

**EFEKTIVITAS PENDEKATAN MODIFIKASI PERILAKU DENGAN
TEKNIK *FADING* DAN *TOKEN ECONOMY* DALAM MENINGKATKAN
KOSAKATA SISWA TUNA RUNGU *PRELINGUAL PROFOUND***

*The Effectiveness of a Behavior Modification Approach with Fading and Token
Economy Techniques to Increase The Vocabulary of a Student with Prelingual
Profound Deafness*



TESIS

**STELLA BUNGA PARMAWATI
1006796645**

**FAKULTAS PSIKOLOGI
PROGRAM STUDI PSIKOLOGI PROFESI
PEMINATAN PSIKOLOGI PENDIDIKAN**

**DEPOK
JULI 2012**



UNIVERSITAS INDONESIA

**EFEKTIVITAS PENDEKATAN MODIFIKASI PERILAKU DENGAN
TEKNIK *FADING* DAN *TOKEN ECONOMY* DALAM MENINGKATKAN
KOSAKATA SISWA TUNA RUNGU *PRELINGUAL PROFOUND***

TESIS

Diajukan Sebagai Salah Satu Syarat Memperoleh Gelar Magister

**STELLA BUNGA PARMAWATI
1006796645**

**FAKULTAS PSIKOLOGI
PROGRAM STUDI PSIKOLOGI PROFESI
PEMINATAN PSIKOLOGI PENDIDIKAN**

**DEPOK
JULI 2012**

HALAMAN PERNYATAAN ORISINALITAS

Dengan ini saya menyatakan bahwa Tesis yang berjudul “Efektivitas Program Modifikasi Perilaku dalam Meningkatkan Kosakata Siswa Tuna Rungu *Prelingual Profound*” adalah hasil karya saya sendiri dan bukan merupakan jiplakan dari hasil karya orang lain.

Apabila di kemudian hari ditemukan adanya kecurangan dalam karya ini, saya bersedia menerima sanksi apapun dari Fakultas Psikologi Universitas Indonesia sesuai dengan peraturan yang berlaku.

Depok, 28 Juni 2012

Yang menyatakan,



Stella Bunga Parmawati

(NPM : 1006796645)

LEMBAR PENGESAHAN

Tesis ini diajukan oleh :

Nama : Stella Bunga Parmawati
NPM : 1006796645
Program Studi : Psikologi Profesi
Peminatan : Psikologi Pendidikan
Judul Skripsi : Efektivitas Pendekatan Modifikasi Perilaku dengan Teknik *Fading* dan *Token Economy* dalam Meningkatkan Kosakata Siswa Tuna Rungu *Prelingual Profound*.

Telah berhasil dipertahankan di hadapan Dewan Penguji dan diterima sebagai bagian persyaratan yang diperlukan untuk memperoleh gelar Magister Psikologi pada Program Studi Peminatan Psikologi Pendidikan, Fakultas Psikologi Universitas Indonesia pada hari Rabu, 20 Juni 2012.

DEWAN PENGUJI

Pembimbing 1 : Wuri Prasetyawati, M.Psi., Psi. ()
Pembimbing 2 : Dr. Rose Mini A. Prianto, M.Psi., Psi. ()
Penguji 1 : Dr. Lucia R.M. Royanto, M.Si., M.Sp.Ed., Psi. ()
Penguji 2 : Airin Y. Saleh, M.Psi., Psi. ()

Depok, Juli 2012

Ketua Program Studi Psikologi Profesi
Fakultas Psikologi UI

Dekan Fakultas Psikologi UI







Dra. Dharmayati Utoyo Lubis, M.A., Ph.D.
NIP 19510327 197603 2 001

Dr. Wilman Dahlan Mansoer, M.Org.Psy.
NIP 19490403 197603 1 002

UCAPAN TERIMAKASIH

“How can I say thanks for the things You have done for me? Things so undeserved, yet You give to prove Your love for me...All that I am and ever hope to be, I owe it all to Thee.” (Crouch, 2003). Segala puji syukur, kemuliaan, dan hormat bagi Tuhan Yesus yang telah setia menyertai dan memberikan kekuatan. Saya juga hendak menghaturkan terima kasih kepada pihak-pihak yang telah berperan dalam penyelesaian tesis dan perkuliahan saya :

1. Wuri Prasetyawati, M.Psi.,Psi. dan Dr. Rose Mini A. Prianto, M.Psi.,Psi. selaku dosen pembimbing tesis atas motivasi, bimbingan, dan ilmu yang telah diberikan. Saya bersyukur dapat dibimbing oleh kedua dosen yang berdedikasi tinggi terhadap pengembangan dunia psikologi pendidikan. Terima kasih juga kepada Mbak Wuri atas bimbingannya selama penyelesaian kasus 3 dan 4.
2. Dr. Lucia R. M. Royanto, M.Si., M.Sp.Ed.,Psi. dan Airin Y. Saleh, M.Psi.,Psi. atas kesediaannya menguji serta memberikan masukan bagi perbaikan tesis ini. Terima kasih juga untuk Mbak Airin yang telah membimbing penyelesaian kasus 5 dan 6.
3. Dra. Wahyu Indianti, M.Si.,Psi. dan Stephanie Yuanita, M.Psi.,Psi. atas bimbingan selama penyelesaian kasus 1, 2, dan kasus penelusuran bakat-minat klasikal.
4. Prof. Dr. Frieda Mangunsong, M.Ed., Psi. atas kepercayaan yang diberikan, sertasemua dosen dan staff bagian Psikologi Pendidikan atas dukungannya.
5. A dan keluarga yang telah bersedia menjadi partisipan dalam penelitian ini dan menambah sukacita dalam hidup saya.
6. Papa, mama, dan adik tersayang: Jahja Adi Tanudirjo, Dra.Elika Dwi Murwani, MM, dan Yosua Satriadi,SE atas cinta dan dukungan yang telah diberikan.
7. Joe Peter Keswani. *I would never have overcome all those struggles and challenges without your love, support, and patience. Thank you.*
8. Keluarga ProdiX: Banyo, Alfa, Annisa, Anggi, Carla, Enfira, Inggin, Resti, Lukas, Paramita, Sondang, dan Wikan untuk tawa dan tangis bersama kita selama dua tahun ini. Setiap tugas terasa lebih ringan dengan keceriaan yang kalian hadirkan.
9. Inge Uli Wiswanti, M.Psi., Psi. atas diskusi yang memberikan banyak *insight*.
10. Ika, Hanna, Oci, Klara serta teman-teman dan kerabat yang selalu mendoakan. Akhir kata, semoga tesis ini mendatangkan manfaat. Tuhan memberkati.

Depok, 28 Juni 2012

Stella Bunga Parmawati

**LEMBAR PERNYATAAN PERSETUJUAN PUBLIKASI
KARYA ILMIAH UNTUK KEPENTINGAN AKADEMIS
(Hasil Karya Perorangan)**

Sebagai sivitas akademik Universitas Indonesia, saya yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Stella Bunga Parmawati
NPM : 1006796645
Program Studi : Psikologi Profesi
Peminatan : Psikologi Pendidikan
Fakultas : Psikologi
Jenis karya : Tesis

demikian pengembangan ilmu pengetahuan, menyetujui untuk memberikan kepada Universitas Indonesia **Hak Bebas Royalti Non- Eksklusif (*Non-exclusive Royalty-Free Right*)** atas karya ilmiah saya yang berjudul :

“Efektivitas Program Modifikasi Perilaku dalam Meningkatkan Kosakata Siswa Tuna Rungu *Prelingual Profound*”

“The Effectiveness of A Behavior Modification Approach with Fading and Token Economy Techniques to Increase The Vocabulary of a Student with Prelingual Profound Deafness”

berserta perangkat yang ada (bila diperlukan). Dengan Hak Bebas Royalti Non-Eksklusif ini Universitas Indonesia berhak menyimpan, mengalihmedia/format-kan, mengelolanya dalam bentuk pangkalan data (*database*), mendistribusikannya, dan menampilkan/mempublikasikannya di Internet atau media lain untuk kepentingan akademis tanpa perlu meminta ijin dari saya selama tetap mencantumkan nama saya sebagai penulis/pencipta dan sebagai pemilik Hak Cipta. Segala bentuk tuntutan hukum yang timbul atas pelanggaran Hak Cipta dalam karya ilmiah ini menjadi tanggungjawab saya pribadi.

Demikian pernyataan ini saya buat dengan sebenarnya.

Dibuat di : Depok
Pada tanggal : 28 Juni 2012
Yang menyatakan



(Stella Bunga Parmawati)

ABSTRAK

Nama : Stella Bunga Parmawati
Program Studi : Psikologi Profesi
Peminatan : Psikologi Pendidikan
Judul : Efektivitas Pendekatan Modifikasi Perilaku dengan Teknik *Fading* dan *Token Economy* dalam Meningkatkan Kosakata Siswa Tuna Rungu *Prelingual Profound*

Gangguan pendengaran pada anak tuna rungu yang terjadi sebelum masa perkembangan bahasa (*prelingual*) dan tergolong parah (*profound*) menimbulkan masalah dalam proses akademis dan komunikasi sehari-hari. Oleh karena itu, intervensi untuk meningkatkan kosakata anak tuna rungu sebagai dasar perkembangan bahasa penting untuk dilakukan. Penelitian ini dilakukan untuk membuktikan efektivitas pendekatan modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* untuk meningkatkan kosakata siswa tuna rungu *prelingual profound*. Program intervensi diadaptasi dari Morris (1985) untuk mengajarkan nama-nama obyek dan kegiatan. Teknik *fading* dilakukan dalam tiga tahap, yaitu pemberian stimulus berupa gambar dan *prompt* tulisan, lalu gambar dan *prompt* sebagian tulisan, kemudian gambar tanpa *prompt* tulisan. Setiap kali berhasil menulis dengan tepat, subyek diberikan *token* yang nantinya dapat ditukarkan dengan *reinforcer*. Penelitian dilakukan terhadap seorang anak tuna rungu *prelingual profound*, laki-laki, berusia 13 tahun, duduk di kelas 5 SD inklusi, memiliki kecerdasan non-verbal rata-rata, dan kosakata yang sangat terbatas. Dengan desain penelitian *single-subject* tipe ABA *single-factor*, peningkatan kosakata dilihat dari perbandingan antara hasil tes sebelum dan setelah intervensi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendekatan modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* efektif untuk meningkatkan kosakata siswa tuna rungu *prelingual profound*. Subyek mampu memahami serta memproduksi secara tertulis sebesar 87,5% dari delapan nama obyek dan 100% dari delapan nama kegiatan yang diberikan dalam intervensi.

Kata kunci :

Modifikasi Perilaku, *Fading*, *Token Economy*, Kosakata, Tuna Rungu

ABSTRACT

Name : Stella Bunga Parmawati
Study Program : Master Degree in Educational Psychology
Title : The Effectiveness of a Behavior Modification Approach with Fading and Token Economy Techniques to Increase the Vocabulary of a Student with Prelingual Profound Deafness

A profound hearing impairment that happened before the development of language causes some problems within the academic process and daily communication. Therefore, an intervention to increase the deaf students' vocabulary as the foundation of a language development is important. This research was conducted to examine the effectiveness of a behavior modification approach with fading and token economy techniques to increase the vocabulary of a student with prelingual profound deafness. The intervention program was adapted from Morris (1985) to teach names of objects and activities. In the program, the subject was given three steps of fading, starting with a stimuli and a prompt in a form of a picture and its written name. Subsequently, the prompt was faded into only a certain part until it was entirely eliminated. Everytime the subject succeeded in writing the correct name, he was given a token which could be exchanged with a reinforcer. Research was conducted on a male *prelingual profound* deaf student studying at a primary school with an inclusion program who has an average level of non verbal intelligence and lack of vocabulary. Using a *single subject-ABA-single factor* research design, the increase in vocabulary was determined by comparing the test results before and after the intervention. Results indicated that a behavior modification approach with fading and token economy techniques is effective in order to increase the vocabulary of a student with prelingual profound deafness. Through writing, the subject was able to understand and produce 87,5% of the eight objects' names and 100% of the eight activities' names given during the intervention program.

Key words:

Behavior Modification, Fading, Token Economy, Vocabulary, Deaf

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
HALAMAN PERNYATAAN ORISINALITAS	ii
LEMBAR PENGESAHAN	iii
UCAPAN TERIMA KASIH	iv
LEMBAR PERSETUJUAN PUBLIKASI KARYA ILMIAH	v
ABSTRAK	vi
<i>ABSTRACT</i>	vii
DAFTAR ISI	viii
DAFTAR LAMPIRAN	x
DAFTAR TABEL	xi
DAFTAR GAMBAR	xi
1. PENDAHULUAN	1
1.1. Latar Belakang	1
1.2. Rumusan Masalah	10
1.3. Tujuan Penelitian	10
1.4. Manfaat Penelitian	10
1.5. Sistematika Penulisan	11
2. TINJAUAN PUSTAKA	13
2.1. Tuna Rungu.....	13
2.1.1. Definisi dan Klasifikasi Ketunarunguan.....	13
2.1.2. Karakteristik Anak Tuna Rungu.....	15
2.1.2.1. Kemampuan Bahasa.....	15
2.1.2.2. Kemampuan Intelektual.....	17
2.1.2.3. Prestasi Akademis.....	17
2.1.2.4. Perkembangan Sosial dan Emosional.....	18
2.1.3. Pendidikan Anak Tuna Rungu.....	19
2.1.3.1. Pendekatan Komunikasi.....	19
2.1.3.2. Peran Media Visual dalam Pendidikan Anak Tuna Rungu	22
2.2. Membaca	23
2.2.1. Definisi Membaca	
2.2.2. Pendekatan dalam Pembelajaran Membaca.....	
2.3. Kosakata.....	23
2.3.1. Definisi Kosakata.....	23
2.3.2. Perkembangan Kosakata.....	24
2.3.3. Pendekatan Pembelajaran Kosakata Anak Tuna Rungu.....	28
2.4. Modifikasi Perilaku.....	31
2.4.1. Definisi dan Asumsi Dasar Modifikasi Perilaku	31
2.4.2. Karakteristik Modifikasi Perilaku	33
2.4.3. Langkah-Langkah Penyusunan Modifikasi Perilaku	34
2.4.4. Teknik-Teknik Modifikasi Perilaku.....	37
2.4.5. Modifikasi Perilaku Mengidentifikasi Nama Obyek.....	43

3. METODE PENELITIAN	45
3.1. Desain Penelitian.....	45
3.2. Subyek Penelitian.....	45
3.2.1. Teknik Pemilihan Subyek Penelitian.....	45
3.2.2. Karakteristik Subyek.....	46
3.3. Penyusunan Program.....	46
3.3.1. Nama Program.....	46
3.3.2. Tujuan Program.....	46
3.3.3. Bentuk Intervensi.....	46
3.3.4. Indikator Keberhasilan Program.....	48
3.4. Rencana Desain Intervensi.....	48
3.4.1. Rancangan Program Intervensi.....	48
3.4.2. Waktu dan Tempat Pelaksanaan Intervensi.....	57
3.4.3. Instrumen Intervensi.....	
3.5. Prosedur Penelitian.....	63
3.6. Teknik Pengolahan Data.....	64
4. HASIL DAN ANALISIS HASIL PENELITIAN.....	66
4.1. Hasil Pengukuran <i>Baseline</i>	66
4.1.1. Hasil <i>Pre-Test</i> Sesi 1.....	67
4.1.2. Hasil <i>Pre-Test</i> Sesi 2.....	75
4.1.3. Penentuan Sistem <i>Token Economy</i>	89
4.2. Hasil Program Intervensi.....	
4.2.1. Hasil Intervensi Sesi 1.....	67
4.2.2. Hasil Intervensi Sesi 2.....	75
4.3. Hasil <i>Follow Up</i>	
4.3.1. Hasil <i>Post-Test</i> Sesi 1.....	67
4.3.2. Hasil <i>Post-Test</i> Sesi 2.....	75
4.3.3. Hasil Sesi Generalisasi.....	
4.4. Analisis Hasil Keseluruhan.....	96
4.4.1. Peningkatan Kosakata.....	96
4.4.2. Manfaat Pemberian <i>Prompt</i>	99
4.4.3. Manfaat Sistem <i>Token Economy</i>	99
5. KESIMPULAN, DISKUSI, DAN SARAN	100
5.1. Kesimpulan.....	100
5.2. Diskusi.....	100
5.3. Saran.....	108
5.3.1. Saran Metodologis.....	108
5.3.2. Saran Praktis.....	109
DAFTAR REFERENSI	111

DAFTAR LAMPIRAN

- Lampiran 1. Bagan Psikodinamika Kasus Subyek Penelitian
- Lampiran 2. Rincian Rancangan Program Intervensi
- Lampiran 3. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menulis Nama Obyek
- Lampiran 4. Lembar Jawaban *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menulis Nama Obyek
- Lampiran 5. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menunjuk Obyek
- Lampiran 6. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 2-Menulis Nama Kegiatan
- Lampiran 7. Lembar Jawaban *Pre-Test/Post-Test* Sesi 2-Menulis Nama Kegiatan
- Lampiran 8. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 2-Menunjuk Kegiatan
- Lampiran 9. Kartu Bergambar yang Digunakan (Ukuran Diperkecil)
- Lampiran 10. Contoh Perubahan *Prompt* pada Kartu (Ukuran Diperkecil)
- Lampiran 11. Nama-Nama Obyek dan Kegiatan yang Digunakan
- Lampiran 12. Jadwal Aktivitas Tambahan
- Lampiran 13. Hasil Observasi Harian
- Lampiran 14. Aturan dan Bagan Penukaran *Token*



DAFTAR TABEL

Tabel 2.1. Kategori Ketunarunguan Berdasarkan Batas Pendengaran.....	14
Tabel 4.1. Hasil <i>Pre-Test</i> Sesi 1.....	69
Tabel 4.2. Hasil <i>Pre-Test</i> Sesi 2.....	71
Tabel 4.3. Pengulangan Langkah-Langkah <i>Fading</i> Sesi 1.....	77
Tabel 4.4. Pengulangan Langkah-Langkah <i>Fading</i> Sesi 2.....	84
Tabel 4.5. Hasil <i>Post-Test</i> Sesi 1.....	90
Tabel 4.6. Hasil <i>Post-Test</i> Sesi 2.....	92
Tabel 4.7. Hasil Generalisasi.....	95
Tabel 4.8. Peningkatan Performa A Sebelum dan Sesudah Intervensi.....	96

DAFTAR GAMBAR

Gambar 3.1. Alur Rancangan Program Intervensi.....	49
Gambar 4. Grafik Peningkatan Kosakata A.....	97



1. PENDAHULUAN

1.1. Latar Belakang

Indonesia merupakan negara dengan prevalensi ketulian keempat tertinggi (4,6%) setelah Srilanka, Myanmar, dan India. Hal ini dapat dilihat dari hasil survei yang dilakukan oleh *Multi Center Study* di Asia Tenggara. Ditemukan pula bahwa 4000 sampai 5000 bayi di Indonesia mengalami ketulian sejak lahir dan kebanyakan berasal dari keluarga kurang mampu. (Ulfah, 2010). Menurut Hallahan dan Kauffman (2006), orang yang tuli adalah mereka yang ketidakmampuan mendengarnya menghambat keberhasilan dalam memroses informasi bahasa melalui pendengaran, baik dengan maupun tanpa alat bantu dengar. Dalam ranah pendidikan anak berkebutuhan khusus di Indonesia, baik kekurangan maupun kehilangan pendengaran yang mengakibatkan hambatan dalam perkembangan sehingga memerlukan bimbingan dan pendidikan khusus disebut dengan “ketunarunguan” (Sastrawinata, Salim, & Sugiarto, 1977).

Gangguan pada pendengaran anak tuna rungu berdampak luas, baik dalam aspek akademis maupun penyesuaian sosial dan emosional. Anak tuna rungu mengalami kesulitan dalam menyampaikan pikiran, pendapat, kebutuhan, dan keinginannya kepada orang lain. Akibatnya, ia sulit dipahami maupun memahami orang lain dan merasa terisolasi dari lingkungan sosial. Selain itu, anak tuna rungu seringkali melampiaskan frustrasi dalam bentuk tindakan fisik maupun *temper tantrum* karena tidak dapat mengungkapkannya secara verbal. Secara akademis, anak tuna rungu mengalami ketertinggalan karena hambatan dalam bahasa yang merupakan aspek penting dalam proses akademis (Mangunsong, 2009; Standley, 2005).

Masalah-masalah yang dialami anak tuna rungu bersumber pada hambatan dalam perkembangan bahasa. Gangguan pendengaran membuat anak tuna rungu mengalami defisit, baik dalam perkembangan bahasa reseptif maupun produksi bahasa, yang biasanya digunakan oleh masyarakat mampu dengar di sekitar mereka (Marschark, 2002 dalam Hallahan & Kauffman, 2006; Standley, 2005). Hal ini terutama dialami oleh anak tuna rungu *prelingual profound*, yaitu mereka

yang ketunarunguannya muncul sebelum masa perkembangan bahasa dan berada pada taraf parah sehingga tidak dapat mendengar suara percakapan sama sekali (Mangunsong, 2009).

Hambatan dalam bahasa anak tuna rungu *prelingual profound* berawal dari dasar perkembangan bahasa, yaitu kosakata. Ketidakmampuan mereka untuk mendengar bunyi mengakibatkan hambatan dalam mengenal kata-kata. Mereka tidak mengalami tahap awal perkembangan bahasa yaitu belajar mengenali kata dari bunyinya meskipun belum memahami arti kata tersebut. Oleh karena itu, mereka mengalami keterlambatan dalam perkembangan kata tunggal atau leksikon sehingga kosakatanya terbatas (Marschark, 2007; Hoff, 2005; Mayberry, 2002). Pada usia kurang lebih 18 bulan, anak yang mampu mendengar biasanya sudah mengalami *vocabulary spurt* atau ledakan kosakata, yaitu besarnya jumlah kata yang dipahami oleh anak. Mereka mampu memahami makna kata-kata baru dengan sangat cepat karena menggunakan kemampuan kognitifnya (Marschark, 2007; Hoff, 2005). Pada anak-anak tuna rungu, *vocabulary spurt* tidak terjadi. Mereka mempelajari kosakata setahap demi setahap (Marschark, 2007). Penelitian menemukan bahwa anak tuna rungu juga dapat mencapai pemahaman kosakata yang diperantarai oleh kemampuan kognitif, tetapi berlangsung tiga tahun lebih lambat dibandingkan dengan anak-anak yang mampu mendengar (Lederberg, Prezbindowski, & Spencer, 2000 dalam Marschark, 2007).

Kosakata merupakan komponen dasar dari kemampuan membaca (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1986; Hargis, 1982). Luasnya kosakata mempengaruhi kemampuan anak dalam memahami bacaan dimana mereka harus mampu menguraikan makna dari berbagai kata yang ditemuinya dalam bacaan secara mandiri, tanpa bantuan orangtua maupun guru (Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008). Oleh karena itu, hambatan dalam perkembangan kosakata mengakibatkan potensi masalah serius dalam belajar membaca yang sangat penting bagi proses pembelajaran di sekolah (Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008; Hargis, 1982). Maka, Hargis (1982) mengatakan bahwa perkembangan kosakata merupakan salah satu hal yang harus menjadi fokus dari persiapan seorang anak dalam belajar membaca. Dengan demikian, peningkatan

kosakata perlu menjadi sasaran awal dalam mengatasi masalah-masalah anak tuna rungu.

Berbagai intervensi untuk mengembangkan bahasa anak tuna rungu menekankan pada bentuk bahasa lisan, bahasa isyarat, dan bahasa tulisan. Pendekatan yang menekankan pada bahasa lisan adalah oralisme, yaitu mengajarkan anak tuna rungu untuk berbicara, melalui penggunaan alat bantu dengar, pelatihan wicara, dan membaca ujaran (Mangunsong, 2009; Hallahan & Kauffman, 2006). Pendekatan oralisme kurang berhasil untuk diberikan kepada anak tuna rungu *prelingual profound*. Hal ini didukung oleh hasil-hasil penelitian yang menemukan bahwa anak tuna rungu *prelingual* yang dilatih secara oral memang menunjukkan kesadaran terhadap bunyi kata-kata tetapi hal tersebut tidak membuat perkembangannya menjadi lebih baik (Hoff, 2005, Jensema, Karchmer, & Trybus, 1978 dalam Hoff, 2005). Penelitian Gregory dan Mogford (1981) juga menemukan bahwa anak-anak tuna rungu *profound* yang berusia di bawah empat tahun dan dilatih secara oral hanya mengembangkan sangat sedikit kosakata (dalam Hoff, 2005). Selain itu, program komunikasi oral juga sulit untuk diterapkan bagi anak tuna rungu yang mengenyam pendidikan di sekolah inklusi karena mereka belajar di kelas reguler dengan para siswa dan guru yang berkomunikasi secara normal. Mangunsong (2009) mengatakan bahwa persentase jumlah kata yang dapat dipahami oleh anak tuna rungu berdasarkan pengamatannya terhadap gerakan bibir manusia yang berkomunikasi secara normal hanya sebesar 50%.

Pendekatan kedua adalah manualisme yang menekankan pada bentuk bahasa isyarat. Hasil penelitian mengungkapkan bahwa pemerolehan kosakata dengan bahasa isyarat memiliki kemiripan dengan pemerolehan bahasa secara lisan (Hoff, 2005, Klima & Bellugi, 1979, Stokoe, Casterline, & Croneberg, 1965 dalam Hoff, 2005). Akan tetapi, bahasa isyarat lebih efektif untuk dipelajari sejak dini, yaitu dari awal masa perkembangan bahasa. Hal ini salah satunya terungkap melalui penelitian Newport (1990) terhadap orang dewasa yang mengalami ketunarunguan. Hasil penelitian membuktikan bahwa mereka yang baru mempelajari bahasa isyarat setelah masa kanak-kanak awal tidak menampilkan performa sebaik mereka yang telah belajar sejak masa balita (dalam Hoff, 2005).

Penelitian Mayberry (2002) juga menemukan bahwa anak tuna rungu yang baru diajari bahasa isyarat pada usia kanak-kanak akhir atau awal remaja (9 sampai 13 tahun) menunjukkan defisit yang signifikan dalam pemahaman bahasa isyarat tersebut. Selain faktor usia dimulainya pembelajaran bahasa isyarat, faktor orangtua dan lingkungan anak yang tidak menguasai bahasa isyarat juga perlu dipertimbangkan. Spencer dan Lederberg (1997) mengatakan bahwa orang dewasa yang mampu mendengar memiliki keterbatasan dalam berespon secara intuitif terhadap anak tuna rungu dikarenakan kurangnya kemampuan berbahasa isyarat (dalam Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008).

Berdasarkan hasil-hasil penelitian yang telah disebutkan di atas, pengenalan kata melalui bahasa lisan maupun isyarat kurang tepat untuk diterapkan kepada anak tuna *prelingual profound*, terutama yang tidak dibekali dengan kemampuan bahasa sejak dini. Oleh karena itu, bahasa tulisan merupakan bentuk yang lebih tepat untuk mengajarkan pengenalan kata kepada mereka. Terdapat dua pendekatan untuk mengajarkan pengenalan kata dalam bentuk tulisan, yaitu *phonics approach* dan *whole word approach*. *Phonics approach* tidak dapat diterapkan pada anak tuna rungu *profound* karena membutuhkan kemampuan asosiasi antara tulisan dengan bunyinya. Sementara itu, *whole word approach* menekankan pada pemahaman kata melalui konteks bacaan sehingga dapat diajarkan tanpa pengetahuan tentang bunyi kata (Santrock, 2009; Taylor, Harris, Pearson, & Gracia, 1995; Richek, List, & Lerner, 1983).

Pada *whole word approach*, kata-kata dipelajari dalam bentuk *sight word* atau *sight vocabulary*, yaitu daftar kata yang dapat dikenali tanpa perantara atau penggunaan analisis fonetik (Browder & Lalli, 1991 dalam Rivera, Koorland, & Fueyo, 2002). Tujuan penggunaan *sight word* adalah memungkinkan pembaca untuk mengenali kata-kata melalui penglihatannya. *Sight word* juga biasanya diberikan dalam bentuk gambar dan tulisan (Richek, List, & Lerner, 1983). Cara ini sesuai dengan karakteristik anak tuna rungu yang banyak mengandalkan penglihatan dalam berkomunikasi. Berbagai hasil penelitian menemukan bahwa anak tuna rungu cenderung dapat berkomunikasi dan belajar paling baik dengan menggunakan strategi visual (Luckner & Humphries, 1992, McIntosh, 1995, Nover & Andrews, 1998, Reeves, Wollenhaupt, & Caccamise, 1995, Waldron,

Diebold, & Rose, 1985 dalam Easterbrooks & Stoner, 2006). Oleh karena itu, *sight word* sesuai untuk mengajarkan pengenalan kata pada anak tuna rungu *profound* yang aksesnya terhadap bahasa lisan terbatas (Hargis, 1982).

Pendekatan modifikasi perilaku telah banyak menjadi dasar teknik intervensi untuk mengajarkan tentang *sight-word* terutama pada anak berkebutuhan khusus. Salah satunya dalam penelitian Rivera, Koorland, dan Fueyo (2002) yang menggunakan teknik *fading* untuk mengajarkan *sight words* pada anak yang mengalami kesulitan belajar. Adapula penelitian Wiswanti (2011) yang didasarkan pada prosedur *constant-time delay* dan *token economy* dari Baker dan Brightman (2004) dalam meningkatkan atensi anak dengan retardasi mental dalam belajar membaca fungsional melalui *sight words*. Akan tetapi, intervensi untuk mengajarkan *sight words* dalam penelitian-penelitian yang ada melibatkan kemampuan berbahasa lisan, yaitu berbicara dan mendengar. Padahal, prinsip-prinsipnya dapat diterapkan tanpa melibatkan bahasa lisan. Oleh karena itu, penelitian mengenai modifikasi perilaku untuk mengajarkan kosakata dalam bentuk *sight words* pada anak tuna rungu yang tidak memiliki akses terhadap bahasa lisan penting untuk dilakukan.

Berdasarkan beberapa penelitian, memang ditemukan bahwa prosedur modifikasi perilaku dapat digunakan secara efektif untuk mengatasi berbagai masalah tingkah laku dan belajar yang disebabkan oleh faktor fisik maupun biologis. Oleh karena itu, modifikasi perilaku banyak digunakan dalam ranah pendidikan khusus, termasuk bagi anak-anak yang mengalami gangguan pendengaran. Modifikasi perilaku digunakan misalnya untuk mengembangkan kemampuan menamai obyek, membedakan huruf atau kata, membaca, berbahasa isyarat, dan sebagainya (Morris, 1985). Modifikasi perilaku juga banyak diaplikasikan dalam *setting* akademis secara umum, misalnya untuk mengajari siswa membaca, memahami bacaan, mengeja, menulis, atau menguasai konsep-konsep ilmu pengetahuan (Martin & Pear, 2003).

Modifikasi perilaku merupakan aplikasi sistematis dari prinsip-prinsip dan teknik-teknik belajar dalam pengukuran dan peningkatan tingkah laku yang tampak maupun tidak nampak dari individu dalam rangka membantu mereka untuk berfungsi lebih baik di tengah masyarakat (Martin & Pear, 2003). Morris

(1985) memberikan contoh prosedur modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *reinforcement* yang telah digunakan dalam berbagai penelitian mengenai intervensi untuk mengembangkan kemampuan mengenali nama-nama obyek. *Fading* adalah perubahan pada stimulus pengontrol respon yang terjadi secara gradual selama percobaan berurutan (*successive trials*) sehingga pada akhirnya respon dapat terjadi ketika dihadapkan pada stimulus yang sudah berubah atau bahkan baru sama sekali (Martin & Pear, 2003). Teknik *fading* pada intervensi yang dicontohkan oleh Morris (1985) digunakan dengan memulai pengenalan terhadap obyek melalui gambar dan ucapan yang semakin lama semakin dipersulit. Salah satu cara mempersulitnya adalah dengan menunda pemberian bantuan atau *prompt* kepada anak. Bradley-Johnson, Sunderman, dan Johnson (1983) serta Halle, Baer, dan Spradlin (1981) menyebutnya sebagai teknik *stimulus delay* yang efektif untuk membentuk kemampuan mengenali kata (dalam Suzer-Azaroff & Mayer, 1986).

Reinforcement yang digunakan dalam prosedur Morris (1985) dapat berupa *token economy*, dimana anak mengumpulkan simbol sampai dengan jumlah tertentu untuk kemudian ditukarkan dengan *reinforcement* yang lebih besar. Sistem *token economy* dikatakan efektif untuk menarik perhatian anak dan pra-remaja karena pada usia tersebut seseorang cenderung senang mengoleksi sesuatu (Evans, Schultz, & Saddler dalam Nurannissa, 2009). Dari hasil-hasil penelitian yang telah disebutkan, teknik *fading* dan *token economy* diperkirakan efektif untuk meningkatkan kosakata dalam bentuk *sight words* pada anak tuna rungu *prelingual profound*.

Dalam penelitian ini, intervensi diberikan kepada A, seorang anak laki-laki tuna rungu berusia 13 tahun. Ketunarunguannya terjadi sebelum usia perkembangan bahasa dan tergolong *profound*, yaitu tidak dapat mendengar suara percakapan sama sekali. A berasal dari keluarga dengan tingkat sosial ekonomi menengah ke bawah sehingga penanganan terhadap A kurang memadai. Ia tidak memperoleh stimulasi bahasa yang tepat sejak didiagnosis tuna rungu pada usia 8 bulan. Saat ini A duduk di kelas 5 SD inklusi yang berarti ia belajar bersama dengan anak-anak dan guru yang berkomunikasi secara normal. Di sekolah A saat ini belum ada program terapi wicara maupun pelatihan bahasa isyarat khusus bagi

anak-anak tuna rungu. Akibat stimulasi bahasa yang kurang memadai, kosakata A sangat terbatas. Ia belum mengetahui nama-nama benda maupun kegiatan yang sering digunakan dalam kehidupan sehari-hari. Ia menggunakan gestur yang diciptakannya sendiri dalam berkomunikasi sehingga tidak mudah untuk dimengerti orang lain. Dengan kondisi A yang mengalami keterlambatan signifikan dalam perkembangan bahasa, program intervensi untuk meningkatkan kosakata sangat penting untuk dilakukan.

1.2. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang penelitian, maka rumusan permasalahan yang akan dijawab dalam penelitian ini adalah:

“Apakah pendekatan modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* efektif untuk meningkatkan kosakata siswa tuna rungu *prelingual profound*?”

1.3. Tujuan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk melihat efektivitas pendekatan modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* dalam meningkatkan kosakata siswa tuna rungu *prelingual profound*.

1.4. Manfaat Penelitian

Penelitian ini memiliki manfaat teoritis maupun praktis. Manfaat teoritis penelitian adalah memperkaya literatur psikologi pendidikan, yaitu dalam intervensi untuk meningkatkan kosakata anak tuna rungu, terutama yang tidak memiliki akses terhadap bahasa lisan sejak masa kanak-kanak awal. Sementara itu, manfaat praktis penelitian ini adalah:

- Kosakata yang dimiliki oleh A meningkat sehingga dapat membantunya dalam proses akademis dan komunikasi sehari-hari secara tertulis.
- A mengetahui strategi tertentu yang dapat digunakan untuk mempelajari kata-kata baru di masa yang akan datang.
- Orangtua mendapatkan gambaran tentang strategi tertentu yang selanjutnya dapat digunakan untuk mengajarkan lebih banyak kata-kata kepada A.

1.5. Sistematika Penulisan

Setelah bab pertama yang berisi latar belakang dan tujuan penelitian, penulisan laporan dilanjutkan dengan bab kedua yaitu tinjauan pustaka. Bab ini berisi teori-teori yang mendasari intervensi untuk meningkatkan kosakata anak tuna rungu. Pertama akan dibahas teori mengenai tuna rungu, termasuk jenis-jenis dan dampaknya terutama dalam segi bahasa. Kemudian, akan dipaparkan teori mengenai membaca, kosakata, dan pembelajaran kosakata anak tuna rungu yang ditekankan kepada *sight vocabulary*. Terakhir, dijelaskan pendekatan modifikasi perilaku beserta teknik-teknik dan prosedur yang akan mendasari intervensi dalam penelitian ini.

Bab ketiga, metode penelitian, berisi penjelasan mengenai teknik pemilihan *purposeful sampling* dalam menentukan subyek penelitian, karakteristik subyek, serta desain penelitian *single-subject* dengan tipe ABA *single factor baseline*. Kemudian, dijelaskan pula penyusunan program intervensi dan prosedur penelitian mulai dari persiapan, pelaksanaan, sampai pengolahan data.

Bab keempat berisi hasil dan analisis hasil penelitian. Hasil penelitian dibagi ke dalam tahap *baseline*, intervensi, dan *follow up* yang berisi paparan data penelitian. Kemudian, hasil penelitian tersebut akan dianalisis berdasarkan indikator keberhasilan program.

Bab terakhir, yaitu bab kelima berisi kesimpulan jawaban dari rumusan masalah yang telah dikemukakan pada subbab sebelumnya. Selain itu, terdapat subbab diskusi yang berisi pembahasan mengenai hasil penelitian, hubungannya dengan hasil-hasil penelitian sebelumnya, serta faktor-faktor yang mendukung maupun menghambat keberhasilan program. Terakhir, akan diberikan saran-saran bagi penelitian selanjutnya dengan topik serupa serta saran praktis bagi guru maupun orangtua dalam memberikan intervensi peningkatan kosakata bagi anak tuna rungu.

2. TINJAUAN PUSTAKA

Bab ini memaparkan landasan teori dari penelitian. Teori yang digunakan mencakup tuna rungu, membaca dan kosakata, serta modifikasi perilaku yang akan digunakan untuk meningkatkan kosakata anak tuna rungu.

2.1. Tuna Rungu

Anak tuna rungu termasuk ke dalam golongan anak berkebutuhan khusus yang memerlukan pendidikan dan pelayanan sesuai dengan keterbatasannya (Hallahan & Kauffman, 2006, Suran & Rizzo, 1979 dalam Mangunsong, 2009). Berikut ini akan dijelaskan definisi dan klasifikasi ketunarunguan, karakteristik anak tuna rungu, serta pendidikan bagi anak tuna rungu.

2.1.1. Definisi dan Klasifikasi Ketunarunguan

Banyak istilah digunakan untuk menyebut ketunarunguan, seperti *hearing loss*, *hearing impaired*, *deaf*, atau *hard of hearing* (Hallahan & Kauffman, 2006; Marschark, 2002). Hallahan dan Kauffman (2006) mengemukakan definisi ketulian dan kesulitan pendengaran yang berorientasi pada pendidikan. Definisi orang yang tuli (*deaf*) adalah mereka yang memiliki kesulitan pendengaran sehingga tidak mungkin berhasil memproses informasi linguistik melalui pendengaran (*audition*), baik dengan maupun tanpa alat bantu (dalam Hallahan & Kauffman, 2006). Sementara itu, orang yang mengalami kesulitan pendengaran (*hard of hearing*) adalah mereka yang masih memiliki sisa pendengaran sehingga masih mampu memproses informasi linguistik melalui pendengaran (*audition*) dengan menggunakan alat bantu dengar (Brill, MacNeil, & Newman, 1986 dalam Hallahan & Kauffman, 2006). Dalam ranah pendidikan luar biasa di Indonesia, baik kekurangan maupun kehilangan pendengaran yang mengakibatkan hambatan dalam perkembangan sehingga memerlukan bimbingan dan pendidikan khusus disebut dengan “ketunarunguan” (Sastrawinata, Salim, & Sugiarto, 1977). Untuk selanjutnya dalam penelitian ini, istilah “ketunarunguan” akan digunakan untuk merujuk kepada gangguan pendengaran secara umum, mulai dari kesulitan mendengar sampai ketulian.

Ketunarunguan dapat diklasifikasikan berdasarkan waktu kemunculan maupun batas pendengaran (Hallahan & Kauffman, 2006). Berdasarkan waktu kemunculannya, terdapat dua jenis ketunarunguan. Jenis pertama disebut dengan *prelingual deafness*, yaitu ketunarunguan yang terjadi pada saat kelahiran atau sebelum perkembangan bicara dan bahasa. Sementara itu, jenis kedua disebut dengan *postlingual deafness*, yaitu ketunarunguan yang terjadi setelah perkembangan bicara dan bahasa. Batas usia *prelingual deafness* dan *postlingual deafness* berbeda-beda bagi setiap ahli. Ada yang mengatakan 1,5 tahun, tetapi adapula yang mengatakan usia 1 tahun atau bahkan 6 bulan (Meadow-Orlans, 1987 dalam Hallahan & Kauffman, 2006).

Sebagian besar orang yang tuli masih memiliki sisa-sisa pendengaran. Oleh karena itu, para ahli memasukkan ketulian ke dalam kontinum gangguan pendengaran yang dikategorikan berdasarkan batas kekuatan suara yang masih dapat didengar serta dampaknya terhadap komunikasi (Hallahan & Kauffman, 2006). Kategori ini dapat berbeda-beda antara satu ahli dengan ahli lainnya. Pada tabel di bawah ini ditampilkan kategori yang relatif paling banyak, yaitu enam kategori ketunarunguan menurut Schirmer (2001 dalam Hallahan & Kauffman, 2006) beserta penjelasan mengenai dampaknya terhadap komunikasi.

Tabel 2.1.

Kategori Ketunarunguan Berdasarkan Batas Pendengaran

Batas Pendengaran	Kategori	Dampak pada Komunikasi
16 – 25 dB	<i>Slight</i>	Pada lingkungan yang sepi, individu tidak mengalami kesulitan untuk mengenali pembicaraan tetapi pada lingkungan yang bising, pembicaraan yang pelan sulit untuk dipahami.
26 – 40 dB	<i>Mild</i>	Pada lingkungan pembicaraan yang sepi, dimana topik sudah diketahui dan kosakata yang digunakan terbatas, individu tidak kesulitan berkomunikasi. Pembicaraan yang pelan atau jauh sulit didengar meskipun lingkungannya sepi. Diskusi kelas menantang untuk diikuti.
41 – 55 dB	<i>Moderate</i>	Individu mampu mendengar percakapan hanya pada jarak dekat. Aktivitas kelompok seperti diskusi kelas memberikan tantangan berkomunikasi bagi individu.

(Sambungan) Tabel 2.1.

Batas Pendengaran	Kategori	Dampak pada Komunikasi
56 – 70 dB	<i>Moderate-Severe</i>	Individu hanya mampu mendengar pembicaraan yang keras dan jelas serta memiliki kesulitan dalam situasi kelompok. Seringkali ucapan individu terdengar mengalami gangguan meskipun masih dapat dipahami.
71 – 90 dB	<i>Severe</i>	Individu tidak dapat mendengar percakapan kecuali dengan volume keras, dan itupun tidak dapat mengenali beberapa kata-kata di dalamnya. Suara-suara dari lingkungan dapat dideteksi meskipun tidak selalu mampu diidentifikasi. Ucapan individu tidak dapat dipahami.
91 dB +	<i>Profound</i>	Individu mungkin mendengar suara yang sangat keras tetapi tidak dapat mendengar suara percakapan sama sekali. Penglihatan adalah modal utama dalam berkomunikasi. Ucapan individu, walaupun berkembang, tidak mudah dipahami.

Diolah kembali dari : Schirmer (2001 dalam Hallahan & Kauffman, 2006)

2.1.2. Karakteristik Anak Tuna Rungu

Karakteristik anak tuna rungu digolongkan ke dalam empat aspek, yaitu kemampuan bahasa, kemampuan intelektual, prestasi akademis, dan kemampuan sosial-emosional (Mangunsong, 2009).

2.1.2.1. Kemampuan Bahasa

Individu tuna rungu pada umumnya mengalami defisiensi dalam segi bahasa yang digunakan oleh masyarakat mendengar dimana mereka tinggal, baik dalam hal pemahaman maupun produksinya. Anak-anak tuna rungu tidak mampu mendengar bahasa yang diucapkan di sekitar mereka sehingga tidak belajar mengenai bahasa secara spontan seperti anak-anak yang lain. Hal ini terutama terjadi pada anak-anak tuna rungu *severe* atau *profound* yang sejak kecil tidak memperoleh input bahasa dalam bentuk apapun, atau mereka yang ketunarunguannya terlambat dideteksi sehingga tidak memperoleh intervensi yang tepat (Mayberry, 2002; Standley, 2005). Kemampuan bahasa dibedakan menjadi kemampuan wicara, kosakata, struktur bahasa, dan bahasa isyarat yang merupakan salah satu cara anak tuna rungu berkomunikasi (Mayberry, 2002).

Kemampuan wicara individu tuna rungu tergantung pada derajat dan usia munculnya kesulitan pendengaran. Mereka yang mampu mendengar suara diri sendiri dan orang dewasa sebelum menjadi tuli memiliki keuntungan dibandingkan mereka yang tuli sejak lahir. Anak yang tuli sejak lahir tidak mampu atau mengalami distorsi dalam mendengar suara pembicaraan orang dewasa yang didengar dan diimitasi oleh anak-anak pada umumnya (Marschark, 2002 dalam Hallahan & Kauffman, 2006; Mayberry, 2002). Mereka mengandalkan penglihatan terhadap gerakan-gerakan wajah yang hanya memberikan sedikit petunjuk mengenai bagaimana bahasa lisan diproduksi. Oleh karena itu pula mereka mengalami kesulitan dalam belajar mengasosiasikan sensasi pada saat menggerakkan rahang, mulut, dan lidah dengan bunyi yang dihasilkan oleh pergerakan tersebut. Bahkan setelah terapi wicara intensif, jarang anak-anak dengan *prelingual profound deafness* yang mampu mengembangkan bicara yang dapat dipahami atau *intelligible speech* (Marschark, 2002 dalam Hallahan & Kauffman, 2006). Faktor-faktor yang dapat meningkatkan *speech intelligibility* mereka antara lain pendidikan khusus sejak dini, ketersediaan alat bantu dengar yang tepat, keterlibatan orangtua (Meadow-Orleans, 1987 dalam Mayberry, 2002), serta faktor tambahan seperti kemampuan mendiskriminasi pola wicara, kecerdasan non verbal di atas rata-rata, dan status sosial ekonomi menengah ke atas (Geers & Moog, 1987 dalam Mayberry, 2002).

Dalam perkembangan kosakata, anak tuna rungu mengalami keterlambatan yang signifikan (Mayberry, 2002). Salah satu hasil penelitian menemukan bahwa setelah 15 bulan pemberian instruksi wicara intensif, seorang anak tuna rungu berusia 30 bulan hanya mampu mempelajari satu kata per bulannya (Lach, Ling & Ling, 1970 dalam Mayberry, 2002). Padahal, anak-anak non tuna rungu yang berusia sama dapat mempelajari 60 sampai 120 kata secara spontan setiap bulannya (Ingram, 1989 dalam Mayberry, 2002). Jumlah kosakata anak-anak tuna rungu yang terbatas ini berdampak pada keterlambatan dalam mempelajari struktur kalimat. Jika sudah dapat membaca sekalipun, kontrol terhadap sintaks (struktur kalimat) termasuk rendah. Tidak mudah bagi mereka untuk mempelajari struktur kalimat dari bahasa lisan meskipun ditampilkan dalam bentuk visual misalnya melalui bacaan atau tulisan. Oleh karena itu, belajar membaca tidak

dijadikan andalan dalam mengajarkan anak tuna rungu mengenai struktur kalimat. Tulisan sebaiknya disertai dengan gestur atau bahasa isyarat (Mayberry, 2002).

Keterbatasan dalam bahasa membuat mereka berkomunikasi dengan menggunakan bahasa tubuh dan gestur (Lederberg & Everhart, 1998 dalam Mayberry, 2002). Anak-anak tuna rungu yang tidak pernah diajari bahasa isyarat maupun bahasa lisan biasanya menciptakan cara berkomunikasi dengan menggunakan gestur-nya sendiri secara spontan sebagai upaya mengekspresikan diri. Cara berkomunikasi ini disebut dengan *homesign*, yaitu kombinasi gerakan menunjuk (obyek maupun orang) dengan gestur ikonik untuk menyampaikan pernyataan dan permintaan. Bahasa isyarat rumah (*homesign*) ini kemudian dikembangkan menjadi bahasa isyarat oleh guru-guru pada akhir abad 18 dengan tujuan instruksional. Salah satunya adalah William Stokoe yang pertama kali menciptakan Bahasa Isyarat Amerika (*American Sign Language/ASL*) yang kemudian banyak dikembangkan oleh para peneliti (Lane, 1984 dalam Mayberry, 2002). ASL juga digunakan di Indonesia sebagai Sistem Isyarat Bahasa Indonesia atau SIBI (“Bahasa Isyarat”, 2011).

2.1.2.2. Kemampuan Intelektual

Jika diukur dengan tes inteligensi *performance*, tidak ada perbedaan IQ antara tuna rungu dengan anak yang mampu mendengar (Prinz et.al, 1996 dalam Hallahan & Kauffman, 2006). Pembentukan konsep dan kemampuan berpikir abstrak anak tuna rungu pada soal-soal yang tidak mengandalkan bahasa memiliki kesamaan dengan anak normal (Furth, 1964, 1966, 1971; Vernon, 1967; dalam Suran & Rizzo, 1979 dalam Mangunsong, 2009). Perbedaan yang ada lebih disebabkan oleh kurangnya stimulasi kognitif dan penerimaan sosial-emosional daripada hambatan bahasa. Kedua faktor tersebut yang dikatakan oleh Meadow (1980 dalam Mangunsong, 2009) membuat penguasaan konsep pada anak tuna rungu menjadi lebih lambat dibandingkan dengan anak normal.

2.1.2.3. Prestasi Akademis

Prestasi akademik yang banyak dipengaruhi oleh kemampuan bahasa menyebabkan prestasi anak tuna rungu menjadi rendah dan mengalami

keterbelakangan (Mangunsong, 2009). Standley (2005) mengatakan bahwa keterlambatan bahasa anak-anak tuna rungu berdampak negatif terhadap proses pendidikan yang diperantarai oleh bahasa. Misalnya, dalam sebuah penelitian ditemukan bahwa kemampuan membaca siswa dengan tingkat kerusakan pendengaran *severe* sampai *profound* lebih rendah daripada mereka dengan tingkat kerusakan *moderate* tetapi kemampuan berhitung mereka ekivalen (Allen & Schoem, 1997 dalam Mayberry, 2002). Namun, jika dibandingkan dengan anak-anak yang mampu mendengar, prestasi anak tuna rungu pada pelajaran matematika yang dapat dikatakan sebagai pelajaran terbaik mereka tetap berada jauh di belakang (Mangunsong, 2009). Faktor dukungan lingkungan rumah berhubungan dengan prestasi akademis siswa tuna rungu. Keluarga yang lebih terlibat dalam pendidikan anak, mencari pengetahuan tentang kondisi anak untuk memberikan arahan, memiliki ekspektasi yang tinggi untuk berprestasi, tidak berusaha terlalu melindungi anaknya, dan berpartisipasi dengan anak mereka dalam komunitas tuna rungu biasanya memiliki anak-anak yang berprestasi lebih tinggi (Schirmer, 2001 dalam Hallahan & Kauffman, 2006). Anak tuna rungu yang sejak kecil memperoleh banyak input bahasa, misalnya bahasa isyarat, baik di rumah maupun sekolah, juga memiliki kemampuan membaca lebih baik daripada yang tidak (Hoffmeister, 2000 dalam Mayberry, 2002).

2.1.2.4. Perkembangan Sosial dan Emosional

Perkembangan sosial dan emosional manusia sangat dipengaruhi oleh kemampuannya berkomunikasi (Gregory dalam Marschark & Clark, 1998 dalam Mangunsong, 2009). Tuna rungu mengalami masalah dalam menemukan dengan siapa ia dapat bercakap-cakap. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa siswa tuna rungu memiliki risiko kesepian (Cambra, 1996, Charlson, Strong, & Gold, 1992 dalam Hallahan & Kauffman, 2006). Dari segi penyesuaian diri, anak tuna rungu biasanya mengalami masalah. Mereka cenderung kaku, egosentris, kurang kreatif, impulsif, dan kurang mampu berempati (Meadow, 1975 dalam Suran & Rizzo, 1979 dalam Mangunsong, 2009). *Temper tantrum* dan frustrasi yang sifatnya fisik seringkali ditampilkan karena mereka kurang mampu

mengemukakannya dalam bentuk bahasa. Masalah ini akan lebih jelas ketika anak berada di lingkungan yang lebih luas dari keluarga (Mangunsong, 2009).

2.1.3. Pendidikan Anak Tuna Rungu

Pendidikan bagi anak tuna rungu selama ini menggunakan pendekatan komunikasi yang terdiri atas oral, manual, dan gabungan keduanya atau yang disebut dengan komunikasi total. Komunikasi oral mencakup latihan pendengaran, membaca ujaran, dan terapi wicara sedangkan komunikasi manual melibatkan penggunaan bahasa isyarat. (Mangunsong, 2009; Andrews et.al., 2004 dalam Hallahan & Kauffman, 2006; Sastrawinata, Salim, & Sugiarto, 1977). Selain membahas pendekatan komunikasi tersebut, berikut ini juga akan dipaparkan peran media visual dalam pendidikan anak tuna rungu.

2.1.3.1. Pendekatan Komunikasi

a. Komunikasi Oral

Pendekatan ini menekankan bahwa anak tuna rungu dapat dilatih untuk berkomunikasi seperti anak-anak normal lainnya, yaitu dengan latihan pendengaran, membaca ujaran, dan latihan wicara (Hoff, 2005). Secara sistematis, latihan ini mengembangkan kemampuan anak untuk menyadari dan membedakan suara-suara yang mencolok termasuk suara-suara dari lingkungan, pola irama bicara dan musik, pengenalan huruf hidup dan huruf mati, serta berbicara dalam situasi yang bising. Alat bantu dengar dianggap sebagai sarana yang dapat mendukung pendidikan anak tuna rungu. Selain melalui latihan pendengaran, anak tuna rungu diajarkan untuk membaca ujaran (*speech reading*) yang juga sering disebut dengan “membaca bibir” meskipun tidak jarang pada akhirnya mereka hanya menebak-nebak karena intonasi dan tanda baca yang tidak nampak.

Dalam pendekatan komunikasi oral juga dilakukan latihan berbicara untuk meningkatkan bahasa ekspresif anak tuna rungu (Mangunsong, 2009; Sastrawinata, Salim, & Sugiarto, 1977). Hoff (2005) mengatakan bahwa cara ini kurang berhasil dilakukan pada anak yang mengalami ketulian sebelum masa perkembangan bahasa (*prelingually deaf*) baik dalam memahami maupun memproduksi kata-kata. Dari segi perkembangan fonologis, anak tuna rungu yang

dilatih secara oral memang menunjukkan kesadaran terhadap fonem (bunyi) tetapi hal ini tidak membuat perkembangan kosakatanya lebih baik. Gregory dan Mogford (1981 dalam Hoff, 2005) juga menemukan bahwa anak-anak tuna rungu *profound* yang berusia di bawah empat tahun dan dilatih secara oral hanya mengembangkan sangat sedikit kosakata. Begitu pula dalam perkembangan sintaksis atau struktur bahasanya (Mogford, 1993 dalam Hoff, 2005). Selain itu, pendekatan oral ini sulit untuk diterapkan bagi siswa tuna rungu yang mengenyam pendidikan di kelas reguler seperti sekolah inklusi (Mangunsong, 2009).

b. Komunikasi Manual

Pendekatan komunikasi manual atau manualisme adalah sistem komunikasi yang menekankan pada alfabet manual (ejaan jari) atau bahasa isyarat. Saat ini Indonesia menggunakan ‘Sistem Isyarat Bahasa Indonesia’ (SIBI) yang sama dengan bahasa isyarat Amerika (ASL-*American Sign Language*). Cline dan Frederickson (2002 dalam Mangunsong, 2009) mengungkapkan beberapa alasan pentingnya pengenalan terhadap bahasa isyarat bagi anak tuna rungu. Pertama, studi-studi psikologi yang menemukan buruknya perkembangan kognitif dan sosial anak tuna rungu apabila mereka tidak diberikan akses terhadap komunikasi melalui media visual (Marschark, 1993 dalam Cline & Frederickson, 2002 dalam Mangunsong, 2009). Kedua, berbagai bahasa isyarat yang digunakan secara nasional memiliki semua karakteristik utama dari bahasa oral (Kyle dan Woll, 1983 dalam Cline & Frederickson, 2002 dalam Mangunsong, 2009). Ketiga, metode oral tidak memungkinkan sebagian besar anak tuna rungu untuk mempertahankan hubungan dengan teman sebaya mereka dalam aspek-aspek dasar kurikulum sekolah (Conrad, 1979 dalam Cline & Frederickson, 2002 dalam Mangunsong, 2009). Selain itu, lebih mudah bagi anak tuna rungu untuk menguasai sistem komunikasi manual daripada oral karena lebih leluasa untuk mengungkapkan isi hatinya (Mangunsong, 2009).

Bahasa isyarat lebih efektif jika dipelajari sejak dini, yaitu sejak awal perkembangan bahasa seperti halnya pada anak normal. Anak tuna rungu yang baru mempelajari bahasa isyarat setelah masa kanak-kanak awal tidak menampilkan performa sebaik mereka yang telah belajar sejak masa balita

(Newport, 1990 dalam Hoff, 2005). Selain itu, anak-anak tuna rungu yang baru diajari bahasa isyarat pada usia kanak-kanak akhir atau remaja awal (9 sampai 13 tahun) menunjukkan defisit yang signifikan dalam pemahaman bahasa isyarat tersebut (Mayberry, 2002). Pendekatan ini juga kurang dapat diterima dalam masyarakat karena mayoritas menggunakan bahasa oral (Mangunsong, 2009). Spencer dan Lederberg (1997) mengatakan bahwa orang dewasa yang mampu mendengar memiliki keterbatasan dalam berespon secara intuitif terhadap anak tuna rungu dikarenakan kurangnya kemampuan berbahasa isyarat (dalam Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008). Orang yang mampu mendengar lebih terbiasa dengan sistem oral sehingga lebih nyaman menggunakan bahasa lisan daripada sistem manual (Mangunsong, 2009).

c. Komunikasi Total

Komunikasi total, pendekatan yang banyak diadopsi oleh sekolah-sekolah merupakan kombinasi antara metode oral dan manual. Tujuan komunikasi total adalah membuat struktur dari bahasa lisan dapat diakses oleh anak tuna rungu melalui penglihatannya. (Mayberry, 2002). Termasuk di dalamnya adalah penggunaan gerakan, suara yang diperkeras, wicara, membaca ujaran, ejaan jari, bahasa isyarat, membaca, dan menulis. Pendekatan ini dikatakan baik karena merupakan kombinasi antara bahasa lisan dengan bahasa isyarat yang digunakan hampir di seluruh dunia dan disebut sebagai bahasa alami kaum tuna rungu. (Mangunsong, 2009).

2.1.3.2. Peran Media Visual dalam Pendidikan Anak Tuna Rungu

Kebanyakan siswa tuna rungu adalah pembelajar visual (Nover & Andrews, 1998; Reeves, Wollenhaupt, & Caccamise, 1995 dalam Luckner, Bowen, & Carter, 2001). Lane, Hoffmeister, dan Bahan (1996 dalam Luckner, Bowen, & Carter, 2001) menggunakan istilah “orang-orang visual” untuk mendeskripsikan populasi tuna rungu. Ketidakmampuan mendengar menyebabkan seseorang mengalokasikan atensinya lebih besar kepada lapisan visual dan lebih sensitif terhadap gerakan pada lapisan tersebut. Hal ini dapat disebabkan oleh kebutuhan instrinsik individu tuna rungu untuk bertahan dengan

lebih banyak bergantung pada modalitas visual daripada mereka yang mampu mendengar (Bellugi et al., 1990; Emmorey & Kosslyn, 1996 dalam Easterbrooks & Stoner, 2006). Oleh karena itu, para pengajar siswa tuna rungu disarankan untuk menggunakan peralatan visual dalam pemberian instruksi, termasuk dalam mendukung pemerolehan bahasa tertulis (Meyer, 1995; James, Abbott, & Greenwood, 2001; Lenz, Alley, & Schumaker, 1987; Lenz, Bulgren, Schumaker, Deshler, & Boudah, 1994 dalam Easterbrooks & Stoner, 2006).

Beberapa media visual yang dapat digunakan dalam proses pembelajaran tuna rungu antara lain :

a. *Computer-Assisted Instruction*

Beberapa program komputer yang saat ini berkembang dapat membantu anak-anak tuna rungu untuk mempelajari wicara, misalnya *visual display* dari pola-pola pembicaraan di layar komputer, atau program C-Print, yang mengubah pembicaraan menjadi bentuk tulisan.

b. Internet

Guru dapat membuat sebuah *mailist*, *website*, maupun *blog* dimana siswa bisa berkomunikasi dengan teman-teman lainnya di kelas, di sekolah, maupun dengan orang di belahan dunia lain. Salah satu contoh penggunaan internet dalam pendidikan anak tuna rungu di Indonesia adalah program aplikasi portal i-Chat (*I Can Hear and Talk*) yang diluncurkan oleh TELKOM RDC bekerjasama dengan Federasi Nasional untuk Kesejahteraan Tuna Rungu di Indonesia (FNKTRI) pada tahun 2010. Aplikasi tersebut terdiri atas dua mode, yaitu mode *offline* dimana pengguna harus melakukan instalasi program pada komputernya dan mode *online* dimana pengguna dapat menjalankan aplikasi dengan mengakses situs <http://www.i-chat.web.id>. Program ini terdiri atas 5 modul utama yaitu kamus, isyarat abjad jari, isyarat bilangan, tematik, dan menyusun kalimat, yang nantinya akan terus dikembangkan misalnya ke dalam bentuk *games*, animasi, video, jurnal, jejaring sosial, dan sebagainya (Telkom Indonesia, 2010).

c. Gambar dan Tulisan

Hodghon (1995 dalam Luckner, Bowen, & Carter, 2001) menyarankan penggunaan material yang bersifat visual dalam pembelajaran anak tuna rungu

seperti gambar, grafik, tulisan, dan sebagainya. Beberapa hal yang perlu dipertimbangkan dalam memilih material yang akan digunakan adalah memakai media visual yang mudah dikenali siswa serta membuat ukuran gambar atau foto yang lebih besar (12,7 cm x 17,68 cm atau 20,32 cm x 25,4 cm) untuk siswa yang lebih muda. Contoh aneka ragam material visual yang dapat digunakan meliputi tulisan, gambar, gambar yang mendetil, gambar buatan komputer, foto, gambar yang difotokopi, potongan majalah, label dan kemasan, tanda dan logo, serta kupon dan objek nyata. Kombinasi dari kata (tulisan) dengan beberapa jenis gambar merupakan pilihan terbaik.

2.2. Membaca

Hambatan dalam perkembangan bahasa anak tuna rungu berdampak negatif terhadap kemampuan membaca. Padahal, membaca adalah salah satu kemampuan yang sangat penting dalam proses pendidikan (Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008). Berikut ini akan dijelaskan definisi membaca dan dua pendekatan yang umumnya digunakan untuk mengajarkan membaca.

2.2.1. Definisi Membaca

Membaca merupakan salah satu cara berkomunikasi yang berhubungan erat dengan proses mendengar, berbicara, serta menulis. Membaca juga merupakan proses kognitif yang berhubungan dengan atensi dan memori, serta proses sosial yang memungkinkan seseorang untuk berpartisipasi dalam berbagai aktivitas sosial (Taylor, Harris, Pearson, & Gracia, 1995). Walcutt (1967) mengemukakan tiga tingkatan definisi dari membaca. Definisi membaca pada tingkat pertama adalah menerjemahkan simbol visual-cetak ke dalam bentuk suara. Dalam definisi ini, ketika seseorang mampu membunyikan tulisan meskipun tidak memahami maknanya, ia dikatakan mampu membaca. Definisi membaca pada tingkat kedua adalah memahami bahasa. Definisi ini berhubungan dengan tujuan dari pelajaran membaca yaitu memberikan makna pada tulisan. Sementara itu, definisi membaca pada tingkat ketiga lebih menekankan pada seni dari membaca. Dari ketiganya, definisi yang relevan dengan penelitian ini adalah

membaca sebagai memahami bahasa. Ini berhubungan dengan penggunaan *sight vocabulary* dan konteks dalam belajar membaca.

2.2.2. Pendekatan dalam Pembelajaran Membaca

Dalam mengajarkan membaca, terdapat tiga tujuan utama yaitu mengenali kata secara otomatis, memahami bacaan, dan termotivasi untuk membaca. Ketiga tujuan ini saling berhubungan. Jika seseorang belum mampu mengenali kata, maka ia tidak mampu memahami bacaan. Ketidakmampuan memahami bacaan akan membuatnya tidak termotivasi dalam membaca (Santrock, 2009). Terdapat dua pendekatan dalam mengajarkan membaca, yaitu *phonics approach* dan *whole language approach* (Santrock, 2009; Taylor, Harris, Pearson, & Gracia, 1995; Richek, List, & Lerner, 1983).

a. *Phonics Approach*

Pendekatan ini disebut juga *bottom-up processing* yaitu instruksi pengajaran membaca yang berfokus pada bunyi (*phonics*) dan aturan-aturan dasar penerjemahan simbol tertulis menjadi suara. Pembelajaran dengan pendekatan ini diawali pengenalan bunyi dari huruf-huruf tunggal, lalu belajar membentuk kata dengan menggabungkan bunyi huruf-huruf tersebut. Ketergantungan pada pendekatan ini dapat mengakibatkan pembaca sulit memahami makna bacaan karena terlalu memperhatikan fitur-fitur dari tulisan daripada maknanya. Akan tetapi, pendekatan ini penting dalam pembelajaran membaca pada anak usia dini supaya anak dapat menggeneralisasikan prinsip hubungan tulisan dengan bunyi dalam membaca apapun (Santrock, 2009; Taylor, Harris, Pearson, & Gracia, 1995; Richek, List, & Lerner, 1983). Pendekatan ini berhubungan dengan definisi membaca di tingkat pertama yang dikemukakan pada bagian sebelumnya.

b. *Whole Language Approach*

Pendekatan ini disebut juga *top-down processing* (Taylor, Harris, Pearson, & Gracia, 1995), yaitu instruksi pengajaran membaca yang lebih menekankan pada makna. Pada *whole word approach*, kata-kata dalam bacaan terlebih dahulu dipelajari dalam bentuk *sight word* atau *sight vocabulary*, yaitu daftar kata yang

dapat dikenali tanpa perantara atau penggunaan analisis fonetik (Browder & Lalli, 1991 dalam Rivera, Koorland, & Fueyo, 2002). Setelah memahami maknanya, kata-kata tersebut digunakan dalam bentuk kalimat, lalu cerita pendek. Pendekatan ini sesuai untuk anak-anak yang memerlukan banyak pengulangan untuk dapat memahami makna kata atau mereka yang pemahaman tentang kata-katanya masih sangat terbatas (Santrock, 2009; Taylor, Harris, Pearson, & Gracia, 1995; Richek, List, & Lerner, 1983). Penjelasan mengenai *sight word* akan dipaparkan pada sub-bab pembelajaran kosakata anak tuna rungu.

2.3. Kosakata

Kosakata adalah komponen dasar dari membaca (Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008; Sulzer-Azaroff & Mayer, 1986; Hargis, 1982). Tanpa mengenali kata-kata yang ada dalam bacaan, seseorang tidak dapat memahami bacaan tersebut (Santrock, 2009). Di bawah ini akan dijelaskan definisi dan aspek dari kosakata, serta pembelajaran kosakata bagi anak tuna rungu.

2.3.1. Definisi Kosakata

Hoff (2005) menyebutkan bahwa ‘kata’ adalah simbol, yang berarti ia merujuk kepada suatu hal tanpa menjadi bagian dari hal tersebut. Istilah ‘merujuk’ bukan berarti ‘bersamaan dengan’. Misalnya, ketika seseorang berucap “hiii..” saat melihat seekor tikus bukan berarti ucapan “hiii..” tersebut bermakna binatang tikus. Selain itu, hubungan antara kata dengan hal yang ia rujuk bersifat “tanpa sebab” (*arbitrary*) sehingga hal seperti rengekan dan gerakan menunjuk bukan termasuk kata. Rengekan dan gerakan menunjuk memang mengkomunikasikan makna tetapi mereka bukanlah simbol karena memiliki sebab. Misalnya, bayi merengek karena lapar, atau orang menunjuk karena menginginkan sesuatu. Kesimpulannya, ‘kata’ adalah simbol “sewenang-wenang” atau “tanpa sebab” yang diciptakan oleh manusia untuk merepresentasikan benda-benda, kejadian-kejadian, dan ide-ide pada dunia di sekelilingnya (Hennings, 2008; Hoff, 2005).

Hoff (2005) mengatakan bahwa kosakata (*vocabulary*) merupakan gudang yang berisi pengetahuan tentang kata-kata. Pengetahuan ini terdiri atas tiga macam, yaitu *phonological* (bagaimana mengucapkan sebuah kata), *grammatical*

(bagaimana menggunakan sebuah kata dalam kombinasi dengan kata lain), dan definisi (makna atau arti sebuah kata). Maka, perkembangan kosakata bukan hanya mengenai jumlah kata yang sudah dapat diucapkan seorang anak (memproduksi), melainkan juga makna dan bagaimana menggunakan kata tersebut (memahami).

2.3.2. Perkembangan Kosakata

a. Pemahaman Kata

Pemahaman kata diperoleh lebih awal dan berkembang lebih cepat daripada produksi kata. Akan tetapi, adapula kata-kata yang diproduksi terlebih dahulu sebelum dipahami. Penyebabnya adalah seorang anak bisa saja menggunakan sebuah kata dengan tepat meskipun belum memahami maknanya secara lebih luas. Perbedaan antara pemahaman dan produksi kata-kata pertama anak juga terdapat dalam hal isi. Jumlah kata kerja yang dipahami anak lebih banyak dibandingkan dengan produksinya (Benedict, 1979 & Goldin-Meadow, dkk. dalam Hoff, 2005). Hal ini dikarenakan komunikasi tetap dapat berjalan hanya dengan sedikit kata kerja (Gentner, 1978 dalam Hoff, 2005).

Pada usia kurang lebih 18 bulan, terjadi “ledakan kata” atau *vocabulary spurt*. Anak sudah mampu mempelajari kata dengan perantara kognisi yaitu menggunakan kata-kata yang sudah mereka ketahui untuk memahami makna dari kata-kata baru dengan sangat cepat. Misalnya, seorang anak sudah memahami kata “bebek” dan “beruang” dalam gudang kosakata mereka. Maka, ketika ia dihadapkan pada boneka bebek, boneka beruang, dan sebuah cangkir lalu diminta untuk menunjukkan benda yang disebut dengan cangkir, anak akan melakukan proses eliminasi dan mengetahui bahwa benda ketiga adalah cangkir (Hoff, 2005).

b. Produksi Kata

Perkembangan anak dalam produksi kata biasanya diawali dengan munculnya kata-kata pertama di usia 10 sampai 15 bulan, mencapai jumlah 50 kata pada usia 15 sampai 24 bulan, lalu terjadi perluasan dan penyempitan kata, sampai dengan terjadinya “ledakan kata” mulai di usia kurang lebih 18 bulan (berbagai penelitian dalam Hoff, 2005). Ledakan kata tidak terjadi pada anak tuna

rungu karena mereka mempelajari kata-kata setahap demi setahap (Marschark, 2007). Dalam sebuah penelitian yang membandingkan produksi kata anak tuna rungu dengan anak yang mampu mendengar diungkapkan bahwa terjadi keterlambatan signifikan dalam produksi kata anak tuna rungu. Misalnya, pada usia 22 bulan, anak-anak non tuna rungu mampu memproduksi kalimat yang terdiri atas dua kata sementara sebagian anak tuna rungu belum mampu memproduksi kata sama sekali. Kemudian, pada usia 3 tahun, anak-anak yang mampu mendengar pada umumnya sudah memproduksi kalimat yang terdiri atas beberapa kata, tetapi sebagian anak tuna rungu hanya mampu memproduksi satu kata dalam frekuensi yang tidak tentu (Mayberry, 2002).

Produksi kata pertama seorang anak didominasi oleh kata benda. Caselli et.al. (1995 dalam Hoff, 2005) menemukan bahwa 45% kosakata anak-anak yang berbahasa Inggris terdiri atas kata benda sementara 3%-nya berupa kata kerja. Gentner (1978, 1982 dalam Hoff, 2005) mengatakan bahwa anak-anak lebih dahulu memperoleh kata benda sebelum kata kerja karena makna yang direpresentasikan oleh kata benda lebih mudah dipelajari dibandingkan makna yang direpresentasikan oleh kata kerja. Beberapa hal yang menyebabkan fakta di atas antara lain :

- *Natural partition hypothesis*, yaitu bahwa kata benda merujuk pada entitas atau obyek (seperti meja, kursi, burung, atau anjing) yang lebih mudah dipahami oleh anak-anak berdasarkan persepsi mereka terhadap dunia fisik.
- *Relational relativity hypothesis* menunjukkan bahwa kata kerja mengekspresikan hubungan antar obyek yang tidak dengan mudah diakses seorang anak melalui pengalaman fisik (non bahasa) belaka. Misalnya, kata “memberi” menunjukkan seseorang yang memberikan sesuatu, dan kata “pergi” menunjukkan seseorang pergi ke suatu tempat.
- Kata-kata pertama seorang anak adalah kata-kata yang lebih dahulu mereka ketahui bagaimana menghubungkan dengan maknanya. Menurut Waxman (1994 dalam Hoff, 2005), anak-anak memahami bahwa kata benda tertentu melabel sebuah obyek di masa awal pemerolehan bahasa. Sementara itu, pemahaman mereka bahwa jenis kata lain berhubungan dengan jenis makna

yang lain (misalnya kata sifat melabel properti dari sesuatu) baru datang kemudian.

- Kata-kata benda kongkrit merupakan kata-kata yang lebih mudah dipelajari melalui observasi (Gillette, Gleitman, Gleitman, dan Lederer, 1999 dalam Hoff, 2005).
- Struktur bahasa dan budaya tertentu memungkinkan adanya perbedaan dimana kata kerja lebih mudah dipelajari daripada kata benda, misalnya di Korea, Jepang, dan Taiwan (berbagai literatur dalam Hoff, 2005).

2.3.3. Pendekatan Pembelajaran Kosakata Anak Tuna Rungu

Pembelajaran kosakata pada anak tuna rungu terdiri atas pendekatan oralisme, manualisme, dan *sight-word*. Pendekatan oralisme menekankan pada pemerolehan bahasa lisan melalui pelatihan membaca ujaran dan wicara. Anak melihat dan meniru gerakan alat bicara gurunya lalu juga dilakukan latihan untuk menggerakkan alat wicara agar dapat memproduksi kata-kata (Sastrawinata, Salim, Sugiarto, 1977). Pendekatan kedua adalah manualisme yang menekankan pada pemerolehan bahasa isyarat. Pembelajaran kosakata dengan menggunakan bahasa isyarat mengikuti abjad jari yang menggantikan bahasa lisan dalam mengeja huruf maupun menyampaikan kata-kata (Marschark, 2007). Kedua pendekatan tersebut kurang efektif untuk diberikan kepada anak tuna rungu *prelingual profound* terutama yang bersekolah di kelas inklusi dan tidak mempelajari bahasa sejak dini. Oleh karena itu, pemerolehan bahasa tertulis dapat ditekankan dalam pembelajaran kosakata mereka yaitu melalui *sight vocabulary*.

Secara umum, istilah '*sight words*' atau '*sight vocabulary*' merujuk pada kata-kata sangat umum yang perlu diperkenalkan di awal dan menjadi bagian dari kosakata bacaan yang mampu dikenali anak secara instan. Daftar kata-kata tersebut didasarkan pada studi terhadap frekuensi penggunaan kata dan istilah dalam bahan bacaan anak-anak atau kata-kata yang perlu dipelajari karena sering ditemui dalam kehidupan sehari-hari (Hargis, 1982). *Sight-read words* digunakan untuk mengajarkan pengenalan kata pada anak-anak berkebutuhan khusus yang tidak memiliki akses terhadap bunyi kata-kata (Kirby, Holborn, & Bushby, 1981 dalam Sulzer-Azaroff & Mayer, 1986).

Dalam mengajarkan *sight words* kepada pembaca tingkat awal, perlu dipertimbangkan faktor citra kata (*word imagery*), yaitu seberapa mudah sebuah gambaran mental dapat dibentuk dari orang, benda, ide, atau hal yang direpresentasikan oleh kata tertentu. Kata bercitra tinggi berarti kata yang semakin mudah dibuat gambaran mentalnya. Contoh kata-kata benda bercitra tinggi antara lain : lengan, burung, mobil, kucing, kursi, anak, pintu, api, kuda, bibir, rumah, sepatu, langit, bintang, meja, pohon, dan sebagainya. Sementara itu, contoh kata-kata benda bercitra rendah yang digunakannya antara lain : udara, warna, kehidupan, nama, tempat, benda, waktu, hari ini, pekerjaan, tahun, dan sebagainya. Penelitian-penelitian menemukan bahwa efek citra kata tinggi merupakan faktor yang penting dalam mengajarkan atau memperkenalkan kosakata kepada anak-anak yang berada pada level persiapan dan permulaan membaca (Hargis & Gickling, 1978).

Penelitian Hargis dan Gickling (1978) pada anak-anak usia 5-6 tahun membuktikan bahwa citra tinggi (*high imagery*) meningkatkan perkembangan pengenalan kata pada taraf yang jauh lebih baik daripada citra rendah (*low imagery*). Hasil ini sejalan dengan penelitian-penelitian sebelumnya yang mengungkapkan bahwa kata-kata bercitra tinggi lebih siap untuk dipelajari dalam bentuk *sight words* dan bertahan lebih baik di dalam gudang ingatan. Oleh karena itu, kata benda kongkrit yang termasuk dalam kata bercitra tinggi (*high imagery words*) paling mudah dipelajari dan bahkan lebih baik lagi jika diasosiasikan dengan gambar sebagai salah satu bentuk dari konteks kata (Arlin, Scott, & Webster, 1978-1979 dalam Hargis, 1982; Hargis, 1982). Sementara itu, untuk mengajarkan kata-kata bercitra rendah seperti kata-kata struktural, kata benda citra rendah, serta kata-kata lain yang merujuk pada hal yang tidak nampak memerlukan lebih banyak pengulangan daripada kata-kata bercitra tinggi (Hargis dan Gickling, 1978). Kata-kata ini juga sebaiknya diajarkan bersama dengan konteks yang bermakna, antara lain di dalam kalimat atau frase. Misalnya, ketika mengajarkan kata “ini”, gunakan kata tersebut di dalam frase bersama dengan kata benda kongkrit seperti “ini anjing”.

2.4. Modifikasi Perilaku

Metode *sight word* untuk meningkatkan pengenalan kata pada anak berkebutuhan khusus sering diberikan dengan pendekatan modifikasi perilaku. Berikut ini akan dijelaskan mengenai definisi, asumsi, dan karakteristik modifikasi perilaku, serta fase dan teknik modifikasi perilaku.

2.4.1. Definisi dan Asumsi Dasar Modifikasi Perilaku

Martin dan Pear (2003) mendefinisikan modifikasi perilaku sebagai sebuah aplikasi sistematis dari prinsip-prinsip dan teknik-teknik belajar untuk mengukur dan meningkatkan tingkah laku individu dalam rangka membantunya agar dapat berfungsi secara penuh di tengah masyarakat. Tingkah laku yang dimaksud meliputi tingkah laku yang nampak (*overt*) maupun tidak nampak (*covert*). Tingkah laku yang tidak nampak artinya aktivitas yang terjadi di dalam diri seseorang sehingga membutuhkan instrumen khusus untuk diobservasi oleh orang lain. Baik tingkah laku *overt* maupun *covert* dapat dipengaruhi oleh teknik-teknik modifikasi perilaku.

Morris (1985) mengemukakan beberapa asumsi dasar umum dari modifikasi perilaku antara lain :

1. **Tingkah laku adalah sesuatu yang dipelajari.** Sekalipun gangguan tertentu seperti retardasi mental disebabkan oleh faktor biologis atau genetik, tidak berarti masalah dalam perilaku mereka juga diakibatkan oleh faktor yang sama. Asumsi modifikasi perilaku adalah masalah tingkah laku dan belajar yang dimiliki seorang anak merupakan hal yang dipelajari, kecuali terdapat bukti yang menunjukkan sebaliknya.
2. **Masing-masing masalah tingkah laku dipelajari secara terpisah.** Seorang anak bisa saja memiliki beberapa tingkah laku bermasalah. Asumsi modifikasi perilaku adalah bahwa setiap tingkah laku bermasalah tersebut dipelajari secara terpisah dan berkembang sendiri-sendiri.
3. **Masalah tingkah laku maupun belajar dapat dimodifikasi dengan menggunakan prosedur modifikasi perilaku.** Prosedur modifikasi perilaku memiliki lingkup aplikasi yang luas serta baik untuk dipertimbangkan sebagai *treatment* terhadap berbagai masalah tingkah laku maupun belajar anak.

Beberapa penelitian bahkan mengemukakan bahwa prosedur ini bisa digunakan secara efektif untuk memodifikasi berbagai masalah tingkah laku maupun belajar yang disebabkan oleh faktor fisik atau biologis. Misalnya, untuk mengajarkan anak *cerebral palsy* berjalan, atau mengontrol tingkah laku disruptif seperti memukul orang pada anak-anak dengan kerusakan otak (Meyerson, Kerr, & Michael, 1967, Whitman, Scibak, & Reid, 1983 dalam Morris, 1985).

4. **Masalah tingkah laku maupun belajar yang ditunjukkan oleh seorang anak pada situasi tertentu hanya mengindikasikan bagaimana ia biasanya bertingkah laku pada situasi tersebut.** Masalah tingkah laku maupun belajar ini muncul pada suatu kondisi spesifik dan tidak tergeneralisasikan pada situasi yang lain.
5. **Penekanan dilakukan terhadap perubahan masalah tingkah laku maupun belajar anak di sini dan saat ini (*here and now*).** Tidak seperti beberapa bentuk terapi anak dan pendekatan intervensi tertentu, modifikasi perilaku berfokus pada apa yang saat ini berkontribusi terhadap tingkah laku anak dan apa yang bisa dilakukan saat ini untuk mengubah tingkah laku tersebut. Penekanannya adalah pada masa kini serta dalam menentukan bagaimana tingkah laku bisa diubah pada situasi dimana ia muncul.
6. **Tujuan dari modifikasi perilaku adalah untuk memodifikasi masalah tingkah laku maupun belajar yang spesifik.** Bukan hanya “menjadikan anak lebih baik” melainkan tingkah laku yang ingin diubah harus jelas.
7. **Masalah tingkah laku maupun belajar disebabkan oleh lingkungan.** Prosedur intervensi menekankan pada identifikasi faktor-faktor di lingkungan sekitar anak yang dapat meningkatkan atau menurunkan frekuensi munculnya tingkah laku tertentu. Faktor-faktor ketidaksadaran tidak memainkan peranan yang esensial dalam mempengaruhi tingkah laku seseorang.
8. ***Insight* tidak diperlukan untuk mengubah tingkah laku anak.** Berkaitan dengan asumsi sebelumnya, maka seorang anak tidak perlu memperhatikan faktor ketidaksadaran atau alasan-alasan lain yang mendasari tingkah lakunya sebelum perubahan tingkah laku ke arah positif terjadi.

9. **Tidak terjadi substitusi simptom atau gejala.** Sebagian guru dan terapis anak berkeyakinan bahwa ketika penyebab dari tingkah laku diabaikan dan hanya masalah yang di permukaan saja yang ditangani, maka anak akan terus memunculkan masalah tingkah laku baru sampai isu yang lebih mendalam tersebut diselesaikan. Meskipun pertanyaan ini belum sepenuhnya terjawab, tetapi berbagai penelitian mengindikasikan bahwa simptom atau gejala baru tidak akan berkembang pada anak apabila digunakan prosedur modifikasi perilaku yang sesuai dan dilakukan identifikasi serta modifikasi yang akurat dari faktor-faktor yang berkontribusi terhadap masalah tingkah laku anak. Jika simptom baru ternyata berkembang pada anak atau simptom lama kembali lagi, hal itu disebabkan karena faktor pemicu pada situasi nyata muncul kembali.

2.4.2. Karakteristik Modifikasi Perilaku

Martin dan Pear (2003) mengemukakan 7 karakteristik modifikasi perilaku, yaitu:

1. Menekankan pada pendefinisian masalah dalam ranah tingkah laku yang bisa diukur serta menggunakan perubahan pada pengukuran tingkah laku sebagai indikator terbaik mengenai apakah masalah telah berhasil dibantu.
2. Prosedur dan teknik *treatment* merupakan cara untuk mengubah lingkungan individu (orang, objek, kejadian, atau tingkah laku individu sendiri) dalam rangka membantunya berfungsi secara penuh di tengah masyarakat. Pemberi modifikasi perilaku terlibat aktif dalam merestrukturisasi lingkungan keseharian klien untuk memperkuat tingkah laku yang sesuai.
3. Metode-metode dan prinsip-prinsip modifikasi perilaku dapat dideskripsikan dengan tepat dan jelas sehingga mampu direplikasi oleh pemberi modifikasi perilaku lainnya.
4. Teknik-teknik modifikasi perilaku sering diaplikasikan oleh individu dalam kehidupan sehari-hari. Deskripsi yang jelas dari teknik modifikasi perilaku yang dilakukan memungkinkan orangtua, guru, pelatih, dan lain-lain untuk mengaplikasikan modifikasi perilaku pada situasi sehari-hari.

5. Teknik-teknik modifikasi perilaku merupakan percabangan dari penelitian aplikatif mengenai psikologi belajar secara umum dan prinsip-prinsip *operant* serta *pavlovian conditioning* secara khusus.
6. Menekankan demonstrasi ilmiah bahwa intervensi tertentu bertanggungjawab terhadap tingkah laku tertentu.
7. Sangat menekankan pada pertanggungjawaban dari setiap orang yang terlibat dalam program modifikasi perilaku, yaitu klien, staff, administrator, konsultan, dan sebagainya.

2.4.3. Langkah-Langkah Penyusunan Modifikasi Perilaku

Martin dan Pear (2003) mengatakan bahwa sebuah program modifikasi perilaku yang berhasil biasanya terdiri atas 4 fase pengidentifikasian, pendefinisian, dan pencatatan perilaku target, yaitu fase *screening* atau *intake*, fase *baseline*, fase *treatment*, dan fase *follow up* yang dijelaskan sebagai berikut :

1. Fase *Screening* atau *Intake*

Fase ini merupakan interaksi awal antara klien dengan ahli atau pemberi modifikasi perilaku yang memiliki beberapa fungsi. Fungsi pertama adalah menentukan kesesuaian dari ahli yang bersangkutan untuk menangani masalah tingkah laku tertentu dari klien. Fungsi kedua adalah menyampaikan kebijakan dan prosedur yang berlaku sepanjang sesi. Fungsi ketiga adalah mengidentifikasi adanya kondisi krisis seperti risiko bunuh diri, *child abuse*, dan lain-lain yang harus segera ditangani. Fungsi keempat adalah mengumpulkan informasi untuk mendiagnosa gangguan atau masalah yang dimiliki oleh klien melalui wawancara atau tes psikologi. Fungsi terakhir adalah memperoleh informasi mengenai tingkah laku yang akan menjadi target intervensi. Pada fase pertama ini, pemberi informasi bisa menggunakan berbagai indikator awal, misalnya laporan guru atau skor tes inteligensi anak.

2. Fase *Baseline*

Setelah mendapatkan gambaran awal mengenai masalah yang dialami oleh klien, pemberi modifikasi perilaku masuk ke dalam fase *baseline*, yaitu

mendefinisikan tingkah laku yang hendak diubah secara jelas, lengkap, dan terukur. Tingkah laku target harus dinyatakan secara spesifik sehingga pada akhirnya dapat ditentukan ketercapaiannya. Untuk meyakinkan hal tersebut, dapat dilakukan tes IBSO (*Is-the-Behavior-Specific-and-Objective*) yaitu : a) Apakah kita dapat menyampaikan kepada orang lain bahwa perilaku target sudah berlangsung sebanyak X kali atau selama X menit selama waktu tertentu?; b) Apakah orang lain dapat mengetahui ketika tingkah laku target dilakukan oleh anak?; c) Perilaku target seharusnya tidak dapat diuraikan kembali menjadi komponen-komponen tingkah laku yang lebih kecil dan lebih mudah diobservasi.

Setelah analisis I-B-S-O, perlu dilakukan asesmen fungsional (Martin & Pear, 2003, Morris, 1985) yaitu analisa terhadap lingkungan terkini dari klien untuk mengidentifikasi variabel yang mungkin mengontrol tingkah laku target. Caranya adalah dengan menentukan situasi pemicu munculnya tingkah laku dan konsekuensi apa yang membuat tingkah laku berulang. Namun demikian, perlu diingat bahwa tingkah laku tertentu bisa saja muncul tanpa adanya situasi pemicu yang jelas maupun konsekuensi yang membuat tingkah laku berulang. Tingkah laku yang tidak diinginkan dapat muncul karena anak belum pernah mempelajari tingkah laku yang tepat. Jika ini terjadi, pemberi modifikasi perilaku perlu mendefinisikan ulang tingkah laku yang tidak diinginkan menjadi tingkah laku yang diinginkan, lalu menggunakan prosedur modifikasi perilaku untuk mengajarkan tingkah laku yang diinginkan tersebut kepada anak (Bijou & Baer, 1979 dalam Morris, 1985). Langkah selanjutnya adalah melakukan pencatatan perilaku target untuk menentukan tingkatannya sebelum *treatment* diberikan. Cara pencatatan bisa berbeda antara perilaku yang satu dengan yang lain. Misalnya, jika target berupa peningkatan tingkah laku mengimitasi atau mengenali huruf, pemberi modifikasi perilaku dapat merencanakan sesi observasi harian ketika ia sedang mengajari anak untuk melakukan perilaku tersebut.

3. Fase *Treatment*

Setelah menentukan tingkah laku target dan tingkatannya, pemberi modifikasi perilaku masuk ke dalam fase *treatment*, yaitu mendesain program penanganan yang efektif untuk mengubah perilaku. Pada *setting* pendidikan,

program ini disebut dengan program pelatihan (*training*) atau pengajaran (*teaching*). Sementara itu, pada *setting* komunitas atau klinis, program biasanya disebut dengan strategi intervensi atau program terapi. Pada fase ini juga perlu disusun rencana pengukuran kemajuan dari tingkah laku yang menjadi target intervensi, selain pengukuran sebelum dan sesudah program. Dalam hal ini dapat digunakan grafik (Mash & Terdal, 1981; Miller, 1980 dalam Morris, 1985) yang menunjukkan efektivitas prosedur intervensi bagi anak yang sedang ditangani, yaitu apakah kemajuan menetap atau berfluktuasi serta prosedur modifikasi perilaku apa yang berhasil dan yang tidak secara obyektif dan tidak bias. Grafik bisa berupa pencatatan berapa kali tingkah laku muncul, berapa lama tingkah laku muncul, berapa langkah perilaku sudah muncul, serta persentase tingkah laku yang tepat muncul.

4. Fase *Follow Up*

Fase terakhir adalah *follow up*, yaitu untuk menentukan apakah peningkatan yang terjadi selama *treatment* dilakukan tetap bertahan setelah terminasi program. Penekanan terhadap pengukuran setelah terminasi program dilakukan karena masalah belum dapat dikatakan selesai jika peningkatan tidak bersifat permanen walaupun pengukuran ini belum tentu dapat dilakukan pada situasi-situasi tertentu.

2.4.4. Teknik-Teknik Modifikasi Perilaku

Prosedur modifikasi perilaku dapat dilakukan untuk mengembangkan (*developing*) tingkah laku baru, memperkuat (*strengthening*) tingkah laku yang sudah dilakukan, maupun menurunkan (*reducing*) tingkah laku yang tidak diinginkan (Martin & Pear, 2003; Morris, 1985). Sesuai dengan tujuan program intervensi pada penelitian ini, akan dijelaskan teknik-teknik modifikasi untuk mengembangkan (*developing*) tingkah laku baru. Dua teknik pertama (*fading* dan *token economy*) akan digunakan dalam penelitian.

a. *Fading*

Deitz dan Malone (1985) menjelaskan *fading* sebagai perubahan gradual pada percobaan suksesif dari sebuah stimulus yang mengontrol sebuah respon sehingga pada akhirnya respon akan muncul meskipun stimulus berubah atau baru sama sekali (dalam Martin & Pear, 2003). *Fading* banyak digunakan pada situasi belajar dalam program untuk anak-anak dengan keterbelakangan mental, individu autis, dan anak usia dini, misalnya untuk mengajarkan meniru bentuk, menggambar lingkaran, garis, angka, dan abjad. Teknik ini dapat pula digunakan untuk mengembangkan keterampilan verbal yang cukup kompleks seperti mengajarkan anak autis berusia 8 tahun menghitung benda. Dalam memberlakukan teknik ini, perlu diingat bahwa perilaku yang ingin dibentuk harus spesifik dan tahapannya terus meningkat sehingga efek belajar menjadi lebih efisien dan cenderung menetap. Selain itu, perubahan pada stimulus yang diberikan dapat diatur sedemikian rupa sehingga tahapan tidak melompat jauh.

Faktor-faktor yang mempengaruhi efektivitas *fading* antara lain :

- **Memilih Stimulus Akhir yang Diharapkan**
Stimulus akhir nantinya diharapkan dapat memunculkan tingkah laku tertentu pada akhir prosedur *fading*, sehingga harus dipilih secara hati-hati. Adalah penting untuk memilih stimulus akhir yang memungkinkan bertahannya kemunculan tingkah laku pada situasi alami. Hal yang seringkali salah dilakukan oleh pemberi modifikasi perilaku adalah berhenti pada stimulus akhir yang tidak mencerminkan situasi sehari-hari. Misalnya, ketika melatih anak untuk mengucapkan namanya sendiri, stimulus akhir yang dipilih adalah memberikan bantuan dengan menyebutkan nama anak secara berbisik, padahal dalam kehidupan sehari-hari, orang yang bertanya kepada anak tersebut tidak akan memberi bantuan dengan berbisik.
- **Memilih Stimulus Pertama**
Di awal program *fading*, adalah penting untuk memilih stimulus pertama yang reliabel untuk memunculkan tingkah laku target. Stimulus dapat berupa *prompt*, yang diperkenalkan kepada klien untuk mengontrol tingkah laku target selama awal program belajar, yang secara berangsur-angsur dieliminasi setelah tingkah laku target sudah menguat. Terdapat beberapa jenis *prompt* yang dapat

digunakan. Pertama adalah *physical prompt*, yaitu dengan menyentuh klien untuk membantunya mempelajari tingkah laku baru. Kedua adalah *gestural prompt* berupa gerakan tertentu tanpa menyentuh klien, misalnya menunjuk kepada jawaban yang benar atau tempat yang tepat. Ketiga adalah *modeling prompt* yaitu dengan mendemonstrasikan tingkah laku yang tepat. Keempat, *verbal prompt*, yaitu petunjuk atau pemicu verbal, misalnya orangtua yang mengatakan kepada anaknya untuk mengeluarkan baju hangat melalui kepala ketika mengajarkannya berpakaian. Adapula *environmental prompt*, yaitu pengubahan lingkungan untuk memicu munculnya perilaku, misalnya menempelkan foto diri yang bertubuh langsing di pintu kulkas ketika ingin menurunkan berat badan dan menghindari makanan ringan.

- Memilih Langkah-Langkah *Fading*

Ketika respon target sudah muncul secara konsisten terhadap *prompt* yang diberikan di awal program, *prompt* dapat dihilangkan secara gradual melalui beberapa percobaan. Kecepatan menghilangkan *prompt* perlu ditentukan berdasarkan pengamatan terhadap performa anak. Di satu sisi, jika anak mulai membuat kesalahan, maka kemungkinan pengurangan *prompt* terlalu cepat atau langkah-langkahnya terlalu sedikit sehingga langkah sebelumnya perlu diulang kembali sampai tingkah laku benar-benar terbentuk sebelum melanjutkan ke langkah berikutnya. Di sisi lain, jika terlalu banyak langkah atau bantuan (*prompt*) diberikan selama program, kemungkinan anak menjadi terlalu bergantung pada *prompt* tersebut.

Untuk mengaplikasikan *fading* secara efektif, terdapat beberapa hal yang perlu dilakukan. Pertama, menentukan stimulus akhir yang diinginkan secara jelas dan spesifik beserta tingkah laku apa yang ditargetkan muncul. Kedua, menentukan *reinforcer* yang sesuai. Ketiga, menentukan stimulus pertama dan langkah-langkah *fading*. Hal ini dilakukan dengan menentukan pada kondisi apa tingkah laku yang diharapkan muncul pada anak saat ini secara jelas dan spesifik, misalnya orang, kata-kata, petunjuk fisik, dan lain-lain yang diperlukan untuk memunculkan tingkah laku target. Lalu, tentukan dengan jelas dan spesifik dimensi (warna, orang, ukuran ruangan, dan sebagainya) yang akan dihilangkan (*fading*) secara berangsur-angsur untuk mencapai stimulus akhir yang diharapkan.

Kemudian, membuat langkah-langkah *fading* yang akan diikuti serta aturan untuk maju ke langkah berikutnya. Setelah menentukan stimulus pertama dan langkah-langkah *fading*, rencana dapat dijalankan. Awali dengan menampilkan stimulus pertama dan berikan *reinforcement* untuk respon yang tepat. Lalu, *fading* dari bantuan dilakukan secara bertahap sehingga kesalahan yang dilakukan dapat terminimalisir. Jika kesalahan terjadi, mundur ke langkah sebelumnya atau berikan *prompt* tambahan.

b. *Reinforcement* dan *Token Economy*

Reinforcer adalah stimulus (objek atau kejadian) yang mengikuti tingkah laku tertentu dan meningkatkan kekuatan (durasi atau tingkatan) tingkah laku tersebut. Terdapat 2 tipe *reinforcement* yaitu *positive reinforcement* dan *negative reinforcement*. *Positive reinforcement* adalah pemberian konsekuensi ketika seseorang berhasil melakukan tingkah laku yang diharapkan, sehingga akhirnya tingkah laku tersebut akan meningkat atau dipertahankan. Sementara itu, *negative reinforcement* adalah penghilangan konsekuensi ketika seseorang melakukan tingkah laku yang diharapkan sehingga tingkah laku tersebut akan meningkat atau dipertahankan. Contohnya, ketika seorang anak mampu mengerjakan tugas tertentu, maka pada hari itu ia dibebaskan dari pekerjaan rumah. Jenis-jenis *reinforcement* antara lain : *edible* (bisa dimakan), *tangible* (berupa barang), *social* (pelukan, senyuman), *activities* (tidur lebih malam, menonton TV), *exchangeable* atau bisa ditukarkan. (Mather & Goldstein, 2011; UNESCO, 2000).

Reinforcement yang bersifat *exchangeable* disebut dengan *token economy* (Martin & Pear, 2003). Sistem ini dikatakan sebagai sistem *reinforcement* simbolik dimana anak dapat memperoleh simbol tertentu ketika menampilkan tingkah laku yang ditargetkan lalu melanjutkan apa yang ia lakukan tanpa menghabiskan waktu untuk mengkonsumsi *reinforcement* yang akan diberikan. Bentuk-bentuk *token* yang biasanya diberikan antara lain : bintang emas, keping permainan *poker*, tanda ceklis atau turus (*tally*) yang dituliskan di kertas, potongan kecil kertas berwarna, uang logam bernilai kecil, stiker berbentuk wajah tersenyum, peranko, poin, dan kancing dari plastik (Morris, 1985).

Kesamaan yang mendasari berbagai bentuk *token* tersebut adalah semuanya diberikan dengan cara yang sama dengan bentuk *reinforcement* lainnya dan dapat ditukarkan dengan *reinforcer* sebenarnya pada masa yang akan datang (Kazdin, 1977 dalam Morris, 1985). Karakteristik yang dimiliki semua *token* atau sistem *token* adalah sebagai berikut (Kazdin, 1980; Ollendick & Cerny, 1981; Repp, 1983 dalam Morris, 1985) :

- *Token* sebaiknya berupa sesuatu yang dapat dilihat, disentuh, dan dihitung oleh anak dan harus dapat ditukarkan dengan *reinforcer* yang sebenarnya.
- Harus memungkinkan bagi anak untuk menyimpan (mengoleksi) *token*, atau dengan kata lain ia dapat pergi ke tempat tertentu untuk melihat berapa banyak *token* yang sudah ia kumpulkan. Tempat menyimpan *token* bisa berupa semacam dompet, raport, papan tulis, kartu yang ditempelkan di meja belajar, atau poster yang ditempel di dinding kelas atau kamar. Apabila *token* berupa bintang, turus, atau tanda ceklis, akan membantu jika anak yang menempelkan atau menuliskannya sendiri. Tidak ada cara terbaik yang pasti untuk memilih tempat penyimpanan *token* sehingga pemberi modifikasi perilaku dapat mencoba cara yang paling sesuai (Morris, 1985).
- Sebaiknya tidak memungkinkan anak untuk memperoleh *token* dari sumber lain kecuali pemberi modifikasi perilaku.
- Anak harus mengetahui bahwa *token* dapat ditukarkan dengan berbagai *reinforcer* yang ia sukai serta berapa banyak *token* yang harus ia kumpulkan untuk memperoleh *reinforcer* yang sebenarnya.
- *Token* sebaiknya tidak terlalu kecil maupun besar sampai anak tidak dapat memegangnya, kecuali jika *token* berupa tanda ceklis atau turus (*tally*).

Langkah-langkah yang perlu dilakukan untuk menerapkan sistem *token economy* setelah mengidentifikasi perilaku target adalah (Ayllon & Azrin, 1968; Kazdin, 1977 dalam Morris, 1985) :

1. Memutuskan *item* yang akan digunakan sebagai *token*.
2. Memutuskan *reinforcer* yang akan ditukarkan dengan *token*. Misalnya, coklat, bermain sepeda, menonton TV, berjalan-jalan ke kebun binatang, mainan, buku koleksi stiker, *voucher*, dan sebagainya. Jika memungkinkan, anak bisa ditanyai mengenai kemungkinan *reinforcer* yang diinginkan.

3. Menentukan harga *reinforcer* (berapa *token* yang harus dikumpulkan). Hal ini sangat subyektif tetapi terdapat beberapa petunjuk bagaimana setiap *item* bisa dihargai. Pertama, semakin banyak suplai dari sebuah *item* dan semakin murah biayanya bagi pemberi modifikasi perilaku, maka harganya semakin rendah. Kedua, *item* yang membutuhkan lebih banyak waktu dari pemberi modifikasi perilaku (contoh: jalan-jalan, bermain atau beraktivitas dengan anak) akan memiliki harga semakin tinggi dibandingkan yang membutuhkan waktu lebih sedikit. Kedua faktor tersebut juga harus mempertimbangkan permintaan. Jika permintaan tinggi, meskipun suplainya banyak, maka harganya bisa dinaikkan. Sebaliknya jika permintaan rendah dan pemberi modifikasi perilaku merasa bahwa *item* tersebut penting bagi anak, maka harganya perlu diturunkan.
4. Mengamati bagaimana proses *token economy* berlangsung. Jika dibutuhkan perubahan, maka harus dilakukan tanpa banyak penundaan. Sistem *token economy* sebaiknya tidak terlalu “mudah” maupun “sulit”. Ia sebaiknya memiliki kesempatan untuk “membeli” sebuah *reinforcement* yang “sangat kecil” dengan hanya satu atau beberapa *token*, sebuah *reinforcement* yang “besar” dengan sejumlah besar *token*, atau sebuah *reinforcement* yang sedang dengan sejumlah *token*. Hal ini ditujukan supaya anak dapat mengalami sesuatu yang positif terjadi pada dirinya sehingga ia belajar bahwa sesuatu yang positif itu akan terjadi lebih banyak atau sering jika ia memperoleh lebih banyak *token*. Maka, sebisa mungkin anak berada dalam posisi yang memungkinkannya mengalami kesuksesan, yaitu mampu memperoleh cukup *token* untuk “membeli” sesuatu serta menurunkan kemungkinan anak tidak memperoleh *token* sama sekali dalam sehari atau satu sesi dan menjadi tidak bersemangat.
5. Adalah penting untuk memberikan setiap *token* dengan antusiasme yang sama. Maka, sebaiknya anak dipuji untuk tingkah laku yang diinginkan lalu diberikan *token* dengan cara yang selalu sama.
6. Pada awal pemberian *token*, anak perlu dibimbing dalam sistem pertukaran. Misalnya, segera setelah anak memberikan beberapa respon yang tepat dan diberikan *token*, ia dibawa ke tempat pertukaran dan dibimbing untuk “membeli” *reinforcer* tertentu. Fase pengenalan sebaiknya dilakukan selama

satu sampai lima hari hingga anak sudah belajar mengenai apa yang ia harus lakukan. Setelah fase ini, pertukaran sebaiknya “dibuka” di setiap akhir sesi, kelas, periode, atau hari sekolah. Pemberi modifikasi perilaku harus memastikan bahwa anak memiliki cukup waktu untuk “membeli” *reinforcement* dengan tidak memburu-buru maupun memperlambat anak.

c. *Modeling*

Modeling adalah perubahan tingkah laku yang dihasilkan melalui observasi terhadap orang lain (Bandura, 1969; Bandura & Walters, 1963 dalam Morris, 1985). Prosedur ini terdiri atas *model* (guru, alat peraga, orangtua, teman sebaya, atau terapis) dan *observer* (anak atau klien). Terdapat 2 tipe *modeling*, yaitu *live modeling* yang menggunakan demonstrasi aktual atau hidup dari perilaku target ketika anak mengamati, dan *symbolic modeling* yaitu presentasi model berupa film, rekaman video, atau imajinasi. Supaya *modeling* efektif, perlu dipertimbangkan empat hal. Pertama, anak harus mampu memperhatikan berbagai aspek dari situasi *modeling*. Kedua, anak mampu mempertahankan apa yang sudah dipelajari dari pengamatan terhadap model. Ketiga, anak harus mampu mereproduksi tingkah laku secara motorik. Terakhir, anak harus termotivasi untuk menampilkan tingkah laku target yang sudah ia observasi (Bandura, 1969, Rimm & Masters, 1979 dalam Morris, 1985). Jika salah satu dari empat hal ini absen, pemberi modifikasi perilaku perlu mempertimbangkan teknik lain.

d. *Shaping*

Sebagian anak berkebutuhan khusus bukan tidak mampu mempelajari tingkah laku tertentu melainkan karena diberikan secara langsung pada tingkatan yang terlalu kompleks bagi mereka (Morris, 1985). Pada banyak kasus, untuk tingkah laku baru yang hendak diajarkan kepada seorang anak perlu dibagi-bagi menjadi komponen-komponennya dan diajarkan secara berurutan sampai anak mempelajari tingkah laku kompleks secara keseluruhan (Kazdin, 1980; Ollendick & Cerny, 1981; Repp, 1983; Smith, 1981 dalam Morris, 1985). Prosedur yang disebut dengan *successive approximation* atau *shaping* ini penting diikuti ketika pemberi modifikasi perilaku berencana untuk mengajarkan berbagai kemampuan

akademis, sosial, dan bantu diri pada anak, terutama yang berupa langkah-langkah melakukan sesuatu (Morris, 1985).

2.4.5. Modifikasi Perilaku Mengidentifikasi Nama Obyek

Morris (1985) memberikan sebuah contoh prosedur untuk meningkatkan pengenalan kata pada anak berkebutuhan khusus dalam bentuk yang lebih spesifik yaitu mengidentifikasi nama-nama obyek. Prosedur yang diberikan oleh Morris merupakan resep umum yang operasionalisasinya bersifat global dan perlu diadaptasi oleh pemberi modifikasi perilaku sesuai dengan situasi yang dihadapi. Prosedur ini dijadikan acuan karena terdapat kesamaan tujuan dengan penelitian yaitu meningkatkan kemampuan mengidentifikasi nama-nama obyek dan kegiatan (perbendaharaan kata) serta menggunakan media visual dalam penyampaian materi. Namun, peneliti memodifikasi perilaku target yaitu bukan dalam bentuk wicara melainkan tulisan karena subyek tidak dapat berbicara.

Beberapa hal yang perlu diperhatikan dalam pemberian prosedur ini:

- Pemberi modifikasi perilaku perlu memberikan *reinforcer* untuk kemajuan apapun yang dicapai oleh anak. Apabila *reinforcer* berupa benda yang nampak, misalnya *token*, maka anak juga perlu diberikan pujian. Jika *token* digunakan sebagai *reinforcer*, maka harus dipastikan bahwa anak *familiar* dengan *token* serta *reinforcer* yang akan dapat ditukarkan dengan *token*.
- Pencatatan kemajuan anak. Pemberi modifikasi perilaku perlu mencatat kemajuan anak pada setiap sesi, misalnya dalam bentuk grafik, sehingga ia dapat membuat laporan kemajuan anak pada akhir program.
- Pemberi modifikasi perilaku sebaiknya bekerja dengan anak sesering mungkin setiap minggunya, selama 20-45 menit per sesi.

Prosedur modifikasi perilaku untuk kemampuan mengidentifikasi obyek menggunakan teknik *fading* dan *reinforcement* serta media visual berupa 4-8 gambar (hewan, benda, atau orang). Tahap-tahap yang dilakukan sebagai berikut:

1. Pemberi modifikasi perilaku menunjukkan sebuah gambar lalu menyebutkan nama obyek pada gambar tersebut (misalnya: “anjing”) dan meminta anak mengulanginya. Jika anak mampu menyebutkan nama obyek sesuai dengan

contoh dalam waktu maksimal 50 detik, ia akan diberikan *reinforcer*. Hal ini dilatih beberapa kali sampai perilaku menyebutkan nama obyek cukup stabil.

2. Selanjutnya, pemberi modifikasi perilaku mengurangi pemberian contoh (*fading*). Pengurangan dapat berupa memperkecil volume suara ketika memberikan contoh atau menunggu beberapa saat setelah gambar ditunjukkan untuk memberikan kesempatan kepada anak menyebutkan secara spontan. Setiap kali berhasil menyebutkan kata yang tepat, anak perlu diberikan *reinforcement* meskipun masih diberikan contoh.
3. Pemberi modifikasi perilaku mulai bertanya kepada anak, “Apakah ini?” saat gambar ditunjukkan dan mendorongnya untuk menyebutkan nama obyek tanpa contoh. Jika belum mampu, pemberi modifikasi perilaku dapat memberikan *clue* lalu menguranginya secara bertingkat.
4. Ketika anak sudah mencapai taraf kestabilan dalam menamai obyek pada gambar setelah ditanya, pemberi modifikasi perilaku dapat memperkenalkan gambar-gambar baru dengan prosedur yang sama seperti sebelumnya.
5. Pemberi modifikasi perilaku dapat melanjutkan kepada langkah berikutnya yang lebih sulit. Misalnya, kombinasi beberapa kata, kata tanya, kata majemuk, atau dengan cara menanyakan hal yang tidak langsung merujuk kepada obyek, misalnya, “Binatang apa yang paling kamu sukai?”

3. METODE PENELITIAN

Bab ini membahas hal-hal yang berkaitan dengan metode penelitian, yaitu desain penelitian, subyek penelitian, penyusunan program intervensi, rencana desain intervensi, prosedur penelitian, serta teknik pengolahan data.

3.1. Desain Penelitian

Penelitian ini berfokus pada perubahan tingkah laku dari seorang subyek sehingga desain yang digunakan adalah *single-subject* dengan tipe ABA *single-factor baseline* (Bordens & Abbott, 2005). Desain ABA *single factor baseline* dipilih karena penelitian bertujuan untuk melihat efektivitas sebuah variabel bebas terhadap perubahan perilaku (variabel terikat) dari tahap *baseline* (A) ke tahap intervensi (B). Perubahan dilihat dengan cara mengkondisikan subyek seperti pada tahap *baseline* (A) tanpa intervensi. Desain ABA sesuai untuk digunakan apabila memungkinkan untuk kembali kepada tahap sebelum intervensi setelah program selesai (Bordens & Abbot, 2005). Variabel bebas dalam penelitian ini adalah program modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* sedangkan variabel terikatnya adalah peningkatan kosakata. Penelitian ini bertujuan untuk menguji efektivitas program modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* terhadap peningkatan kosakata siswa tuna rungu *prelingual profound*.

3.2. Subyek Penelitian

Dalam subbab ini akan dijelaskan bagaimana memilih subyek penelitian serta karakteristik dari subyek penelitian tersebut.

3.2.1. Teknik Pemilihan Subyek Penelitian

Penelitian ini menggunakan teknik *purposeful sampling* dalam pemilihan subyek, yaitu pemilihan sampel disesuaikan dengan tujuan penelitian. (Patton, 2002). Prosedur penentuan sampel dalam penelitian ini didasari oleh konstruk operasional (*theory-based/operational construct sampling*), dimana sampel dipilih dengan kriteria tertentu berdasarkan teori atau konstruk operasional sesuai dengan

studi-studi sebelumnya atau tujuan penelitian. Tujuan *theory-based construct sampling* adalah agar sampel benar-benar mewakili atau merepresentasikan fenomena yang dipelajari (Patton, 2002). Maka, dalam penelitian ini dipilih subyek yang memenuhi kriteria siswa tuna rungu dengan jenis ketunarunguan *prelingual profound* dan memiliki kosakata yang terbatas.

3.2.2. Karakteristik Subyek

Subyek dalam penelitian ini adalah seorang siswa laki-laki tuna rungu berinisial A yang berusia 13 tahun dan duduk di kelas 5 SDN Inklusi 04 Menteng Atas. Ketunarunguan yang disandang oleh A termasuk jenis *prelingual profound*, yaitu terjadi sebelum masa perkembangan bahasa dan memiliki batas pendengaran minimal 91 desibel. A memiliki tingkat kecerdasan non verbal yang tergolong rata-rata (IQ *performance* = 93 skala Wechsler, kategori III skala SPM untuk usia 14-20 tahun) dan tidak mengalami kesulitan dalam memahami informasi non verbal. Akan tetapi, kurangnya stimulasi verbal sejak dini membuat kosakata A masih sangat minim. Ia hanya mengetahui beberapa nama benda dan bahkan belum sama sekali untuk kata kerja. A sudah dapat menulis dengan benar dan mengingat urutan huruf dalam alfabet. Ia terbiasa untuk menyalin tulisan yang diberikan oleh guru tanpa memahami maknanya. Oleh karena itu, intervensi untuk meningkatkan jumlah kosakata perlu dilakukan kepada A.

3.3. Penyusunan Program

Penyusunan program dalam penelitian ini terdiri atas nama program, tujuan program, bentuk intervensi, dan indikator keberhasilan program.

3.3.1. Nama Program

“Pendekatan Modifikasi Perilaku dengan Teknik *Fading* dan *Token Economy* untuk Meningkatkan Kosakata Siswa Tuna Rungu *Prelingual Profound*”

3.3.2. Tujuan Program

Program ini bertujuan untuk meningkatkan kosakata siswa tuna rungu dengan jenis ketunarunguan *prelingual profound*. Peningkatan kosakata yang dimaksud adalah baik dalam produksi maupun pemahaman terhadap kata (Hoff, 2005) melalui tulisan. Secara lebih spesifik, program bertujuan untuk meningkatkan:

1. Jumlah kata (nama obyek dan kegiatan) yang mampu dituliskan oleh A ketika diperlihatkan obyek atau kegiatan tersebut.
2. Jumlah obyek atau kegiatan yang mampu ditunjuk oleh A ketika diperlihatkan tulisan namanya.

3.3.3. Bentuk Intervensi

Berikut ini akan dijelaskan bentuk intervensi yang dilakukan dalam penelitian ini. Intervensi dilakukan kepada subyek dengan agen pendukung yaitu ibu subyek.

a. Kepada Subyek

Intervensi yang dilakukan kepada subyek menggunakan pendekatan modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy*. Intervensi dilakukan dalam bentuk langkah-langkah untuk meningkatkan jumlah nama obyek dan nama kegiatan yang dipahami oleh A dengan bantuan media visual berupa gambar dan tulisan. Langkah-langkah intervensi merujuk kepada prosedur mengajarkan siswa berkebutuhan khusus untuk menyebutkan nama-nama obyek yang dikemukakan oleh Morris (1985) dengan modifikasi *output* menjadi menuliskan nama-nama obyek dan kegiatan karena A tidak dapat berbicara. Pemilihan nama benda dan kata kerja yang diajarkan adalah kata-kata yang sering A temui dalam kegiatan akademis dan kehidupannya sehari-hari. Hal ini merujuk kepada prinsip *sight vocabulary* yang efektif diberikan untuk pembelajaran kosakata awal serta digunakan untuk mengajarkan pengenalan kata pada anak-anak berkebutuhan khusus yang tidak memiliki akses terhadap bunyi kata atau fonem (Kirby, Holborn, & Bushby, 1981 dalam Sulzer-Azaroff & Mayer, 1986).

Sesi intervensi dibagi menjadi dua, yaitu sesi pertama untuk mengajarkan nama-nama benda kongkrit dengan bantuan gambar sebagai konteks dan sesi kedua untuk mengajarkan nama-nama kegiatan dengan dibantu oleh gambar serta peragaan yang sudah dikenal oleh A sebagai konteks dari kata untuk mempermudah pembelajaran. Sesi kedua ini akan diberikan apabila A tidak mengalami kesulitan dalam memahami nama-nama benda di sesi pertama. Pembagian dan urutan ini didasarkan kepada hasil penelitian Arlin, Scott, dan Webster (1978-1979 dalam Hargis, 1982) serta Hargis dan Gickling (1978) mengenai pembelajaran kata berdasarkan pembayangan (*imagery*) dimana kata-kata benda kongkrit bersifat *high imagery* dan lebih mudah dipelajari oleh pembelajar kosakata tingkat pemula. Prinsip tersebut diperkuat oleh aspek perkembangan kosakata bahwa anak-anak lebih dahulu memperoleh kata benda sebelum kata kerja karena makna yang direpresentasikan oleh kata benda lebih mudah dipelajari dibandingkan makna yang direpresentasikan oleh kata kerja (Gentner, 1978, 1982 dalam Hoff, 2005). Sementara itu, untuk mengajarkan kata-kata lainnya yang sulit untuk dibayangkan (*low imagery*) sebaiknya diberikan beserta dengan konteks yang bermakna dan membutuhkan lebih banyak repetisi (Hargis, 1982; Hargis & Gickling, 1978).

Dalam setiap sesi, akan diajarkan 8 kata baru selama satu minggu sesuai dengan batasan dalam prosedur yang dikemukakan oleh Morris (1985) yaitu mengajarkan 4 sampai 8 nama benda selama sebanyak mungkin hari dalam seminggu, dengan durasi 20-45 menit per hari. Mengingat potensi kecerdasan umum non verbal A yang berada pada taraf rata-rata dan hasil pengamatan bahwa kemampuan belajar A melalui media visual termasuk cepat, maka A akan diajari 8 kata baru selama empat hari pada minggu pertama dan 8 kata baru selama empat hari di minggu berikutnya. Durasi program berlangsung selama 20 sampai 45 menit per hari. Pengulangan langkah-langkah *fading* dalam sehari akan dilakukan sampai A menguasai kata-kata yang diajarkan pada hari tersebut. Detil program akan diuraikan pada bagian rancangan desain intervensi.

b. Kepada Orangtua

Orangtua, terutama ibu kandung A akan menjadi agen pendukung keberhasilan subyek dalam mengikuti program yang diberikan. Ibu kandung A dipilih karena ia berada di rumah dan mengetahui kegiatan A sehari-hari serta cukup memahami makna gerakan tubuh yang diciptakan oleh A untuk berkomunikasi (*homesign*). Oleh karena itu, kepada ibu kandung A akan dijelaskan tujuan, manfaat, serta langkah-langkah pemberian program intervensi ini. Beliau juga diminta untuk mengamati proses selama program berlangsung, baik saat maupun setelah pelaksanaan program sehari-hari.

3.3.4. Indikator Keberhasilan Program

Program intervensi dikatakan berhasil apabila terjadi peningkatan pada kosakata A setelah intervensi dilakukan, baik dalam pemahaman maupun produksi. Peningkatan dilihat dengan membandingkan hasil *pre-test* dengan hasil *post-test* terhadap enam belas nama obyek dan kegiatan yang diajarkan selama intervensi. Secara lebih spesifik, program dikatakan berhasil apabila :

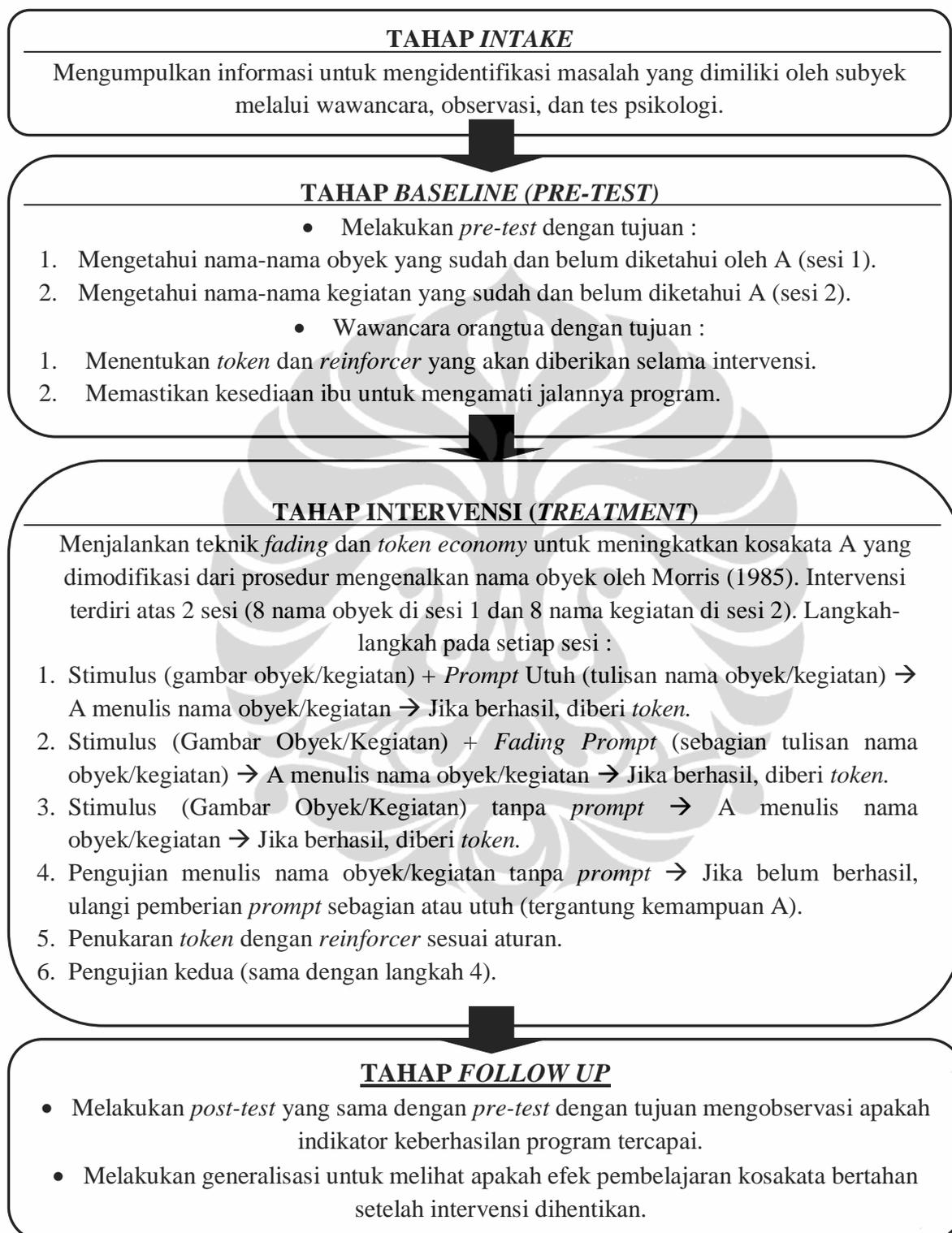
1. Setelah program intervensi selesai, A mampu menguasai minimal 80% dari nama-nama obyek yang diajarkan. Menguasai berarti menuliskan nama obyek ketika ditunjukkan obyeknya dan menunjuk obyek ketika ditunjukkan tulisannya. Keduanya harus dipenuhi sebagai tanda ia sudah menguasai kata tertentu.
2. Setelah program intervensi selesai, A mampu menguasai minimal 80% dari nama-nama kegiatan yang diajarkan. Menguasai berarti menuliskan nama kegiatan ketika ditunjukkan gambar kegiatan tersebut dan menunjuk kegiatan ketika ditunjukkan tulisannya. Keduanya harus dipenuhi sebagai tanda bahwa ia sudah menguasai kata tertentu.

3.4. Rencana Desain Intervensi

Berdasarkan tujuan dan target program, disusunlah rencana desain intervensi yang terdiri atas rancangan program beserta tahapannya, waktu dan tempat pelaksanaan, serta instrumen yang digunakan. Rincian program dapat dilihat pada lampiran 2.

3.4.1. Rancangan Program Intervensi

Alur rancangan program intervensi diperlihatkan pada bagan berikut ini.



Gambar 3.1. Alur Rancangan Program Intervensi

Berdasarkan rancangan tersebut, intervensi dilakukan dalam empat tahap sesuai dengan fase-fase modifikasi perilaku yang dikemukakan oleh Martin dan Pear (2003) serta Morris (1985), yaitu *intake*, *baseline*, *treatment*, dan *follow up*.

1. Tahap *Intake*

Tahap *intake* dilakukan untuk mengumpulkan informasi dengan tujuan mengidentifikasi masalah yang dimiliki oleh A dan tingkah laku yang akan menjadi target intervensi melalui wawancara, tes psikologi, observasi, dan sebagainya. Berdasarkan hasil pemeriksaan, A memiliki tingkat kecerdasan umum non verbal rata-rata (*Wechsler* skala *performance* dan SPM). Ia memiliki kecepatan belajar yang tinggi tetapi kurang mendapatkan stimulasi sejak kecil sehingga kosakatanya sangat terbatas. Keterbatasan kosakata membuat A mengalami hambatan dalam komunikasi maupun proses akademis sehari-hari. Oleh karena itu, peningkatan kosakata dipilih sebagai tujuan intervensi.

2. Tahap *Baseline*

Tahap *baseline* dilakukan dengan memberikan *pre-test* untuk mengetahui dasar kemampuan yang telah dimiliki A, secara khusus untuk mengetahui nama-nama obyek dan nama-nama kegiatan yang sudah dan belum dikuasai oleh A. *Pre-test* dibagi menjadi dua, yaitu sebelum sesi pertama untuk menentukan delapan nama obyek yang akan diajarkan dan sebelum sesi kedua untuk menentukan delapan nama kegiatan yang akan diajarkan. Pemilihan nama-nama obyek dan kegiatan yang diberikan pada saat *pre-test* dilakukan berdasarkan kedekatannya dengan kehidupan sehari-hari A, sesuai dengan prinsip *sight vocabulary*. Pengukuran pada *pre-test* pertama dilakukan dengan memberikan lima belas gambar obyek dan A diminta untuk menuliskan nama-nama obyek tersebut. Kemudian, A juga diberikan daftar nama kelima belas obyek dan diminta untuk menunjuk obyek yang dimaksud. Pada *pre-test* kedua dilakukan prosedur yang sama untuk sebelas gambar dan nama kegiatan. Jumlah nama kegiatan lebih sedikit berdasarkan hasil diskusi dengan GPK A bahwa jumlah kata kerja yang dikuasai A masih jauh lebih sedikit dibandingkan kata benda. Pada fase *baseline*

juga dilakukan wawancara untuk menentukan *token* dan *reinforcer* yang akan diberikan kepada A selama intervensi.

3. Tahap *Treatment*

Setelah memperoleh data mengenai nama-nama obyek dan kegiatan yang belum diketahui oleh A dari fase *baseline*, dilakukan *treatment* yang mengacu pada prosedur modifikasi perilaku untuk meningkatkan kemampuan mengidentifikasi obyek bagi anak berkebutuhan khusus dari Morris (1985) dengan beberapa perubahan sesuai dengan karakteristik A. Morris (1985) tidak menyebutkan berapa lama waktu yang dibutuhkan untuk keseluruhan intervensi, melainkan hanya menyarankan pemberian 4 sampai 8 nama obyek kepada klien dalam waktu sebanyak mungkin hari dalam seminggu, dengan durasi 20 sampai 45 menit setiap sesinya. Belum ada pula penelitian yang mengemukakan lamanya waktu yang efektif untuk memberikan intervensi seperti ini. Boleh jadi hal ini disebabkan bahwa lama pemberian intervensi disesuaikan dengan kemampuan anak yang berbeda satu sama lain. Mengingat tingkat inteligensi A yang rata-rata dan daya ingatnya yang baik, peneliti menargetkan jumlah delapan kata dalam satu sesi. Maka, sesi pertama yaitu mengajarkan delapan nama obyek akan dilakukan selama empat hari dan sesi kedua yaitu mengajarkan delapan nama kegiatan selama empat hari.

Langkah-langkah dengan teknik *fading* dan *token economy* yang akan diberikan selama *treatment* adalah sebagai berikut :

- Langkah 1 : Meniru Tulisan Nama Obyek/Kegiatan

A akan diberikan stimulus awal berupa gambar obyek atau kegiatan dengan *prompt* berupa tulisan namanya di bagian bawah gambar. Pemilihan stimulus awal didasarkan pada kemampuan yang sudah dimiliki A saat ini yaitu menyalin tulisan. A diminta untuk menuliskan nama obyek tersebut di selembar kertas. Jika kurang tepat atau lebih dari 50 detik, maka A diminta untuk memperhatikan contoh tulisan dan menuliskannya kembali. Setelah A berhasil menuliskan nama obyek dengan tepat, kepadanya akan ditunjukkan gerakan ibu jari ke atas sebagai *reinforcer* sosial yang di-*pairing* dengan sebuah *token*.

- Langkah 2 : Menulis Nama Obyek atau Kegiatan dengan *Fading Prompt*
A akan kembali ditunjukkan stimulus berupa gambar obyek atau kegiatan dengan *prompt* yang sudah mengalami *fading* menjadi sebagian tulisan saja. Ia diminta untuk menuliskan nama obyek atau kegiatan yang ditunjukkan tersebut. Jika kurang tepat atau lebih dari 50 detik, berarti A masih membutuhkan lebih banyak *prompt* sehingga langkah pertama akan diulangi, dilanjutkan dengan langkah kedua sampai A berhasil menulis nama obyek secara tepat ketika diberikan *prompt* yang sudah mengalami *fading*. Jika A berhasil menuliskannya dengan tepat, ia akan diberikan sebuah *token*.
- Langkah 3 : Menulis Nama Obyek atau Kegiatan tanpa *Prompt*
A akan diberikan stimulus akhir yaitu gambar obyek atau kegiatan tanpa adanya *prompt* contoh tulisan. Stimulus akhir ini dipilih berdasarkan kenyataan dalam kehidupan sehari-hari yaitu A diharapkan untuk mampu menuliskan kata tanpa diberikan contoh. A diminta untuk menuliskan nama obyek atau kegiatan yang dimaksud. Apabila A masih melakukan kesalahan atau baru menjawab setelah 50 detik, maka kepadanya akan diulangi langkah kedua yaitu pemberian sebagian *prompt*. Jika tetap gagal, langkah pertama akan diulangi, dilanjutkan dengan langkah kedua, lalu langkah ketiga. Setelah A berhasil menuliskan kata yang dimaksud dengan tepat sebelum waktu 50 detik, ia akan diberikan sebuah *token*. Tiga buah *token* yang telah dikumpulkan dari langkah pertama sampai ketiga dapat ditukarkan dengan sebuah *token* tahap kedua yang nantinya akan dapat ditukarkan dengan *reinforcer*.
- Pengujian 1
Pengujian dilakukan untuk memastikan apakah A benar-benar sudah menguasai kata-kata yang diajarkan. A diberikan kembali gambar obyek atau kegiatan tanpa *prompt* dan diminta menuliskan namanya. Jika belum berhasil, langkah kedua akan kembali dilakukan. Apabila tetap tidak berhasil, langkah pertama harus diulangi dan dilanjutkan sampai A dapat menulis kata tanpa contoh sama sekali. Pada langkah ini tidak diberikan *token* untuk mencegah ketergantungan A terhadap hadiah dalam proses belajar sehari-hari.

- **Aktivitas Tambahan**

Aktivitas tambahan dilakukan dengan tujuan mempertahankan motivasi A supaya tidak menurun karena prosedur pengajaran yang monoton. Selain itu, aktivitas ini juga merupakan penguatan terhadap pembelajaran kata yang diberikan. Aktivitas tambahan berupa permainan edukatif dengan tema yang sesuai dengan kata-kata yang diajarkan. Jadwal aktivitas tambahan dapat dilihat pada lampiran 12.

- **Pengujian 2**

Pengujian kedua bertujuan untuk memastikan bertahannya hasil pembelajaran A di akhir setiap pertemuan. Prosedur pengujian kedua sama dengan pengujian pertama.

4. Tahap *Follow Up*

Tahap *follow up* terdiri dari atas *post test* dan generalisasi. *Post-test* diberikan dan dicatat dengan cara yang sama dengan *pre-test* untuk melihat peningkatan dalam jumlah kata yang diketahui A setelah intervensi. *Post test* dibagi menjadi dua, yaitu sehari setelah sesi pertama untuk nama-nama obyek dan sehari setelah sesi kedua untuk nama-nama kegiatan. Sementara itu, generalisasi akan dilakukan seminggu setelah pemberian intervensi terakhir untuk melihat apakah pemahaman A terhadap kata-kata baru yang diajarkan tetap bertahan setelah intervensi dihentikan. Generalisasi dilihat melalui metode observasi partisipatoris dimana peneliti mengamati kemampuan A untuk menuliskan atau menunjuk benda dan kegiatan yang ditemui dan ditanyakan oleh peneliti dalam situasi sehari-hari.

3.4.2. Waktu dan Tempat Pelaksanaan Intervensi

Tempat pelaksanaan intervensi adalah di tempat tinggal A. Tempat ini dipilih agar ibu A dapat mengamati proses pelaksanaan intervensi dengan lebih leluasa sambil merawat adik perempuan A yang baru berusia enam bulan. Selain itu, meskipun lingkungan rumah A cukup ramai dengan adanya anak-anak kecil, A tidak mudah terdistraksi dengan kehadiran orang lain. Ibu dan adik laki-laki A juga cukup kooperatif dalam menciptakan suasana belajar yang kondusif di

rumah. Waktu pelaksanaan intervensi adalah setelah jam pulang sekolah sehingga tidak mengganggu kegiatan belajar A di sekolah.

3.4.3. Instrumen Intervensi

Instrumen yang dibutuhkan dalam intervensi terdiri atas materi *pre-test* dan *post-test* serta peralatan selama intervensi dan generalisasi. Materi *pre-test* dan *post-test* berupa gambar-gambar obyek dan kegiatan serta daftar nama obyek dan kegiatan tersebut. Peralatan selama intervensi berupa kartu bergambar yang berukuran 9,5 cm x 10 cm dengan tulisan namanya di bawah gambar yang dapat ditutup sebagian maupun sepenuhnya. Ukuran gambar dan tulisan tidak menjadi masalah bagi anak seperti A yang tidak mengalami masalah dalam persepsi visual. Ukuran yang lebih kecil telah dicobakan pada tes informal selama fase *intake* dan A tidak mengalami kesulitan. Selain itu, dibutuhkan karton untuk menempelkan *token* yang telah dibuat sedemikian rupa sesuai dengan aturan penukaran *token* untuk memudahkan A yang tidak mampu memahami penjelasan secara lisan. Sementara itu, pada tahap generalisasi dibutuhkan benda-benda nyata yang diajarkan kepada A selama intervensi. Contoh instrumen intervensi termasuk nama-nama obyek dan kegiatan yang diberikan dapat dilihat pada lampiran 3 sampai 11.

3.5. Prosedur Penelitian

Penelitian dilakukan dengan prosedur sebagai berikut :

1. Persiapan

Tahap persiapan dilakukan dengan mempelajari data yang diperoleh dari pemeriksaan psikologis untuk menentukan tujuan program intervensi secara umum. Setelah mempelajari data kasus, dilakukan studi literatur untuk memperoleh informasi mengenai program intervensi dan data-data penelitian yang berkaitan dengan pembelajaran kosakata pada siswa tuna rungu. Berdasarkan hasil studi literatur tersebut, dilakukan penyusunan program intervensi dan pembuatan instrumen yang diperlukan dalam intervensi. Setelah instrumen siap untuk digunakan, peneliti menghubungi orangtua subyek untuk meminta izin

pelaksanaan program. Peneliti juga memberitahu GPK dari A bahwa akan dilakukan program intervensi terhadap A di rumahnya.

2. Pelaksanaan Program Intervensi

Setelah memperoleh izin, dilakukan penetapan *baseline* melalui *pre-test* untuk mengetahui kata-kata yang belum dipahami A serta wawancara terhadap orangtua untuk menentukan bentuk *token* dan *reinforcer*. Program dilanjutkan dengan intervensi serta evaluasi berupa *post test* dan generalisasi.

3. Pengolahan Data

Setelah program dilaksanakan, dilakukan pengolahan dan analisis terhadap data yang diperoleh, dilanjutkan dengan penyusunan laporan penelitian.

3.6. Teknik Pengolahan Data

Pengolahan dilakukan secara kuantitatif terhadap data yang diperoleh dari tahap *baseline (pre-test)* dan *post-test*. Selain itu, dilakukan evaluasi kualitatif terhadap pelaksanaan intervensi dan proses generalisasi. Teknik pengolahan data yang digunakan adalah sebagai berikut :

a. Data Hasil *Baseline* dan *Post-Test*

Dari delapan nama obyek yang diajarkan, dihitung persentase frekuensi nama obyek yang telah dikuasai oleh A pada saat *post-test*. Dihitung pula persentase frekuensi nama kegiatan yang telah dikuasai oleh A pada saat *post-test* dari delapan nama kegiatan yang diajarkan. Jika persentase lebih dari atau sama dengan 80%, berarti program dapat dikatakan berhasil.

b. Data Selama Program Intervensi

Pengolahan secara kualitatif dilakukan terhadap hasil wawancara *orangtua* selama fase *baseline*, yaitu dalam menentukan *token* dan *reinforcement*. Selain itu, data observasi selama program intervensi berlangsung juga diolah secara kualitatif untuk melihat efektivitas teknik *fading* dan *token economy* yang digunakan.

4. HASIL DAN ANALISIS HASIL PENELITIAN

Pada bab ini akan dijabarkan hasil dan analisis hasil penelitian. Bab terdiri atas hasil pengukuran *baseline*, hasil intervensi, hasil tahap *follow up*, lalu analisis secara keseluruhan.

4.1. Hasil Pengukuran *Baseline*

Tahap *baseline* dibagi ke dalam dua sesi, yaitu sesi pertama dilakukan pada hari Rabu, 23 Mei 2012 sementara sesi kedua dilakukan pada hari Minggu, 27 Mei 2012, lebih cepat sehari dari perencanaan. Perubahan dilakukan karena pada saat intervensi sesi pertama, A cepat belajar sehingga intervensi hanya membutuhkan waktu tiga hari. Kedua sesi *baseline* dilakukan di rumah A dengan posisi yang sama, yaitu peneliti dan A duduk berhadapan di sudut ruang depan. Selama tahap *baseline* tidak ada kendala yang berarti karena A mau dan dapat mengikuti instruksi dengan baik. Keluarga A juga menunjukkan kerjasama yang baik dalam menciptakan suasana kondusif. Hasil observasi secara lengkap dapat dilihat pada lampiran 13. Penjabaran hasil *baseline* dibagi menjadi tiga bagian, yaitu *pre-test* sesi 1, *pre-test* sesi 2, dan *token economy*.

4.1.1. Hasil *Pre-Test* Sesi 1

Hasil *pre-test* dapat dilihat pada tabel berikut ini.

Tabel 4.1.

Hasil Pre-Test Sesi 1

Obyek	Menuliskan Nama	Menunjuk Obyek	Menguasai (Menuliskan & Menunjuk)
Tas	-	-	-
Meja	√	√	√
Topi	X	√	-
Bola	√	√	√
Baju	√	√	√

(Sambungan) Tabel 4.1.

Obyek	Menuliskan Nama	Menunjuk Obyek	Menguasai (Menuliskan & Menunjuk)
Buku	√	√	√
Uang	-	-	-
Mobil	√	√	√
Rumah	√	√	√
Pohon	-	-	-
Kertas	-	√	-
Pensil	-	X	-
Sepeda	√	√	√
Sepatu	-	-	-
Komputer	-	√	-
Persentase Jawaban Benar	$(7/15) \times 100\%$ = 46,7%	$(10/15) \times 100\%$ = 66,7%	$(7/15) \times 100\%$ = 46,7%

Keterangan : √ = mampu dituliskan/ditunjuk dengan tepat dan < 50 detik; X = salah dituliskan/ditunjuk atau > 50 detik; - = tidak tahu (tidak dituliskan/ditunjuk).

Tabel di atas menunjukkan bahwa dari 15 nama obyek yang diujikan, A baru menguasai sebesar 46,7% atau 7 kata yaitu meja, bola, baju, buku, mobil, rumah, dan sepeda. Terdapat lima nama obyek yang sama sekali belum diketahui oleh A, yaitu tas, pohon, sepatu, pensil, dan uang. Tiga obyek lainnya dapat ditunjuk oleh A ketika diperlihatkan tulisan namanya tetapi ia belum mampu menuliskan nama obyek tersebut dengan tepat, yaitu komputer, kertas, dan topi. Tujuan analisis hasil *baseline* sesi pertama adalah menentukan delapan nama obyek yang akan diajarkan kepada A pada sesi intervensi. Oleh karena jumlah kata yang belum dikuasai oleh A tepat berjumlah delapan buah maka semuanya dipilih untuk diajarkan dalam intervensi. Selain menentukan nama-nama obyek yang akan diajarkan, hasil menunjukkan bahwa A lebih mudah memahami kata (menunjuk benda berdasarkan tulisan) dibandingkan memproduksi kata (melalui tulisan). Oleh karena itu, pada teknik *fading* yang akan dilakukan, stimulus akhir yang diberikan adalah gambar obyek dan respon yang diharapkan adalah kemampuan menulis nama obyek dengan tepat.

4.1.2. Hasil *Pre-Test* Sesi 2

Hasil *pre-test* sesi kedua diperlihatkan pada tabel berikut ini.

Tabel 4.2.

Hasil Pre-Test Sesi 2

Kegiatan	Menuliskan Nama	Menunjuk Kegiatan	Menguasai (Menuliskan & Menunjuk)
Berjalan	-	-	-
Membaca	-	√	-
Berlari	-	-	-
Menggambar	-	-	-
Menulis	-	-	-
Tidur	-	-	-
Melempar	-	-	-
Mengetik	-	-	-
Mandi	-	-	-
Menendang	-	-	-
Shalat	-	-	-
Persentase Jawaban Benar	$(0/11) \times 100\%$ = 0%	$(1/11) \times 100\%$ = 9,1%	$(0/11) \times 100\%$ = 0%

Keterangan : √ = mampu dituliskan/ditunjuk dengan tepat dan < 50 detik; X = salah dituliskan/ditunjuk atau > 50 detik; - = tidak tahu (tidak dituliskan/ditunjuk).

Dari sebelas nama kegiatan yang diujikan, A belum menguasai semuanya atau 0%. A belum mampu menuliskan semua nama kegiatan. Dalam menunjuk kegiatan berdasarkan tulisan namanya, hanya satu yang tepat yaitu “membaca”. Dari kesebelas kata tersebut, peneliti memilih delapan kata berdasarkan tingkat kedekatan yang paling tinggi dengan kehidupan A sehari-hari baik secara akademis maupun kegiatan di rumah. Selain itu, pemilihan kata dilakukan berdasarkan keseimbangan jumlah huruf dalam kata dimana 50% kata yang dipilih terdiri atas 3 suku kata dan 50% lainnya terdiri atas 2 suku kata supaya pembelajaran awal ini tidak terlalu sulit bagi A. Pertimbangan lainnya adalah untuk mengajarkan sebanyak mungkin elemen dari kalimat sesuai dengan batas kemampuan A. Salah satunya dengan memilih nama-

nama kegiatan yang dapat digunakan di dalam kalimat bersama dengan nama-nama obyek yang sudah dipahami oleh A. Berdasarkan ketiga pertimbangan tersebut, dipilih kata “membaca”, “menggambar”, “menulis”, “tidur”, “melempar”, “mengetik”, “mandi”, dan “shalat” untuk diajarkan. Pertimbangan pemilihan kata dapat dilihat pada lampiran 11.

4.1.3. Penentuan Sistem *Token Economy*

Selain penentuan kata-kata yang akan diajarkan, tahap *baseline* juga bertujuan untuk menentukan sistem *token economy* yang akan diberlakukan selama intervensi. Berdasarkan hasil wawancara dengan orangtua, peneliti mengajukan bentuk *token* dan *reinforcer* berupa tiket dan alat-alat gambar yang kemudian disetujui oleh orangtua. Penentuan bentuk *token* juga didasari oleh pengamatan terhadap cara berkomunikasi A bahwa gerakan ibu jari ke atas dipersepsi sebagai suatu hal yang bagus atau baik. Untuk intervensi sesi kedua, dilakukan penurunan jumlah *token* dan *reinforcer* dengan tujuan mencegah ketergantungan A terhadap hadiah dalam proses belajar sehari-hari di luar program. Diharapkan A semakin mengembangkan motivasi internalnya dalam belajar. Detil aturan pemberian *token* dan *reinforcer* beserta bentuknya dapat dilihat dalam lampiran 14.

4.2. Hasil Program Intervensi

Pelaksanaan intervensi berjalan lebih cepat dari rencana semula karena kecepatan belajar A yang tinggi. Oleh karena itu, program yang awalnya dijadwalkan selama empat hari untuk satu sesi dipercepat menjadi tiga hari untuk satu sesi. Maka, pada hari pertama diajarkan dua kata, lalu pada dua hari selanjutnya diajarkan masing-masing tiga kata. Program intervensi sesi pertama berlangsung pada hari Kamis, 24 Mei 2012 sampai Sabtu, 26 Mei 2012 sementara sesi kedua berlangsung pada hari Senin, 28 Mei 2012 sampai Rabu, 30 Mei 2012. Program dilaksanakan pada jam pulang sekolah di rumah A.

4.2.1. Hasil Intervensi Sesi 1

Berikut ini adalah tabel data pengulangan langkah-langkah *fading* yang dilakukan pada pembelajaran nama-nama obyek di sesi pertama.

Tabel 4.3.

Pengulangan Langkah-Langkah Fading Sesi 1

Nama Obyek	Langkah 1 :	Langkah 2 :	Langkah 3:	Jumlah Pengulangan Langkah-Langkah <i>Fading</i>
	<i>Prompt</i> tulisan utuh	<i>Prompt</i> sebagian tulisan	Tanpa <i>Prompt</i>	
	Berhasil pada percobaan ke :			
Tas	1	1	1	0 kali
Komputer	1	1	1	0 kali
Topi	1	1	1	0 kali
Sepatu	1	1	1	0 kali
Uang	1	1	1	0 kali
Pensil	1	1	1	0 kali
Pohon	1	1	1	0 kali
Kertas	1	1	1	1 kali dari awal

Pada tabel dapat dilihat bahwa setiap langkah dalam teknik *fading* yang diberikan mampu dilakukan oleh A pada percobaan pertama. Sementara itu, pada saat pengulangan, langkah-langkah *fading* harus dilakukan kembali untuk kata “kertas” dikarenakan A salah menulis kata tersebut saat tidak diberikan bantuan. A baru mampu menulis dengan benar setelah langkah pertama yaitu bantuan secara utuh diberikan.

Pada sesi pertama ini A berhasil memperoleh setiap *token* sesuai dengan waktu yang telah ditetapkan. A tampak menaruh minat pada sistem *token economy* yang diberikan. Hal ini diketahui dari laporan ibu bahwa A ingin menyimpan karton *token* di dalam kamar supaya tidak dirusak atau diambil oleh teman-temannya. Selain itu, A menunjukkan ekspresi tersenyum setiap kali mendapatkan *token* dan tertawa ketika tiba saatnya menukarkan dengan *token* tahap dua maupun *reinforcer* tahap satu. A pun tampak senang ketika diberikan buku gambar sebagai *reinforcer* akhir di sesi pertama. A langsung menggunakan buku tersebut ketika peneliti mengajak A menggambar di akhir sesi pertama.

4.2.2. Hasil Intervensi Sesi 2

Data jumlah pengulangan langkah-langkah *fading* pada setiap pembelajaran nama-nama kegiatan dapat dilihat dalam tabel di bawah ini.

Tabel 4.4

Pengulangan Langkah-Langkah Fading Sesi 2

Nama Kegiatan	Langkah 1 : <i>Prompt</i> tulisan utuh	Langkah 2 : <i>Prompt</i> sebagian tulisan	Langkah 3: Tanpa <i>Prompt</i>	Jumlah Pengulangan Langkah-Langkah <i>Fading</i>
Berhasil pada percobaan ke :				
Membaca	1	1	1	0 kali
Menulis	1	2	2	2 kali dari langkah 2
Menggambar	1	1	1	1 kali dari awal
Mengetik	1	1	1	1 kali dari awal
Melempar	1	1	1	1 kali dari awal
Mandi	1	1	1	1 kali dari langkah 2
Tidur	1	1	1	0 kali
Shalat	1	1	1	0 kali

Pada tabel dapat dilihat bahwa setiap langkah dalam teknik *fading* yang diberikan mampu dilakukan oleh A pada percobaan pertama kecuali kata “menulis”. Kata “menulis” harus diulangi dari langkah awal karena A salah menuliskan kata menjadi “menusil”. Demikian pula pada saat pengulangan langkah kedua dimana A kembali menuliskan “menusil”. Hal ini dapat disebabkan oleh bentuk huruf “i” dan “l” yang hampir sama sehingga lebih sulit bagi A untuk mengingat urutan ketiga huruf akhir pada kata “menulis”. Setelah diberikan bantuan berupa sebagian tulisan, A baru mampu menuliskannya dengan tepat. Namun, sepertinya perbaikan dilakukan bukan karena bantuan, sebab bantuan yang diberikan adalah “men” dan bukan tiga huruf terakhir. Berarti A mampu menyadari sendiri kesalahan yang dilakukannya. Hal ini menunjukkan bahwa A terburu-buru dalam menjawab sehingga melakukan kesalahan.

Kata “membaca”, “tidur”, dan “shalat” mampu dikuasai A tanpa pengulangan teknik *fading*. Sementara itu, kata “menggambar”, “mengetik”, dan “melempar” yang diajarkan di hari kedua harus diulang sebanyak satu kali mulai dari langkah awal. Hal

ini dapat disebabkan oleh banyaknya distraksi pada hari tersebut ketika sedang belajar, antara lain beberapa tetangga A yang tampak bermain agak ke dalam rumah dan keinginan A untuk membukakan tutup botol teh kemasan bagi peneliti. Kemungkinan penyebab lain adalah jumlah huruf dalam masing-masing kata yang termasuk banyak, yaitu 10 huruf dalam kata “menggambar”, 8 huruf dalam kata “mengetik”, dan 8 huruf dalam kata “melempar”. Di hari pertama, A hanya mempelajari dua buah kata yang masing-masing terdiri atas 7 huruf sedangkan di hari ketiga, kata-kata yang dipelajari lebih pendek, yaitu 5 huruf untuk kata “mandi” dan “tidur” serta 6 huruf untuk kata “shalat”. Satu kali pengulangan juga harus dilakukan untuk kata “mandi” dimana A lupa bagaimana menuliskannya. Setelah diberikan bantuan berupa huruf “m”, A langsung dapat menuliskan huruf-huruf selanjutnya dengan tepat.

Dalam hal sistem *token economy*, A masih menunjukkan semangat dalam menjalaninya. Meskipun jumlah *token* dan *reinforcer* dikurangi, tidak tampak menurunnya semangat A dalam belajar. Ia sudah dapat menunggu lebih lama untuk menukarkan *token*. A juga tetap tersenyum ketika diberikan *token* dan gerakan ibu jari setiap kali berhasil menyelesaikan satu langkah. A pun menikmati pemberian *reinforcer* akhir berupa pensil warna yang langsung digunakan olehnya pada keesokan hari di sekolah.

4.3. Hasil Follow Up

Tahap *follow up* terdiri atas dua sesi yaitu *post test* dan generalisasi. Sesi *post-test* dilaksanakan dalam waktu yang berbeda, yaitu *post test* pertama untuk menguji nama-nama obyek dan *post test* kedua untuk menguji nama-nama kegiatan. Berikut ini adalah hasil dari masing-masing sesi.

4.3.1. Hasil Post-Test Sesi 1

Post test sesi pertama dilaksanakan satu hari setelah hari terakhir intervensi sesi satu. Pada sesi ini ibu A bercerita bahwa malam sebelumnya A menunjuk gambar-gambar benda yang ditempel di karton lalu menuliskan nama-namanya di

sebuah kertas dan menunjukkan kepada ibu. Belakangan juga diketahui bahwa di malam hari setelah *post test* sesi pertama dilakukan, bapak A mengajari A dengan menggambar benda-benda di buku tulis dan menuliskan nama-namanya, termasuk delapan benda yang diajarkan, lalu A diminta untuk mengikuti. Maka, terjadi proses latihan yang dilakukan A di luar program intervensi dari peneliti.

Hasil *post test* sesi pertama dapat dilihat dari tabel di bawah ini.

Tabel 4.5.

Hasil Post Test Sesi 1

Obyek	Menuliskan Nama	Menunjuk Obyek	Menguasai (Menulis & Menunjuk)
Tas	√	√	√
Meja	√	√	√
Topi	√	√	√
Bola	√	√	√
Baju	√	√	√
Buku	√	√	√
Uang	√	√	√
Mobil	√	√	√
Rumah	√	√	√
Pohon	√	√	√
Kertas	√	√	√
Pensil	√	√	√
Sepeda	√	√	√
Sepatu	√	√	√
Komputer	X	√	X
Persentase Jawaban Benar	$(14/15) \times 100\% = 93,3\%$	$(15/15) \times 100\% = 100\%$	$(14/15) \times 100\% = 93,3\%$

Keterangan : √ = mampu dituliskan/ditunjuk dengan tepat dan < 50 detik.; X = salah dituliskan/ditunjuk atau > 50 detik.; - = tidak tahu (tidak dituliskan/ditunjuk); Baris yang di-*highlight* abu-abu adalah 8 kata yang diajarkan selama intervensi.

Dari tabel dapat dilihat bahwa A mampu menguasai 93,3% dari 15 nama obyek yang diujikan pada saat *post-test*. Hal ini menunjukkan terjadinya peningkatan jika

dibandingkan pada saat *pre-test* yaitu A hanya menguasai 46,7% dari 15 nama obyek tersebut. Pada saat *post-test*, kata yang belum dapat dituliskan dengan tepat oleh A adalah “komputer”. Pada saat menuliskan kata “komputer”, awalnya A menulis “komp” lalu berhenti sejenak dan melanjutkannya menjadi “kompetu”. Setelah itu, A menghapus “etu” dan menggantinya menjadi “kompute”. A berhenti cukup lama, mengetuk-ngetuk alas duduk dengan pensil, lalu menghapus lagi dan menggantinya dengan “komputer”. Namun, batas waktu (50 detik) sudah terlewati sehingga jawaban A dianggap salah.

4.3.2. Hasil *Post-Test* Sesi 2

Post test sesi kedua dilaksanakan satu hari setelah intervensi sesi kedua selesai dan hasilnya dapat dilihat pada tabel di bawah ini.

Tabel 4.6.

Hasil Post Test Sesi 2

Kegiatan	Menuliskan Nama	Menunjuk Kegiatan	Menguasai (Menulis & Menunjuk)
Berjalan	-	-	-
Membaca	√	√	√
Berlari	-	-	-
Menggambar	√	√	√
Menulis	√	√	√
Tidur	√	√	√
Melempar	√	√	√
Mengetik	√	√	√
Mandi	√	√	√
Menendang	-	-	-
Shalat	√	√	√
Persentase Jawaban Benar	$(8/11) \times 100\% = 72,7\%$	$(8/11) \times 100\% = 72,7\%$	$(8/11) \times 100\% = 72,7\%$

Keterangan : √ = mampu dituliskan/ditunjuk dengan tepat dan < 50 detik.; X = salah dituliskan/ditunjuk atau > 50 detik.; - = tidak tahu (tidak dituliskan/ditunjuk); Baris yang di-*highlight* abu-abu adalah 8 kata yang diajarkan selama intervensi.

Data pada tabel menunjukkan bahwa pada saat *post-test* A sudah menguasai 72,7% dari sebelas kata yang diujikan. Ia mampu menulis maupun menunjuk semua nama kegiatan yang diajarkan dengan benar dan dalam waktu kurang dari 50 detik. Hasil ini menunjukkan adanya peningkatan dibandingkan pada saat *pre-test* yaitu A belum menguasai sama sekali semua kata yang diujikan (0%).

4.3.3. Hasil Sesi Generalisasi

Sesi generalisasi ditujukan untuk mengetahui bertahannya kosakata yang telah dipelajari oleh A selama intervensi. Tabel di bawah ini menunjukkan performa A dalam penguasaan kata pada saat generalisasi.

Tabel 4.7.

Hasil Generalisasi

Kata	Menulis	Menunjuk	Menulis dan Menunjuk
Tas	√	√	√
Komputer	√	√	√
Topi	√	√	√
Sepatu	X	√	X
Uang	√	√	√
Pensil	√	√	√
Pohon	√	√	√
Kertas	√	√	√
Membaca	√	√	√
Menulis	√	√	√
Menggambar	√	√	√
Mengetik	√	√	√
Melempar	√	√	√
Tidur	√	√	√
Mandi	√	√	√
Shalat	√	√	√
Persentase Jawaban Benar	$(15/16) \times 100\% = 93,75\%$	$(16/16) \times 100\% = 100\%$	$(15/16) \times 100\% = 93,75\%$

Keterangan : √ = mampu dituliskan/ditunjuk dengan tepat dan < 50 detik; X = salah dituliskan/ditunjuk atau > 50 detik; - = tidak tahu (tidak dituliskan/ditunjuk).

Dari enam belas kata yang diajarkan, A mampu mempertahankan penguasaannya terhadap 15 kata atau 93,75%. Secara kuantitatif, jumlah ini sama dengan pada saat *post-test* tetapi secara kualitatif terjadi perubahan. Pada saat *post-test*, A melakukan kesalahan dalam menuliskan kata “komputer” tetapi tepat pada saat generalisasi. Sementara itu, kata “sepatu” yang mampu dituliskannya dengan benar pada saat *post-test*, justru salah ketika generalisasi.

4.4. Analisis Hasil Keseluruhan

4.4.1. Peningkatan Kosakata

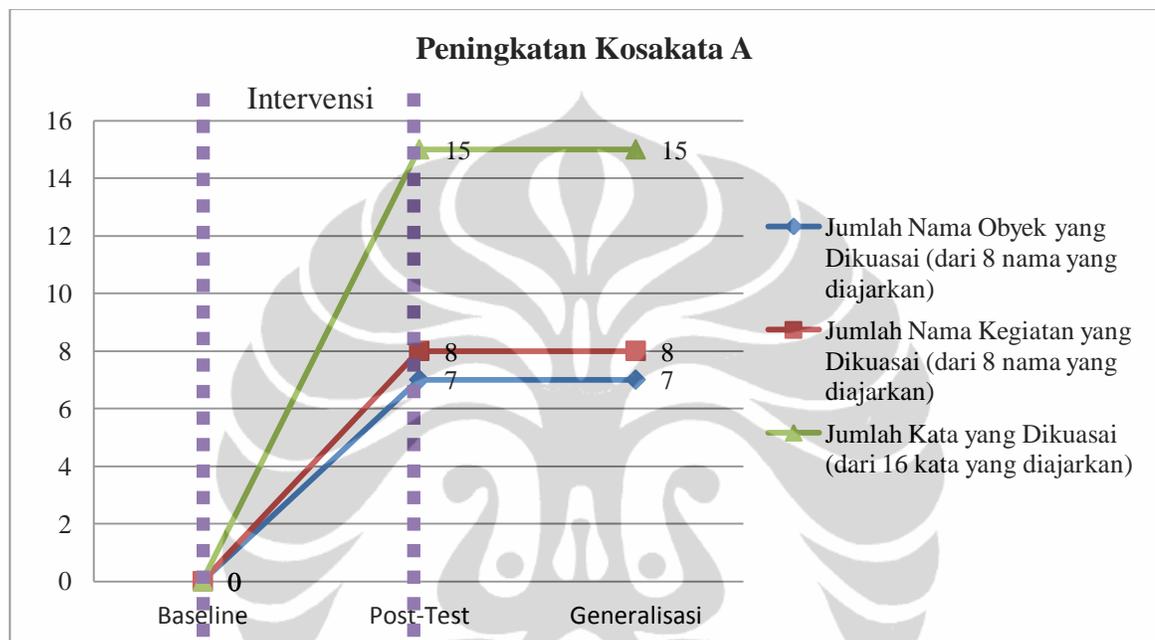
Tabel 4.8.

Peningkatan Performa A Sebelum dan Sesudah Intervensi

Kata	Menulis (Produksi)			Menunjuk (Pemahaman)			Menulis dan Menunjuk (Penguasaan)		
	<i>Pre-Test</i>	<i>Post-Test</i>	Generalisasi	<i>Pre-Test</i>	<i>Post-Test</i>	Generalisasi	<i>Pre-Test</i>	<i>Post-Test</i>	Generalisasi
Tas	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Komputer	-	X	√	√	√	√	-	X	√
Topi	X	√	√	√	√	√	-	√	√
Sepatu	-	√	X	-	√	√	-	√	X
Uang	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Pensil	-	√	√	X	√	√	-	√	√
Pohon	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Kertas	-	√	√	√	√	√	-	√	√
Persentase Jawaban Benar (dari8)	0%	87,5%	87,5%	37,5%	100%	100%	0%	87,5%	87,5%
Membaca	-	√	√	√	√	√	-	√	√
Menulis	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Menggambar	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Mengetik	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Melempar	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Tidur	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Mandi	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Shalat	-	√	√	-	√	√	-	√	√
Persentase Jawaban Benar (dari8)	0%	100%	100%	12,5%	100%	100%	0%	100%	100%
Persentase Total Jawaban Benar (dari16)	0%	93,75%	93,75%	26,7%	100%	100%	0%	93,75%	93,75%

Keterangan : √ = mampu dituliskan/ditunjuk dengan tepat dan < 50 detik; X = salah dituliskan/ditunjuk atau > 50 detik; - = tidak tahu (tidak dituliskan/ditunjuk).

Tabel 4.7. di halaman sebelumnya menunjukkan kemajuan performa A dalam pemahaman maupun produksi kata-kata yang diajarkan dari sebelum dan sesudah intervensi. Sementara itu, peningkatan kosakata secara keseluruhan dapat dilihat dari grafik di bawah ini.



Gambar 4. Grafik Peningkatan Kosakata A

Analisis data dalam tabel dan grafik akan dijelaskan sesuai dengan indikator keberhasilan program yang telah dikemukakan pada bab tiga sebagai berikut :

1. Setelah program intervensi selesai, A mampu menguasai minimal 80% dari nama-nama obyek yang diajarkan. Menguasai berarti menuliskan nama obyek ketika ditunjukkan obyeknya dan menunjuk obyek ketika ditunjukkan tulisannya. Keduanya harus dipenuhi sebagai tanda bahwa ia sudah menguasai kata tertentu. Indikator pertama ini dapat dinyatakan tercapai karena setelah intervensi A mampu menguasai 87,5% dari nama-nama obyek yang diajarkan. Bahkan, setelah intervensi dihentikan, peningkatan jumlah nama obyek yang dikuasai oleh A masih bertahan sekalipun terjadi perubahan. Tercapainya indikator ini dipengaruhi oleh latihan di luar program intervensi. A sendiri berlatih menulis

nama-nama obyek yang diajarkan dan menunjukkannya kepada ibu sehari sebelum *post-test* sesi pertama. Selain itu, ayah A juga melatih A untuk menuliskan nama-nama obyek yang diajarkan di malam hari setelah *post-test* sesi pertama.

2. Setelah program intervensi selesai, A mampu menguasai minimal 80% dari nama-nama kegiatan yang diajarkan. Menguasai berarti menuliskan nama kegiatan ketika ditunjukkan gambarnya dan menunjuk kegiatan ketika ditunjukkan tulisannya. Keduanya harus dipenuhi sebagai tanda bahwa ia sudah menguasai kata tertentu. Indikator kedua ini dinyatakan tercapai karena setelah intervensi A mampu menguasai 100% dari nama-nama kegiatan yang diajarkan. Bahkan, setelah intervensi dihentikan, peningkatan jumlah nama kegiatan yang dikuasai oleh A masih bertahan.

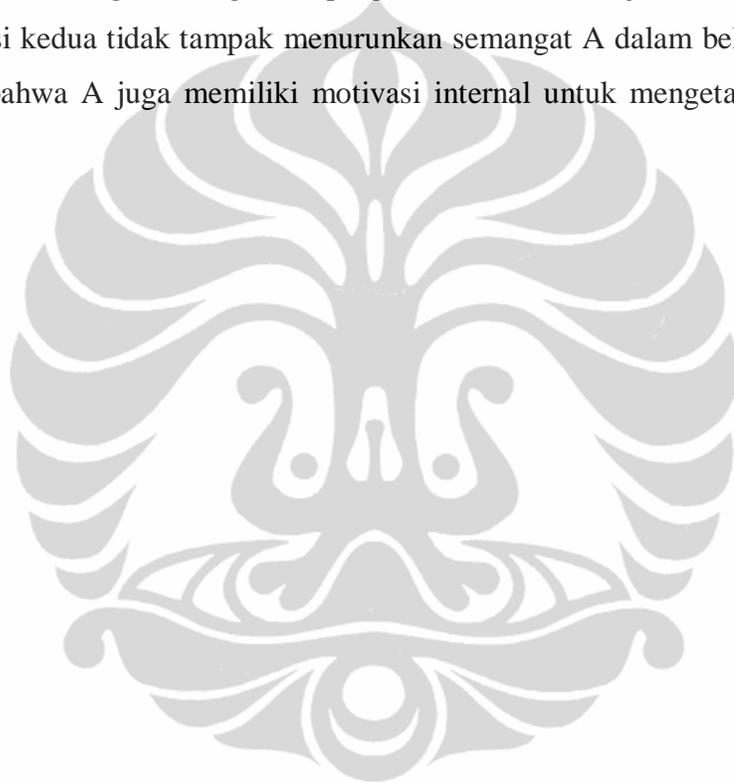
4.4.2. Manfaat Teknik *Fading* Terhadap *Prompt*

Manfaat teknik *fading* terhadap *prompt* dilihat berdasarkan hasil observasi selama program intervensi. Pemberian *prompt* yang dikurangi (*fading*) secara bertahap dinilai membantu A dalam mempelajari kata-kata baru. Ketika A mengalami kegagalan dalam menuliskan kata tanpa adanya *prompt*, seperti pada kata “kertas”, “menggambar”, “mengetik”, “melempar”, “menulis”, dan “mandi”, ia dapat mengulangi langkah pemberian *prompt* sampai berhasil menuliskan kata dengan tepat tanpa bantuan. Terlihat dari hasil *post test* bahwa pada akhirnya A menguasai keenam kata tersebut. *Prompt* dapat menjadi pemicu ingatan A terhadap tulisan yang diajarkan. Misalnya, ketika ditunjukkan gambar kegiatan mandi, awalnya A lupa bagaimana penulisan kata tersebut. Namun, saat diberikan *prompt* berupa huruf “m”, ia dapat melanjutkannya dengan tepat.

4.4.3 Manfaat Sistem *Token Economy*

Manfaat sistem *token economy* dianalisis berdasarkan hasil observasi langsung selama program intervensi maupun secara tidak langsung melalui pengamatan ibu di luar program intervensi. Sistem *token economy* diresponi secara

positif oleh A selama keseluruhan program berlangsung. Hal ini terlihat dari keinginan A untuk menyimpan karten *token* di dalam kamar supaya tidak dirusak oleh orang lain. Selain itu, ekspresi A yang tersenyum dan tertawa ketika diberikan *token* maupun menghitung *token* dan menukarkannya dengan *reinforcer* juga memperlihatkan respon positif A terhadap sistem ini. *Reinforcer* akhir yang diberikan yaitu buku gambar dan pensil warna juga dinilai sesuai dengan minat A sehingga membuatnya bersemangat mengikuti program. Penurunan jumlah *token* yang diberikan di sesi kedua tidak tampak menurunkan semangat A dalam belajar. Hal ini menunjukkan bahwa A juga memiliki motivasi internal untuk mengetahui semakin banyak kata.



5. KESIMPULAN, DISKUSI, DAN SARAN

5.1. Kesimpulan

Menjawab permasalahan dan tujuan penelitian yang telah dikemukakan pada bab pendahuluan, dapat disimpulkan bahwa pendekatan modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* efektif untuk meningkatkan kosakata pada siswa tuna rungu *prelingual profound*.

5.2. Diskusi

Hasil penelitian membuktikan bahwa pendekatan modifikasi perilaku dengan teknik *fading* dan *token economy* efektif untuk meningkatkan kosakata siswa tuna rungu dengan jenis ketunarunguan *prelingual profound*, baik dalam pemahaman maupun produksi kata melalui tulisan. Efektivitas program terlihat dari tercapainya indikator keberhasilan, yaitu A mampu menguasai minimal 80% dari nama-nama obyek yang diajarkan dan minimal 80% dari nama-nama kegiatan yang diajarkan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa A mampu menguasai 87,5% dari delapan nama obyek yang diajarkan dan 100% dari delapan nama kegiatan yang diajarkan. Jika ditotal, A telah menguasai 93,75% dari enam belas kata yang diajarkan dalam intervensi.

Hasil di atas menunjukkan bahwa modifikasi dari prosedur *fading* yang dikemukakan oleh Morris (1985) untuk meningkatkan pengenalan terhadap nama-nama obyek pada anak berkebutuhan khusus dapat diadaptasi untuk meningkatkan kosakata siswa tuna rungu. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian Bradley-Johnson, Sunderman, dan Johnson (1983) serta Halle, Baer, dan Spradlin (1981) dalam Suzer-Azaroff dan Mayer (1986) bahwa teknik *stimulus-delay* yang serupa dengan prosedur *fading* merupakan cara yang efektif untuk mengembangkan kemampuan mengenali kata ataupun kemampuan bahasa lainnya. Supaya teknik *fading* menjadi efektif, pemilihan stimulus akhir dan *prompt* yang diberikan harus sesuai dengan kemampuan anak serta target intervensi (Martin & Pear, 2003). Stimulus akhir yang baik adalah yang sesuai dengan kenyataan sehari-hari (Martin & Pear, 2003). Pemilihan stimulus

akhir dalam penelitian ini, yaitu gambar tanpa contoh tulisan, dinilai efektif karena pada sesi generalisasi A mampu menuliskan nama-nama obyek dan kegiatan tanpa diberikan contoh. Selain itu, pemilihan *prompt* dan langkah-langkah *fading* berupa contoh tulisan yang kemudian dieliminasi sebagian sampai tidak ada sama sekali juga dinilai cukup efektif untuk membantu A dalam mempelajari kata-kata baru. Hal ini dilihat dari peningkatan kosakata yang dikuasai A setelah intervensi. Jumlah langkah-langkah *fading* dinilai sudah sesuai dengan kemampuan intelektual dan daya ingat A yang memadai.

Selain *fading*, digunakan pula teknik *token economy* dalam penelitian ini. Selama program intervensi terlihat bahwa A menyukai pemberian *token* dan *reinforcer* dengan aturan yang diberikan. Hal ini dilihat keinginan A untuk menyimpan karton *token* tersebut supaya tidak dirusak oleh para anak tetangga. Sampai pada saat sesi generalisasi, karton pun masih disimpan oleh A di dalam kamar. Hal ini sejalan dengan pernyataan Evans, Schultz, dan Saddler (2008) bahwa teknik *token economy* terbukti efektif untuk menarik perhatian anak-anak dan pra-remaja karena pada usia tersebut mereka senang mengoleksi sesuatu (dalam Nurannisa, 2009). Teknik ini juga dapat menjadi sumber motivasi intrinsik anak untuk belajar karena memberikan informasi mengenai seberapa besar penguasaan anak terhadap tugas yang membuat perasaan kompetennya meningkat (Schunk, 2008 dalam Santrock, 2009). Informasi tentang kemajuan diri sendiri ini juga dapat diperoleh dengan menyimpan *token* di tempat yang selalu dapat dilihat oleh anak (Morris, 1985). Dalam penelitian, cara ini dinilai efektif karena dengan memasang karton *token* di dinding rumah, A juga dapat menunjukkan pemerolehan *token* dan *reinforcer*-nya kepada keluarga. Tampilan karton *token* yang dibuat sedemikian rupa untuk A yang tidak dapat memahami penjelasan secara lisan membantu A dalam memahami aturan penukaran *token*. Hal ini sesuai dengan prinsip dari Morris (1985) bahwa pada awal pemberian *token*, anak berkebutuhan khusus perlu dibimbing dalam sistem pertukaran sampai ia dapat menukarkan sendiri *token* sesuai dengan peraturannya.

Keberhasilan penguasaan kosakata yang melebihi 90% dari total jumlah kata yang diajarkan tidak terlepas dari karakteristik subyek yang mungkin akan membedakan hasilnya dengan subyek lain. Daya tangkap, daya ingat, atensi, dan motivasi internal yang baik serta kemampuan dasar mengenal huruf yang sudah dimiliki oleh A turut menentukan keberhasilan peningkatan kosakata dengan program intervensi ini. A memiliki tingkat kecerdasan umum non verbal yang berfungsi pada taraf rata-rata jika diukur dengan tes WISC skala *performance* dan SPM. Hasil ini bahkan diperkirakan belum optimal dikarenakan keterbatasan komunikasi dalam pemberian instruksi tes. Daya tangkap A dalam mempelajari hal baru juga termasuk baik. Hasil intervensi kemungkinan akan berbeda jika diaplikasikan pada subyek tuna rungu yang juga memiliki keterbatasan dalam kemampuan intelektual, misalnya retardasi mental. Individu dengan retardasi mental memiliki keterbatasan dalam daya ingat dan kecepatan belajar. Mereka mempunyai ketergantungan yang lebih besar dalam mengaplikasikan pengetahuan yang diajarkan (Mangunsong, 2009). Dengan demikian, pada individu yang memiliki keterbatasan intelektual, program membutuhkan modifikasi misalnya dengan lebih banyak pengulangan dan *prompt*.

Selain daya tangkap, A juga memiliki atensi dan konsentrasi yang baik. Ia tidak mudah terdistraksi dengan kehadiran orang lain ketika sedang belajar. Dengan demikian, A juga mampu mengingat tulisan kata-kata yang diberikan selama program intervensi. Pemberian program bisa jadi berbeda untuk individu tuna rungu yang memiliki masalah dengan atensi dan atau memori, misalnya mereka yang tergolong ADHD atau retardasi mental. Individu dengan retardasi mental mengalami kesulitan dalam menyimpan informasi di ingatan jangka pendek (Mangunsong, 2009). Oleh karena itu, apabila program diberikan kepada anak tuna rungu yang juga mengalami retardasi mental atau keterbatasan dalam mengingat, harus dilakukan modifikasi seperti pengulangan yang lebih banyak. Program juga harus dimodifikasi jika hendak diberikan kepada anak tuna rungu yang juga tergolong ADHD atau mudah terdistraksi oleh stimulus lingkungan sehingga sulit memusatkan perhatian dan mengingat arahan (Mangunsong, 2009).

Kemampuan dasar mengenal bentuk-bentuk huruf yang sudah dimiliki oleh subyek juga merupakan karakteristik yang menunjang keberhasilan program. Oleh karena program ini menggunakan media tulisan sebagai cara memperkenalkan makna kata, maka subyek harus sudah dapat membedakan bentuk-bentuk huruf meskipun tidak mengetahui bagaimana bunyinya. Adalah penting bagi subyek untuk mengetahui batasan bentuk huruf yang ada dalam alfabet (a sampai z) sehingga ia dapat mengidentifikasi dan mengingat huruf-huruf yang membentuk kata dengan benar. Mereka yang mengikuti program ini perlu memiliki kemampuan untuk mereproduksi huruf atau menyalin kata-kata dengan tepat. Oleh karena itu, program ini tidak dapat diberikan kepada anak-anak pra sekolah yang belum dapat membedakan karakteristik-karakteristik huruf. Bahkan, anak usia sekolah dasar tingkat awal masih mungkin terbalik dalam mengidentifikasi huruf-huruf yang mirip seperti b dan d atau p dan q (Santrock, 2009). Terbukti pada saat A mempelajari kata “menulis” yang terdiri atas dua huruf beriringan yang mempunyai kemiripan bentuk yaitu “l” dan “i” saja, ia beberapa kali melakukan kesalahan. Program juga tidak dapat diberikan kepada anak yang mengalami disgrafia atau masalah perseptual-motorik lainnya yang membuat mereka kurang mampu membedakan huruf dalam bentuk tulisan. Mereka perlu mendapatkan intervensi untuk melatih kemampuan menulis terlebih dahulu baru dapat diberikan program intervensi seperti ini.

Di samping faktor kognitif, motivasi juga berperan penting dalam pencapaian keberhasilan program. A mempunyai motivasi intrinsik yang besar dalam belajar. Hal ini terlihat dari perilaku berlatih di rumah dan bertanya kepada peneliti apabila ia salah menjawab. Siswa yang memiliki motivasi intrinsik akan belajar dengan rajin karena menyukai belajar itu sendiri (Santrock, 2009). Motivasi intrinsik berhubungan positif dengan pencapaian prestasi akademis (Lepper, Corpus, dan Iyengar, 2005 dalam Santrock, 2009). Oleh karena motivasi intrinsik subyek yang tinggi, usaha yang ia keluarkan untuk berhasil dalam program ini pun menjadi lebih besar sehingga mendukung pencapaian target program.

Selain faktor internal subyek, terdapat beberapa faktor eksternal yang juga mempengaruhi keberhasilan program antara lain keluarga, latihan, karakteristik kata

yang diajarkan, media pembelajaran, dan harapan peneliti. Keberhasilan program intervensi dipengaruhi oleh dukungan dari pihak keluarga, baik orangtua maupun adik A. Dukungan ini terlihat dari penerimaan yang baik terhadap peneliti, kemauan ibu untuk mengamati jalannya program, serta bantuan yang diberikan selama program intervensi. Kehadiran orangtua dan adik merupakan *reinforcer* sosial bagi A dalam belajar. A seringkali menengok ke arah ibu atau adiknya dan tersenyum ketika berhasil menjawab dengan tepat. Begitupula ketika ayahnya sedang ikut mengamati. *Reinforcer* semacam ini dapat meningkatkan motivasi intrinsik anak dalam belajar karena memberinya perasaan kompeten (Santrock, 2009).

Selain menjadi *reinforcer* sosial, latihan yang diberikan oleh ayah A di rumah juga mempengaruhi peningkatan kosakata A setelah intervensi. Pada saat peneliti tidak ada di rumah, ayah A sempat mengajarkan kembali nama-nama obyek yang sudah dipelajari oleh A selama intervensi. Ia menggambar obyek-obyek tersebut lalu meminta A untuk menuliskan namanya. Marschark (2007) mengatakan bahwa dukungan dan penerimaan dari orangtua terhadap anak tuna rungu memiliki efek penting bagi kesuksesan akademis maupun perkembangan sosial dan emosional anak. Pencapaian akademis seorang anak tuna rungu juga dapat ditingkatkan oleh orangtua yang cukup sensitif untuk mengusahakan program intervensi dan pendidikan yang sesuai untuk anak mereka (Calderon & Greenberg, 1997 dalam Marschark, 2007). Oleh karena itu, keterlibatan orangtua baik dalam memberikan dukungan moral maupun peran serta langsung dalam mengulangi materi yang diberikan pada saat intervensi merupakan faktor penting yang mempengaruhi keberhasilan program.

Latihan yang diberikan oleh ayah A maupun dilakukan oleh A sendiri di luar program intervensi merupakan bentuk *rehearsal* atau mengulang-ulang informasi yang dapat mempertahankan informasi dalam ingatan (Santrock, 2009). *Rehearsal* juga dilakukan di dalam program yaitu dengan menulis nama obyek atau kegiatan sebanyak tiga kali dalam teknik *fading* serta pada saat pengujian. A pun mengelaborasi informasi yang ia peroleh dengan membentuk gambaran mental dari huruf-huruf yang membentuk kata dengan cara menggerakkan jarinya sesuai bentuk huruf sebelum menulis. Gambaran mental juga dibentuk melalui penggunaan tulisan

dalam mengajarkan kata-kata. Hal ini sejalan dengan Paivio (1971, 1986) dan Schneider (2004) yang menyatakan bahwa penggunaan gambaran mental untuk mengingat informasi verbal baik untuk anak-anak yang lebih tua, yaitu usia kelas 4-6 SD (dalam Santrock, 2009). Akan tetapi, A harus menggunakan dan melatih kata-kata ini setelah program berakhir agar tidak terjadi penurunan jumlah kata yang dikuasai.

Pengulangan juga terjadi pada saat melakukan aktivitas tambahan yang diberikan setiap harinya. Aktivitas ini berupa permainan-permainan edukatif seperti menyusun *puzzle*, menjodohkan gambar dengan tulisan, mencari obyek tersembunyi, dan mengisi jadwal harian bergambar. Isi setiap permainan berkaitan dengan kata-kata yang diajarkan dalam program intervensi. Selain termasuk dalam pengulangan kata-kata yang diajarkan, aktivitas-aktivitas ini juga membantu memperkenalkan A pada penggunaan kata-kata dalam konteks yang bermakna (Hargis, 1982; Hargis & Gickling, 1978). Misalnya, saat mengisi jadwal harian, A diberikan gambar jam yang masing-masing angkanya disandingkan dengan gambar kegiatan beserta kalimat seperti “A dengan pensil” lalu ia diminta mengisi titik-titik tersebut. Variasi aktivitas dapat berfungsi untuk membuat siswa belajar dengan lebih baik (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998 dalam Papalia, Olds, & Feldman, 2004).

Berkaitan dengan memori, jumlah huruf dalam kata-kata yang diajarkan tampak memberikan pengaruh terhadap kecepatan belajar A. Pada hari kedua di sesi dua, A diajarkan tiga buah kata yaitu “menggambar”, “mengetik”, “melempar” yang masing-masing terdiri atas delapan sampai sepuluh huruf. Pada hari tersebut A mengalami kesulitan untuk *me-recall* tulisan kata saat diujikan kembali sehingga memerlukan lebih banyak pengulangan. Demikian pula pada saat *post test* dan generalisasi dimana A melakukan kesalahan dalam menuliskan kata “komputer” dan “sepatu” yang jumlah hurufnya relatif lebih banyak dibandingkan nama-nama benda yang lain. Hal ini dapat disebabkan oleh efek *memory span*, yaitu jumlah *digit* yang dapat di-*recall* oleh individu tanpa kesalahan setelah sekali presentasi (Santrock, 2009). Miller (1956) menyebutkan bahwa jumlah *digit* ini biasanya adalah 7 plus minus 2, atau 5 sampai 9 *digit* (dalam Santrock, 2009). Pada sebuah penelitian ditemukan bahwa *memory span* pada seorang anak usia 12 tahun rata-rata 6 sampai 7

digit (Dempster, 1981 dalam Santrock, 2009). Dengan demikian, jumlah huruf dalam set kata yang diajarkan per hari serta jumlah pengulangan yang berbeda antar kata perlu menjadi pertimbangan dalam menyusun modul intervensi.

Efektivitas program juga didukung oleh media yang digunakan yaitu berupa materi visual. Selama pembelajaran terlihat bahwa A menikmati materi yang diberikan, baik berupa kartu bergambar, tulisan, maupun aktivitas-aktivitas tambahan yang menggunakan media visual. Ia mudah mengingat tulisan yang diajarkan selama intervensi sampai dilakukan percepatan waktu dari rencana semula empat hari menjadi tiga hari. Hal ini sejalan dengan pernyataan Nover dan Andrews (1998) serta Reeves, Wollenhaupt, dan Caccamise (1995) bahwa kebanyakan siswa tuna rungu adalah pembelajar visual (dalam Luckner, Bowen, & Carter, 2001). Individu tuna rungu memiliki kebutuhan intrinsik yang tinggi untuk bergantung pada modalitas visualnya untuk dapat bertahan sehingga memiliki atensi dan sensitivitas yang besar terhadap materi-materi visual (Bellugi et al., 1990; Emmorey & Kosslyn, 1996 dalam Easterbrooks & Stoner, 2006). Oleh karena itu, para pengajar siswa tuna rungu disarankan untuk menggunakan peralatan visual dalam pemberian instruksi termasuk dalam mendukung pemerolehan bahasa tertulis (Meyer, 1995; James, Abbott, & Greenwood, 2001; Lenz, Alley, dan Schumaker, 1987; Lenz, Bulgren, Schumaker, Deshler, & Boudah, 1994 dalam Easterbrooks & Stoner, 2006).

Faktor terakhir yang juga mempengaruhi keberhasilan program adalah harapan peneliti. Oleh karena peneliti sendiri yang memberikan intervensi, maka peneliti memiliki harapan yang besar untuk mencapai target program. Di satu sisi, hal ini merupakan keuntungan karena harapan ini memotivasi peneliti untuk mengerahkan usaha yang besar. Akan tetapi, di sisi lain hal ini dapat menjadi kelemahan penelitian yaitu adanya bias eksperimenter atau *experimenter effect* yang disebabkan oleh harapan eksperimenter (Christensen, 2001 dalam Seniati, Yulianto, & Setiadi, 2009). Harapan dari eksperimenter terhadap hasil penelitian yang dilakukan dapat mengarahkannya untuk secara tidak sengaja berperilaku tertentu sehingga menimbulkan bias, misalnya dalam mencatat atau menginterpretasikan data (Seniati, Yulianto, & Setiadi, 2009).

5.3. Saran

Berikut ini adalah saran baik secara metodologis maupun praktis yang dapat dilakukan untuk memperbaiki hasil dari program di masa yang akan datang.

5.3.1. Saran Metodologis

1. Menambah referensi penelitian-penelitian mengenai pembelajaran kosakata anak tuna rungu dengan metode serupa untuk menentukan kriteria keberhasilan, spesifikasi waktu, dan jumlah kata yang diajarkan sesuai dengan karakteristik subyek.
2. Memperhitungkan jumlah huruf dan pengulangan dalam kata-kata yang dipelajari per harinya. Kata dengan jumlah huruf banyak sebaiknya dipasangkan dengan kata yang berjumlah huruf sedikit sehingga mempermudah subyek dalam mengingat. Pengulangan yang lebih sering juga diperlukan untuk kata-kata dengan jumlah huruf yang lebih banyak.
3. Menambah jarak waktu antara intervensi dengan *post-test* untuk melihat apakah kata-kata yang dipelajari selama intervensi dapat bertahan dalam ingatan jangka panjang anak.

5.3.2. Saran Praktis

1. Keterlibatan orangtua untuk melakukan latihan di luar program adalah penting karena keberhasilan program berkaitan dengan daya ingat yang dapat diperkuat dengan adanya pengulangan. Latihan dapat dilakukan melalui aktivitas permainan, menempel kata di tempat yang dapat dilihat oleh anak sehari-hari, dan sebagainya.
2. Mencaritahu minat anak untuk menentukan *token*, *reinforcer*, dan media pembelajaran dalam program. Hal ini penting karena setiap anak memiliki minat dan gaya belajar yang berbeda-beda.
3. Memberikan aktivitas-aktivitas tambahan yang menyenangkan bagi anak untuk mempertahankan motivasi belajarnya. Hal ini penting supaya program tidak monoton dan membuat anak bosan.
4. *Social reinforcer* penting diberikan untuk meningkatkan perasaan kompeten pada anak dan mengurangi ketergantungan anak pada hadiah dalam belajar. *Reinforcer*

Universitas Indonesia

ini dapat berupa pujian gestural maupun pendampingan dari keluarga dan orang terdekat yang menyaksikan keberhasilan anak dalam belajar. Selain memasangkannya dengan *social reinforcer*, pemberian *token* atau hadiah dapat dikurangi selama program berlangsung.

5. Mengajarkan *significant others* seperti orangtua atau Guru Pendidikan Khusus secara sistematis mengenai cara pemberian intervensi supaya program dapat dilanjutkan dan siswa dapat mempelajari lebih banyak kata.
6. Apabila siswa sudah menggunakan alat bantu dengar, pemberian intervensi dapat dimodifikasi dengan memasangkan tulisan dengan ucapan. Hal ini ditujukan agar siswa tidak hanya belajar menuliskan kata tetapi juga mengucapkannya.
7. Program dapat dikembangkan dengan menggunakan media komputer atau internet apabila anak dilihat mampu dan berminat terhadap media pembelajaran tersebut.
8. Program bisa dikembangkan untuk mengajarkan hal-hal lain yang berkaitan. Misalnya, anak diajarkan kata-kata yang pada akhirnya digunakan dalam kalimat. Contoh : “A menulis dengan pensil”. Pemberi program dapat menunjuk A lalu memperagakan gerakan menulis dengan menggunakan benda pensil atau menggunakan gambar orang yang sedang menulis dengan pensil. Gambar atau peragaan tersebut dipasangkan dengan kalimat “A menulis dengan pensil”. Ini dilakukan sampai A dapat menuliskan sendiri kalimat tersebut tanpa bantuan.
9. Jika sudah ada koordinasi antara pihak GPK dengan guru kelas, kata-kata yang diajarkan di kelas inklusi dengan menggunakan program ini dapat disesuaikan dengan topik yang diajarkan di kelas reguler. Hal ini dilakukan supaya anak dapat mengikuti topik yang sama dengan teman-teman sekelasnya meskipun dalam tingkatan yang berbeda. Misalnya, A diajarkan nama-nama pohon di kelas inklusi dengan metode ini. Lalu, pada saat pelajaran IPA mengenai “daun” di kelas reguler, A dapat diminta untuk mengklasifikasikan pohon berdasarkan jenis daunnya dengan menggunakan gambar dan nama-nama pohon yang sudah diajarkan tersebut.

DAFTAR REFERENSI

- Bahasa Isyarat*. (2011, April 15). Diunduh pada Mei 20, 2012. <http://suaramubisakudengar.blogspot.com/2011/04/bahasa-isyarat-adalah-bahasa-yang.html>.
- Bordens, K.S. dan Abbott, B.B. (2005). *Research Design and Methods (6th edition)*. New York : Mc.Graw Hill.
- Easterbrooks, S.R. dan Stoner, M. (2006). Using a Visual Tool to Increase Adjectives in the Written Language of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Communication Disorders Quarterly*, Vol. 27, No.2. hal 95-108. ProQuest Psychology Journal.
- Fueyo, V., Koorland, M.A., dan Rivera, M.O. (2002). Pupil-Made Pictorial Prompts and Fading for Teaching Sight Words to a Student with Learning Disabilities. *Education and Treatment of Children*, Volume 25, Number 2, hal 197-207.
- Hallahan, D.P. dan Kauffman, J.M. (2006). *Exceptional Learners : An Introduction to Special Education*. Boston : Pearson Education, Inc.
- Hargis, C.H. (1982). *Teaching Reading to Handicapped Children*. Denver: Love Publishing Company.
- Hargis, C.H., Gickling, E.E. (1978). The Function of Imagery in Word Recognition Development. *The Reading Teacher*, Volume 31, Number 8, hal 870-874.
- Hennings, D.G. (2008). *Communication in Action : Teaching the Language Arts*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoefen, L. (2008). Theory/Review Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13:2 Spring 2008.
- Hoff, E. (2005). *Language Development (3rd ed.)*. California: Thomson Wadsworth.
- Luckner, J., Bowen, S., dan Carter, K. (2001). Visual Teaching Strategies for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *The Council for Exceptional Children*, V33 n3, hal. 38-44. Jan-Feb 2001.
- Mangunsong, F. (2009). *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. Depok : LPSP3 UI.

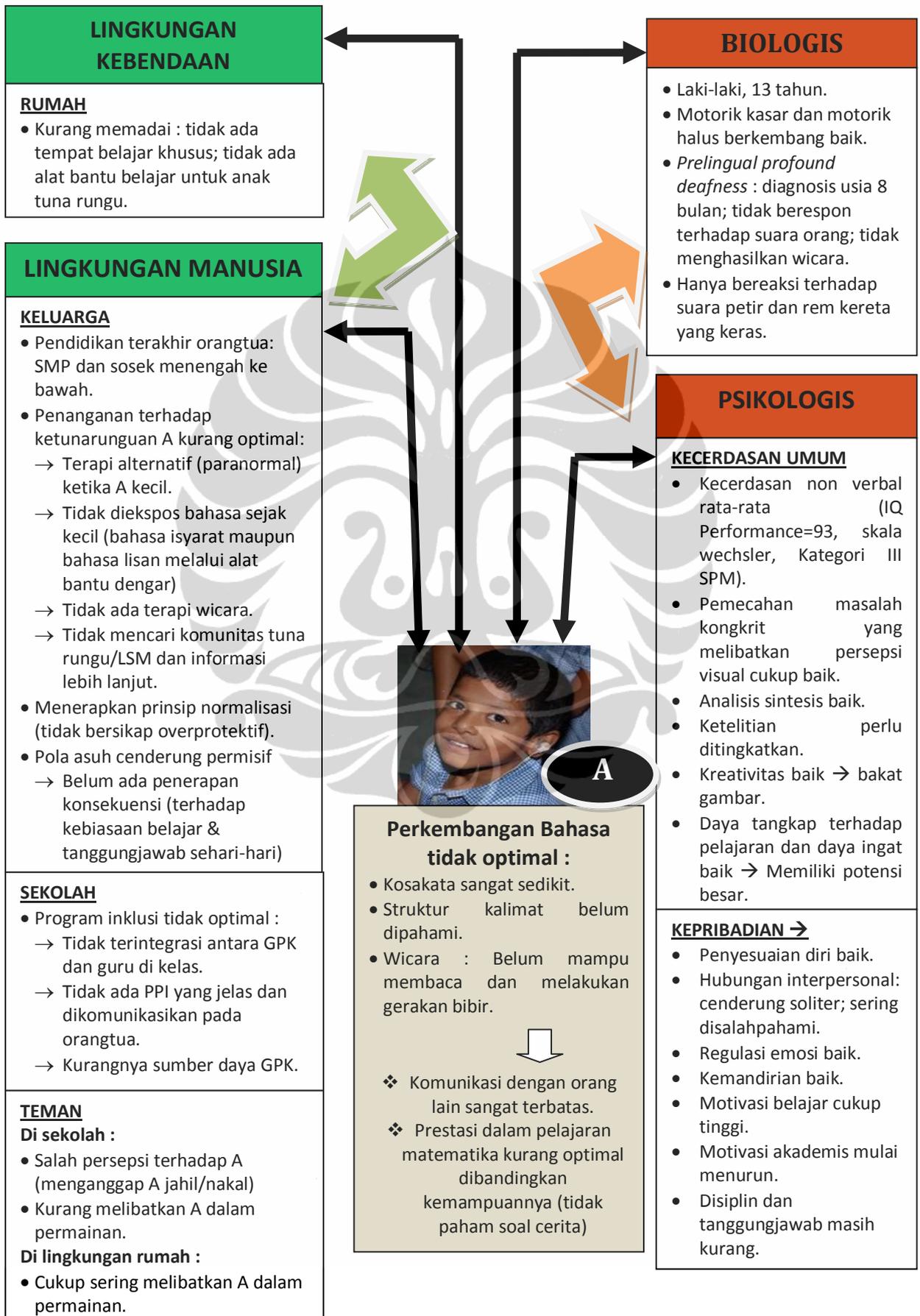
- Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators. (2nd ed.)*. New York : Oxford University Press, Inc.
- Martin, G. dan Pear, J. (2003). *Behavior Modification: What It Is and How To Do It. (7th ed.)*. New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Mather, N. Dan Goldstein, S. *Behavior Modification in the Classroom. (2011)*. http://www.cdl.org/resource-library/pdf/behavior_modification_classroom.pdf. Diunduh pada hari Rabu, 18 Mei 2011.
- Mayberry, R.I. (2002). Cognitive Development in Deaf Children: The Interface of Language and Perception in Neuropsychology. Dalam Segalowitz, S.J. dan Rapin, I. (Eds.). *Handbook of Neuropsychology, 2nd edition*, Vol. 8, Part II, hal. 71-107. Elsevier Science B.V.
- Morris, R.J. (1985). *Behavior Modification with Exceptional Children: Principles and Practices*. Illinois : Scott, Foresman and Company.
- Nurannisa, R. (2009). "Penerapan Teknik *Token Economy* untuk Meningkatkan Perilaku Duduk di Tempat dan Mengerjakan Tugas pada Anak dengan Gangguan ADHD". *Tesis*. Depok : Fakultas Psikologi Universitas Indonesia.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., dan Feldman, R.D. (2004). *Human Development (9th ed.)*. New York : McGraw-Hill.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods (3rd edition)*. California: Sage Publications, Inc.
- Richek, M.A., List, L.K., dan Lerner, J.W. (1983). *Reading Problems: Diagnosis and Remediation*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Santrock, J.W. (2009). *Educational Psychology (4th ed.)*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Santrock, J.W. (2011). *Life-Span Development (13th ed.)*. New York : The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sastrawinata, E., Salim, M., dan Sugiarto, Mh. (1977). *Pendidikan Anak-Anak Tuna Rungu: Untuk SGPLB*. Jakarta: Depdikbud.
- Seniati, L., Yulianto, A., dan Setiadi, B.N. (2009). *Psikologi Eksperimen*. Indonesia: PT Indeks.
- Standley, L. (2005). Sociolinguistic Perspective on the Education of Deaf Children in Inclusion Placements. *ISB4 : Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T.*

- McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 2190-2188. Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- Sulzer-Azaroff, B. dan Mayer, G.R. (1986). *Achieving Educational Excellence Using Behavioral Strategies*. New York : CBS College Publishing.
- Taylor, B., Harris, L.A., Pearson, P.D., dan Gracia, G. (1995). *Reading Difficulties: Instruction and Assessment*. USA : McGraw-Hill, Inc.
- Telkom Indonesia (2010, April 16). *Telkom Luncurkan I-CHAT Aplikasi Dan Portal Untuk Mendukung Pembelajaran Bahasa Bagi Tunarungu*. Mei 20, 2012. <http://www.telkom.co.id/pojok-media/siaran-pers/telkom-luncurkan-i-chat-aplikasi-dan-portal-untuk-mendukung-pembelajaran-bahasa-bagi-tunarungu.html>.
- Tetzchner, S.V., Rogne, S.O., dan Lileeng, M.K. (1997). Literacy Intervention for a Deaf Child with Severe Reading Disorder. *Journal of Literacy Research*, Volume 29, Number 1, hal. 25-46.
- Ulfah, N. (2010, Januari 9). 5000 Bayi Indonesia Lahir Tuli Setiap Tahun. *detikHealth*. Diunduh dari : <http://psibkusd.wordpress.com/about/b-tunarungu/5-000-bayi-indonesia-lahir-tuli-setiap-tahun/>.
- UNESCO. *Behaviour Modification*. Guez, W. dan Allen, J. (eds.). Dibawakan pada France Regional Training Seminar on Guidance and Counselling, Februari 2000.
- Wiswanti, I.U. (2011). “Efektivitas Program Modifikasi Perilaku untuk Meningkatkan Atensi dalam Belajar Membaca Fungsional pada Siswa Mental Retardasi”. *Tesis*. Depok : Fakultas Psikologi Universitas Indonesia.

Lampiran 1. Bagan Psikodinamika Kasus Subyek Penelitian

Variabel Eksternal

Variabel Internal



Lampiran 2. Modul Intervensi

Waktu	Kegiatan	Deskripsi Kegiatan	Tujuan	Peralatan	Token/Reinforcer
<i>Baseline</i>					
Rabu, 23 Mei 2012	Pendahuluan	Memberikan penjelasan kepada ibu A mengenai program secara umum, yaitu : <ul style="list-style-type: none"> • Tujuan dan manfaat program. • Langkah-langkah dan contoh peralatan yang digunakan. 	❖ Ibu A memahami manfaat yang akan didapatkan dari program ini dan mendapatkan gambaran program secara umum.	❖ Contoh kartu ❖ Contoh <i>token</i>	-
	<i>Pre-Test 1</i>	Memberikan <i>pre-test</i> kepada A dengan cara: <ul style="list-style-type: none"> → A diberikan 15 gambar obyek dan diminta untuk menuliskan nama dari masing-masing obyek. → A diberikan tulisan nama ke-15 obyek dan diminta untuk menunjuk gambar yang dimaksud oleh tulisan tersebut. → Akan dipilih 8 obyek yang belum dikuasai oleh A. 	❖ Sebagai tolok ukur perbandingan dengan hasil intervensi di akhir program. ❖ Menentukan 8 nama obyek yang akan diajarkan selama program.	❖ Lembar <i>Pre-Test/Post-Test</i> Sesi 1- Menulis Nama Obyek. ❖ Lembar jawaban. ❖ Lembar <i>Pre-Test/Post-Test</i> Sesi 1-Menunjuk Obyek. ❖ Pensil. ❖ <i>Stopwatch</i> . → Lampiran 3,4,5.	1 buah <i>reinforcer</i>
	Kontrak Pelaksanaan Program	❖ Wawancara dengan ibu tentang barang/hal yang disukai/diinginkan A. ❖ Membuat kesepakatan bersama mengenai pelaksanaan program, berupa: <ul style="list-style-type: none"> • Kesiediaan ibu untuk mendukung dan mengamati jalannya program. • Bentuk <i>token</i> dan <i>reinforcer</i>, aturan pemberian, dan penempelan karton <i>token</i> di dinding rumah. 	❖ Menentukan <i>token</i> dan <i>reinforcer</i> yang akan diberikan selama program. ❖ Ibu berkomitmen untuk mendukung dan mengamati pelaksanaan program supaya dapat mempraktikkannya setelah program selesai.	Lembar Kesiediaan Orangtua	-

Waktu	Kegiatan	Deskripsi Kegiatan	Tujuan	Peralatan	Token
Intervensi Sesi 1					
Kamis-Minggu, 24 – 27 Mei 2012 (2 nama obyek per hari)	Mengenal 8 Nama Obyek	<ul style="list-style-type: none"> • Pemberian contoh supaya A memahami instruksi dan sistem pengumpulan <i>token</i>. • Memberikan langkah-langkah <i>fading</i> dan <i>token economy</i> untuk setiap kata, yaitu: <ol style="list-style-type: none"> 1) Peneliti memperlihatkan sebuah kartu berisi gambar obyek dan tulisan nama obyek tersebut kepada A (peneliti akan menunjuk bagian tulisan) lalu A menirukan tulisan tersebut. Jika sudah benar, tunjukkan ibu jari kepada A dan berikan sebuah <i>token</i> tahap 1. 2) Peneliti menutup sebagian tulisan dengan karton, lalu meminta A menuliskan nama obyek secara lengkap. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jika benar, tunjukkan ibu jari kepada A lalu berikan sebuah <i>token</i> tahap 1. ⊗ Jika salah, peneliti mengulangi langkah 1, lalu kembali ke langkah 2 sampai A menulis dengan benar dan memberinya <i>token</i> tahap 1. 3) Peneliti menutup keseluruhan tulisan dengan karton lalu meminta A menuliskan nama obyek secara lengkap di lembar kerja. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jika benar, tunjukkan ibu jari kepada A lalu berikan sebuah <i>token</i> tahap 1. ⊗ Jika salah, peneliti mengulangi langkah 1, 2, lalu 3 sampai A menulis dengan benar dan memberinya <i>token</i> tahap 1. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A mampu menuliskan nama 8 obyek yang diajarkan kepadanya. ✓ A mampu menunjuk 8 obyek dengan tepat ketika diperlihatkan tulisan nama obyek tersebut. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Karton <i>token</i>. ❖ 8 kartu gambar obyek dengan tulisan namanya + penutup tulisan (Lampiran 9). ❖ Kertas untuk menulis (1 lembar untuk 1 langkah). ❖ Pensil. ❖ <i>Stopwatch</i>. ❖ Alat perekam. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 24 <i>token</i> tahap 1. ❖ 8 <i>token</i> tahap 2. ❖ 4 <i>reinforcer</i> tahap 1. ❖ 1 <i>reinforcer</i> tahap 2.

Waktu	Kegiatan	Deskripsi Kegiatan	Tujuan	Peralatan	Token
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Setelah mendapatkan 3 <i>token</i> tahap 1, A diarahkan untuk menempelkannya di karton <i>token</i> lalu ia dapat menukarkannya dengan sebuah <i>token</i> tahap 2. ○ Langkah 1-3 dilakukan untuk masing-masing kata. 4) Pengujian 1 (tanpa <i>token</i>): Setelah mempelajari semua kata dalam satu pertemuan, lakukan pengujian dengan menunjukkan kembali gambar obyek pertama lalu diminta menuliskan namanya. Jika tidak berhasil, berikan langkah 2 (tutup sebagian) dan jika belum juga berhasil, berikan kembali langkah 1 lalu 2 dan 3 sampai A berhasil menuliskan nama obyek dengan benar tanpa bantuan. Ulangi untuk obyek kedua. ○ Setiap kali A berhasil mengumpulkan dua buah <i>token</i> tahap 2 (2 kata), A boleh menukarnya dengan <i>reinforcer</i> tahap 1. ○ Setelah memperoleh 4 <i>reinforcer</i> tahap 1, A dapat menukarnya dengan <i>reinforcer</i> tahap 2 yang berarti A sudah menyelesaikan sesi pertama. 5) Aktivitas Tambahan : berikan aktivitas penguatan kepada A (Lampiran 12). 6) Pengujian 2 : ulangi langkah 4 di setiap akhir pertemuan. 			

Waktu	Kegiatan	Deskripsi Kegiatan	Tujuan	Peralatan	Token
Senin, 28 Mei 2012	<i>Post-Test 1</i>	Memberikan <i>post-test</i> kepada A dengan prosedur yang sama dengan <i>pre-test 1</i> .	❖ Mengetahui tercapai atau tidaknya indikator keberhasilan program.	Sama dengan <i>pre-test 1</i>	
	<i>Pre-Test 2</i>	Memberikan <i>pre-test</i> kepada A dengan cara: → A diberikan 11 gambar kegiatan (+peragaan sesuai dengan bahasa gestural A) dan diminta untuk menuliskan nama dari masing-masing kegiatan → A diberikan tulisan nama ke-11 kegiatan dan diminta untuk menunjuk gambar yang dimaksud oleh tulisan tersebut. → Akan dipilih 8 kegiatan yang belum diketahui oleh A.	❖ Sebagai tolok ukur perbandingan dengan hasil interensi di akhir program. ❖ Menentukan 8 nama kegiatan yang akan diajarkan selama program.	❖ Lembar <i>Pre-Test/Post-Test</i> Sesi 2- Menulis Nama Kegiatan. ❖ Lembar Jawaban. ❖ Lembar <i>Pre-Test/Post-Test</i> Sesi 2- Menunjuk Kegiatan. ❖ Pensil. ❖ <i>Stopwatch</i> . → Lampiran 6, 7, 8.	-
Intervensi Sesi 2					
Selasa – Jumat, 29 Mei – 1 Juni 2012 (2 nama kegiatan per hari)	Mengenal 8 Nama Kegiatan	<ul style="list-style-type: none"> • Pemberian contoh supaya A memahami instruksi dan sistem pengumpulan <i>token</i> yang baru. • Memberikan langkah-langkah <i>fading</i> dan <i>token economy</i> untuk setiap kata, yaitu: <ol style="list-style-type: none"> 1) Peneliti memperlihatkan sebuah kartu gambar kegiatan dan tulisan nama kegiatan tersebut kepada A (peneliti menunjuk bagian tulisan), memperagakannya sesuai cara A, dan meminta A untuk menirukan tulisan tersebut. Jika sudah benar, tunjukkan ibu jari dan berikan sebuah <i>token</i> tahap 1 kepada A. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A mampu menuliskan nama 8 kegiatan yang diajarkan kepadanya. ✓ A mampu menunjuk 8 kegiatan dengan tepat ketika diperlihatkan tulisan nama kegiatan tersebut. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Karton <i>token</i>. ❖ 8 kartu gambar kegiatan bertuliskan namanya + penutup tulisan (lampiran 9). ❖ Kertas untuk menulis (1 lembar untuk 1 langkah). ❖ Pensil. ❖ <i>Stopwatch</i>. ❖ Alat perekam. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 24 <i>token</i> tahap 1. ❖ 2 <i>reinforcer</i> tahap 1. ❖ 1 <i>reinforcer</i> tahap 2.

Waktu	Kegiatan	Deskripsi Kegiatan	Tujuan	Peralatan	Token
		<p>2) Peneliti menutup sebagian tulisan dengan karton, lalu meminta A menuliskan nama kegiatan secara lengkap.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jika benar, tunjukkan ibu jari kepada A lalu berikan sebuah <i>token</i> tahap 1. ⊗ Jika salah, peneliti mengulangi langkah 1, lalu kembali ke langkah 2 sampai A menulis dengan benar dan memberinya <i>token</i> tahap 1. <p>3) Peneliti menutup keseluruhan tulisan dengan karton, lalu meminta A menuliskan nama kegiatan secara lengkap di lembar kerja.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jika benar, tunjukkan ibu jari kepada A lalu berikan sebuah <i>token</i> tahap 1. ⊗ Jika salah, peneliti mengulangi langkah 1, 2, lalu 3 sampai A menulis dengan benar dan memberinya <i>token</i> tahap 1. <ul style="list-style-type: none"> ○ Setelah mendapatkan 3 <i>token</i> tahap 1, A diarahkan untuk menempelkannya pada karton <i>token</i> di dinding rumah A tetapi kali ini tidak dapat langsung ditukarkan. ○ Langkah 1-3 dilakukan untuk masing-masing kata. <p>4) Pengujian 1 (tanpa <i>token</i>) : Kepada A ditunjukkan kembali gambar kegiatan pertama lalu diminta menuliskan namanya. Jika tidak berhasil, berikan langkah 2 dan jika belum juga berhasil, berikan kembali langkah 1 lalu 2 dan 3.</p>			

Waktu	Kegiatan	Deskripsi Kegiatan	Tujuan	Peralatan	Token
		sampai A berhasil menuliskan nama kegiatan. Ulangi untuk kegiatan kedua. 5) Aktivitas Tambahan (Lampiran 12). 6) Pengujian 2, sama dengan pengujian 1. o Setiap kali A berhasil mengumpulkan 12 <i>token</i> tahap 1 (4 kata), ia dapat menukarkannya dengan sebuah <i>reinforcer</i> tahap 1. o Setelah mengumpulkan 2 <i>reinforcer</i> tahap 1, A dapat menukarkannya dengan sebuah <i>reinforcer</i> tahap 2 yang artinya ia telah berhasil menyelesaikan keseluruhan sesi 2.			
Sabtu, 2 Juni 2012	<i>Post-Test 2</i>	Memberikan <i>post-test</i> kepada A dengan prosedur yang sama dengan <i>pre-test</i> .	❖ Mengetahui tercapai atau tidaknya indikator keberhasilan program.	Sama dengan <i>pre-test 2</i> .	-
<i>Follow Up - Generalisasi</i>					
Jumat, 8 Juni 2012	Generalisasi	❖ Mengajak A dan ibunya berjalan-jalan di sekitar rumah dan di luar rumah. ❖ Ketika menemui benda-benda atau kegiatan yang dipelajari A selama intervensi, pemeriksa akan menunjuknya dan A diminta menuliskan namanya di selembar kertas. Pemeriksa juga dapat menuliskan nama benda atau kegiatan di kertas dan A diminta menunjukkan benda atau kegiatan tersebut.	❖ Mengetahui apakah kata-kata yang telah dipelajari oleh A selama intervensi bertahan setelah program dihentikan.	Kertas dan pensil	

Lampiran 3. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menulis Nama Obyek



jam



(Sambungan) Lampiran 3. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menulis Nama Obyek

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>


<input type="text"/>

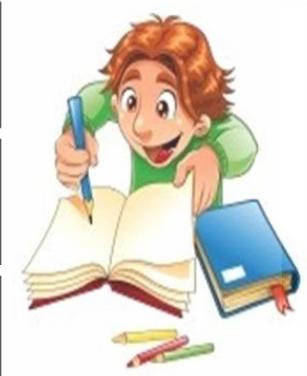

<input type="text"/>

(Sambungan) Lampiran 3. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menulis Nama Obyek

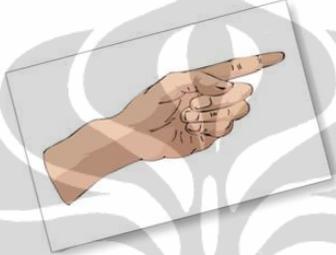
 <input data-bbox="327 783 848 876" type="text"/>	 <input data-bbox="882 783 1404 876" type="text"/>	 <input data-bbox="1442 783 1964 876" type="text"/>
 <input data-bbox="512 1366 1034 1458" type="text"/>	 <input data-bbox="1236 1366 1758 1458" type="text"/>	

Lampiran 4. Lembar Jawaban *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menulis Nama Obyek

jam	



Lampiran 5. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 1-Menunjuk Obyek



tas _____

jam _____

topi _____

bola _____

meja _____

pensil _____

pohon _____

baju _____

buku _____

komputer _____

sepatu _____

uang _____

kertas _____

rumah _____

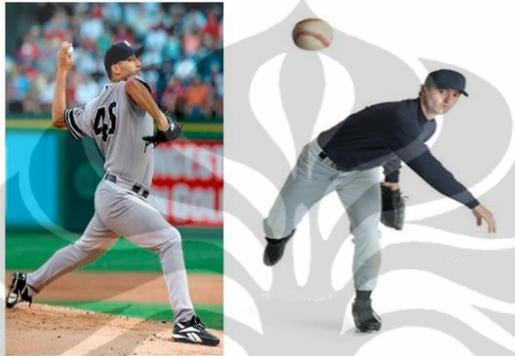
sepeda _____

mobil _____

Lampiran 6. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 2-Menulis Nama Kegiatan

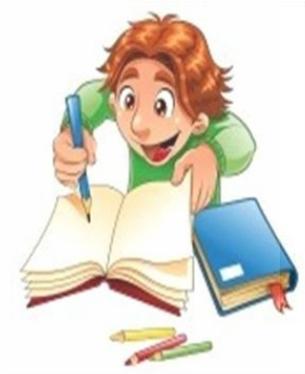
		
<p>makan</p>		
		

(Sambungan) Lampiran 6. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 2-Menulis Nama Kegiatan

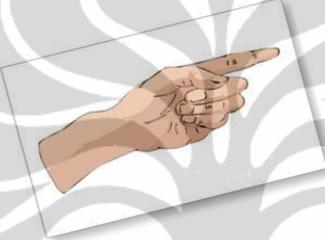
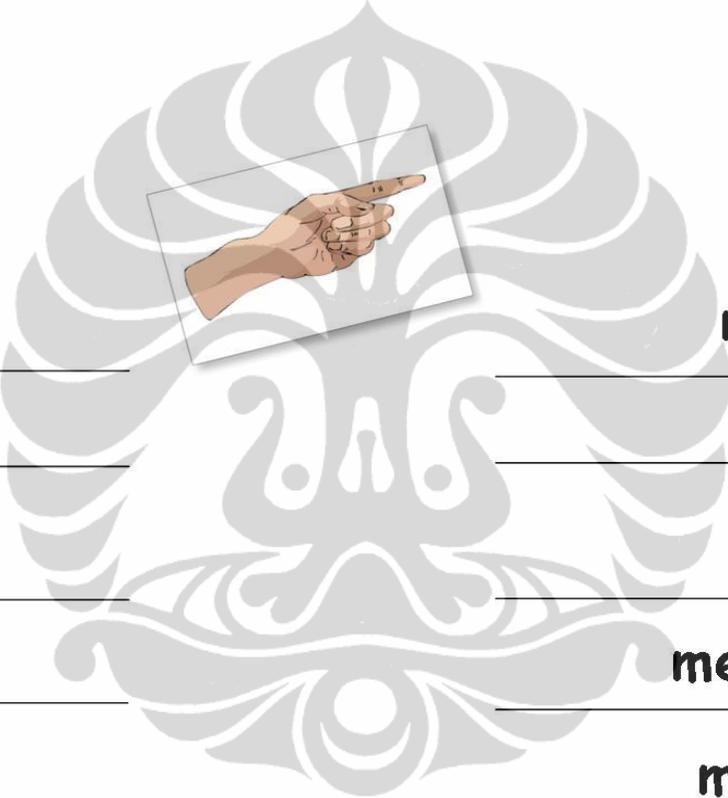
 <p>A woman and a young child are lying in bed, partially covered by white sheets. The woman is on the left, looking towards the child on the right. The child is wearing a green shirt and a white patterned blanket.</p> <div data-bbox="331 762 853 861"></div>	 <p>A baseball pitcher in a grey uniform with the number 45 is in the middle of a pitch. A fielder in a dark blue uniform is crouching to catch the ball. A baseball is suspended in the air above the fielder.</p> <div data-bbox="882 762 1397 861"></div>	 <p>A woman in a black top is sitting at a desk, working on a computer. To the right, a close-up shows hands typing on a black keyboard.</p> <div data-bbox="1435 762 1951 861"></div>
 <p>Two young children are in a bathtub. The child on the left is being washed with soap suds on their head. The child on the right is smiling and looking towards the camera.</p> <div data-bbox="331 1353 853 1452"></div>	 <p>A young boy in a blue and white striped shirt is playing baseball on a field, holding a bat and a ball. To the right, a man in a white shirt and black pants is performing a high kick in a martial arts style.</p> <div data-bbox="882 1353 1397 1452"></div>	 <p>A person in a dark suit is kneeling on a mat, possibly in a yoga or meditation pose. To the right, a young boy in a light blue shirt and white cap is sitting with his arms crossed, looking sad.</p> <div data-bbox="1435 1353 1951 1452"></div>

Lampiran 7. Lembar Jawaban *Pre-Test/Post-Test* Sesi 2-Menulis Nama Kegiatan

makan	



Lampiran 8. Lembar *Pre-Test/Post-Test* Sesi 2-Menunjuk Kegiatan



makan	menulis
tidur	shalat
berjalan	mandi
melempar	menendang
membaca	mengetik
berlari	menggambar



Lampiran 9. Kartu Bergambar yang Digunakan (Ukuran Diperkecil)

Ukuran sebenarnya : Kartu = panjang 9,5 cm x lebar 10 cm; Karton tulisan : panjang 9cm x 2,5cm



(Sambungan) Lampiran 9. Kartu Bergambar yang Digunakan (Ukuran Diperkecil)

Ukuran sebenarnya : Kartu = panjang 9,5 cm x lebar 10 cm; Karton tulisan : panjang 9cm x 2,5cm



(Sambungan) Lampiran 9. Kartu Bergambar yang Digunakan (Ukuran Diperkecil)

Ukuran sebenarnya : Kartu = panjang 9,5 cm x lebar 10 cm; Karton tulisan : panjang 9cm x 2,5cm



Lampiran 10. Contoh Perubahan *Prompt* pada Kartu (Ukuran Diperkecil)



Lampiran 11. Daftar Kata yang Digunakan

a) Pengukuran *Baseline*

Nama-Nama Obyek		Nama-Nama Kegiatan	
1. Jam (contoh)	9. Mobil	1. Makan (contoh)	9. Mengetik
2. Tas	10. Rumah	2. Berjalan	10. Mandi
3. Meja	11. Pohon	3. Membaca	11. Menendang
4. Topi	12. Kertas	4. Berlari	12. Shalat
5. Bola	13. Pensil	5. Menggambar	
6. Baju	14. Sepeda	6. Menulis	
7. Buku	15. Sepatu	7. Tidur	
8. Uang	16. Komputer	8. Melempar	

b) Diajarkan dalam Intervensi

Nama Obyek	Alasan Pemilihan	Nama Kegiatan	Alasan Pemilihan
1. Tas	Salah satu peralatan sekolah.	1. Membaca	Aktivitas akademis sehari-hari; dapat digunakan dalam kalimat dengan kata “buku” yang sudah diketahui A.
2. Komputer	Sering digunakan oleh A pada saat pergi ke warnet sehari-hari.	2. Menulis	Aktivitas akademis sehari-hari; dapat digunakan dalam kalimat dengan kata “pensil”/”kertas” yang diajarkan di sesi 1.
3. Topi	Salah satu seragam sekolah.	3. Menggambar	Aktivitas akademis yang sangat disenangi A; dapat digunakan dalam kalimat dengan kata benda yang sudah diketahui A.
4. Sepatu	Salah satu seragam sekolah.	4. Mengetik	Aktivitas yang disenangi A; dapat digunakan dalam konteks kalimat dengan kata benda “komputer” yang diajarkan pada sesi 1.
5. Uang	Digunakan dalam transaksi jual-beli sehari-hari.	5. Melempar	Digunakan dalam kegiatan olahraga di sekolah; bisa digunakan dalam konteks kalimat dengan kata benda “bola” yang sudah diketahui A.
6. Pensil	Salah satu peralatan sekolah yang sering digunakan.	6. Mandi	Aktivitas sehari-hari; dapat digunakan dalam konteks kalimat dengan kata keterangan waktu.
7. Pohon	Salah satu obyek yang sering dilihat sehari-hari dan digunakan dalam materi pelajaran.	7. Tidur	Aktivitas sehari-hari; dapat digunakan dalam konteks kalimat dengan kata keterangan waktu.
8. Kertas	Salah satu peralatan sekolah dan sering digunakan (untuk menggambar, menulis, dsb).	8. Shalat	Aktivitas sehari-hari; dapat digunakan dalam konteks kalimat dengan kata keterangan waktu.

Lampiran 12. Jadwal Aktivitas Tambahan

Sesi/ Hari ke-	Kata yang Diajarkan	Judul Kegiatan	Deskripsi Kegiatan	Perlengkapan
1/1	- Tas - Komputer	<i>Memory Games</i>	Kartu-kartu bergambar diletakkan di depan A (jumlah semakin lama semakin banyak). Setiap kartu memiliki pasangan, baik dalam bentuk gambar yang sama, gambar dengan tulisan, atau dua gambar yang berhubungan. Setelah A mengamati, kartu-kartu tersebut ditutup. A diminta untuk membuka kartu dan mencari pasangannya dengan cepat.	8 pasang kartu berisi : - Gambar buku dan tulisan “buku” - 2 Gambar tiket (<i>token</i>) - Gambar sepeda dan tulisan “sepeda”. - Gambar raket bulutangkis dan gambar kok. - Gambar rumah dan tulisan “rumah”. - Gambar tas dan tulisan “tas”. - Gambar jam dan tulisan “jam”. - 2 Gambar simbol tersenyum (<i>token</i>).
1/3	- Uang - Pensil	➤ Menyusun <i>Puzzle</i> ➤ Mencari Benda Tersembunyi (<i>Hidden Object</i>)	- Menyusun <i>puzzle</i> berisi gambar dua orang sedang menukarkan uang beserta tulisan “uang”. - Memberikan tulisan nama benda yang sudah dipelajari dan A diminta untuk melingkari benda-benda tersebut dalam gambar.	- 1 set <i>puzzle</i> terdiri atas 16 keping. - Gambar dengan <i>setting</i> sebuah kantor yang di dalamnya terdapat benda-benda yang sudah dipelajari A.
1/4	- Pohon - Kertas	➤ Menyusun <i>Puzzle</i> ➤ Mencari Benda Tersembunyi (<i>Hidden Object</i>)	- Menyusun <i>puzzle</i> berisi gambar pohon di tengah bukit beserta tulisan “pohon”. - Memberikan tulisan nama benda yang sudah dipelajari dan A diminta untuk melingkari benda-benda tersebut dalam sebuah gambar.	- 1 set <i>puzzle</i> terdiri atas 16 keping. - Gambar dengan <i>setting</i> sebuah kantor yang di dalamnya terdapat benda-benda yang sudah dipelajari A.
2/1-2/3	- Membaca - Menulis - Menggambar - Mengetik - Melempar	Menjodohkan gambar dan tulisan	- A diminta untuk menempelkan tulisan nama kegiatan dan nama obyek yang telah ia pelajari sesuai dengan gambarnya.	- Gambar berbagai aktivitas dengan menggunakan beraneka benda.
2/4	- Tidur - Shalat - Mandi	Jadwal Harianku	- Menuliskan nama-nama kegiatan dalam kalimat sesuai apa yang ditunjukkan oleh gambar.	- Selembar kertas bergambar jam dan berbagai kegiatan di samping angka jam tersebut serta kalimat yang tidak lengkap. Misalnya “A dengan pensil”.

Lampiran 13. Hasil Observasi Harian

a) Penggunaan Waktu Selama Program

Tahap	Hari/Tanggal	Waktu	Kegiatan
<i>Baseline</i> Sesi 1	Rabu, 23 Mei 2012	12.30 – 13.30	<i>Pre test</i> sesi 1 dan wawancara untuk menentukan <i>token</i> dan <i>reinforcer</i> .
Intervensi Sesi 1	Kamis, 24 Mei 2012	13.30 – 14.00	Mengajarkan kata “tas” dan “komputer”
	Jumat, 25 Mei 2012	13.30 – 14.00	Mengajarkan kata “topi”, “sepatu”, dan “uang”
	Sabtu, 26 Mei 2012	13.50 – 14.40	Mengajarkan kata “pensil”, “pohon”, dan “kertas”
<i>Follow Up</i> Sesi 1 dan <i>Baseline</i> Sesi 2	Minggu, 27 Mei 2012	11.20 – 11.40	<i>Post test</i> sesi 1 dan <i>Pre-test</i> Sesi 2
Intervensi Sesi 2	Senin, 28 Mei 2012	12.55 – 13.25	Mengajarkan kata “membaca” dan “menulis”
	Selasa, 29 Mei 2012	13.00 – 13.35	Mengajarkan kata “menggambar”, “melempar”, dan “mengetik”
	Rabu, 30 Mei 2012	13.35 – 14.15	Mengajarkan kata “tidur”, “shalat”, “mandi”
<i>Follow Up</i> Sesi 2	Kamis, 31 Mei 2012	13.40 – 14.00	<i>Post test</i> sesi 2
<i>Follow Up</i> Program	Rabu, 6 Juni 2012	13.45 – 14.15	Generalisasi

Keterangan : Dalam pelaksanaannya, intervensi sesi 1 dan 2 masing-masing hanya berlangsung selama 3 hari (lebih cepat sehari dari perencanaan) karena kecepatan belajar A.

b) Hasil Observasi *Baseline* Sesi 1

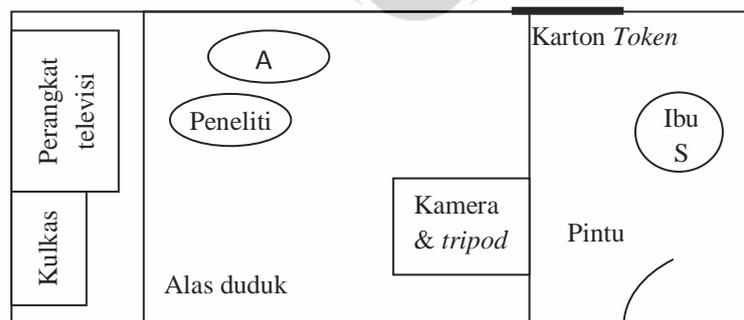
Baseline sesi pertama dilakukan di rumah A setelah jam pulang sekolah. Pemeriksa terlebih dahulu menyampaikan tujuan program intervensi kepada orangtua A dan meminta izin pelaksanaan program kepada mereka. Kedua orangtua A menyambut baik maksud dari peneliti dan menyatakan kesediaan untuk mendukung jalannya program. Peneliti juga melakukan wawancara terhadap orangtua untuk menentukan bentuk *token* dan *reinforcer* yang akan diberikan kepada A selama intervensi. Dari hasil wawancara diketahui bahwa tidak ada makanan tertentu yang diinginkan atau disukai oleh A. Orangtua mengatakan bahwa jika dibawa ke arena permainan, A suka mengumpulkan tiket dan ia akan menukarkannya dengan peralatan untuk menggambar. A memang memiliki minat dalam menggambar. Selebihnya mereka tidak mengetahui barang atau kegiatan yang diinginkan A karena ia tidak pernah meminta apa-apa belakangan ini. Setelah pembicaraan mengenai *token* dan *reinforcer* selesai, A yang sedang tidur siang dibangunkan oleh ayahnya (Bapak T). Bapak T mengatakan tidak masalah untuk membangunkan A karena ia sudah tidur selama hampir dua jam. Awalnya A agak sulit untuk dibangunkan. Namun, ketika Bapak T memperlihatkan gambar-gambar yang dibawa oleh peneliti, A mulai menggeliat dan menegakkan badannya. Kemudian, A memberikan salam kepada peneliti dengan tersenyum dan

beranjak ke kamar mandi untuk mencuci muka. Setelah itu, A duduk di hadapan peneliti sementara ayah, ibu, dan adik A duduk bersandar pada dinding di sisi kanan A.

Pertemuan dilanjutkan dengan pemberian *pre-test* kepada A. Ia diberikan tiga lembar kertas yang berisi 15 kotak bergambar obyek tanpa tulisan namanya dan sebuah kotak bergambar jam beserta tulisan “jam” di bawahnya sebagai contoh, serta satu lembar jawaban. Pemeriksa memberikan instruksi dengan cara menunjuk gambar jam, lalu tulisan “jam”, kemudian menunjuk gambar berikutnya dan memperagakan gerakan menulis serta menunjuk kotak pada lembar jawaban. A mengangguk dan langsung menuliskan tulisan nama-nama obyek yang sudah ia ketahui. Saat menemui obyek yang tidak A ketahui namanya, ia menengok ke arah orangtuanya sambil tersenyum dan mengangkat dagu (seperti bertanya “apa?”) tetapi orangtua hanya menunjuk ke arah A. Ia pun menengok ke arah pemeriksa dan menggeleng. Sesekali Ibu S mendekati A untuk melihat gambar yang tidak dapat dituliskan oleh A dan mengatakan, “*Itu biasanya bisa kok.*” serta, “*Nah, salah tuh.*” A hanya menanggapi dengan tersenyum. Keseluruhan *pre-test* diselesaikan oleh A dalam waktu 2 menit 57 detik. Selanjutnya, A diberikan lembar *pre-test* kedua, yaitu untuk mengetahui apakah A mampu mengidentifikasi obyek ketika diperlihatkan tulisan namanya. A menyelesaikan *pre-test* ini dalam waktu 2 menit. Setelah *pre-test* selesai, peneliti memberikan *reward* berupa dua buah permen coklat kepada A.

c) Hasil Observasi Intervensi Sesi 1

Pelaksanaan intervensi berjalan lebih cepat dari rencana semula karena kecepatan belajar A yang tinggi. Oleh karena itu, program yang awalnya dijadwalkan selama empat hari untuk satu sesi dipercepat menjadi tiga hari untuk satu sesi. Maka, pada hari pertama diajarkan dua kata, lalu pada dua hari selanjutnya diajarkan masing-masing tiga kata. Program dilaksanakan pada jam pulang sekolah di rumah A. Posisi A dan peneliti selalu sama setiap harinya, yaitu di sudut ruang depan, seperti tampak pada gambar denah di bawah ini.



Hari Pertama

Intervensi hari pertama dilakukan pada pukul 13.30 sampai 14.00. Saat peneliti datang, A sedang duduk di ruang depan rumahnya. Ia tersenyum, menyalami peneliti, lalu menggerakkan tangannya di atas kepala seperti menggosok-gosok rambut. Awalnya peneliti mengira A hendak menyisir rambut terlebih dahulu tetapi ternyata ia mandi. Selama A mandi, peneliti memasang karton *token* sambil menjelaskan fungsi

dan aturan penukaran *token* kepada ibu A. Peneliti juga memasang kamera untuk merekam jalannya intervensi di atas sebuah *tripod*. Sebelumnya peneliti sudah meminta izin terlebih dahulu kepada orangtua A untuk merekam jalannya program.

Setelah selesai mandi, A melihat karton yang sudah dipasang di dinding ruang depan rumahnya lalu menengok ke arah ibu dan menggerakkan dagu ke atas (bertanya, “apa?”). Peneliti lalu mengajak A berdiri di depan karton dan menjelaskan dengan menggunakan bagan gambar yang telah tertera pada karton. Karton *token* juga telah dibuat sedemikian rupa supaya A dapat menempelkan *token* pada tempatnya dengan mudah dan tahu kapan ia dapat menukarkannya dengan *token* maupun *reinforcer* berikutnya. Peneliti mengambil sampel *token* tahap 1 dan 2 serta *reinforcer* tahap 1 lalu mencontohkan kepada A mengenai bagaimana dan dimana harus meletakkan *token* sambil menghitung jumlahnya bersama sesuai dengan aturan penukaran. Selama diajari, A mengangguk dan ikut menghitung bersama dengan peneliti. Sistem *token economy* ini untuk selanjutnya dijelaskan seiring dengan A mempelajari kata pertama supaya ia mendapatkan contoh nyata penerapannya.

Setelah menjelaskan tentang sistem *token economy*, peneliti mengajak A untuk duduk berhadapan dan memulai pelajaran tentang nama obyek. Beberapa kali A tampak tersenyum ke arah adiknya yang sedang melihat dari balik kamera. Nama obyek yang pertama kali diajarkan adalah “tas”. Pemeriksa melakukan langkah-langkah sesuai tahap-tahap dalam intervensi. Setiap kali A berhasil melewati satu langkah, ia diberikan *token* tahap 1 dan peneliti menunjukkan ibu jari kepada A. Ia pun menanggapi dengan tersenyum. Setelah tiga buah *token* tahap 1 dikumpulkan, peneliti menginstruksikan kepada A untuk menempelkannya di karton, lalu memintanya menghitung berapa jumlah *token* tahap 1 yang sudah ia kumpulkan. A menunjukkan angka tiga dengan jarinya. Kemudian, peneliti menunjuk bagan gambar aturan *token* yang memperlihatkan bahwa tiga *token* tahap 1 sama dengan sebuah *token* tahap dua lalu memberikan *token* tahap dua berupa tiket kepada A. Ia pun tersenyum dan menempelkannya pada karton. Ketika mengajarkan kata kedua yaitu “komputer”, peneliti sengaja tidak langsung memberikan *token* tahap kedua setelah A mengumpulkan tiga *token* tahap pertama. Peneliti meminta A menghitung jumlah *token* pertama dan membuka kedua telapak tangan tanda bertanya, “apa?”. A pun tersenyum dan menggerakkan kedua jari telunjuknya menjadi bentuk persegi. Ini berarti A sudah mulai memahami konsep penukaran *token*. Peneliti lalu memberikan tiket kepada A. Setelah A mengumpulkan dua buah tiket, peneliti menunjuk ke arah karton lalu A menunjuk bagian yang kosong yaitu kotak *reinforcer* pertama. Peneliti pun memberikan sebuah alat menggambar pada media kain kepada A dan ia menempelkannya pada karton sambil tertawa.

Dalam mempelajari dua nama obyek baru di hari pertama ini, A termasuk cepat. Ketiga langkah *fading* mampu diselesaikan A dalam waktu 35 detik dan ia selalu berhasil pada percobaan pertama. Sementara itu, untuk kata “komputer” A membutuhkan waktu 65 detik dalam menyelesaikan ketiga langkah dan juga berhasil di setiap percobaan pertama. Saat menuliskan “komputer” di langkah terakhir, A berhenti sekitar dua detik setelah menuliskan “komp” lalu melanjutkan dengan “uter”. Ketika kedua gambar obyek diujikan kembali tanpa *prompt*, A mampu menuliskan namanya dengan benar. Begitupula pada pengujian kedua setelah melakukan aktivitas permainan,

A juga dapat menulis kedua nama obyek dengan tepat sehingga langkah-langkah *fading* tidak perlu diulangi. Setelah pembelajaran kedua kata selesai, peneliti memberikan aktivitas “*Memory Games*”. A diminta untuk mencari pasangan dari setiap kartu yang dibuka oleh peneliti. Selama bermain A terlihat menikmati. Ia tertawa-tawa apabila salah membuka kartu. Pertemuan pertama ini berlangsung selama 30 menit.

Hari Kedua

Pada hari kedua, program dimulai pada pukul 13.30. Di awal pertemuan, ibu A mengatakan bahwa di malam hari Rabu A hendak memindahkan karton *token* ke dalam kamar supaya tidak dirusak oleh tetangga-tetangganya. Namun, ibu A melarangnya karena peneliti sudah berpesan agar karton tidak dipindahkan. Pertemuan dilanjutkan dengan pembelajaran kata “topi”. A mampu menyelesaikan ketiga langkah dalam waktu 44 detik dan berhasil di setiap percobaan pertama. Demikian pula dengan kata berikutnya yaitu “sepatu” dimana A selalu berhasil pada percobaan pertama dan menyelesaikannya dalam waktu 45 detik. Setelah A mengumpulkan dua buah tiket untuk dua kata yang telah dipelajari, peneliti membuka kedua telapak tangan dan mengangkat bahu (tanda bertanya “apa?”). Awalnya A nampak bingung sehingga peneliti membentuk angka dua dengan jari dan menunjuk ke arah karton. A melihat ke arah karton lalu tertawa dan menunjuk alat gambar yang sudah diperolehnya kemarin. Peneliti pun memberikan sebuah alat gambar lagi sebagai *reinforcer* tahap pertama. Pada pembelajaran kata ketiga yaitu “uang”, A juga berhasil di percobaan pertama untuk setiap langkah dan menyelesaikannya dalam waktu 36 detik. Ketika dilakukan pengujian, A berhasil menuliskan ketiga nama obyek dengan tepat. Begitupula pada pengujian kedua setelah aktivitas permainan *puzzle*, A mampu menuliskan ketiga nama obyek dengan tepat sehingga langkah *fading* tidak perlu diulangi. Aktivitas selingan pada hari kedua adalah permainan menyusun tiga set *puzzle* 16 keping. A tampak serius dan mengerjakan ketiga *puzzle* sampai selesai. Pertemuan kedua ini berlangsung selama kurang lebih 30 menit.

Hari Ketiga

Pada hari ketiga pembelajaran dimulai pada pukul 13.50. A sedang menonton televisi dan segera memamatkannya ketika peneliti datang. Pembelajaran kata pertama, yaitu “pensil” diselesaikan oleh A dalam waktu 65 detik dan berhasil di setiap percobaan pertama. A nampak mengingat-ingat sejenak ketika tulisan ditutup hampir semuanya oleh peneliti dan hanya menyisakan huruf “p” tetapi A kemudian mampu menuliskan kata “pensil” dengan tepat. Kata kedua yaitu “pohon” mampu diselesaikan dalam waktu 50 detik dan berhasil pada setiap percobaan pertama. Sama dengan kata “pensil”, A nampak mengingat-ingat sejenak ketika tulisan hanya disisakan satu huruf “p” tetapi kemudian A mampu menulis kata “pohon” dengan tepat. Untuk kata terakhir yaitu “kertas”, di langkah pertama A tampak mengamati tulisan “kertas” lagi setelah menuliskan huruf “K” baru kemudian melanjutkannya. Ketiga langkah diselesaikan oleh A dalam waktu kurang lebih 60 detik. Pada saat pengujian setelah aktivitas tambahan, A mampu menuliskan kata “pohon” dan “pensil” dengan tepat. Namun, ia lupa bagaimana menuliskan kata “kertas”. Ia melihat ke sekeliling lalu tersenyum dan

mengeleng. Maka, peneliti memberikan langkah kedua yaitu dengan bantuan berupa sebagian tulisan. Namun, A menuliskannya dengan salah yaitu “keras”. Oleh karena itu, peneliti kembali mengulangi langkah pertama yaitu memberikan bantuan sepenuhnya berupa tulisan “kertas” secara utuh. A meniru tulisan tersebut kemudian berhasil menulis dengan tepat ketika diberikan sebagian bantuan maupun tanpa bantuan. Terlihat bahwa jarak waktu dan distraksi kegiatan lain dapat mempengaruhi ingatan A akan penulisan kata yang telah diajarkan. Saat diujikan kembali pada akhir pertemuan, A sudah mampu menulis ketiga nama obyek dengan tepat tanpa bantuan. Pertemuan dilanjutkan dengan aktivitas “Mencari Benda Tersembunyi”. A mampu mengidentifikasi benda-benda yang tersembunyi dengan tepat tanpa bantuan. Setelah itu, A menyusun *puzzle* bergambar pohon. A pun tampak menikmati aktivitas tersebut.

Dalam hal penukaran *token*, awalnya A masih harus diingatkan. Akan tetapi, pada pembelajaran kata selanjutnya, A langsung tersenyum kepada peneliti dan mengangkat dagu ketika sudah memperoleh tiga *token* tahap pertama. Ia mulai ingat untuk menukarkan *token*. Setelah berhasil menyelesaikan kedelapan kata, yang berarti A sudah mengumpulkan empat *reinforcer* tahap 1, peneliti menunjuk ke arah karton dan menghitung bersama dengan A. Peneliti membuka telapak tangan dan mengangkat bahu (bertanya, “apa?”) lalu A menunjuk ke arah peneliti. Tidak paham maksud dari A, peneliti kemudian menunjuk ke bagan aturan penukaran *token* dan kembali menghitung bersama dengan A. Setelah A menunjukkan angka empat dengan jari, peneliti pun mengambil buku gambar yang merupakan *reinforcer* akhir bagi A di sesi pertama. A tersenyum ketika melihat sebuah buku gambar yang diperlihatkan oleh peneliti. Pada hari itu peneliti mengajak A untuk menggambar di buku gambar barunya. Keseluruhan program pada hari ketiga berjalan selama kurang lebih 50 menit.

d) Hasil Observasi *Follow-Up* Sesi 1 (*Post-Test* 1)

Post test sesi pertama dilaksanakan satu hari setelah hari terakhir intervensi sesi satu. Sambil menunggu A selesai mandi, ibu A bercerita bahwa malam sebelumnya A menunjuk gambar-gambar benda yang ditempel di karton lalu menuliskan nama-namanya di sebuah kertas dan menunjukkan kepada ibu. Ia juga menanyakan peneliti ketika pukul 11 siang tiba. Peneliti memang terlambat datang ke rumah A pada hari itu sedangkan ia diberitahu oleh ibunya bahwa peneliti akan datang pada pukul 11 siang. Setelah selesai mandi, A tersenyum kepada peneliti dan langsung duduk berhadapan. Kondisi rumah pada siang itu sepi karena bapak dan adik laki-laki A sedang pergi ke rumah kerabat mereka sementara para tetangga juga tidak berada di rumah. Prosedur pemberian *post test* sama dengan *pre-test*. Sesi dimulai pada pukul 11.20. Kepada A diberikan tiga lembar kertas A4 yang berisi 15 gambar kegiatan seperti pada saat *pre-test*. A diminta untuk menuliskan nama-nama kegiatan yang dimaksud oleh gambar. Ketujuh kata yang diajarkan serta tujuh kata yang sudah A pahami sebelum intervensi mampu dituliskannya dengan tepat dan cepat. Gambar sepatu dikerjakan A paling terakhir, setelah kata “komputer”. Pada saat menuliskan kata “komputer”, awalnya A menulis “komp” lalu berhenti sejenak dan melanjutkannya menjadi “kompetu”. Setelah itu, A menghapus “etu” dan menggantinya menjadi “kompute”. A berhenti cukup lama, mengetuk-ngetuk alas duduk dengan pensil, lalu menghapus lagi dan menggantinya

dengan “komputer”. Namun, batas waktu (50 detik) sudah terlewati sehingga jawaban A dianggap salah. Setelah selesai dengan bagian pertama, *post test* dilanjutkan dengan bagian kedua yaitu menunjuk gambar obyek sesuai tulisannya. Di bagian ini A dapat menunjuk semua gambar obyek dengan tepat dalam waktu 1 menit 6 detik.

e) Hasil Observasi *Baseline* Sesi 2

Baseline sesi kedua dilakukan pada hari yang sama dengan *post-test* sesi 1. Prosedur *pre-test* untuk sesi kedua hampir sama dengan sesi pertama. Rupanya, A belum mengetahui tulisan dari nama-nama kegiatan yang diberikan pada saat *pre-test* kedua ini. Ia melihat gambar-gambar pada lembar pertama, lalu menggerakkan telapak tangannya seperti mengatakan “tidak”. Lalu, A melihat gambar-gambar di lembar kedua, menggerakkan tangannya seperti menyapu gambar-gambar tersebut dan menggerakkan telapak tangannya seperti mengatakan “tidak”. Peneliti kembali memastikan dengan cara menunjuk gambar kegiatan makan, tulisan makan, dan menggerakkan tangan seperti menulis. Kemudian, A tetap menggerakkan telapak tangannya seperti mengatakan “tidak”. Akhirnya, peneliti memberikan lembar *pre-test* kedua yaitu menunjuk gambar sesuai dengan tulisannya. A hanya mampu menunjuk satu gambar dengan tepat yaitu ketika melihat tulisan “membaca” lalu kembali menggerakkan tangannya seperti mengatakan “tidak”.

f) Hasil Observasi Intervensi Sesi 2

Sesi kedua juga dilaksanakan selama tiga hari berturut-turut pada jam pulang sekolah, dimana pada hari pertama diajarkan dua nama kegiatan sementara dua hari berikutnya masing-masing dua nama kegiatan. Berikut ini adalah uraian hasil observasi harian selama intervensi sesi kedua.

Hari Pertama

Intervensi hari pertama dimulai pada pukul 12.55. Pertemuan diawali dengan penjelasan mengenai sistem *token economy* yang baru kepada A. Sama halnya dengan pada hari pertama sesi satu, peneliti mengajak A berdiri di depan karton dan menjelaskan dengan menggunakan bagan gambar yang telah tertera pada karton. Setelah dijelaskan mengenai perubahan ini, A hanya mengangguk. Tampaknya ia tidak mengalami masalah dengan hal tersebut. Pertemuan pun dilanjutkan dengan pembelajaran dua kata kerja atau nama kegiatan, yaitu “membaca” dan “menulis”. Pada saat memperlihatkan gambar pertama kali, pemeriksa memperagakan gerakan kegiatan tersebut sesuai dengan hasil observasi pada saat *baseline* sesi dua. A tidak mengalami kesulitan dalam mempelajari kata pertama yaitu “membaca”. Ia selalu berhasil pada percobaan pertama. Sementara itu, ketika mempelajari kata “menulis”, A membutuhkan waktu yang lebih lama dan pengulangan langkah pertama berupa bantuan tulisan secara utuh. Hal ini dikarenakan ketika dilakukan langkah kedua yaitu pemberian bantuan sebagian huruf (“me”), A menuliskan kata “menusil”. Setelah diberikan lagi langkah pertama, kedua, dan ketiga, ia mampu menulis dengan tepat tanpa bantuan.

Kegiatan dilanjutkan dengan pengujian terhadap kedua kata dan A mampu menuliskannya dengan benar tanpa bantuan. Kemudian, diberikan aktivitas tambahan yaitu menempelkan tulisan pada gambar-gambar kegiatan dan obyek yang telah

dipelajari. A tampak menyukai kegiatan ini. Sesekali ia memastikan kepada peneliti apakah *label* yang ia tempelkan berada pada posisi yang tepat. Setelah aktivitas ini, peneliti melakukan pengujian kedua. Saat diperlihatkan gambar, A mampu menulis kata “membaca” dengan benar tetapi kata “menulis” lagi-lagi dituliskannya dengan “menusil”. Setelah diberikan bantuan sebagian, A mampu menuliskan kata “menulis” dengan tepat. Namun, hal ini sepertinya dikarenakan A menangkap ekspresi wajah peneliti yang berubah saat ia salah menuliskan sehingga ia tahu bahwa penulisan huruf “l” dan “i” terbalik seperti yang ia lakukan di awal pembelajaran. Lalu, peneliti kembali menghilangkan bantuan dan A mampu menuliskan kata “menulis” dengan benar. Pemberian *token* pada hari tersebut juga berjalan dengan baik. Tidak tampak semangat yang menurun dari A karena pengurangan jumlah *token* dan *reinforcer* di sesi kedua ini. Keseluruhan program berlangsung selama 30 menit.

Hari Kedua

Program di hari kedua sesi dua ini dimulai pada pukul 13.00. Pada hari tersebut diajarkan tiga nama kegiatan yaitu “menggambar”, “mengetik”, dan “melempar”. Kata “menggambar” diselesaikan dalam waktu 80 detik dan berhasil pada percobaan pertama. Kata “mengetik” juga mampu dipelajarinya dengan cepat dalam waktu 100 detik dan berhasil pada percobaan pertama. Pembelajaran sempat tertunda kurang lebih dua menit setelah langkah kedua karena A bersikeras ingin membuka tutup botol teh kemasan yang hendak diberikan oleh ibu kepada peneliti. Kata terakhir yaitu “melempar” berhasil diselesaikan dalam waktu 70 detik dan berhasil pada percobaan pertama. Saat dilakukan pengujian, A melakukan kesalahan dalam menulis kata “melempar”. Ketika diberikan gambar orang melempar, A menulis huruf “ele” lalu menambahkan “m” di depan “e” pertama. Ia berhenti untuk berpikir selama 5-10 detik lalu menggeleng. Maka, peneliti memberikan bantuan sebagian tulisan (“ar”) tetapi A masih salah menulisnya menjadi “melenbar”. Lalu, peneliti mengulangi langkah awal yaitu memberikan bantuan berupa tulisan secara utuh, dilanjutkan dengan bantuan sebagian, dan terakhir tanpa bantuan. A dapat menuliskan kata “melempar” dengan tepat pada ketiga langkah ini. Untuk kata “mengetik”, A juga melakukan kesalahan. Pada saat diperlihatkan gambar orang mengetik, ia menulis “me” lalu berpikir beberapa saat dan menggeleng. Saat diberikan bantuan sebagian tulisan (“ik”), A menuliskan “memgetik”. Maka, diulangi kembali langkah pertama yaitu bantuan berupa tulisan secara keseluruhan, dilanjutkan dengan bantuan sebagian tulisan, dan tanpa bantuan sama sekali. Pada ketiga langkah ini, A mampu menulis dengan benar. Untuk kata “menggambar”, A dapat menuliskan dengan tepat. Setelah aktivitas tambahan yang hampir sama dengan hari sebelumnya, pengujian kembali dilakukan. A mampu menulis keseluruhan kata dengan tepat. Namun, pada awal penulisan kata “menggambar”, ia menulis “menggampar” tetapi kemudian digantinya menjadi “menggambar”. Keseluruhan program berjalan selama 35 menit.

Hari Ketiga

Program di hari terakhir sesi kedua dimulai pada pukul 13.35. Seperti hari-hari sebelumnya, A selalu mandi terlebih dahulu ketika peneliti datang. Pada hari ini

diajarkan tiga nama kegiatan berikutnya yaitu “mandi”, “tidur”, dan “shalat”. Ketiga kata mampu diselesaikan dengan tepat pada percobaan pertama. Hanya saja, untuk kata “shalat”, di langkah kedua yaitu pemberian bantuan berupa sebagian tulisan (“s”), A awalnya menuliskan “shat” yang segera digantinya menjadi “shalat”.

Pada saat pengujian pertama, kata “tidur” dapat dituliskannya dengan tepat. Sementara itu, kata “shalat” hampir salah dituliskannya menjadi “shelat” tetapi ia segera memperbaiki huruf “e” menjadi “a”. Untuk kata “mandi”, saat diperlihatkan gambar, A berpikir sejenak lalu menggeleng. Sepertinya ia lupa kata tersebut. Lalu, peneliti memberikan bantuan huruf “m” dan ia pun dapat melanjutkan kata tersebut dengan tepat. Ketika bantuan diadakan, A juga dapat menulis kata “mandi” dengan tepat. Pengujian kedua dilakukan setelah aktivitas “Jadwal Harianku” yang akan dijelaskan pada paragraf selanjutnya. Pada pengujian kedua ini, A mampu menuliskan kata “mandi”, “tidur”, dan “shalat” dengan tepat pada saat diperlihatkan gambar tanpa bantuan.

Aktivitas “Jadwal Harianku” diberikan sebagai selingan dalam program pada hari tersebut. Peneliti memberikan gambar-gambar kegiatan yang telah dipelajari oleh A di sebelah angka-angka tertentu pada gambar jam. A diminta untuk mengisi titik-titik dalam kalimat yang ada, misalnya “Arfian dengan pensil” atau “Arfian jam 6”. Dalam mengisi, A masih membutuhkan bantuan peneliti misalnya untuk kata “menulis” dimana huruf “i” dan “l” nya terbalik. Lalu, untuk kata “menggambar” dan “melempar”, A menuliskannya terhadap gambar yang terbalik. Setelah peneliti membantu A, semua tulisan dihapus lalu A diminta untuk mengisinya lagi. Ia dapat mengisi dengan benar.

Setelah pembelajaran selesai, A tidak juga meminta *reinforcer* yang telah dijanjikan oleh peneliti. Maka, peneliti menunjuk kepada karton *token* yang sudah terisi penuh dan mengangkat bahu seraya membuka kedua telapak tangan (bertanya “apa?”). A pun membalasnya dengan gerakan yang sama. Kemudian, peneliti mengeluarkan pensil warna yang telah dijanjikan. Peneliti juga memasukkan buku gambar yang telah didapat oleh A di sesi pertama ke dalam kemasan satu set buku gambar dan pensil warna tersebut. A membuka plastik kemasan lalu mencoba pensil warna tersebut. Ia membereskannya kembali dan memperagakan kepada ibunya bahwa pensil warna itu akan dibawa ke sekolah untuk pelajaran menggambar keesokan hari.

g) Hasil Observasi *Follow-Up* Sesi 2 (*Post-Test*)

Post test sesi kedua dilaksanakan satu hari setelah intervensi sesi kedua selesai. Prosedur pemberian *post test* sama dengan *pre-test*. Sesi dimulai pada pukul 13.40 dan selesai pada pukul 14.00. Kepada A diberikan dua lembar kertas A4 yang berisi 11 gambar kegiatan seperti pada saat *pre-test*. A diminta untuk menuliskan nama-nama kegiatan yang dimaksud oleh gambar. Ia memulainya dengan kata “membaca” dan “menggambar” yang dapat dituliskan dengan tepat. Ketika melihat gambar orang menulis, awalnya A menulis huruf “m” dan “u” kemudian dihapus dan diganti dengan “menulis” seperti yang dilakukannya pada saat intervensi. Namun, A tampak mengingat-ingat kembali selama beberapa detik kemudian menghapus huruf “sil” dan menggantinya dengan “lis”. Perbaikan diberikan sebelum batas waktu habis (50 detik)

sehingga jawaban A dianggap benar. Pada saat menuliskan kata “tidur”, A terlebih dahulu menulis “Dur” dengan D berupa huruf besar lalu menambahkan huruf “t” dan “i” di depan “Dur”. Ketika menulis kata “melempar”, awalnya A menulis “mele” lalu berhenti sejenak dan mengingat-ingat. Kemudian ia melanjutkan tulisan menjadi “melempar”. Tiga kata berikutnya yaitu “mengetik”, “mandi”, dan “shalat” mampu dituliskannya dengan tepat dan cepat. A menyelesaikan bagian ini dalam waktu 3 menit 13 detik. Sementara itu, bagian kedua yaitu menunjuk gambar kegiatan sesuai dengan tulisannya dapat diselesaikan A dengan cepat dalam waktu 1 menit tanpa melakukan kesalahan.

h) Hasil Observasi *Follow Up* Program (Generalisasi)

Sesi generalisasi dilakukan satu minggu setelah hari terakhir intervensi, yaitu pada hari Rabu, 6 Juni 2012 dan dimulai pada pukul 13.45. Awalnya peneliti berencana untuk melibatkan ibu A dalam sesi generalisasi tetapi pada hari tersebut adik perempuan A yang masih bayi sedang tidak enak badan sehingga ibu harus merawatnya di rumah. Maka, peneliti meminta bantuan dari M. A dan M tampak senang mengikuti kegiatan tersebut.

A diperlengkapi dengan papan alas untuk menjepit kertas yang akan digunakan serta pensil. Pada kertas sudah dituliskan nomor satu sampai enam belas sesuai dengan jumlah obyek dan kegiatan yang akan diujikan. Peneliti meminta bantuan M untuk mempersiapkan topi, sepatu, dan tas yang biasa digunakan A untuk bersekolah, serta pensil mekanik dan beberapa lembar uang milik peneliti. Kemudian, peneliti menunjuk benda satu per satu dan meminta A menuliskan nama benda yang ditunjuk. Untuk benda topi, tas, pensil, dan uang, A mampu menuliskannya dengan tepat. Namun, untuk benda sepatu, pada awalnya A menulis “sapatu”. Melihat M tertawa, A menyadari bahwa tulisan yang dibuatnya salah. Ia ikut tertawa lalu menggantinya menjadi “sempatu”.

Setelah mengujikan lima benda, peneliti mengajak A dan M keluar rumah. Pertama peneliti menunjuk sebuah pohon yang cukup besar lalu A menuliskan kata “pohon” dengan tepat. Selanjutnya, peneliti mengajak A dan M pergi ke warnet tempat A sering berkunjung. A tertawa ketika melihat peneliti berjalan memasuki warnet. Peneliti menunjuk komputer yang ada di dalam warnet lalu A menuliskan kata “komputer” dengan tepat. Awalnya peneliti berencana mengujikan kata “mengetik” ketika berada di warnet tetapi tidak satu pun pelanggan warnet sedang mengetik sehingga peneliti membatalkan rencana awal. Peneliti tidak ingin A menyalahartikan kata “mengetik” dengan segala sesuatu yang dilakukan seseorang dengan menggunakan komputer. Maka, peneliti bergerak ke arah sebuah toko yang menjual satu pak kertas folio dan menunjuk ke arah kertas. A pun menuliskan kata “kertas” dengan tepat.

Kegiatan dilanjutkan di sebuah rumah yang tidak jauh dari rumah A. Peneliti meminta bantuan beberapa anak perempuan yang sedang membawa buku untuk berakting seperti sedang membaca buku dan menggambar. Awalnya A enggan mendekat ke pintu rumah tersebut. Ia berjalan perlahan-lahan dan segera menulis ketika pemeriksa menunjuk ke arah anak-anak perempuan tersebut. A menulis kata “membaca” lalu “menggambar” dengan tepat. Peneliti pun mengajak A dan M kembali

ke rumah. Di rumah, peneliti mengajak A untuk menengok ke dalam kamar dimana ibu dan adik perempuannya sedang tidur lalu menunjuk ke arah mereka. A pun menulis kata “tidur” dengan tepat.

Oleh karena keterbatasan kegiatan yang ditemui, peneliti meminta bantuan M untuk memperagakan dua buah kata selanjutnya yaitu “mandi” dan “melempar”. M mengambil sebuah gayung lalu berakting seperti sedang mandi. A pun menulis kata “mandi”. Lalu, A mengambil sebuah mainan dari kertas dan melemparkannya dari bawah ke atas dan A menulis kata “melempar” dengan tepat. Terlihat bahwa A memahami makna dari kata “melempar” karena pada gambar dan gerakan yang digunakan saat intervensi, kegiatan melempar dilakukan dari arah samping kepala ke depan. Namun, gerakan M yang melempar dari bawah ke atas pun dapat diinterpretasikan oleh A sebagai kegiatan “melempar”. Melihat adiknya berakting, A tertawa-tawa. Kata terakhir yaitu “shalat” diperagakan oleh peneliti sendiri karena M disuruh oleh ibunya membeli minuman di luar rumah. Peneliti bersimpuh dan menangkupkan kedua telapak tangan di depan dada. Sebelum peneliti selesai, A sudah menuliskan kata “shalat” dengan tepat.

Lima belas dari enam belas kata yang diujikan dapat ditulis oleh A dengan cepat dan tepat. Selanjutnya peneliti menunjuk kata-kata yang telah ditulis oleh A satu per satu dan meminta A untuk menunjuk obyek atau memperagakan kegiatan yang dimaksud. A dapat menunjuk kedelapan obyek dengan benar dan memperagakan kedelapan kegiatan juga dengan tepat. Sesi berakhir pada pukul 14.15.

Lampiran 14. Aturan Penukaran *Token*

a) Sesi 1

Jenis	Bentuk	Aturan	Bagan Aturan Penukaran <i>Token</i>
<i>Token</i> tahap 1	Simbol wajah tersenyum dan mengacungkan ibu jari	Diperoleh setiap kali berhasil pada 1 langkah <i>fading</i> (total 3 <i>token</i> tahap 1 untuk 1 kata).	
<i>Token</i> tahap 2	Tiket	Dapat diperoleh setelah berhasil mengumpulkan 3 <i>token</i> tahap 1 (total 1 <i>token</i> tahap 2 untuk 1 kata).	
<i>Reinforcer</i> tahap 1	Alat menggambar di kain	Dapat diperoleh setelah berhasil mengumpulkan 2 <i>token</i> tahap 2 (total 1 <i>reinforcer</i> tahap 1 untuk 2 kata).	
<i>Reinforcer</i> tahap 2	Buku gambar	Dapat ditukarkan dengan 4 <i>reinforcer</i> tahap 1 (total 1 <i>reinforcer</i> tahap 2 untuk 8 kata atau akhir sesi 1).	

b) Sesi 2

Jenis	Bentuk	Aturan	Bagan Aturan Penukaran
<i>Token</i> tahap 1	Bintang yang mengacungkan ibu jari	Diperoleh setiap kali berhasil pada 1 langkah <i>fading</i> (total 3 <i>token</i> tahap 1 untuk 1 kata).	
<i>Reinforcer</i> tahap 1	Alat menggambar di kain	Dapat diperoleh setelah berhasil mengumpulkan 12 <i>token</i> tahap 1 (total 1 <i>reinforcer</i> tahap 1 untuk 4 kata).	
<i>Reinforcer</i> tahap 2	Pensil warna (1 set dengan buku gambar yang sudah diberikan)	Dapat ditukarkan dengan 2 <i>reinforcer</i> tahap 1 (total 1 <i>reinforcer</i> tahap 2 untuk 8 kata atau akhir sesi 2).	