Published online on the page: https://jurnal.mifandimandiri.com/index.php/edukatif

E D U K A T I F
Jurnal Penelitian dan Pembelajaran
| ISSN (*Online*) 3090-7004 |

Analisis Perkembangan Kognitif, Bahasa, dan Sosio-Emosional Anak Sekolah Dasar dengan Indikasi Disleksis: Studi Kasus di Sekolah Dasar Negeri Kabupaten Pati

Feni Astreani[1], Ika Fitriani[1,], Risa Novi Kusumaningrum[1], Sari Widya Nugraheni[1]*

[1]*Universitas Muria Kudus, Kudus,* Indonesia

Article Information

Article History:
Submit: 01 Juli 2026
Revision: 10 Agustus 2026
Accepted: 17 Oktober 2026
Published: 30 Oktober 2026

Keywords

Disleksia; Perkembangan Kognitif; Perkembangan Bahasa; Sosio-Emosional; Sekolah Dasar

Correspondence

E-mail: ikafitranika@gmail.com*

A B S T R A K

Disleksia merupakan gangguan belajar spesifik yang memengaruhi kemampuan membaca dan menulis meskipun individu memiliki tingkat kecerdasan normal. Penelitian ini bertujuan menganalisis perkembangan kognitif, bahasa, dan sosio-emosional anak sekolah dasar yang menunjukkan karakteristik disleksia. Penelitian menggunakan pendekatan studi kasus dengan asesmen psikopedagogis terhadap dua peserta didik kelas IV Sekolah Dasar Negeri Kabupaten Pati. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara guru dan orang tua, tes kemampuan dasar, serta dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa AZ memiliki karakteristik yang mengarah pada disleksia, ditandai dengan kesulitan membaca dan menulis yang konsisten meskipun memiliki kemampuan komunikasi, interaksi sosial, dan regulasi emosi yang baik. Sebaliknya, AH menunjukkan hambatan perkembangan yang lebih kompleks meliputi aspek akademik, sosial, emosional, dan lingkungan keluarga sehingga tidak dapat langsung dikategorikan sebagai disleksia. Temuan penelitian menegaskan pentingnya asesmen komprehensif dalam membedakan gangguan belajar spesifik dengan hambatan belajar akibat faktor psikososial dan lingkungan. Penelitian ini memberikan implikasi terhadap pengembangan layanan pendidikan inklusif dan strategi intervensi dini bagi peserta didik yang mengalami kesulitan belajar.

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder that affects reading and writing skills despite an individual's normal intellectual ability. This study aimed to analyze the cognitive, language, and socio-emotional development of elementary school students who exhibit characteristics of dyslexia. The study employed a qualitative case study approach using psycho-pedagogical assessment involving two fourth-grade students at Sekolah Dasar Negeri, Pati Regency. Data were collected through classroom observations, interviews with teachers and parents, basic academic skills tests, and documentation. The findings revealed that AZ demonstrated characteristics indicative of dyslexia, as evidenced by persistent difficulties in reading and writing despite having good communication skills, positive social interactions, and stable emotional regulation. In contrast, AH exhibited more complex developmental challenges involving academic, social, emotional, and family environmental factors, making it inappropriate to classify his condition directly as dyslexia. The results highlight the importance of comprehensive assessment in distinguishing specific learning disorders from learning difficulties caused by psychosocial and environmental factors. This study provides implications for the development of inclusive education services and early intervention strategies for students experiencing learning difficulties.

This is an open access article under the CC–BY-SA license

Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. *Some rights reserved*

Published online on the page: https://jurnal.mifandimandiri.com/index.php/edukatif

E D U K A T I F
Jurnal Penelitian dan Pembelajaran

| ISSN (*Online*) 3090-7004 |

1. Pendahuluan

Kemampuan membaca merupakan fondasi utama dalam perkembangan akademik peserta didik sekolah dasar karena menjadi prasyarat untuk memperoleh, memahami, dan mengolah informasi pada berbagai mata pelajaran. Literasi membaca tidak hanya berkaitan dengan kemampuan mengenali kata, tetapi juga mencakup kemampuan memahami, menafsirkan, mengevaluasi, dan menggunakan informasi secara efektif dalam berbagai konteks pembelajaran. Kemampuan literasi yang baik berkontribusi terhadap perkembangan kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, serta keberhasilan akademik peserta didik pada jenjang pendidikan selanjutnya. Namun demikian, hasil (PISA, 2022) menunjukkan bahwa kemampuan literasi membaca peserta didik Indonesia masih berada di bawah rata-rata negara anggota OECD. Kondisi tersebut mengindikasikan perlunya upaya sistematis untuk mengidentifikasi peserta didik yang mengalami kesulitan membaca sejak dini sehingga dapat diberikan layanan pendidikan dan intervensi yang sesuai dengan kebutuhan belajarnya (Castles et al., 2018; OECD, 2023; Snowling & Hulme, 2021).

Salah satu bentuk kesulitan belajar yang sering dijumpai pada peserta didik sekolah dasar adalah disleksia. Disleksia merupakan gangguan belajar spesifik yang ditandai oleh kesulitan dalam mengenali kata secara akurat, membaca dengan lancar, mengeja, serta memahami hubungan antara huruf dan bunyi bahasa. Gangguan ini terjadi bukan karena rendahnya tingkat kecerdasan, gangguan penglihatan atau pendengaran, maupun kurangnya kesempatan belajar, melainkan berkaitan dengan defisit pada pemrosesan fonologis yang memengaruhi kemampuan membaca. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa peserta didik dengan disleksia tetap memiliki potensi intelektual yang normal, namun memerlukan identifikasi dini dan intervensi berbasis bukti agar dampak negatif terhadap perkembangan akademik maupun psikososial dapat diminimalkan. Oleh karena itu, asesmen yang komprehensif menjadi langkah penting dalam membedakan disleksia dari bentuk kesulitan belajar lainnya (American Psychiatric Association, 2022; Sadusky et al., 2022; Snowling & Hulme, 2021).

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa peserta didik dengan disleksia tidak hanya mengalami kesulitan dalam membaca, tetapi juga menghadapi hambatan pada perkembangan bahasa, fungsi eksekutif, memori kerja, perhatian, dan regulasi emosi. Keterbatasan dalam pemrosesan fonologis dapat memengaruhi kemampuan memahami informasi tertulis, sehingga berdampak pada prestasi akademik, motivasi belajar, serta kepercayaan diri peserta didik. Selain itu, pengalaman kegagalan akademik yang berulang dapat meningkatkan risiko munculnya masalah sosial dan emosional, seperti kecemasan, rendahnya harga diri, dan kesulitan berinteraksi dengan teman sebaya. Oleh karena itu, asesmen terhadap peserta didik yang diduga mengalami disleksia perlu dilakukan secara komprehensif dengan mempertimbangkan aspek kognitif, bahasa, dan sosio-emosional agar karakteristik kesulitan belajar dapat diidentifikasi secara lebih akurat serta menjadi dasar dalam penyusunan program intervensi yang tepat (American Psychiatric Association, 2022; Peterson & Pennington, 2015; Snowling & Hulme, 2021).

Dalam perspektif perkembangan kognitif, kemampuan membaca berkembang seiring dengan kematangan proses berpikir, perkembangan bahasa, serta pengalaman belajar yang diperoleh anak. Menurut teori perkembangan kognitif Piaget, peserta didik usia sekolah dasar umumnya berada pada tahap operasional konkret, yaitu tahap ketika anak mulai mampu berpikir logis terhadap objek nyata, memahami hubungan sebab-akibat, dan menggunakan strategi pemecahan masalah sederhana. Di sisi lain, teori sosiokultural Vygotsky menegaskan bahwa perkembangan kognitif dipengaruhi oleh

Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. *Some rights reserved*

interaksi sosial, lingkungan belajar, dan dukungan dari orang dewasa maupun teman sebaya melalui proses scaffolding. Dengan demikian, kualitas stimulasi pendidikan dan lingkungan keluarga memiliki peran penting dalam perkembangan kemampuan membaca serta pencapaian akademik peserta didik. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa asesmen terhadap kesulitan belajar tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga perlu mempertimbangkan faktor perkembangan dan lingkungan yang memengaruhi proses belajar anak (Piaget, 1977; Snowling & Hulme, 2021; Vygotsky, 1978).

Dalam konteks Indonesia, isu disleksia juga perlu ditempatkan dalam perkembangan kebijakan pendidikan yang semakin menekankan prinsip inklusivitas dan pemenuhan kebutuhan individual peserta didik. Secara normatif, Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas menegaskan hak penyandang disabilitas untuk memperoleh pendidikan yang bermutu secara inklusif maupun khusus serta mendapatkan akomodasi yang layak. Kebijakan tersebut kemudian diperkuat melalui Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 yang mengatur penyediaan akomodasi yang layak dan pembentukan Unit Layanan Disabilitas (ULD) untuk mendukung pemenuhan kebutuhan peserta didik penyandang disabilitas pada satuan pendidikan. Dalam implementasinya, pemerintah juga terus mendorong penguatan pendidikan inklusif melalui peningkatan kompetensi pendidik dan penyediaan layanan yang sesuai dengan keragaman kebutuhan peserta didik. Hingga 2024, misalnya, pemerintah melaporkan bahwa sebagian besar provinsi dan sejumlah besar kabupaten/kota telah mulai membentuk ULD, meskipun pelaksanaannya masih menghadapi tantangan dalam hal ketersediaan tenaga yang kompeten dan pemerataan layanan.

Meskipun kerangka kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia semakin berkembang, implementasi layanan bagi peserta didik dengan kesulitan membaca dan karakteristik disleksia masih menghadapi persoalan pada tingkat sekolah. Sejumlah penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa kebutuhan peserta didik dengan disleksia belum selalu diikuti oleh strategi pembelajaran yang individual dan dukungan tenaga pendidik yang memadai. Penelitian mengenai peran Guru Pembimbing Khusus (GPK), misalnya, menunjukkan bahwa peserta didik dengan disleksia di sekolah inklusif dapat mengalami kesulitan ketika pembelajaran berlangsung dengan kecepatan dan tuntutan yang sama bagi seluruh peserta didik, sehingga dukungan dan pendampingan khusus menjadi penting. Penelitian lain di sekolah dasar Indonesia juga lebih banyak menitikberatkan pada efektivitas metode pembelajaran tertentu, seperti pendekatan multisensori, atau pada identifikasi kesulitan membaca dan literasi dasar. Temuan-temuan tersebut memperlihatkan bahwa penelitian lokal mengenai disleksia telah berkembang, tetapi sebagian besar masih berfokus pada aspek kemampuan membaca dan intervensi pembelajaran, sementara kajian yang memadukan karakteristik kognitif, bahasa, dan sosio-emosional melalui asesmen psikopedagogis yang mendalam masih terbatas.

Kondisi tersebut menjadi semakin relevan dengan arah kebijakan pendidikan inklusif Indonesia saat ini. Pada 2026, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah kembali menegaskan bahwa penguatan pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan berupa stigma sosial, keterbatasan akses layanan, serta belum meratanya ketersediaan guru yang memiliki kompetensi di bidang pendidikan inklusif. Pemerintah juga menekankan pentingnya penyediaan satuan pendidikan yang memadai, guru yang kompeten, dan materi pembelajaran yang sesuai dengan beragam kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, keberadaan kebijakan inklusif belum dengan sendirinya menjamin tersedianya layanan yang responsif terhadap karakteristik individual peserta didik yang mengalami kesulitan belajar. Kesenjangan antara kerangka kebijakan dan praktik asesmen serta layanan di tingkat sekolah tersebut menunjukkan pentingnya penelitian yang menghasilkan gambaran perkembangan peserta didik secara komprehensif sebagai dasar perencanaan intervensi yang lebih tepat dan kontekstual.

Penelitian mengenai disleksia selama ini lebih banyak berfokus pada efektivitas intervensi membaca, pengembangan kemampuan literasi, maupun kajian neuropsikologis mengenai gangguan membaca. Sementara itu, penelitian yang mengintegrasikan analisis perkembangan kognitif, bahasa,

dan sosio-emosional melalui pendekatan asesmen psikopedagogis pada peserta didik sekolah dasar, khususnya dalam konteks pendidikan dasar di Indonesia, masih relatif terbatas. Padahal, pemahaman yang komprehensif mengenai karakteristik perkembangan peserta didik sangat diperlukan sebagai dasar dalam penyusunan program intervensi individual, pengambilan keputusan pendidikan, serta pengembangan layanan pendidikan inklusif yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis perkembangan kognitif, bahasa, dan sosio-emosional peserta didik sekolah dasar yang menunjukkan karakteristik disleksia melalui studi kasus di Sekolah Dasar Negeri Kabupaten Pati sebagai upaya memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai kebutuhan belajar peserta didik yang mengalami kesulitan membaca (OECD, 2023; Sadusky et al., 2022; Snowling & Hulme, 2021).

2. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian bertujuan memahami secara mendalam karakteristik perkembangan kognitif, bahasa, dan sosio-emosional peserta didik yang menunjukkan indikasi kesulitan membaca dan menulis dalam konteks nyata. Metode studi kasus digunakan untuk memperoleh gambaran yang komprehensif mengenai kasus dengan mempertimbangkan karakteristik peserta didik, lingkungan sekolah, lingkungan keluarga, serta interaksi yang memengaruhi perkembangan peserta didik (Creswell & Poth, 2018).

Subjek penelitian terdiri atas dua peserta didik kelas IV Sekolah Dasar Negeri Kabupaten Pati, yang diberi inisial AH dan AZ untuk menjaga kerahasiaan identitas. Subjek dipilih menggunakan teknik purposive sampling berdasarkan rekomendasi guru kelas dan kesesuaian karakteristik peserta didik dengan tujuan penelitian. Kedua peserta didik menunjukkan hambatan dalam kemampuan membaca dan menulis yang menjadi dasar bagi peneliti untuk mengkaji lebih lanjut perkembangan kognitif, bahasa, dan sosio-emosionalnya. Istilah indikasi disleksia dalam penelitian ini digunakan untuk menggambarkan karakteristik kesulitan membaca dan menulis yang ditemukan berdasarkan berbagai sumber data dan tidak dimaksudkan sebagai diagnosis klinis.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, tes kemampuan dasar membaca, menulis, dan berhitung (calistung), serta studi dokumentasi. Observasi dilakukan selama kegiatan pembelajaran untuk memperoleh informasi mengenai perilaku belajar, kemampuan mengikuti instruksi, konsentrasi, respons terhadap tugas, kemampuan berkomunikasi, serta interaksi peserta didik dengan guru dan teman sebaya. Wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan guru kelas dan orang tua untuk memperoleh informasi mengenai perkembangan akademik, kemampuan bahasa, kebiasaan belajar, riwayat perkembangan, serta dukungan yang diberikan kepada peserta didik.

Tes kemampuan dasar calistung disusun dengan mengadaptasi dan menggabungkan bahan dari beberapa sumber, yaitu modul yang digunakan dalam pembelajaran di sekolah dan buku pendukung yang relevan dengan kemampuan peserta didik kelas IV. Pemilihan dan penggabungan bahan tersebut dilakukan untuk memperoleh instrumen yang sesuai dengan tingkat kemampuan dan pengalaman belajar subjek penelitian. Materi tes disesuaikan dengan fokus penelitian dan digunakan untuk memetakan kemampuan dasar peserta didik pada aspek membaca, menulis, dan berhitung.

Pada aspek membaca, tes mencakup kemampuan mengenali huruf dan kata, membaca suku kata, membaca kata dan kalimat sederhana, serta memahami bacaan. Pada aspek menulis, tes mencakup kemampuan menyalin tulisan, menulis berdasarkan dikte, menuliskan kata atau kalimat, serta mengidentifikasi ketepatan penulisan huruf dan kata. Pada aspek berhitung, tes mencakup kemampuan mengenali bilangan, melakukan operasi hitung dasar, dan menyelesaikan soal berhitung sederhana sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik.

Penggunaan bahan dari modul sekolah dan buku pendukung dilakukan melalui proses penelaahan terhadap kesesuaian materi dengan tujuan penelitian, tingkat kelas, dan kemampuan subjek. Dengan demikian, tes calistung digunakan sebagai instrumen pendukung untuk memetakan kemampuan dan bentuk kesulitan akademik peserta didik, bukan sebagai alat untuk mendiagnosis disleksia. Hasil tes tidak ditafsirkan secara terpisah, tetapi dibandingkan dan dikaitkan dengan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai karakteristik peserta didik.

Keabsahan data dalam penelitian ini dijamin melalui triangulasi sumber, triangulasi metode, triangulasi waktu, perpanjangan pengamatan, dan *member checking*. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari peserta didik, guru kelas, dan orang tua. Triangulasi metode dilakukan dengan membandingkan data hasil observasi, wawancara, tes kemampuan dasar, dan dokumentasi. Sebagai contoh, informasi guru mengenai kesulitan membaca peserta didik dibandingkan dengan perilaku peserta didik ketika mengikuti pembelajaran, hasil tes membaca, dan hasil pekerjaan tertulis.

Triangulasi waktu dilakukan dengan melakukan pengamatan dan pengumpulan data pada waktu yang berbeda untuk melihat konsistensi perilaku dan kemampuan peserta didik. Hal tersebut dilakukan agar temuan penelitian tidak hanya didasarkan pada kondisi peserta didik pada satu waktu atau situasi tertentu. Selain itu, peneliti melakukan perpanjangan pengamatan dengan mengamati subjek secara berulang dalam kegiatan pembelajaran sehingga peneliti dapat memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai karakteristik subjek dan memastikan konsistensi data.

Keabsahan data juga diperkuat melalui *member checking*, yaitu melakukan konfirmasi terhadap informasi dan hasil interpretasi peneliti kepada guru kelas dan orang tua. Proses ini dilakukan untuk memastikan bahwa informasi dan interpretasi yang dihasilkan sesuai dengan kondisi peserta didik yang sebenarnya. Apabila ditemukan informasi yang berbeda, peneliti melakukan klarifikasi dan membandingkannya kembali dengan data dari sumber lainnya.

Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles et al. (2020) yang meliputi kondensasi data (*data condensation*), penyajian data (*data display*), serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (*conclusion drawing and verification*). Kondensasi data dilakukan dengan memilih, memfokuskan, menyederhanakan, dan mengelompokkan data yang relevan dengan fokus penelitian. Data selanjutnya disajikan dalam bentuk uraian naratif dan pengelompokan berdasarkan aspek perkembangan kognitif, bahasa, dan sosio-emosional.

Tahap berikutnya adalah penarikan dan verifikasi kesimpulan dengan mengidentifikasi pola, hubungan antarkategori, serta persamaan dan perbedaan karakteristik antara subjek AH dan AZ. Kesimpulan diverifikasi secara terus-menerus dengan membandingkan hasil analisis dengan data lapangan dan hasil triangulasi. Analisis dilakukan secara interaktif sejak proses pengumpulan data hingga penelitian selesai sehingga diperoleh interpretasi yang didasarkan pada berbagai sumber data.

Dengan demikian, penelitian ini tidak bertujuan menetapkan diagnosis disleksia, tetapi mendeskripsikan secara mendalam karakteristik perkembangan kognitif, bahasa, dan sosio-emosional peserta didik yang menunjukkan indikasi kesulitan membaca dan menulis. Penggunaan tes calistung yang diadaptasi dari modul sekolah dan buku pendukung, serta diperkuat dengan observasi, wawancara, dokumentasi, triangulasi, perpanjangan pengamatan, dan *member checking*, digunakan untuk meningkatkan kredibilitas temuan penelitian.

3. Hasil dan Pembahasan

3.1. Hasil

3.1.1. Perkembangan Kognitif

Berdasarkan hasil observasi, wawancara, tes kemampuan dasar membaca, menulis, dan berhitung, serta dokumentasi hasil pekerjaan peserta didik, ditemukan adanya perbedaan karakteristik perkembangan kognitif antara subjek AH dan AZ. Perbedaan tersebut terutama terlihat pada kemampuan memahami instruksi, menyelesaikan tugas akademik, membaca, menulis, dan berhitung.

AH menunjukkan hambatan yang relatif lebih luas dalam menyelesaikan tugas akademik dasar. Berdasarkan hasil observasi dan tes kemampuan dasar, AH masih mengalami kesulitan dalam mengenali beberapa huruf, menggabungkan huruf menjadi suku kata dan kata, membaca kata sederhana, serta menuliskan kata yang didiktekan. Kesulitan juga terlihat pada kemampuan berhitung dasar. Dalam proses pembelajaran, AH membutuhkan instruksi yang lebih sederhana dan pengulangan penjelasan sebelum dapat menyelesaikan tugas. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa hambatan AH tidak hanya tampak pada kemampuan literasi, tetapi juga pada beberapa kemampuan akademik dasar lainnya.

Sementara itu, AZ menunjukkan kemampuan mengenali huruf dan angka dengan relatif baik. AZ mampu memahami instruksi lisan guru dan dapat mengikuti tahapan kegiatan pembelajaran. Namun, ketika diberikan tugas membaca, AZ mengalami kesulitan dalam membaca kata dan kalimat secara lancar. Kesulitan terutama terlihat pada proses mengenali dan menggabungkan bunyi menjadi kata serta kelancaran membaca. Dengan demikian, berdasarkan data yang diperoleh, hambatan AZ tampak lebih spesifik pada aspek literasi, khususnya kemampuan membaca, dibandingkan dengan kemampuan memahami instruksi secara lisan.

Perbedaan karakteristik tersebut menunjukkan bahwa kedua subjek memiliki pola kesulitan akademik yang berbeda. AH menunjukkan hambatan yang lebih luas pada beberapa kemampuan akademik dasar, sedangkan AZ menunjukkan kesenjangan yang lebih jelas antara kemampuan memahami bahasa lisan dan kemampuan membaca bahasa tulis. Temuan tersebut menjadi dasar untuk menganalisis karakteristik perkembangan bahasa dan sosio-emosional kedua subjek secara lebih lanjut.

Bukti visual hasil pekerjaan peserta didik. Untuk memperkuat temuan, hasil pekerjaan peserta didik dapat ditampilkan dalam bentuk dokumentasi yang telah disamarkan identitasnya. Dokumentasi dapat berupa contoh tulisan tangan, hasil menyalin kata, hasil dikte, atau hasil membaca yang menunjukkan bentuk kesalahan seperti penghilangan huruf atau suku kata, substitusi huruf, kesulitan menggabungkan bunyi, maupun kesalahan penulisan.

Apabila hasil pekerjaan menunjukkan kesalahan tertentu, kesalahan tersebut perlu dijelaskan berdasarkan data yang benar-benar tampak pada lembar pekerjaan. Peneliti tidak menyimpulkan bahwa setiap kesalahan pembalikan atau penghilangan huruf merupakan bukti tunggal disleksia, tetapi menggunakannya sebagai salah satu data pendukung dalam memahami pola kesulitan peserta didik.

3.1.2. Perkembangan Bahasa

Hasil observasi dan wawancara menunjukkan adanya perbedaan perkembangan bahasa antara AH dan AZ. AH cenderung lebih pasif dalam komunikasi verbal, terutama ketika berada dalam situasi pembelajaran yang menuntut respons secara langsung. AH membutuhkan waktu lebih lama untuk memberikan jawaban dan terkadang memerlukan pengulangan instruksi dari guru. Dalam interaksi dengan teman sebaya, AH juga tampak kurang aktif berkomunikasi.

Sebaliknya, AZ menunjukkan kemampuan bahasa lisan yang relatif baik. AZ mampu memahami instruksi yang diberikan guru, memberikan respons terhadap pertanyaan, dan berkomunikasi dengan guru maupun teman sebaya. Hambatan AZ lebih terlihat pada penggunaan bahasa tulis, terutama ketika harus membaca kata atau kalimat. Dengan demikian, terdapat perbedaan antara kemampuan bahasa lisan dan bahasa tulis pada AZ.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa kemampuan memahami dan menggunakan bahasa secara lisan tidak selalu berkembang sejalan dengan kemampuan membaca. Pada AZ, kemampuan komunikasi verbal yang relatif baik disertai dengan hambatan dalam membaca menjadi salah satu karakteristik penting yang perlu diperhatikan dalam memahami kesulitan literasinya.

3.1.3. Perkembangan Sosio-Emosional

Pada aspek sosio-emosional, AH menunjukkan beberapa perilaku yang berbeda dengan AZ. Berdasarkan hasil observasi, AH cenderung mudah frustrasi ketika menghadapi tugas akademik yang dianggap sulit. Dalam beberapa situasi, AH menunjukkan perilaku menolak menyelesaikan tugas, mudah marah, dan mengalami konflik dengan teman. Respons tersebut terutama muncul ketika AH mengalami kesulitan dalam menyelesaikan tugas atau ketika membutuhkan bantuan dalam kegiatan pembelajaran.

Sebaliknya, AZ menunjukkan kemampuan interaksi sosial yang relatif baik. AZ mampu berkomunikasi dengan teman sebaya, mengikuti kegiatan kelompok, dan merespons arahan guru dengan baik. Meskipun mengalami kesulitan dalam membaca, AZ tetap menunjukkan kemauan untuk mengikuti kegiatan pembelajaran dan menyelesaikan tugas yang diberikan. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kesulitan membaca yang dialami AZ belum tampak memberikan dampak yang dominan terhadap interaksi sosial dan keterlibatannya dalam pembelajaran.

Temuan wawancara dengan guru dan orang tua digunakan untuk memperkuat hasil observasi mengenai kondisi sosio-emosional kedua subjek. Kutipan wawancara disajikan secara selektif untuk menggambarkan pengalaman dan perilaku peserta didik berdasarkan perspektif informan.

3.2. Pembahasan

3.2.1. Karakteristik Kesulitan Membaca pada AZ

Temuan penelitian menunjukkan bahwa AZ memiliki kemampuan bahasa lisan dan pemahaman instruksi yang relatif baik, tetapi mengalami hambatan dalam membaca kata dan kalimat secara lancar. Berdasarkan hasil observasi, tes kemampuan dasar, dan dokumentasi pekerjaan, kesulitan AZ terutama terlihat pada aspek membaca, sedangkan kemampuan berkomunikasi secara lisan dan mengikuti instruksi guru berkembang relatif baik.

Pola tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara kemampuan bahasa lisan dan kemampuan bahasa tulis. Literatur mengenai disleksia menjelaskan bahwa peserta didik dengan kesulitan membaca spesifik dapat menunjukkan hambatan pada pemrosesan fonologis, decoding, dan pengenalan kata, sementara kemampuan intelektual umum dan bahasa lisan tidak selalu mengalami hambatan yang sama (Peterson & Pennington, 2015; Snowling & Hulme, 2021). Penelitian (Sadusky et al., 2022) juga menunjukkan pentingnya memperhatikan karakteristik kemampuan membaca secara spesifik dalam proses identifikasi kesulitan belajar.

Namun demikian, berdasarkan desain penelitian ini, temuan pada AZ belum dapat digunakan untuk menetapkan diagnosis disleksia. Karakteristik yang ditemukan lebih tepat dipahami sebagai indikasi kesulitan membaca yang memiliki beberapa karakteristik yang konsisten dengan literatur mengenai disleksia. Penetapan diagnosis memerlukan asesmen yang lebih komprehensif dan melibatkan tenaga profesional dengan instrumen yang terstandar.

Berdasarkan teori perkembangan kognitif Piaget, anak usia sekolah dasar berada pada tahap operasional konkret, ketika kemampuan berpikir logis terhadap situasi konkret dan kemampuan mengikuti aturan atau instruksi berkembang semakin baik (Piaget, 1977). Kemampuan AZ dalam memahami instruksi, mengikuti kegiatan pembelajaran, dan berinteraksi dengan lingkungan menunjukkan bahwa hambatan membaca yang dialaminya tidak secara otomatis menunjukkan adanya keterlambatan perkembangan intelektual secara umum.

3.2.2. Karakteristik Perkembangan AH

Berbeda dengan AZ, AH menunjukkan hambatan yang lebih luas. Kesulitan AH tidak hanya ditemukan dalam membaca, tetapi juga dalam menulis, berhitung, komunikasi verbal, serta keterlibatan dalam kegiatan pembelajaran. Temuan tersebut menunjukkan adanya pola kesulitan akademik yang lebih kompleks sehingga tidak tepat apabila seluruh kesulitan tersebut langsung dikategorikan sebagai karakteristik disleksia.

Beberapa faktor lingkungan dan pengalaman belajar dapat menjadi bagian dari konteks yang perlu diperhatikan dalam memahami kondisi AH. Informasi mengenai pengalaman pendidikan, stimulasi belajar, pola pendampingan di rumah, dan kesempatan memperoleh pengalaman literasi perlu dianalisis bersama dengan data kemampuan akademiknya. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pengalaman literasi dan kualitas lingkungan belajar memiliki hubungan dengan perkembangan kemampuan literasi awal dan kesiapan akademik anak (Castles et al., 2018).

Oleh karena itu, karakteristik AH memerlukan kajian lebih lanjut untuk membedakan antara kesulitan belajar spesifik dengan hambatan akademik yang mungkin berkaitan dengan faktor lingkungan, pengalaman belajar, maupun faktor perkembangan lainnya. Kesimpulan mengenai penyebab kesulitan AH tidak dapat ditentukan hanya berdasarkan data penelitian ini.

3.2.3. Perkembangan Sosio-Emosional dan Pengalaman Belajar

Temuan mengenai perkembangan sosio-emosional AH dan AZ dapat dipahami melalui teori perkembangan psikososial Erikson (1968). Anak usia sekolah berada pada tahap industry versus inferiority, yaitu tahap ketika pengalaman keberhasilan dan kegagalan dalam menyelesaikan tugas dapat memengaruhi rasa kompetensi dan kepercayaan diri.

Perilaku AH yang mudah frustrasi, menolak tugas, dan mengalami konflik dengan teman dapat dipahami sebagai respons yang muncul dalam konteks pengalaman menghadapi kesulitan akademik. Namun, perilaku tersebut tidak dapat secara langsung disimpulkan sebagai akibat dari kesulitan membaca. Faktor lain, seperti karakteristik individu, lingkungan keluarga, hubungan dengan teman sebaya, dan pengalaman belajar sebelumnya, juga perlu dipertimbangkan.

Sementara itu, AZ tetap menunjukkan keterlibatan dalam pembelajaran dan interaksi sosial yang relatif baik meskipun mengalami kesulitan membaca. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kemampuan akademik dan perkembangan sosio-emosional tidak selalu mengalami hambatan dalam tingkat yang sama. Dukungan guru, teman sebaya, dan keluarga dapat menjadi faktor penting dalam mempertahankan keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran.

Temuan penelitian memiliki implikasi bagi guru dan sekolah dalam memberikan dukungan pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik masing-masing peserta didik. Peserta didik dengan kesulitan membaca membutuhkan pembelajaran yang memberikan kesempatan untuk berlatih membaca secara bertahap, pengulangan materi, instruksi yang jelas, serta pendampingan sesuai kebutuhan.

Untuk AZ, pembelajaran dapat difokuskan pada penguatan kemampuan membaca melalui latihan pengenalan kata, hubungan bunyi dan huruf, kelancaran membaca, serta pemahaman bacaan.

Sementara itu, AH memerlukan dukungan yang lebih komprehensif karena kesulitannya mencakup beberapa aspek akademik dan perilaku belajar.

Dukungan tersebut sebaiknya dilakukan melalui kerja sama antara guru, sekolah, dan orang tua. Apabila kesulitan berlangsung secara konsisten dan menghambat proses pembelajaran, peserta didik dapat diarahkan untuk memperoleh asesmen lebih lanjut dari tenaga profesional yang kompeten. Langkah tersebut penting agar bentuk intervensi yang diberikan sesuai dengan kebutuhan individual peserta didik.

3.2.4. Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian hanya melibatkan dua peserta didik sehingga temuan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan secara statistik kepada populasi yang lebih luas. Kedua, tes kemampuan dasar yang digunakan merupakan adaptasi dari modul sekolah dan buku pendukung, sehingga penggunaannya diposisikan sebagai instrumen pendukung pemetaan kemampuan akademik, bukan sebagai alat diagnosis terstandar.

Ketiga, penelitian ini tidak melakukan pemeriksaan neuropsikologis atau pemeriksaan klinis sehingga hasil penelitian hanya menggambarkan karakteristik kesulitan yang ditemukan pada subjek penelitian. Oleh karena itu, indikasi disleksia yang dibahas dalam penelitian ini tidak dapat dipandang sebagai diagnosis klinis. Penelitian lanjutan dapat menggunakan instrumen asesmen yang telah terstandar dan melibatkan tenaga profesional, seperti psikolog atau ahli terkait, untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif.

Meskipun memiliki keterbatasan, penelitian ini memberikan gambaran mengenai pentingnya identifikasi awal terhadap peserta didik yang menunjukkan kesulitan membaca dan menulis. Hasil penelitian dapat menjadi informasi awal bagi guru, sekolah, dan orang tua dalam memberikan dukungan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik serta mencegah kesulitan akademik berkembang menjadi hambatan yang semakin kompleks.

4. Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa perkembangan kognitif, bahasa, dan sosio-emosional peserta didik yang menunjukkan kesulitan belajar memiliki karakteristik yang berbeda. AZ menunjukkan karakteristik kesulitan membaca yang relatif spesifik dan konsisten, terutama dalam membaca kata dan kalimat, mengeja, serta kelancaran membaca. Di sisi lain, kemampuan memahami instruksi secara lisan, komunikasi verbal, interaksi sosial, dan keterlibatan dalam pembelajaran relatif baik. Pola tersebut memiliki karakteristik yang konsisten dengan indikasi kesulitan membaca spesifik, termasuk karakteristik yang sering ditemukan pada disleksia. Namun demikian, temuan penelitian ini tidak dimaksudkan sebagai diagnosis klinis disleksia. Sebaliknya, AH menunjukkan hambatan yang lebih luas, meliputi kemampuan membaca, menulis, berhitung, komunikasi verbal, interaksi sosial, serta regulasi emosi. Karakteristik tersebut menunjukkan bahwa kesulitan yang dialami AH lebih kompleks dan tidak dapat dijelaskan hanya melalui kesulitan membaca. Faktor akademik, pengalaman belajar, lingkungan, dan aspek psikososial perlu dipertimbangkan dalam memahami kondisi AH. Oleh karena itu, diperlukan asesmen lebih lanjut yang melibatkan tenaga profesional untuk memperoleh gambaran mengenai kebutuhan peserta didik secara lebih komprehensif. Hasil penelitian menegaskan pentingnya asesmen yang komprehensif dalam mengidentifikasi karakteristik kesulitan belajar pada peserta didik sekolah dasar. Penggunaan observasi, wawancara, tes kemampuan dasar, dan dokumentasi yang diperkuat melalui triangulasi dapat membantu guru memperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai kebutuhan peserta didik. Hasil identifikasi tersebut dapat menjadi dasar dalam menentukan bentuk dukungan pembelajaran yang sesuai tanpa memberikan label atau diagnosis kepada peserta didik hanya berdasarkan satu jenis kesulitan. Secara praktis, guru kelas dapat memberikan dukungan pembelajaran yang lebih terstruktur kepada peserta didik seperti AZ. Pembelajaran membaca dapat dilakukan melalui pendekatan fonik secara bertahap

dengan menghubungkan huruf dan bunyi, latihan menggabungkan bunyi menjadi suku kata dan kata, serta pengulangan kata-kata yang sering mengalami kesalahan. Guru juga dapat menggunakan kartu huruf, kartu kata, gambar, atau media multisensori yang melibatkan unsur visual, auditori, dan kinestetik untuk membantu peserta didik menghubungkan simbol dengan bunyinya. Materi membaca sebaiknya diberikan secara bertahap dari tingkat yang sederhana menuju tingkat yang lebih kompleks. Guru juga dapat memberikan waktu tambahan dalam menyelesaikan tugas membaca dan menulis, terutama ketika tugas membutuhkan proses membaca yang cukup panjang. Instruksi sebaiknya disampaikan secara singkat, jelas, dan bertahap, kemudian diberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengulang atau mengonfirmasi pemahamannya. Penilaian juga dapat disesuaikan dengan memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menunjukkan pemahaman melalui respons lisan apabila tujuan penilaian bukan secara khusus mengukur kemampuan membaca. Selain itu, guru dapat memberikan pendampingan secara individual atau dalam kelompok kecil melalui latihan membaca secara rutin dan terarah. Kemajuan peserta didik perlu dicatat secara berkala untuk mengetahui perkembangan kemampuan membaca dan menentukan bentuk dukungan berikutnya. Guru juga perlu memberikan penguatan positif terhadap usaha dan kemajuan peserta didik agar kesulitan membaca tidak menurunkan motivasi dan kepercayaan dirinya. Untuk peserta didik seperti AH yang menunjukkan hambatan pada beberapa aspek perkembangan, dukungan perlu dilakukan secara lebih komprehensif. Guru dapat memberikan tugas dengan tingkat kesulitan yang disesuaikan, instruksi yang lebih sederhana, pengulangan materi, pendampingan individual, serta penguatan positif terhadap setiap kemajuan yang dicapai. Kerja sama antara guru dan orang tua diperlukan untuk memastikan adanya kesinambungan dukungan antara lingkungan sekolah dan rumah. Dengan demikian, guru, orang tua, dan sekolah perlu membangun kolaborasi dalam memberikan dukungan kepada peserta didik yang menunjukkan kesulitan belajar. Apabila kesulitan membaca dan perkembangan akademik tetap berlangsung serta menghambat proses pembelajaran, peserta didik dapat dirujuk untuk memperoleh asesmen lebih lanjut dari tenaga profesional yang kompeten. Pendekatan tersebut diharapkan dapat mendukung pemberian intervensi yang tepat sekaligus menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif, suportif, dan sesuai dengan kebutuhan individual peserta didik.

References

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.)*. SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company. https://wwnorton.com/books/9780393311440

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (4th ed.)*. SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book246128

OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*. https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental Dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology, 11*(1), 283–307. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842

Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Viking Press.

Sadusky, A., Berger, E. P., Reupert, A. E., & Freeman, N. C. (2022). Methods used by psychologists for identifying dyslexia: A systematic review. *Dyslexia, 28*(2), 132–148. https://doi.org/10.1002/dys.1706

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(5), 635–653. https://doi.org/10.1111/jcpp.13324

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.