



Metode Membaca Permulaan bagi Siswa dengan Hambatan Intelektual

Bahrudin, Mohammad Arif Taboer, Indra Jaya, Isra Al Hakim, Vita Amalia Rosa

Universitas Negeri Jakarta

E-mail: bahrudin@unj.ac.id

Abstrak: Membaca permulaan merupakan bagian dari rangkaian perkembangan kemampuan komunikasi seseorang. Tahapan ini merupakan tahapan tertinggi dalam rangkaian perkembangan komunikasi sebelum kemampuan menulis. Pada sisi lain siswa dengan hambatan intelektual merupakan individu yang mengalami kondisi keterlambatan global sehingga terjadi pelambatan secara menyeluruh dan berdampak pada terjadinya kesenjangan antara usia kronologis dengan usia mental. Kondisi ini yang kemudian berdampak pada stigma pencapaian kemampuan bagi hambatan intelektual, salah satunya adalah membaca permulaan. seringkali keterampilan membaca permulaan menjadi tolok ukur persoalan hambatan intelektual. Namun demikian dalam kenyataannya ditemukan siswa dengan hambatan intelektual dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan. hal ini menjadi kondisi berbanding terbalik. Studi ini dikembangkan dalam rangka menemukan cara guru mengajarkan siswa membaca permulaan. Guna kepentingan pengumpulan data dilakukan wawancara mendalam kepada dua orang guru yang telah berhasil mengembangkan keterampilan membaca permulaan pada siswa dengan hambatan intelektual. Hasil studi menunjukkan bahwa guru mengajarkan siswa dengan metode membaca permulaan dengan menggunakan metode suku kata. Temuan lebih mendalam mengenai bagaimana guru mengajarkan membaca permulaan dengan menggunakan metode suku kata dapat dilihat dalam artikel.

Kata Kunci: hambatan intelektual, membaca permulaan, metode membaca

Abstract: A person's communication. This stage is the highest stage in the communication development sequence before writing skills. On the other hand, students with intellectual disabilities are individuals who experience global delays, resulting in a general slowdown and resulting in a gap between chronological age and mental age. This condition then impacts the stigma of achieving abilities associated with intellectual disabilities, one of which is early reading. Early reading skills are often the benchmark for intellectual disabilities. However, in reality, students with intellectual disabilities can develop early reading skills. This is the opposite. This study was developed in order to discover how teachers teach students to begin reading. For data collection purposes, in-depth interviews were conducted with two teachers who have successfully developed early reading skills in students with intellectual disabilities. The study results indicate that teachers teach students with the syllabic method of beginning reading. More in-depth findings regarding how teachers teach early reading using the syllabic method can be found in this article.

Keywords: intellectual disabilities, beginning reading, reading methods

PENDAHULUAN

Tunagrahita merupakan salah satu bentuk keberagaman dari penciptaan manusia. Fenomena ketunagrahitaan banyak ditinjau dalam berbagai perspektif. Pendidikan merupakan salah keilmuan yang memberikan kontribusi terhadap berkembangnya perspektif atau cara pandang pada tunagrahita.

Dalam DSM-5 disebutkan "... Global developmental delay, as its name implies, is diagnosed when an individual fails to meet expected developmental milestones in several areas of intellectual functioning" (DSM-V, 2013). Terminologi "Global Delay" menunjukkan bahwa terjadi keterlambatan dalam kasus hambatan intelektual. Hal ini memberikan peluang pemahaman bahwa permasalahan individu dengan hambatan intelektual

bukan terletak pada ketidakmampuan akan tetapi terjadinya pelambatan dalam berfikir. Pelambatan yang dialami oleh tunagrahita disebabkan perkembangan jaringan otak yang terjadi lebih lambat dari individu kebanyakan (Vicari, Costanzo, & Menghini, 2016; Henry & Cornners, 2008). Pelambatan ini berdampak pada kemampuan berfikir yang didalamnya membahas masalah atribut mental (Solso, MacLin, & MacLin, 2005). Atribut mental yang dimaksud didalamnya terdapat pemecahan masalah, memutuskan, abstraksi, beralasan, imajinasi dan kreativitas.

Kondisi yang dialami oleh individu dengan tunagrahita pada akhirnya memiliki efek pada lambatnya individu dalam proses berfikir. Akhirnya kemampuan yang dimilikinya berbeda lebih rendah dari individu kebanyakan (Ditchman, Kosyluk, Werner, & Jones, 2013). Kemudian dalam budaya,

tunagrahita hidup dalam kondisi stigmatisasi.

Stigma pada tunagrahita berkenaan juga dengan kemampuan membaca. Secara budaya, membaca permulaan berhubungan erat dengan permasalahan intelektual. Stanovich (2005) menemukan bahwa IQ tidak memberikan kontribusi terhadap berkembangnya permasalahan membaca. Artinya dalam penemuannya ia tidak melihat adanya perbedaan bahwa anak-anak dengan IQ dalam kategori normal pun dapat mengalami kesulitan dalam membaca permulaan. Ratz dan Lenhard (2013) dalam studinya terhadap 1629 siswa dengan hambatan intelektual pada usia 6 – 21 tahun menemukan bahwa 32% siswa sampai pada tahap orthographic. Artinya siswa tersebut dapat membaca kata. Mahlburg (2013) menemukan bahwa banyak studi yang menemukan bukti bahwa individu dengan hambatan intelektual dapat membaca kata.

Membaca pada dasarnya merupakan aspek dalam berbahasa. Artinya bahwa membaca merupakan bagian dari perkembangan bahasa. Bunawan dan Yuawati (2000) mengemukakan bahwa perkembangan bahasa dimulai dari bahasa auditori dan diakhiri oleh bahasa visual. Bahasa auditory merupakan bahasa yang berkembang secara alamiah melalui proses mendengar dan bicara. Bahasa auditory berkembang dimulai dari bahasa mendengar atau reseptif, selanjutnya berkembang menjadi bahasa ekspresif atau melalui bicara. Bahasa visual berkembang setelah bahasa ekspresif berkembang secara paripurna. Bahasa visual berkembang sesuai dengan prinsip perkembangan bahasa yakni reseptif dalam hal ini membaca dan ekspresif dalam hal ini menulis.

Membaca permulaan sebagai salah satu aspek berbahasa yang berkembang dalam aspek membaca. Proses ini dimulai dari paripurnanya proses perkembangan bahasa auditory, baik secara reseptif maupun ekspresif. Dengan demikian kita akhirnya memahami bahwa membaca permulaan sebagai sebuah keterampilan bukanlah suatu keterampilan yang berkembang begitu saja, akan tetapi dibangun dari proses panjang yang dimulai dari bahasa auditori dan yang sebelumnya dibangun dari komunikasi itu sendiri. Dalam perkembangan bahasa auditori, perkembangan kesadaran fonologi merupakan perkembangan paling akhir. Kesadaran fonologi merupakan kesadaran individu terhadap bunyi ujar yang terdapat di dalam sebuah kata baik secara reseptif maupun ekspresif. Ketika seseorang mendengar suatu kata maka ia akan mencoba menganalisa bunyi-bunyi yang membentuk kata tersebut.

Perkembangan bahasa auditory menjadi prasyarat utama dalam mengembangkan kemampuan berbahasa. Kesadaran individu akan adanya representasi semesta dalam bentuk symbol bahasa berkembang melalui interaksi antar individu dengan lingkungan sosial. Bahasa ibu merupakan kesadaran bahasa pertama bagi seseorang. Diperlukan kerja kognitif dalam merangkai

symbol bahasa dalam bahasa nasional.

Secara detail, perkembangan bahasa menurut Chall (1983) dimulai dari tahap pseudo reading. Pseudo reading merupakan tahapan pra membaca dimana seorang anak mulai berinteraksi dengan buku dan symbol-symbol arbitrer yang bersifat individual. Symbol-symbol ini diciptakan oleh diri anak itu sendiri. Tahap selanjutnya adalah tahap initial reading. Pada tahap ini anak mulai menghubungkan antara bahasa ujar dengan symbol-symbol visual bahasa. Pada tahap akhir, merupakan tahap confirmation and fluency. Tahap ini merupakan tahap dimana mulai membaca kata dan kalimat sederhana hingga cerita-cerita sederhana.

Ehri (2005) mengembangkan perkembangan membaca permulaan dimulai dari fase pre alphabetic. Fase ini merupakan fase dimana anak belajar membaca melalui kode-kode visual seperti gambar, ataupun logo-logo perusahaan. Pada fase ini anak belum mengenal huruf. fase selanjutnya adalah fase partial alphabet. Fase ini merupakan fase dimana anak mencoba menghubungkan huruf dengan kata-kata yang familiar dimana huruf tersebut merupakan fonem awal dari kata-kata tersebut. fase selanjutnya adalah fase full alphabet. Pada fase alphabet ini anak mulai menggabungkan huruf-huruf yang membentuk kata untuk dibaca. Fase berikutnya adalah fase consolidated alphabet. Fase ini anak belajar membaca gabungan huruf-huruf konsonan majemuk yang membentuk kata.

Membaca seperti yang telah dipaparkan sebelumnya bahwa berkembang melalui sebuah proses yang panjang. Kesadaran fonologi merupakan dasar dari tahapan perkembangan bahasa yang menjadi fondasi seseorang untuk dapat membaca permulaan (Lyon R. , 1997; Stanovich, 2005; Elsaad, Ali, & El-Hamid, 2015; Paige, David D; Rupley, William H. ; Smith, Grant S; Olinger, Crystal; Leslie, Mary, 2018; Taboer, Rochyadi, Sunardi, & Bahrudin, 2020). Hal ini dibuktikan oleh Lyster (1998) dan Ayriza (1997) bahwa ketika orang tua diberikan pelatihan tentang kesadaran fonologis maka berkontribusi positif pada kemampuan membaca anak-anaknya. Komponen kesadaran fonologis pada dasarnya terbagi atas 3 bagian, yakni factor fonem, factor suku kata dan factor rima (Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995). Rochyadi (2010) menemukan bahwa kesadaran linguistic memegang peranan penting bagi perkembangan kemampuan membaca siswa dengan kondisi hambatan intelektual. Kesadaran linguistic yang dimaksud adalah kesadaran terhadap kalimat, kata dan ucapan baik dalam aktivitas.

Pertanyaan besar yang muncul adalah apakah siswa dengan hambatan intelektual benar dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan? bagaimana guru dapat mengajarkan keterampilan membaca pada tunagrahita? Studi ini bertujuan menjawab permasalahan tersebut. Dengan demikian

kita mendapatkan gambaran atau deskripsi perihal kemampuan tunagrahita dalam membaca permulaan. temuan ini nantinya akan mengubah pandangan pada banyak orang mengenai kemampuan tunagrahita dalam membaca permulaan.

METODE

Studi ini dilakukan pada dua sekolah luar biasa yang memiliki pengalaman mengajarkan membaca pada tunagrahita hingga siswa tersebut dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan hingga membaca lancar. Dua sekolah tersebut dipilih secara acak dengan ketentuan keterjangkauan studi. Informan pada studi sebanyak dua orang guru yang memiliki pengalaman mengajarkan membaca permulaan pada siswa dengan hambatan intelektual.

Prosedur pelaksanaan studi ini dimulai dari dialog dengan kepala sekolah mengenai fenomena keterampilan membaca permulaan pada siswa dengan hambatan intelektual. Kepala sekolah kemudian menunjuk guru yang mengajar siswa tersebut. Guna mendapatkan informan yang tepat, dilakukan juga triangulasi dengan mewawancarai guru-guru yang mengajar pada bagian hambatan intelektual. Berdasarkan hal tersebut maka diperoleh guru yang tepat guna memenuhi tujuan studi ini yakni menemukan jumlah siswa yang dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan dan metode yang digunakan dalam pengajaran. Analisis data dilakukan melalui analisis kualitatif. metode analisis data dilakukan melalui teknik tabulasi. Data hasil wawancara direduksi kemudian dianalisis pemahaman dari data tersebut. Hasil analisis data kemudian dibuatkan kategori guna mendapatkan gambaran menyeluruh mengenai jumlah siswa dan metode pembelajaran yang diterapkan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Hasil wawancara mendalam dengan dua orang guru dari dua sekolah yang berbeda menunjukkan bahwa ditemukan siswa dengan hambatan intelektual yang dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan. berdasarkan hasil wawancara ditemukan jumlah siswa dengan hambatan membaca permulaan dalam kelas yang dijadikan sumber informasi dapat dilihat pada tabel 1.

Table 1 menunjukkan bahwa siswa dengan hambatan intelektual yang dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan adalah hambatan intelektual ringan. Dari 9 orang siswa dengan hambatan intelektual ringan yang dilaporkan pada dua kelas dari dua sekolah yang berbeda ditemukan sebanyak 44,4% siswa dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan.

Table 1. Jumlah siswa dengan hambatan intelektual yang dapat membaca

Sekolah	Kelas	Jumlah siswa dalam satu kelas	Jumlah siswa	Jenis disabilitas
X	5	4	1	Hambatan intelektual ringan
Y	6	5	3	Hambatan intelektual ringan

Tabel 2. Metode membaca permulaan

Guru	Statement
X	“untuk mempermudah anak dalam membaca permulaan dengan menggunakan suku kata, karena jika penggunaannya diawali dengan geja itu terlihat cukup sulit diterapkan ke anak tunagrahita”
Y	Biar langsung aja pakai suku kata biar mudah ngerangkainya pas membaca. Kalo dieja kan susah ya harus huruf perhuruf.

Tabel 3. Tahapan pembelajaran membaca permulaan

Guru	Statement tahapan membaca permulaan	Statement penggunaan kata
X	Siswa mampu membaca dan mengucapkan semua bunyi hurufvokal dan semua huruf konsunan tanpa dibantu dengan konsisten Siswa mampu membaca suku kata berpola KV tanpa dieja dan mengucapkannya dengan konsisten Siswa mampu membaca suku kata berpola VKV tanpa dieja dan mengucapkannya dengan konsisten Siswa mampu membaca kata berpola KVKV dengan konsisten	“yaa itu tadi kak dengan kartu kata andaikan mereka yang sudah hafal dan sudah memahami huruf abjad itu jadi mereka tinggal menyusun katanya dengan kartu huruf tersebut tetapi jika belum hapal ya jadi mereka baru bisa menyamakan dan mencari suku kata yang sama, huruf yang sama ataupun bentuknya yang sama”
Y	Jadi anak itu menyalin huruf, persuku kata terus kata. Membuat kalimat sederhana dari kata yang saya tulis di papan tulis.	Kayak kegiatan yang dekat dengan lingkungan rumah si anak.

Metode pembelajaran yang digunakan dalam mengembangkan keterampilan membaca permulaan adalah dengan menggunakan metode suku kata. Metode ini digunakan dengan alasan untuk mempermudah siswa dalam belajar membaca. Pengalaman guru menunjukkan bahwa penggunaan metode mengeja yang dilakukan selama ini menjadi kesulitan tersendiri. Di samping itu juga terungkap bahwa pengenalan melalui identifikasi huruf juga menjadi kesulitan dalam mengajar membaca permulaan bagi tunagrahita.

Tabel 4. Statement Guru terhadap media

Guru	Statment
X	"...permainan suku kata menggunakan kartu huruf atau kartu suku kata"
Y	"Paling improve dengan gambar/video"

Teknik yang digunakan dalam mengajarkan membaca permulaan adalah dengan menggunakan suku kata yang menjadi unsur kata-kata yang sering didengar oleh siswa. namun demikian guru juga mempertimbangkan kemampuan siswa dalam menguasai huruf. Media pembelajaran yang digunakan oleh guru dalam pengembangan keterampilan membaca permulaan adalah dengan menggunakan gambar dan kartu huruf.

Berdasarkan data yang telah dipaparkan maka ditemukan bahwa guru mengembangkan metode membaca permulaan dengan menggunakan metode suku kata. Metode suku kata digunakan guna mempermudah siswa belajar membaca. Metode ini dikembangkan melalui tahapan pengenalan huruf, membaca suku kata dan membaca kata. Kata-kata yang digunakan dalam pengajaran membaca permulaan adalah kata-kata yang telah dikenal oleh siswa dengan baik. Dengan demikian unsur-unsur suku kata dan huruf sudah terbiasa didengar dan diucapkan oleh siswa. Media pengajaran yang digunakan berupa gambar yang mewakili kata serta kartu huruf.

Pembahasan

Berdasarkan data yang telah dipaparkan ditemukan bahwa siswa dengan hambatan intelektual mulai dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan ketika siswa duduk di kelas lima dan enam. Hal ini kemudian beralasan ketika dihubungkan dengan konsep hambatan intelektual itu sendiri yakni "*global delayed*". Keterlambatan yang dialami oleh siswa dengan hambatan intelektual menjadi sesuatu yang lumrah disebabkan siswa dengan hambatan intelektual mengalami kelambatan dalam berfikir (DSM-V, 2013).

Hambatan intelektual merupakan hambatan yang terjadi pada individu sehingga dimanifestasikan dalam perkembangan yang berbeda dengan individu kebanyakan (DSM-V, 2013). Cara pandang yang berkembang kemudian sangat mempengaruhi tentang bagaimana individu dengan hambatan intelektual melalui proses belajar dan berkembang. Kanyataannya dalam membaca permulaan Lenhard (2013) dalam studinya terhadap 1629 siswa dengan hambatan intelektual pada usia 6 – 21 tahun menemukan bahwa 32% siswa sampai pada tahap orthographic. Artinya siswa tersebut dapat membaca kata. Mahlburg (2013) menemukan bahwa banyak studi yang menemukan bukti bahwa individu dengan hambatan intelektual dapat membaca kata.

DSM-V (2013) mengemukakan bahwa terjadi "global delayed" pada individu dengan hambatan intelektual. Hal ini memberikan peluang bahwa individu tersebut bukan tidak dapat melakukan hanya waktu mulai belajarnya yang berbeda dengan kebanyakan. Masalah perspektif inilah yang kemudian menutupi kesempatan belajar bagi individu dengan hambatan intelektual (Albrecht, Seelman, & Bury, 2001).

Kata-kata dalam Bahasa Indonesia dibentuk dalam suku kata atau dengan kata lain bahwa unsur pembentuk kata dalam Bahasa Indonesia adalah suku kata (Soewargana, 1971). Hal ini pun berhubungan dengan aksara yang dikembangkan dalam budaya Bangsa Indonesia. Aksara tradisional yang berkembang dalam keaksaraan Indonesia bukanlah huruf-huruf romans (Laubach, 2013). Bahasa Indonesia dalam perkembangannya dipengaruhi kuat oleh bahasa melayu. Aksara bahasa melayu tradisional adalah aksara arab-melayu (Laubach, 2013). Aksara arab seperti halnya aksara bangsa asia lainnya kaya akan variasi dari lambang (Joshi, Nakamura, & Singh, 2017). Temuan-temuan ini kemudian memberikan arahan bahwa pada hakekatnya aksara yang berkembang di wilayah asia bersifat silabik termasuk yang berkembang di Indonesia seperti aksara Sansekerta. Dalam Bahasa Sansekerta, semua vocal bersifat fonemik dan semua konsonan bersifat silabik (Suryati, 2016). Jelaslah pada hakekatnya aksara asli Bangsa Indonesia adalah aksara yang melambangkan suku kata.

Belajar membaca dengan demikian sejatinya mengikuti budaya bahasa yang digunakan. Hal ini akan mempermudah orang dalam budaya bahasa terbut belajar mengkonversi bahasa ujar ke dalam kode-kode orthografi. Proses ini yang kemudian memberikan pemahaman mengenai aksara yang digunakan sebagai simbol pengganti bahasa ujar. Dengan demikian menjadi jelas mengapa guru berhasil dalam mengembangkan keterampilan membaca permulaan bagi siswa dengan hambatan intelektual, yakni bahwa guru menggunakan sesuatu yang dekat dengan budaya itu sendiri sebagai suatu pendekatan yang disebut dengan kongkrit. Salah satu prinsip belajar siswa dengan hambatan intelektual adalah diawali oleh berfikir kongkrit (Yıldırım & Karabulut, 2023).

Selanjutnya, Bruner (1986) mengemukakan bahwa pada hakekatnya manusia belajar dari sesuatu yang bermakna. Pemahaman dibangun melalui sebuah proses interaksi antara individu dengan objek yang dipelajarinya (Piaget, 1964; Ormrod J. E., 2004; Ormrod J. E., 2001). Dengan demikian makna dalam konteks pembelajaran akan terdiri atas obejek yang dipelajari dan proses atau situasi interaksi.

Konteks merupakan kenyataan yang dialami. Kenyataan merupakan situasi yang dialami dalam kehidupan sosial. Oleh sebab itu situasi sosial merupakan sebagai sebuah media yang dapat dihubungkan dalam sebuah proses dalam memaknai

sesuatu (Pritchard & Woollard, 2010). Johnson (2002) selanjutnya memaparkan bahwa proses Pendidikan pada hakekatnya bertujuan memberikan kesempatan kepada para siswa menghubungkan antara pelajaran yang bersifat akademik dengan konteks kehidupan sehari-hari. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa konteks adalah realitas (Illes, 2001). Penjelasan inilah yang kemudian memberikan dasar pemikiran tentang mengapa huruf dan suku kata mudah dipahami oleh siswa dalam belajar membaca.

Membaca pada dasarnya merupakan aspek dalam berbahasa. Artinya bahwa membaca merupakan bagian dari perkembangan bahasa (Bunawan & Yuwati, 2000)). Proses perkembangan kognitif pada hakekatnya mengiringi perkembangan bahasa itu sendiri. Membaca sebagai suatu perkembangan kognitif menunjukkan bahwa orang yang dapat membaca permulaan pada hakekatnya telah meningkat kemampuan berfikirnya menuju pola berpikir abstrak. Penggunaan media gambar dan kartu huruf dan suku kata memberikan kesempatan kepada siswa mengembangkan kemampuan berfikirnya secara runtut.

KESIMPULAN

siswa dengan hambatan intelektual pada hakekatnya individu yang sama dengan sebayanya. Pembedanya terletak pada perkembangan yang lebih lambat dari sebayanya. Hal ini pun terjadi pada perkembangan keterampilan membaca permulaan. siswa dengan hambatan intelektual tidak lagi dalam stigma tidak dapat membaca akan tetapi dengan pengajaran yang tepat mereka dapat mengembangkan keterampilan membaca permulaan seperti sebayanya. keterampilan ini berkembang lebih lambat empat sampai lima tahun dari sebayanya dan dalam kasus ini terbatas pada hambatan intelektual ringan.

Penelitian selanjutnya diharapkan dapat menjangkau pada siswa dengan hambatan intelektual sedang. Disamping itu diperlukan juga pendalaman subjek penelitian dari sisi jumlah dan metode yang digunakan. Dengan demikian dapat pemahaman utuh mengenai iketerampilan siswa dengan hambatan intelektual dalam mengembangkan kerteampilan membaca permulaan.

DAFTAR PUSTAKA

Albrecht, G. L., Seelman, K. D., & Bury, M. (2001). *Handbook of Disability Studies*. California: Sage Publication.

Ayriza, Y. (1997, Februari). Pelatihan Kesadaran Fonologis pada Anak-Anak Pra Sekolah untuk Menyambut Tugas Belajar Membaca Pada Masa Sekolah. *Cakrawala Pendidikan*.

Bruner, J. S. (1986). *Actual Mind, Possible World*. Cambridge: Harvard University Press.

Bunawan, L., & Yuwati, C. S. (2000). *Penguasaan Bahasa Anak Tunarungu*. Jakarta: Yayasan Santi Rama

Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Ditchman, N., Kosyluk, K., Werner, S., & Jones, N. (2013). Stigma and Intellectual Disability: Potential Application of Mental Illness Research. *American Psychological Association*, 206-216.

DSM-V. (2013). *DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS*. Washington: APA.

Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Word : Theory, Findings and Issue. *Scientific Studies of Reading*, 167-188.

Elsaad, T. A., Ali, R., & El-Hamid, H. A. (2015). Assessment of Arabic phonological awareness and its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology*.

Henry, L., & Cornners, F. (2008). Short-term memory coding in children with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 187-200.

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 171-188.

Illes, E. (2001). *The Definition of Context and its Implications for Language Teaching*. London.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay*. California: Sage Publication.

Joshi, R. M., Nakamura, P. R., & Singh, N. C. (2017). Reading Research and Practice : Indian Perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*.

Laubach, F. C. (2013). *Teaching the World to Read*. New York: Martino Publishing.

Lyon, R. (1997 жыл 10-July). Why Reading Is Not Natural Process.

Lyster, S. A. (1998). Preventing Reading Failure : A Follow Up Study. *Dyslexia*, 4, 132 - 144.

Mahlburg, R. (2013, April 28). *Reading and Students with Intellectual Disabilities: Using the Readers Workshop Model to Provide Balanced Literacy Instruction*. Retrieved from <https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-8-2013/MahlburgR-Reading-Intellectual-Disabilities.pdf>

Ormrod, J. E. (2001). *Human Learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ormrod, J. E. (2004). *Human Learning*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Paige, David D; Rupley, William H. ; Smith, Grant S; Olinger, Crystal; Leslie, Mary. (2018). Acquisition of Letter Naming Knowledge, Phonological Awareness, and Spelling Knowledge of Kindergarten Children at Risk for Learning to Read. *Hindawi*.
- Piaget, J. (1964). Development and Learning . *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Pritchard , A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for The Classroom Constructivism and Social Learning*. Oxon: Routledge.
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities . *Research in Developmental Disabilities*, 1740–1748.
- Rochyadi, E. (2010). *Model Pembelajaran Berbasis Kesadaran Linguistik dan Kesadaran Persepsi Visual untuk Meningkatkan Kemampuan Membaca (penelitian pengembangan pada anak tunagrahita di sekolah luar biasa*. Bandung: -.
- Soewargana, O. (1971). *Pendidikan prasarana dari semua prasarana pembangunan*. Bandung: GANACO N.V.
- Solso, R. L., MacLin, M. K., & MacLin, O. H. (2005). *Cognitive Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stanovich, K. E. (2005, May 1). The Future Mistake : Will Discrepancy Measurement Continue to Make The Learning Disabilities Field A Pseudoscience ? *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 103 - 106.
- Suryati, N. M. (2016). *Bahan Ajar Bahasa Snskerta*. Denpasar: Prodi Sastra Bali Fakultas Ilmu Budaya Universitas Udayana.
- Taboer, M. A., Rochyadi, E., Sunardi, & Bahrudin. (2020). Prediktor Kesulitan Membaca di Sekolah Dasar. *Sekolah Dasar: Kajian Teori dan Praktik Pendidikan*, 182-190.
- Vicari, S., Costanzo, F., & Menghini, D. (2016). Memory and Learning in Intellectual Disability. *International Review of Research in Developmental Disabilities*.
- Yıldırım, H. H., & Karabulut, H. A. (2023). The Effectiveness of Concrete-Pictorial-Abstract Learning Strategy in Teaching Mixtures of Science Subjects to Students with Intellectual Skills Disabilities. *Mimbar sekolah dasar*, 10(1).