (1989) 'IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469–78.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1980). Some Trends in the Education of Children Labelled Behaviorally Disordered1. *Behavioral Disorders*, 5(4), 240-249.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *BRAIN AND LANGUAGE*, 9(2), 182–198
- Verhagen, J., & Leseman, P. (2016). How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *JOURNAL of EXPERIMENTAL Child Psychology*, 141, 65–82.
- Willcutt, E.G, etc. 2001. A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attentiondeficit/ hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*. 110, 157–172. doi: 10.1037/0021843X.110.1.157