

CACAT BAHASA PADA ANAK-ANAK

**Terjemahan dari:
LANGUAGE DISORDERS IN CHILDREN
By
RITA C.NAREMORE**

**Oleh:
Dra.Hj. NENI MEIYANI, M.Pd.
NIP. 131 760 803**

**JURUSAN PENDIDIKAN LUAR BIASA
FAKULTAS ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS PENDIDIKAN
INDONESIA
2008**

DAFTAR ISI

	Halaman
HALAMAN JUDUL	1
DAFTAR ISI	2
PENDAHULUAN	3
SYARAT-SYARAT DALAM BELAJAR BAHASA	5
Pengamatan (<i>Cognition</i>)	7
Operasi Mental Secara Umum	10
Pemecahan Isyarat (<i>Decoding</i>)	11
Ingatan (<i>Memory</i>)	12
Pemberian Isyarat (<i>Encoding</i>)	14
Lingkungan	15
KLASIFIKASI CACAT BAHASA	18
Penggunaan Label Etiologis	19
Klasifikasi Tingkah Laku	22
Anak-anak yang Belum Berkembang Bahasa Verbalnya	23
Anak-anak yang Perkembangan Bahasanya	
Secara Kualitatif Lemah	25
Anak-anak yang Perkembangan Bahasanya Terlambat	29
Anak-anak yang Perkembangan Bahasanya Terputus	32
Rangkuman	35
PENILAIAN	36
Sebuah Skema untuk Penilaian Bahasa	36
Peniruan (<i>Imitation</i>)	39
Produksi (<i>Production</i>)	41
Menggunakan Tes Bahasa	43
MANAJEMEN	45

PENDAHULUAN

Ketika anak laki-laki *Dietrich Tiedemann* berusia enam bulan pada bulan Februari 1782, ayahnya menulis:

Pada tanggal 10 Februari ia menunjukkan tanda-tanda pertama mengenai keterkejutan dan kesetujuannya. Sampai sejauh ini ekspresi dari rasa sakit, marah, ketidak sabaran dan kegembiraannya hanyalah dengan menangis, meliuk-liuk, tertawa. Sekarang bilamana ia melihat sesuatu yang baru dan menyenangkan, ia menyambutnya dengan seruan "Akh", suatu tanda kekaguman alamiah.....

Kemudian di bagian lain catatan hariannya ia melanjutkan:

Setelah semua tingkah laku latihan dengan menghasilkan tekanan-tekanan suara (*tone*) dan setelah memiliki beberapa keterampilan dalam menggunakan organ-organ bicara (*speech-organs*) secara bervariasi, pada tanggal 14 Maret ia mulai mengucapkan secara sadar dan mengulang suara-suara. Ibunya mengucapkan suku kata "Ma" kepadanya; ia menatap dengan penuh perhatian pada mulut ibunya, dan berusaha keras meniru suku kata itu

Pada tanggal 27 April bilamana ia ditanya di mana benda ini atau benda itu yang dikenalnya, maka ia akan menunjukkan dengan jarinya. Jadi, ia memiliki konsep yang jelas tidak hanya mengenai benda-benda tersebut, tetapi juga suara-suara artikulasi (yang diucapkan dengan jelas dan terang), dan mengetahui lebih jauh bahwa suara-suara ini menyatakan benda-benda atau gambaran-gambaran tersebut.

Beberapa kata ia ucapkan dengan jelas pada tanggal 27 November, dan juga mengetahui artinya dengan tepat, kata-kata tersebut yakni "Papa" dan "Mama", meskipun ia tidak menggunakannya untuk memanggil orang-orang, tetapi secara kebetulan, tanpa bermaksud mengucapkan kata-kata lain.

Pada tanggal 27 Maret apabila si anak menginginkan sesuatu, ia akan menyebut nama benda tersebut, sekalipun hal ini benar hanya pada beberapa benda-benda

Pada tanggal 3 Juni ia berhasil mengucapkan kalimat-kalimat pendek, yang terdiri dari sebuah kata benda dan sebuah kata kerja, walaupun tanpa bentuk tatabahasa yang benar.

Friedrich Tiedemann, pada umur duapuluh dua bulan, sedang menuju ke arah menjadi pemakai atau penutur bahasa.

Proses ini yang dicatat dengan jelas oleh seorang ayah berkebangsaan Jerman pada abad ke delapanbelas, diulangi dengan variasi masing-masing, kepada anak-anak normal di berbagai tempat. Proses di atas telah diobservasi oleh orang tua berkali-kali. Namun terdapat anak-anak yang tidak melewati proses ini – anak-anak yang tidak belajar bahasa secara normal dan yang biasa disebut cacat bahasa (*language disorders*). *Marge* (1972) telah menduga bahwa sekitar 3 juta anak-anak yang berusia antara empat hingga tujuhbelas tahun di negara ini mengalami cacat bahasa. Kecacatan ini diakibatkan oleh berbagai sebab, dan terdapat tingkatan keseriusan dari kecacatan tersebut, Uraian berikut yang diungkapkan oleh seorang ibu dari seorang bayi, Billy, bukanlah sesuatu yang tidak biasa.

 Ia sama sekali tidak seperti bayi saya yang pertama. Ia sering menangis, semacam tangisan lucu, dan ia tidak akan berhenti sekalipun kita menggendongnya.

 Kemudian, seperti Anda ketahui, ia sama sekali tidak bicara. Sekarang bayi saya yang pertama, pada umur seperti ini ia dapat berbicara kepada Anda. Namun Billy, sepertinya tidak mampu memahami satu katapun yang Anda ucapkan. Saya telah mencoba berbicara padanya, dan ia akan memandang muka saya, tapi ia tidak pernah mencoba untuk menyahut.

Ibu si Billy telah dinasehati oleh teman-temannya agar tidak perlu cemas. Seperti yang dikatakan oleh salah seorang tetangganya, “Beberapa anak memang agak lamban. Mereka memulai segala sesuatu secara lamban, tapi mereka akan mencapainya.” Pernyataan di atas ada benarnya. Anak-anak bukanlah merupakan kereta api-kereta api, mereka tidak semuanya berjalan sesuai jadwal yang sama. Adalah juga benar bahwa terdapat anak-anak yang tidak berkembang dalam hal bahasa verbal dan terdapat sebagian “pemula yang terlambat” yang pada akhirnya tidak pernah berhasil. Apakah mereka berkembang bahasanya secara tidak wajar dan cacat, ataukah perkembangannya jauh tertinggal oleh teman-teman sebayanya. Anak-anak lainnya mampu memulai perkembangan bahasanya secara normal, dan hanya terganggu oleh sakit, kecelakaan atau trauma-trauma lain.

Bab ini memfokuskan pada masalah-masalah anak dengan cacat bahasa perkembangan (*developmental*) dan perolehan (*acquired*). Untuk memudahkan dalam

memahami cacat-cacat di atas, kita mulai dengan pembahasan mengenai syarat-syarat dalam mempelajari bahasa, dengan menitik beratkan pada apa yang harus dikuasai si anak apabila ia akan menggunakan bahasa secara normal. Bagian lain setelah bab ini yaitu mengenai klasifikasi cacat bahasa di mana di dalamnya diterangkan sifat-sifat atau tingkah laku berbagai kelompok anak-anak yang tidak menggunakan bahasa secara normal. Dua bagian lainnya mencakup masalah penilaian dan manajemen terhadap anak-anak yang menderita cacat bahasa.

Hingga poin ini, seseorang bisa saja bertanya: “Bagaimana mengenai sebab-sebab cacat bahasa?” Bagian yang membahas syarat-syarat dalam belajar bahasa dilengkapi dengan beberapa kunci yang ada hubungannya dengan kondisi-kondisi yang dapat merintangi perkembangan bahasa yang normal. Akan tetapi, menjelaskan sebab-sebab cacat bahasa pada anak-anak hanyalah mungkin dengan pengertian yang luas. Usaha-usaha yang difokuskan terlalu dekat pada penyebabnya seringkali dapat membatasi pemahaman terhadap kemampuan dan kelemahan dari masing-masing anak, terutama bila fokusnya mengarah ke “pemberian nama” (*labeling*) dengan bahaya yang tak dapat dielakkannya, yakni “pemberian bentuk tetap” (*stereotyping*).

Faktor-faktor seperti kelemahan intelektual, cacat pendengaran, kerusakan otak, dan gangguan emosional sudah barang tentu dapat mempengaruhi perkembangan bahasa pada anak-anak. Namun demikian, batas-batas dari kemampuan bahasa sangat luas bagi anak-anak di dalam kelompok kurang mampu tertentu. Menghargai apa yang menunjukkan batas-batas yang luas dari kemampuan dan perbedaan-perbedaan individu dalam penampilan bahasa adalah lebih mudah bilamana prinsip-prinsip umum yang mengutamakan kelemahan-kelemahan yang telah dikategorikan dimengerti. Akan diterangkan lebih banyak lagi mengenai sebab-sebab cacat bahasa dalam bab ini.

SYARAT-SYARAT DALAM BELAJAR BAHASA

Penggunaan bahasa melibatkan seperangkat perilaku yang rumit, dan memang jelas bahwa belajar merupakan suatu usaha yang kompleks. Apa yang terlibat dalam kemampuan mempelajari bahasa dan menggunakannya dalam komunikasi? Seperti yang telah ditinjau pada Bab I, bukti terbaik yang ada menunjukkan bahwa apabila anak-anak mempelajari bahasa, mereka belajar serangkaian aturan, atau gramatika, yang mereka gunakan dalam membentuk ucapan-ucapannya. Proses perkembangan bahasa melibatkan gramatika anak-anak yang kira-kira sama dengan pada orang dewasa. Oleh karena tidak ada seorangpun yang secara terus terang mengajarkan

aturan-aturan ini kepada anak-anak yang masih belia, nampaknya jelas bahwa bagaimanapun juga si anak harus memecahkannya sendiri dengan cara mendengarkan bahasa lingkungannya dan menyarikan aturan-aturan daripadanya yang digunakan untuk menghasilkan bahasa tersebut. Banyak yang percaya bahwa anak-anak sanggup melakukan hal ini, karena mereka dilahirkan dengan pembawaan sifat mudah terpengaruh (*predisposition*) untuk mempelajari bahasa.

Seperti yang dikemukakan Slobin (1971):

Kompleksitas upaya ini (memperoleh sistem linguistik yang tepat) telah dapat diterima (oleh sebagian) guna membuat suatu postulat atau anggapan bahwa pikiran anak diatur sedemikian rupa dalam suatu cara yang telah ditentukan sebelumnya untuk mengolah jenis-jenis struktur yang menggambarkan bahasa manusia, berupa sesuatu seperti gramatika transformasional dari bahasa ibunya. Hal ini tidak berarti bahwa sistem gramatika itu sendiri sebagai pengetahuan bawaan sejak lahir, namun si anak memiliki sarana pembawaan untuk mengolah informasi dan membentuk struktur internal, dan akibatnya, bilamana kapasitas-kapasitas ini diterapkan pada ucapan-ucapan yang ia dengar, ia berhasil dalam menyusun gramatika bahasa ibunya sendiri.

Apabila anak-anak memiliki kemampuan pembawaan sejak lahir ini, lantas mengapa mereka nampaknya memiliki kemampuan yang berbeda untuk mempelajari bahasa? Apa yang menghalangi sebagian anak dari pemrosesan pada kecepatan normal melalui tingkatan-tingkata perkembangan bahasa? Namun demikian, tidaklah selalu memungkinkan untuk mengatakan apa yang menyebabkan si anak gagal dalam perkembangan bahasanya secara normal (*Morehead dan Morehead, 1976*). Berbagai faktor mempengaruhi perkembangan, dan interaksinya yang kompleks sering mengakibatkan kesulitan dalam menentukan satu alasan bagi kesukaran si anak. Lebih jauh, seperti halnya para ahli riset akan cepat mengakui, bahwa masih terdapat banyak yang tidak dimengerti tentang proses perolehan bahasa. Dengan kurangnya gambaran lengkap mengenai apa yang dikerjakan anak normal, kita tidak dapat mengharapkan untuk bisa mengatakan secara pasti apa yang salah apabila seorang anak tidak berperilaku secara normal. Meskipun demikian, masih mungkin untuk lebih spesifik mengenai syarat-syarat yang harus dipenuhi dalam mempelajari bahasa secara normal. Tiga di antaranya adalah sebagai berikut:

1. Anak harus mampu mengenal kejadian-kejadian atau peristiwa-peristiwa fisik dan sosial yang diisyaratkan dalam bahasa (*Slobin, 1973*).
2. Anak harus mampu mengolah, mengorganisir, dan menyimpulkan informasi linguistik (*Slobin, 1973*).
3. Anak harus diekspose atau dihadapkan pada kejadian-kejadian referensial (yang mengingatkan) dan ucapan yang berkaitan dengannya secara bersama-sama (*Ervin-Tripp, 1973*).

Kondisi-kondisi awal ini (*precondition*) akan dibahas dalam tiga bagian berikutnya.

Pengamatan (*Cognition*)

Apabila *Slobin* mengungkapkan bahwa seorang anak harus mampu mengenal atau mengamati peristiwa-peristiwa fisik dan sosial yang diisyaratkan dalam bahasa, ia tidak bermaksud sesederhana seperti anak-anak harus mampu menyebutkan perbedaan antara kursi dan pesawat terbang. Anak-anak harus mampu mengorganisir kenyataan atau realita sedemikian rupa, sehingga mereka dapat mengkomunikasikannya kepada yang lain lewat bahasa. Barangkali sulit bagi orang dewasa untuk memahami apa yang dimaksud dengan “mengorganisir kenyataan atau realita”. Satu contoh berikut barangkali dapat membantu. Salah satu cara termudah untuk mengetahui bagaimana organisasi anak-anak terhadap dunia berbeda dari organisasi yang dimiliki orang dewasa, yaitu mengobservasi usaha-usaha dini mereka untuk menyepadankan kata-kata dengan arti-artinya. Kata-kata dalam bahasa mencerminkan kategori-kategori yang membagi-bagi realita. Jadi, misalnya, kita mempunyai sejenis kata superkategori *makanan* dan sebuah subkategori, *buah-buahan*, dan sebuah subkategori yang lebih kecil buah *sitrun*, yang memiliki anggota-anggota tersendiri *jeruk*, *lemon*, *limau*. Akan tetapi, kita tidak memiliki kata subkategori untuk buah-buahan yang *kurus* dan *panjang* atau buah-buahan *bulat* atau buah-buahan *kuning*.

Orang dewasa dengan mudah tidak mengelompokkan buah-buahan, dalam pengertian perbendaharaan kata, berdasarkan *bentuk* atau *warna*. Akan tetapi, anak-anak mungkin saja demikian, disebabkan mereka belum belajar dasar yang tepat untuk mengorganisir realita. Hal ini tidak berarti bahwa anak-anak membuat-buat kata bagi kategori-kategori yang tidak sesuai buat mereka. Namun mereka cenderung terlalu luas dalam mengelompokkan kata-kata yang mereka miliki. Hal ini umum pada anak-anak yang masih belia, dan tetap selama tahap dini dari perkembangan bahasa. Nampaknya jelas bahwa bahasa yang digunakan anak-anak mencerminkan organisasi persepsinya

mengenai dunia di sekitarnya. Dasar bagi konsep dini anak-anak hingga saat ini telah dicanangkan, walaupun barangkali sebuah asumsi yang tepat yakni organisasi persepsi terhadap realita bagi si anak tidak didasarkan atas observasi pasif, namun cenderung berdasarkan proses yang aktif di mana ia secara aktif terlibat dalam lingkungannya (Nelson, 1973; Sinclair de Zwart, 1973; Bowerman, 1974).

Kendati kita telah menunjukkan hubungan antara pengamatan (*cognitive*) dan perkembangan linguistik dalam pengertian perkembangan anak mengenai arti kata, penting untuk diingat bahwa perkembangan sintaks yang menguasai kombinasi kata juga dapat diturunkan sewaktu perkembangan kognitif diri. Sebelum memiliki bahasa, seorang anak harus mengetahui bahwa benda-benda tersebut tetap, terpisah dari kemampuan si anak sendiri untuk melihat atau merabanya. Konsep dasar tentang sebab dan akibat, ruang dan waktu juga harus diperoleh, seperti yang dikemukakan oleh Morehead dan Morehead (1974), "*Perkembangan konsep benda dan selanjutnya hubungan kausal merupakan alat ukur yang penting dalam mengikuti diferensiasi (perbedaan) si anak antara dirinya sendiri dan realita, kemudian antara tindakan-tindakannya dengan realita, dan akhirnya antara benda-benda dan kejadian-kejadian dalam realita.*" Apabila si anak tersebut sudah dapat menunjukkan perbedaan-perbedaan ini, perbedaan tersebut tercermin dalam bahasa dengan membedakan antara pelaku dan tindakan, atau aksi dan bertindak dengan ucapan-ucapan multikata.

Memang, dasar semua bahasa adalah kapasitas si anak dalam menggunakan simbol atau lambang untuk merepresentasikan realita. Tingkah laku simbolis yang mula-mula dapat terlihat bilamana si anak berpura-pura; misalnya menutup mata dan melipat tangannya 'melambangkan' tidur. Kegiatan bermain bisa juga melibatkan representasi, seperti misalnya seorang anak mendorong-mendorong balok kayu di atas lantai sambil menirukan suara 'motor', sehingga menganggap balok sebagai representasi sebuah truk. Kemampuan di atas untuk menjadikan satu benda, atau tingkah laku melambangkan benda atau tingkah laku lain merupakan pendahulu yang penting bagi representasi verbal, di mana kata-kata pada mulanya melambangkan benda atau peristiwa dan nantinya menunjukkan konsep. Representasi juga mencakup peniruan (*imitation*), di mana si anak bergerak dari pengulangan yang segera dari suatu tindakan di dalam keberadaan model hingga peniruan belakangan. Adanya peniruan belakangan dapat dilihat pada kemampuan si anak dalam merepresentasikan suatu peristiwa atau sebuah benda yang tidak segera hadir. Tentu saja hal ini merupakan inti dari tingkah laku simbolis.

Seperti ditunjukkan pembahasan umum ini, proses ‘pengamatan’ peristiwa fisik dan sosial adalah kompleks, namun hal ini adalah sebuah proses yang jalin-menjalin dan tak dapat dipecahkan dalam kaitannya dengan penguasaan bahasa. Hal ini berhubungan erat dengan berbagai pertimbangan mengenai anak-anak yang tidak menguasai bahasa secara normal. Di masa lalu mereka yang berkecimpung dalam penguasaan bahasa pada anak-anak menaruh perhatian kecil terhadap perkembangan pengamatan *pralinguistik*. Baru-baru ini saja hubungan antara perkembangan linguistik dan kognitif menjadi pusat perhatian dan nampaknya fokus ini akan memberikan pengaruh yang berarti terhadap keterangan kita dan pengobatan anak-anak yang memiliki tingkah laku bahasa yang abnormal. Perhatikan kasus *Larry* sebagai contoh:

Pada usia tiga tahun tujuh bulan, Larry secara tetap berbicara dalam satu ucapan kata, dan hampir setiap orang menyatakan, ia hanya menggunakan kira-kira 12 macam ‘kata’, yang tak satupun terdengar seperti layaknya kata-kata pada orang dewasa. Tatkala diberikan kepadanya mainan anak-anak yang normal, ia menumpukkan balok-balok dengan kakunya, dan ia membawa mobil-mobilan metal yang kecil di tangannya barang sebentar. Bilamana orang dewasa di ruangan itu menyuruh dia membuat jembatan untuk dilewati mobil-mobilan, ia memandang dengan penuh perhatian, namun tidak berperan aktif, dan menolak memberikan mobilnya sewaktu ‘jembatan’ telah tersedia. Ia menunjukkan respons yang tidak konsisten terhadap usaha-usaha orang dewasa untuk membantu imitasi atau peniruan dari kata-kata umum seperti ‘mobil’ dan ‘bola’, kadang-kadang memberikan suara-suara yang benar-benar tidak ada hubungan, dan kadang-kadang tidak memberikan respons sama sekali.

Kelemahan atau kegagalan Larry dalam melakukan permainan representasi, serta ketidak mampuannya yang nyata dalam menunjukkan sesuatu sekalipun peniruan segera (imitasi) suatu model verbal, menyebabkan ahli klinis (dokter) yang menanganinya dimintai penilaian tentang tingkat perkembangan kognitifnya, yang ternyata diketahui sangat rendah.

Akhirnya diputuskan agar terapinya dipusatkan pada perbaikan keterampilan kognitif linguistiknya, dan bukan pada usaha untuk mengajar Larry dengan lebih banyak ‘kata’ atau memperbaiki produksi ‘kata-kata’ yang telah dimilikinya, terutama terapi yang difokuskan pada kemampuannya atau kapasitasnya dalam menangani representasi,

sebelum menyatakan penampilan bahasanya. Adalah sangat mungkin bahwa tanpa pemahaman atas pentingnya perkembangan kognitif bagi penguasaan bahasa, dokter yang menangani Larry telah menghabiskan waktu dengan susah payah dalam upaya mengajarkan bentuk-bentuk bahasa, yang sebenarnya si anak tersebut tidak siap untuk mempelajarinya.

Yang terpenting dalam hal ini adalah bahwa perkembangan bahasa merupakan bagian dari keseluruhan perkembangan intelektual si anak, dan bahasa tidak dapat dipisahkan dari konteks perkembangan secara umum ini. Bahasa seorang anak mencerminkan tingkatan perkembangan kognitifnya, dan ia tidak akan menggunakan bentuk linguistik tertentu dengan pengertian penuh kecuali ia menguasai fungsi kognitif yang perlu untuk menyatakan atau menunjukkan arti pada bentuk tersebut. Jadi, sebagian besar anak yang berusia dua tahun tidak mampu menggunakan 'kemarin' dan 'besok' dengan benar, sebab mereka tidak menguasai konsep orang dewasa mengenai waktu yang dibutuhkan untuk memahami istilah-istilah di atas. Apabila seorang anak yang memiliki kesulitan dalam penguasaan bahasa mampu menjadi seorang pemakai atau penutur bahasa yang produktif, maka bahasa dan keseluruhan perkembangan intelektualnya haruslah dibuat saling menjalin.

Perkembangan kognitif yang memadai tidaklah dengan sendirinya cukup untuk menjamin perkembangan bahasa secara normal. Walaupun ada kemungkinan benar bahwa tidak sedikit anak-anak yang memiliki kesulitan dalam mempelajari bahasa juga memiliki kesulitan dalam bidang fungsi kognitif, banyak anak-anak semacam ini yang juga menunjukkan masalah-masalah yang mencakup serangkaian *operasi mental secara umum* yang dibutuhkan untuk memproses, mengorganisir dan menyimpan masukan (*input*) linguistik.

Operasi Mental Secara Umum

Beberapa peneliti (*Bever, 1970; Clark, 1973; Ervin-Tripp, 1973*) berpendapat bahwa anak-anak menggunakan serangkaian operasi mental secara umum guna menyusun semua input rangsangan (*sensory input*), termasuk di dalamnya input pendengaran (*auditory input*) dalam bentuk bahasa. Pendapat ini lebih kuat dibandingkan argumen sebelumnya bahwa kemampuan yang memungkinkan seorang anak dapat memberikan isyarat (*encode*) dan memecahkan isyarat (*decode*) merupakan hal yang spesifik terhadap bahasa. Kelebihan yang utama adalah bahwa hal ini

meningkatkan perhatian kepada semua aspek perkembangan anak dan bukannya memfokuskan khusus pada bahasa. Barangkali cara yang terbaik untuk menerangkan bagaimana si anak menggunakan kemampuan mental secara umum dalam mengorganisir, memproses dan menyimpan bahasa adalah lewat sebuah contoh yang lebih diperluas. Bayangkanlah ada seseorang yang bertanya pada Anda “*Siapa nama Anda?*” Tugas Anda sebagai penutur bahasa yakni harus memahami pertanyaannya dan memberikan jawaban yang sesuai. Bagi orang dewasa normal, hal tersebut menggambarkan suatu usaha yang tak berarti (*trivial*). Sedemikian banyaknya sehingga, sebagai orang dewasa, kita barangkali tidak menyadari kompleksitas yang terlibat dalam memecahkan isyarat (*decoding*) dan memberikan isyarat (*encoding*) dari pesan-pesan serta menyimpannya dalam ingatan (*memory*).

Pemecahan Isyarat (*Decoding*)

Decoding dimulai dengan penerimaan input pendengaran (*auditory input*). Apabila pendengaran normal, maka penerimaannya juga secara otomatis. Secara fisiologis, hal tersebut meliputi transformasi dari suatu sinyal akustik ke dalam serangkaian peristiwa neurologis, otak mencatat gambaran-gambaran yang penting. Tahap berikutnya dari *decoding* meliputi beberapa operasi mental termasuk ke dalamnya apa yang disebut oleh *Studdert-Kennedy* (1974) sebagai ‘*serangkaian harapan, sebagian dipelajari, sebagian barangkali pembawaan, yang dengannya kita dapat (dan tanpa kehadirannya kita tidak bisa) menerima sinyal sebagai ucapan, ucapan sebagai bahasa.*’ Dalam pada ini kita mengenal bahwa suara-suara yang dibuat merupakan suara ucapan dan kita dapat mengkategorisasikannya ke dalam sistem suara dari suatu bahasa. Kemampuan mengenal suara-suara sebagai ‘ucapan’ (*speech*) tampaknya merupakan pembawaan. Bahkan setelah dikenalnya sinyal akustik sebagai ucapan, masih diperlukan konversi yang lebih lanjut sebelum dapat diterima sebagai bahasa. Dalam beberapa hal, si anak harus mengetahui gambaran akustik yang sama yang digunakan untuk membedakan suara-suara dalam bahasanya. Tak seorangpun mendapatkan bahwa serangkaian aturan fonem yang digunakan oleh para pembicara atau penutur suatu bahasa tertentu merupakan pembawaan – hal itu harus dipelajari sebagai bagian dari proses penguasaan bahasa.

Tahap akhir dari proses *decoding* ditunjukkan oleh pemahaman penuh terhadap sinyal akustik sebagai suatu kejadian linguisitik. Pemahaman ini bergantung pada perkembangan sebelumnya mengenai representasi simbolis, bersama-sama dengan

pengetahuan mengenai sintaks, semantik dan aturan-aturan ketetapan komunikasi. Pola dari suara ucapan yang dikenal pada tahap-tahap lain proses *decoding* haruslah dinyatakan sebagai simbol-simbol atau lambang-lambang (kata-kata) yang merepresentasikan suatu konsep atau beberapa konsep. Kemampuan menggunakan suara ucapan sebagai lambang merupakan dasar bagi semua bahasa lisan (wicara). Apabila pendengar tidak dapat menunjukkan arti terhadap suara-suara di atas – yaitu bila ia tidak mampu menggunakan suara ucapan (*speech sounds*) sebagai lambang-lambang – maka proses *decoding* tidak berhasil. Selanjutnya dalam memberikan arti terhadap suara-suara, pendengar juga harus mencari hubungan di antara berbagai kata dalam ucapannya.

Bersamaan dengan kapasitas untuk representasi simbolis dan pengetahuan tentang semantik dan sintaks, aturan-aturan mengenai ketepatan komunikasi harus juga digunakan dalam proses *decoding*. Pengetahuan mengenai konvensi sosial yang mengatur kebenaran atas penggunaan bahasa dalam situasi komunikasi merupakan sebuah bagian dari apa yang dikemukakan Hymes (1972) sebagai kemampuan komunikasi (*communicative competence*) dan apa yang dibahas dalam Bab I sebagai pragmatis. Kemampuan komunikasi seorang pendengar membuatnya dapat mengambil atau menentukan pertimbangan-pertimbangan seperti apakah sebuah ucapan bersifat menyakitkan hati (*sarkastis*) atau serius, apakah sebuah pertanyaan merupakan hal yang nyata atau muluk-muluk (*retorik*), dan apakah gaya bahasanya sesuai dengan situasi. Sangat sedikit yang diketahui tentang perkembangan anak-anak dalam pengetahuan tersebut, walaupun diasumsi bahwa hal tersebut seluruhnya dipelajari dan bukannya bersifat bawaan.

Untuk menyimpulkan kemampuan yang dibutuhkan dalam tahap *decoding* ini, kita bisa kembali lagi ke contoh semula, di mana seorang pembicara bertanya pada Anda “*Sapa nama Anda?*” Sebagai seorang pendengar, Anda telah *mengenal* ucapan ini sebagai pertanyaan, *menginterpretasikan* artinya, dan *mempertimbangkan* kesesuaiannya. Semua aktifitas di atas didasarkan pada pengetahuan Anda yang utama dan sendiri tentang konvensi yang mengatur bahasa yang Anda pakai.

Ingatan (*Memory*)

Apabila Anda telah memahami pertanyaan “*Sapa nama Anda?*” Anda telah siap untuk memulai proses memberikan isyarat (*encoding*) berupa sebuah respons atau jawaban. Akan tetapi, sebelum berbicara tentang *encoding*, kita perlu mengingat

kemampuan mental yang penting baik bagi *decoding* maupun *encoding*, yakni ingatan (*memory*). *Memory* berperan dalam proses bahasa pada dua hal: pertama, pembatasan *memory* dalam satu dan lain hal membatasi panjang ucapan yang mampu kita proses. Hal ini terbukti benar pada anak-anak yang masih belia, yang kemampuan prosesnya terbatas sehingga mereka mempunyai kesulitan dalam menyimpan (*storing*) dan mengambil kembali (*retrieving*) lebih dari dua atau tiga macam berturut-turut. Untuk memecahkan isyarat (*decoding*) dari kalimat-kalimat yang kompleks, seseorang harus mampu menyimpan jenis (*item*) yang pertama dalam urutan (*sequence*) yang tepat hingga keseluruhan ucapan didengar dan kemudian mengambil kembali seluruh ucapan untuk memeriksa artinya atau pencerminannya. Apabila kemampuan proses si anak terbatas, maka si anak akan mengalami kesulitan dalam mencerna kalimat seperti “*Jika kamu katakan sebelum kita tadi meninggalkan rumah, mungkin kita sudah bisa memperbaikinya sehingga tidak akan mengganggu seperti sekarang ini.*” (Kalimat ini diucapkan oleh seorang ibu kepada anaknya yang berumur dua tahun yang mengeluh karena tali sepatunya putus). Penyimpanan (*storage*) sementara ini bagi pemrosesan kalimat dengan segera sering disebut sebagai *memory* jangka pendek (*short-term memory*), karena memiliki kapasitas yang terbatas dan isi sementara. Pengetahuan kita tentang sintaks bahasa bahasa yang Anda pakai menolong strategi *memory* kita sehingga dengan meningkatnya pengetahuan bahasa si anak, *memory* jangka pendek menjadi agak longgar batasannya. Untuk membuktikan hal ini, Anda dapat membuat daftar lima belas kata yang sama sekali tidak memiliki hubungan atau tidak mengandung makna tertentu, bacakan daftar tersebut kepada seorang teman, dan suruhlah ia untuk mengulanginya kembali sesuai dengan urutannya. Sedikit dikemukakan oleh *Miller* (1956), *memory* jangka pendek untuk kata-kata yang tidak memiliki hubungan adalah kira-kira tujuh hingga sembilan kata (jenis) bagi orang dewasa. Akan tetapi apabila Anda membuat kalimat yang terdiri dari lima belas kata dan membacakannya kepada teman Anda, maka hal itu akan mudah diucapkannya kembali. Hal tersebut tampaknya menunjukkan bahwa kalimat-kalimat tidak disimpan atau diambil kembali dari *memory* jangka pendek sebagai sederetan kata-kata yang bebas, namun cenderung diproses sebagai frasa atau klausa. Mekanisme yang tepatnya tidak begitu jelas. Namun demikian, jelas bahwa bagi anak-anak yang masih belia terdapat beberapa pembatasan *memory* pemrosesan kalimat, baik disebabkan oleh ketidak mampuan dasar untuk memanggil kembali (*recall*) materi yang panjang (beberapa anak belia dapat *me-recall* sebuah daftar yang panjangnya terdiri dari tujuh

macam), dan disebabkan oleh ketidak mampuan untuk bergantung pada pengetahuan sintaksis mengenai penyusunan materi untuk pemrosesan.

Pemberian Isyarat (*Encoding*)

Anggaplah Anda telah memutuskan untuk menjawab pertanyaan “*Sapa nama Anda?*” Oleh sebab itu Anda mempunyai maksud untuk berkomunikasi. Berdasarkan atas kemampuan komunikatif Anda, pengetahuan sintaksis Anda, informasi semantik yang Anda simpan, Anda akan memformulasikan sebuah jawaban, misalnya “*Nama saya Sukie.*” Kita tidak mengetahui bentuk di mana pernyataan ini berada pada permulaan proses *encoding*. Untuk mudahnya, kita sebut saja “maksud yang akan dikatakan”. Maksud ini akan diproses melalui pengetahuan Anda tentang sintaks dan semantik, lalu diterjemahkan ke dalam fonem-fonem yang sesuai, berdasarkan atas pengetahuan Anda tentang sistem suara bahasa yang Anda pakai (baca: bahasa Indonesia). Kemudian pada tahap terakhir, otak mengirimkan perintah kepada otot-otot yang sesuai untuk bergerak, dan “*maksud yang akan dikatakan*” berubah menjadi sebuah ucapan. Pada setiap tahap, proses *encoding* pada hakekatnya merupakan pelengkap dari proses *decoding* yang diterangkan sebelumnya.

Adalah benar-benar sukar untuk menemukan di mana atau bahkan apakah kesulitan-kesulitan dalam operasi mental secara umum yang terdapat dalam proses *decoding* dan *encoding* bahasa bertanggung jawab atas masalah bahasa seorang anak. Tes-tes bisa saja diberikan untuk mengetahui tentang kemampuan *memory* seorang anak, atau tentang kemampuannya menyepadankan suara-suara yang sama, misalnya. Masalah mengenai usaha untuk menentukan dengan pasti di mana seorang anak kurang mampu adalah bahwa kita tidak selalu yakin tentang kemampuan spesifik yang mana yang berhubungan dengan aspek fungsi bahasa tertentu. Seperti dikemukakan sebelumnya, bahasa merupakan tingkah laku yang kompleks, dan sementara kita mencabut sebuah teka-teki, kita tidak pernah begitu yakin telah memiliki semuanya. Henry yang berusia lima tahun menunjukkan hal ini.

Henry dibawa orang tuanya ke klinik, setelah diberi tahu oleh pegawai sosial di masyarakat. Henry hampir tidak memiliki komunikasi verbal, sekalipun ia menunjukkan tanda-tanda anak yang sehat dan normal fisiknya. Ia tampaknya berminat untuk bekerja sama dalam situasi testing, akan tetapi segera tampak bahwa rentangan perhatiannya pendek dan toleransi terhadap frustrasinya rendah. Dalam tugas-tugas

visual yang membutuhkan dia untuk menyamakan bentuk-bentuk, atau warna-warna, ia memberikan respons yang tidak konsisten, kadang-kadang sesuai, kadang-kadang nampak memberikan respons secara serampangan atau acak, dan kadang-kadang tidak memberikan respons sama sekali. Tes-tes yang meliputi pengurutan (*sequencing*) materi baik visual maupun auditory, ternyata sangat sulit bagi Henry. Ketika diminta untuk meniru bunyi ucapan dan kata-kata yang terdiri dari satu suku kata (*monosyllabic*), ia bisa menjawab dengan tepat hampir semua suara terpisah, tapi meniru hanya dua kata, “Mom” dan “dog” (yang ia katakan “doggie”, artinya “anjing”). Terhadap kata-kata lainnya ia mengucapkan “uh” atau “um”. Kelihatannya Henry menguasai kira-kira selusin kata-kata yang dapat dikenal dalam perbendaharaan kata ekspresifnya, namun sebagian besar suara-suara yang dikeluarkannya tidak dapat dimengerti. Tim diagnostik berpendapat bahwa perkembangan keseluruhan Henry, secara kognitif, secara sosial, secara fisik dan secara linguistik, adalah jauh di bawah seharusnya. Namun mereka juga berpendapat bahwa fungsi kognitifnya yang lemah tidaklah cukup menenangkan kelemahan bahasa ekspresifnya. Setelah usaha diagnostik yang tidak sedikit, maka diputuskan bahwa Henry lemah dalam kemampuan dasar untuk mengenali kesamaan terhadap lebih dari satu dimensi pada waktu yang bersamaan, dan tidak dapat mencipta kembali satu sekuen materi *visual* atau *auditory* tanpa menghadapi kesulitan yang besar. Kemampuan umum ini tentang pengenalan (*recognition*) dan organisasi merupakan bagian penting dari pengolahan bahasa, dan tanpa usaha yang keras yang ditujukan untuk mengembangkan kemampuan ini, sangat diragukan bahwa Henry tidak akan pernah bisa mengembangkan bahasa yang normal.

Lingkungan

Oleh karena sering mengalami kesulitan dalam mengevaluasi pengaruh perkembangan kognitif atau operasi mental secara umum terhadap perkembangan, tidak sedikit masalah bahasa pada anak-anak dinyatakan sebagai “pengaruh dari lingkungan.” Hal ini merupakan perangkap yang harus dihindari. Setiap anak yang mengembangkan bahasa lisan yang normal membutuhkan lingkungan yang merangsang dan kesempatan untuk menggunakan bahasa dalam interaksinya dengan orang lain. Sebagian besar anak-anak dihadapkan kepada berbagai bahasa dari radio dan televisi, dari orang-orang

dewasa, dan dari anak-anak lainnya. Mereka melihat, meraba dan mencium. Mereka memainkan berbagai materi, dan berpartisipasi serta mengamati berbagai kegiatan. Mereka diberikan kesempatan untuk mencoba bahasa yang dikembangkannya, dan di sebagian besar lingkungan, biasanya ada seseorang yang akan mendengarkan dan memberikan respons. Kita mengetahui bahwa beberapa anak dibesarkan dalam lembaga-lembaga, yang kurang rangsangan lingkungannya (tidak hanya *auditory*, tapi juga *visual*, rabaan/*tactile*, dan kinestetik), dan yang tidak berinteraksi dengan orang lain; mereka benar-benar lemah dalam perkembangan bahasanya. Sesungguhnya, perkembangan keseluruhannya secara umum adalah jauh di bawah normal. Untungnya, lingkungan semacam ini jarang terdapat. Pada bagian lainnya nampak anak-anak yang normal mampu berbicara di hadapan sesuatu yang benar-benar aneh atau nampaknya aneh. Anak-anak mempelajari bahasa walaupun dibesarkan di sebuah kamar apartemen yang sempit, dengan delapan orang berbagi tempat, radio berbunyi sepanjang hari dan sepanjang malam, dan waktu makan berlangsung bilamana ada makanan dalam rumah. Sementara tidak ada seorangpun yang berpendapat bahwa ini merupakan lingkungan yang terbaik bagi si anak, serta tak seorangpun yang berpendapat bahwa lingkungan ini sudah cukup untuk mengganggu perkembangan bahasa si anak. Hal yang harus diingat adalah: *Informasi tentang lingkungan si anak merupakan bagian yang penting dari gambaran mengenai si anak tersebut secara keseluruhan.* Walaupun demikian, hal itu hanyalah merupakan bagian dari suatu gambaran. Dalam hal mengevaluasi atau menilai pengaruh-pengaruh lingkungan terhadap perkembangan bahasa, adalah sangat mudah untuk mempertanyakan tentang apa yang dimaksud lingkungan yang baik kepada prasangka-prasangka budaya seseorang, dan prasangka-prasangka ini nampak sama menghambatnya seperti juga membantunya dalam menilai si anak lebih jauh.

Dengan mengingat ini dalam benak kita, ada manfaatnya untuk mempertimbangkan apa yang sebenarnya ditawarkan lingkungan kepada seorang anak yang membantu dalam mempelajari bahasa. *Ervin-Tripp (1973)* mengemukakan sebuah pernyataan (*statement*) yang beralasan dan ringkas terhadap pertanyaan di atas. Ia berpendapat bahwa seorang anak harus dihadapkan kepada bahasa yang ada kaitannya dengan kejadian atau peristiwa tertentu (signifikan) bagi si anak. Bahasa sebaiknya diasosiasikan dengan membaca, berpakaian, pelukan atau berpegangan, dan aktifitas-aktifitas sejenis yang berorientasi kepada anak (*child-oriented*). Anak-anak tidaklah perlu memusatkan pikiran pada bahasa yang terjadi sebagai “suara latar belakang” (*background noise*) pada lingkungan. Nampaknya tidak akan terdapat suatu keadaan di

mana setiap anak dapat belajar berbicara hanya dengan menonton televisi yang dinyalakan selama delapan jam sehari. Adalah juga perlu bagi si anak untuk mendengarkan bahasa dalam konteks kejadian atau hal-hal yang berkaitan dengan bahasa tersebut. Kesamaan suara atau ucapan dengan peristiwa referensia (yang mengingatkan) adalah sangat penting. Bayangkanlah bagaimana hasilnya bila Anda mencoba belajar mengenai semantik suatu bahasa, sedangkan Anda hanya mendengarkan bahasa tersebut diucapkan di sebuah kamar bercat putih dengan sebuah meja, dua buah kursi, tanpa jendela satupun, dan sebuah pintu. Sekalipun Anda mendengarkan perbendaharaan kata yang kaya serta sintaks yang sempurna, Anda akan menghadapi suatu kesulitan besar dalam mengaitkan perbendaharaan kata dan sintaks ini kepada sesuatu dalam realita. Sudah barang tentu, tidaklah perlu bahwa harus selalu ada sebuah objek atau benda bagi anak dalam belajarnya guna memberikan pengertian dari sebuah kata benda, ataupun bahwa sebuah kata kerja harus diperdengarkan sementara tindakan yang jelas dipertunjukkan. Interpretasi si anak tentang realita, dan usahanya dalam menyesuaikan bahasa dengan realita, lebih kompleks daripada hal di atas. Secara sederhana dapat disimpulkan bahwa anak-anak harus mendengarkan bahasa dalam hubungannya dengan konteks secara menyeluruh terhadap mana bahasa tersebut dimaksudkan apabila mereka belajar bagaimana realita dipetakan ke dalam sistem bahasa.

Kesamaan ucapan dengan peristiwa referensial tanpa diragukan lagi perlu untuk belajar bahasa, meskipun terdapat karakteristik-karakteristik lain dari sebuah lingkungan belajar-bahasa yang normal yang mungkin bahkan tidak perlu. Misalnya, ucapan-ucapan seorang ibu kepada anak-anak kecil umumnya lebih lambat, kurang kompleks, dan banyak diulang-ulang dibandingkan dengan berbicara kepada orang dewasa (*Broen, 1972; Snow, 1972*). Sekuen-sekuen seperti berikut ini, yang diucapkan seorang ibu kepada anaknya yang berusia dua tahun, bukanlah suatu hal yang tidak biasa:

“Taruhlah balok itu ke dalam lubang, sayang.”

“Ya benar, taruhlah di sana.”

“Taruhah di lubang itu.”

“Lihatlah, balok itu masuk ke dalam lubang ini.”

“Taruhlah di dalam sini, di lubang ini.”

Kita tidak mengetahui apakah anak-anak merasa perlu untuk mendengarkan pembicaraan semacam ini dalam rangka belajar bahasa, atau apakah hal tersebut

menunjang proses belajar bahasa. Meskipun demikian, hal di atas nampaknya merupakan gambaran yang khas dari bahasa orang tua terhadap anaknya, terutama kaum ibu.

Kita tidak merasa yakin gambaran-gambaran mana dari lingkungan yang diperlukan untuk terjadinya proses belajar bahasa secara normal. Tentu saja, setiap anak berhak memiliki lingkungan dengan penuh cinta, perhatian, serta suasana rumah yang merangsang, dengan perhatian orang dewasa serta interaksi dengan teman-teman sebayanya yang berada di bawah bimbingan. Namun hal ini tidak berarti bahwa seorang anak yang tidak memiliki hal-hal di atas akan lemah dalam hal bahasa atau berkembang dengan bahasa yang menyimpang.

Tampaknya jelas bahwa si anak harus mampu mengenal peristiwa-peristiwa fisik dan sosial yang diisyaratkan (*encode*) dalam bahasa, memproses, mengorganisir dan menyimpan informasi linguistik; dan dihadapkan kepada peristiwa-peristiwa referensial dan ucapan-ucapan yang dikaitkan dengannya secara bersamaan, kesemuanya sebagai syarat-syarat dalam belajar bahasa. Pertanyaannya sekarang apakah implikasi dalam belajar bahasa merupakan kondisi-kondisi perkembangan atau perolehan yang menghambat sebagian atau semua syarat yang diasumsikan di atas. Menjadi jelaslah bahwa faktor-faktor seperti kelemahan *sensory*, kelemahan intelektual, batasan-batasan fisik yang menghambat, dan sebagainya, masing-masing di dalam lingkungan sosial dari lingkungan belajar-bahasa si anak, mempunyai potensi untuk menghancurkan pola perkembangan-bahasa yang normal. Bahasa yang kacau (cacat), karenanya, boleh jadi diakibatkan dari kaitan dengan berbagai problema yang dialami anak-anak. Klasifikasi dari cacat bahasa dibahas dalam bagian berikut. Di dalamnya dikemukakan skema klasifikasi secara perilaku (*behavioral*) sebagai suatu alternatif terhadap sistem klasifikasi yang didasarkan atas sebab kecacatan.

KLASIFIKASI CACAT BAHASA

Kita sekarang sudah siap untuk membahas masalah-masalah mengenai anak-anak yang, dengan alasan apapun, lemah dalam aspek-aspek syarat belajar-bahasa atau belum mengambil manfaatnya guna mengembangkan bahasa secara normal. Apakah sebenarnya yang dimaksud dengan pernyataan bahwa seorang anak tidak mengembangkan bahasanya secara normal? Bagaimana kita menentukan, bagi setiap individu anak, apakah perkembangan bahasanya meningkat sesuai yang diharapkan? Tidak terdapat jawaban yang mudah untuk menjawab pertanyaan di atas. Nampaknya jelas apabila

dinyatakan bahwa seorang anak yang mengalami problema bahasa adalah anak yang bahasanya terbelakang sesuai dengan umurnya. Bagi setiap umur yang diketahui, hal ini berarti kita mengetahui anak-anak yang bagaimana yang seharusnya mampu menggunakan bahasa. Seperti yang diterangkan pada Bab I, tentunya kita dapat membuat beberapa *statement* atau pernyataan yang umum dan luas mengenai tingkatan-tingkatan perkembangan bahasa, dan anak-anak yang bagaimana pada berbagai tahap bisa diharapkan untuk berbuat. Tahapan-tahapan ini tidaklah secara tepat berhubungan dengan usia kronologis si anak. Definisi di atas juga berarti bahwa kita sepakat terhadap pengertian “terbelakang.” Tegasnya, setiap anak yang berusia lebih dari tiga tahun namun tidak mampu mengeluarkan suara sama sekali memiliki problema bahasa lisan. Tetapi keterangan tersebut hanya mencakup sebagian kecil dari anak-anak yang dikelompokkan ke dalam “cacat bahasa”. Adalah benar terdapat bahwa terdapat perbedaan-perbedaan individual di antara anak-anak penderita cacat bahasa seperti halnya perbedaan-perbedaan individual di antara anak-anak normal. Apabila kita bermaksud untuk membuat dasar ilmiah guna mendekati permasalahan anak-anak penyandang cacat bahasa, bagaimanapun juga, kita memerlukan sebuah kerangka di mana kita bisa mengorganisir dan membuat generalisasi terhadap observasi kita mengenai tingkah laku anak-anak tersebut. Salah satu cara untuk membuat kerangka ini adalah dengan sistem klasifikasi. Dengan cara memilih dimensi yang relevan sebagai landasan klasifikasi kita, kita dapat menarik suatu pendekatan (*approach*) yang benar-benar bermanfaat dalam memahami perbedaan-perbedaan individual dalam tingkah laku, memilih strategi manajemen, dan bertukar informasi mengenai problema anak-anak. Tentunya salah satu kesulitan besar yang kita hadapi dalam mensistematisir pendekatan kita terhadap cacat bahasa pada anak-anak yaitu dalam hal memilih dasar-dasar yang terbaik untuk klasifikasi.

Penggunaan Label Etiologis

Metode yang paling sering digunakan dalam klasifikasi yaitu metode didasarkan atas *etiologi*, atau sebab kecacatan yang diperkirakan. Pada skema klasifikasi seperti ini label-label berarti kerusakan neurologis, seperti *aphasia*, *agnosia*, *apraxia*, kerusakan otak minimal atau ketidak mampuan belajar, penguasaan (*predominasi*). Label-label tersebut pada dasarnya tidak akan bermanfaat bagi mereka yang berkecimpung dalam bidang anak-anak penyandang cacat bahasa, kecuali apabila label-

label ini, dan yang sejenisnya, didefinisikan secara seksama setiap kali istilah-istilahnya dipergunakan (*Bloom dan Lahey, 1978*).

Label-label dapat menyesatkan dalam sejumlah cara. Seperti yang dikemukakan oleh *Merge (1972)*, penggunaan sebuah label etiologis berarti bahwa terdapat satu buah sebab terhadap problema bahasa si anak dan bahwa menghapuskan sebab sama artinya dengan menghapuskan problema tersebut. Adalah benar di satu pihak bahwa terdapat beberapa kasus di mana sebuah faktor tunggal bertanggung jawab secara luas terhadap problema anak mengenai bahasa (seperti mengenai anak yang kurang pendengaran atau tuli), di lain pihak sering terdapat kasus di mana ditemukan beberapa variabel utama yang ikut menyokong tingkah laku bahasa. Frekuensi dari diagnosa yang berbeda terhadap seorang anak oleh berbagai para ahli menggaris bawahi hal ini. Anak-anak menunjukkan perilaku yang kompleks, dan sebagai akibatnya label yang diterapkan sering bergantung pada aspek tingkah laku yang tengah diteliti. Kasus Eva merupakan contoh yang tepat.

Eva hampir berusia enam tahun ketika dilakukan tes terhadapnya. Ia tidak berbicara sewaktu di kelas taman kanak-kanaknya. Pertumbuhan fisiknya normal, dan ibunya melaporkan bahwa semenjak bayi ia telah bercakap-cakap serta mengeluarkan suara. Kata pertamanya, "Mom", keluar sebelum ia berumur delapan-belas bulan, tetapi tidak selalu dimaksudkan kepada ibunya. Ketika Eva dibawa guna keperluan evaluasi, ia tidak memberikan respons mengenai namanya sendiri, dan tampaknya tidak mengerti sesuatupun yang dikatakan kepadanya. Ia tidak memberikan respons terhadap perintah verbal, dan tidak menggunakan suara apapun untuk tujuan-tujuan komunikasi. Namun demikian ia memberikan respons yang cepat dan tepat terhadap rangsangan visual dan gerak-gerik tangan. Pada tes-tes yang tidak memerlukan baik pengertian verbal atau ekspresi, ia berbuat sesuai dengan tingkatan umurnya. Pada tes-tes yang memerlukan bahasa ia tidak memberikan respons sama sekali, dan tampaknya ia tidak mengerti apa yang diperlukan dari padanya. Sebuah pemeriksaan *audiologis* tidaklah meyakinkan, akan tetapi respons-responsnya bukan merupakan jenis dari anak-anak yang kurang-pendengaran. Diagnosa klinis tersebut hingga batas tertentu dapat dikatakan sebagai "*auditory dysgnosis* dan *receptive dysphasia*" (lihat Bab 6 tentang pembahasan mengenai label-label ini). Berdasarkan diagnosa di atas, Eva tidak

mampu menunjukkan arti terhadap suara atau bunyi (*auditory dysgnosia*) dan memiliki kesulitan dalam memproses masukan simbolis *auditory (receptive dysgnosia)*. Selanjutnya, seseorang mungkin saja berspekulasi bahwa ia seorang autistic, sebab dia sering menarik diri dari kontak sosial dan kelihatannya tidak memiliki minat untuk berkomunikasi. Beberapa ahli klinis berpendapat bahwa kemungkinan Eva mempunyai tingkatan *verbal apraxia* atau bahkan *anarthria* sebab ia tidak menunjukkan sedikitpun kemampuan untuk mengeluarkan bunyi seperti kata.

Jelaslah, apapun problema yang dihadapi Eva, hal tersebut melibatkan ketidakmampuan untuk memahami dan mengeluarkan bahasa. Hal itu diketahui ketika ia memasuki klinik tersebut untuk dites, dan lebih sedikit dari itu diketahui setelah label diagnostik yang diusulkan diterapkan. Label-label ini tidak memberikan informasi yang baru. Jumlah label yang mungkin menunjukkan bahwa kecacatan tersebut sudah kompleks, namun sifat tingkah laku Eva yang tepat belum jelas. Hal ini sering merupakan kasus di mana anak-anak yang menderita problema bahasa diberikan label diagnostik, dan hal itu menunjukkan kesulitan kedua dalam klasifikasi etiologis, sehingga meningkatkan perhatian terhadap sebab dan menurunkan semangat perhatian terhadap tingkah laku. Apa yang perlu kita ketahui tentang seorang anak seperti Eva tidaklah hanya kita ketahui bahwa ia lemah secara neurologis, namun juga apa kekuatan-kekuatan dan kelemahan-kelemahan spesifiknya. Misalnya, apabila ia mengalami kesulitan dalam pengolahan sinyal-sinyal *auditory-verbal*, dapatkah ia menanggapi sinyal-sinyal *visual*? Label “*dysphasic*” tidak memberikan informasi ini. Apakah ia telah mengembangkan tingkah laku kognitif pralinguistik yang dapat dikenali? Apakah ia dapat membuat struktur materi *auditory* (misalnya, dapatkah ia meniru serangkaian suara dengan benar)? Tak ada satupun label yang dapat dengan pasti memberikan semua informasi ini, tentunya. Masalahnya bukanlah karena kita memiliki label-label yang salah, namun lebih cenderung kepada hasil yang berupa penglihatan terowongan (*tunnel vision*), yang tidak jarang membuat kita kehilangan pandangan terhadap kompleksitas tingkah laku bahasa.

Walaupun demikian, hal ini tidak berarti bahwa pengklasifikasian cacat bahasa pada anak-anak adalah tidak mungkin atau tidak diinginkan. Hal ini tidak lain berarti bahwa basis atau landasan lain untuk klasifikasi diperlukan. Seperti dikemukakan oleh *Hardy (1965)*:

Apabila seseorang mengharapkan bantuan yang banyak dari habilitasi dan rehabilitasi, baik dalam pendidikan atau pendidikan khusus, maka ia harus mengetahui dengan baik perilaku yang mana yang masih bekerja (dalam hal memperoleh pengalaman dan belajar daripadanya), dan yang mana yang tidak; dan apakah hambatan-hambatan (interferensi) pada sistem syaraf pusat meliputi problema mengenai integrasi sensory, atau mengenai pemahaman bahasa atau formulasi, mengenai ekspresi spontan, atau mengenai peniruan (imitation). Ia juga ingin mengetahui bentuk dan sifat konstelasi dari faktor-faktor yang bekerja buat dan bertentangan dengan kemampuan yang mungkin dari setiap individu dalam upaya mempelajari atau mempelajari kembali pemahaman dan penggunaan bahasa.

Pendapat *Hardy* menunjukkan sebuah skema klasifikasi yang lebih luas lagi dibandingkan dengan sebuah skema etiologis. Jelasnya, bilamana sebab dari problema anak telah diketahui, maka hal ini merupakan suatu informasi yang sangat berharga, terutama bilamana sebabnya dapat disembuhkan. Apabila, misalnya, telah ditetapkan dengan jelas bahwa seorang anak mengalami problema pendengaran yang bisa disembuhkan, seseorang ingin mengambil semua langkah yang mungkin guna penyembuhan problema sebelum memulai menangani problema atau masalah bahasa. Bagaimanapun sering kita tidak dapat menunjukkan *penyebab* problema bahasa pada anak, dan waktu diagnostik yang berharga boleh jadi disia-siakan pada saat pengerjaan – waktu yang barangkali lebih baik digunakan untuk mencari keterangan yang lebih dekat mengenai bahasa si anak dan tingkah laku yang berhubungan dengan bahasa. Tujuan dari setiap program manajemen ialah untuk mengambil seorang anak di mana saja ia berada dan menolongnya agar berkembang sebaik-baiknya. Agar hal ini bisa terjadi, adalah perlu untuk memiliki keterangan yang bermanfaat tentang di mana anak tersebut berada, dan apa yang dapat dilakukannya dalam pengertian bahasa dan kegiatan yang ada hubungannya dengan bahasa.

Klasifikasi Tingkah Laku

Siapun yang menangani anak-anak yang mengalami problema-problema bahasa akan sepakat bahwa perlu untuk melihat berbagai jenis dan tingkatan tingkah laku agar bisa mengevaluasi kemampuan bahasa seorang anak. Misalnya, diberikan seorang anak dengan pendengaran normal yang kelihatannya tidak mampu menyama-

kan suara-suara yang serupa, maka seseorang ingin mengetahui apakah kesulitan dihasilkan dari ketidak mampuan untuk menerapkan konsep “sama” dan “berbeda” dalam berbagai lingkungan, atau apakah hal tersebut spesifik bagi sistem *auditory*. Perkembangan bahasa berlangsung sejalan dengan perkembangan fisik, intelektual, dan kognitif, dan adalah penting untuk mengetahui apakah bidang-bidang perkembangan lainnya melemah sejalan dengan bahasa. Keterangan yang bermanfaat tentang tingkah laku bahasa seorang anak harus disertai dengan keterangan-keterangan mengenai tingkah laku yang lainnya pula.

Juga penting untuk mengetahui dengan tepat jenis apa dari tingkah laku bahasa yang telah diobservasi pada anak-anak. Tingkah laku bahasa dapat diklasifikasikan secara umum menjadi peniruan (*imitation*), pemahaman (*comprehension*), atau hasil spontan (*spontaneous production*). Seorang anak yang bisa meniru kalimat “*Saya melihat kamu*” barangkali tidak memahaminya. Apabila seseorang ingin membuat perkiraan (estimasi) terhadap “kapasitas” si anak mengenai bahasa, maka perlu untuk melihat ke tiga jenis tingkah laku bahasa di atas. Hal ini terbukti benar pada anak-anak yang mengalami problema bahasa, karena penampilannya pada satu bidang boleh jadi melebihi penampilan pada bidang lain. Perlu diingat bahwa tingkah laku bahasa (*imitation*, *comprehension* dan *production*) harus dipertimbangkan, kita dapat menganggap yang berikut ini sebagai skema yang ekonomis dan dapat digunakan guna mengklasifikasikan cacat bahasa dalam pengertian tingkah laku bahasa.

Anak-anak yang Belum Berkembang Bahasa Verbalnya

Setiap anak yang, pada usia tiga tahun, tidak memberikan tanda-tanda baik hasil spontan ataupun pemahaman bahasa termasuk ke dalam kategori ini. Sebagian dari anak-anak tersebut dilahirkan dalam keadaan tuli, dan dalam kasus-kasus ini penyebab kegagalan penguasaan bahasa sudah jelas. Kadang-kadang penampilan fisik dan/atau perkembangan motor secara umum akan menunjukkan kelemahan neurologis global. Tidak sedikit anak-anak yang demikian mengalami *handikap* atau cacat ganda, yakni menjadi tuli dan buta, atau tuli sehingga menjadi cacat mental. Namun demikian dalam kasus-kasus lain jumlah ketidak mampuan pada anak tidak dapat diperkirakan atau diestimasi. Banyak anak-anak seperti ini yang tidak bisa dites dengan suatu peralatan tes yang formal oleh karena kelemahan mereka guna menghadiri atau memberikan respons terhadap usaha-usaha dalam situasi testing, sehingga penilaian terhadap perkembangan emosi atau intelektual secara keseluruhan hanyalah berupa estimasi

kasar terbaik dan didasarkan pada prosedur observasi yang informal. Bagi beberapa anak yang termasuk kategori ini, masalahnya timbul sebagai masalah utama dalam pemrosesan *input auditory*. Mereka secara fisik waspada, memberikan respons terhadap isyarat-isyarat *visual*, dan nampaknya berhubungan dengan orang lain di lingkungannya. Bagi yang lainnya, permasalahan yang dihadapi menjadi lebih umum meliputi perkembangan intelektual dan fisik serta bahasa, seperti pada anak-anak yang cacat mental. Dalam berbagai kasus, kunci dari klasifikasi yaitu kegagalan si anak dalam memberikan respons terhadap bahasa lisan orang lain, dan kegagalan untuk mengembangkan bahasa lisannya sendiri. Sebuah contoh yang tepat mengenai anak yang termasuk ke dalam kategori ini adalah Michael.

Pada usia tiga tahun, Michael tidak memiliki bahasa lisan sama sekali, walaupun ia mengeluarkan berbagai jenis suara, yang sebagian besar sangat keras. Ia benar-benar menyadari lingkungannya – bahkan terlalu menyadarinya. Ia menghadiri berbagai hal dengan konsentrasi yang sama seriusnya; sakelar lampu, pola paku payung pada papan buletin, tempat atau keranjang sampah. Suara yang sangat halus seperti suara pensil di atas kertas, atau dengungan lampu neon, menyebabkannya untuk mencari sumber suara tersebut. Sebaliknya dari kesadaran ini tak ada satupun yang tinggal lama dalam perhatiannya. Ia berpindah dari satu tempat dan satu aktifitas ke tempat dan aktifitas lainnya dengan konstan, dan jika ditahan, ia akan menjadi berang. Bila diajak bicara, ia kadang-kadang memandang si pembicara, tetapi tidak memberikan tanda-tanda ia memahami apa yang dikatakan. Perkembangannya secara kasar tampak normal, sekalipun banyak gerakan-gerakan yang kaku dan canggung. Ia tidak agresif, tetapi kelemahan bahasanya dan ketidak mampuannya untuk ikut serta dalam suatu aktifitas selama waktu tertentu membuatnya sukar untuk berinteraksi dengan anak-anak lain. Penilaian atau evaluasi yang cermat menunjukkan bahwa ia lemah dalam fungsi simbolik dasar, dan tidak memiliki kemampuan untuk melarang respons-responsnya terhadap rangsangan yang tidak relevan. Kemudian diputuskan untuk menempatkan dia dalam sebuah program modifikasi tingkah laku yang dirancang untuk membatasi jumlah rangsangan yang diberikan kepadanya, dan untuk menolongnya agar mulai memusatkan perhatiannya pada ucapan (*speech*) yang terpisah dari rangsangan auditory. Program ini dalam jangka waktu yang cukup lama terbukti berhasil

dalam menolong perhatian Michael terhadap input yang relevan, dan dia mulai mengawali bunyi-bunyi ucapan dan selanjutnya menggunakan beberapa kata secara fungsional.

Bagi Michael, seperti halnya bagi anak-anak lain yang termasuk ke dalam kategori ini, diperlukan evaluasi yang seksama terhadap kemampuan kognitif pre-linguistik dan operasi mental secara umum guna menentukan kapasitas si anak dalam mempelajari dan menggunakan bahasa. Anak-anak yang menunjukkan ketidakmampuan untuk menggunakan bahasa verbal memperlihatkan serangkaian pertanyaan yang menantang dan khusus, tanpa melihat sebab-sebab masalahnya.

Anak-anak yang Perkembangan Bahasanya Secara Kualitatif Lemah

Presentase yang besar dari anak-anak yang mengalami masalah atau problema bahasa termasuk ke dalam kategori ini, dan tingkah laku bahasa oleh anak-anak ini sangat bervariasi. Menyuk (1971) meneliti produksi (*production*) dan peniruan (*imitation*) bahasa pada sekelompok anak-anak dengan penyimpangan bahasa yang telah diberi label “bayi” (*infantile*), dan penemuannya memberikan karakterisasi secara umum tentang kelompok ini. Dia mengemukakan:

Baik anak yang berusia tiga tahun maupun yang berusia enam tahun pada kelompok bicara bayi ini tidak menggunakan struktur-struktur yang mirip dengan yang digunakan oleh anak berusia dua tahun yang berbicara normal. Mereka telah memiliki perkembangan gramatika yang lebih canggih dalam artian beberapa struktur dan berbeda dalam artian yang lain. Dengan demikian anak-anak ini bukanlah terlambat atau sangat terlambat dalam penguasaannya terhadap struktur. Lebih jauh, setelah mereka menguasai penggunaan beberapa struktur pada usia tiga tahun, nampaknya hanya sedikit perubahan dalam struktur yang mereka gunakan dari usia 3 sampai 6 tahun.

Karenanya dalam pengertian produksi spontan (*spontaneous production*) bahasa, anak-anak dalam penelitian Menyuk tidak bisa begitu saja disebut “terlambat bahasa” (*language delayed*). Mereka semuanya telah mengalami perkembangan bahasa, namun bukanlah bahasa yang normal. Nampaknya aneh, berapapun usia anak yang mengucapkannya. Menyuk (1969) berpendapat bahwa hasil bahasa mereka telah ditahan pada “satu tahap tertentu” dari perkembangan. Tak ada kemajuan perkem-

bangan yang dapat diobservasi bilamana produksi dari anak berusia tiga tahun dengan kelainan bahasa.

Jenis-jenis kalimat yang dipakai anak-anak yang tergolong kategori ini dapat dilihat dari hasil-hasil usaha peniruan (*imitation*), di mana si anak diminta untuk mengulangi kalimat-kalimat yang dibacakan oleh orang dewasa. Seorang anak berusia enam tahun yang menderita kelainan/kelemahan bahasa memberikan respons sebagai berikut:

Anak laki-laki rusak, yang dimaksud Truk sampah mainan kepunyaan anak laki-laki itu rusak.

Kecil cantik berlari, yang dimaksud Anak perempuan kecil yang cantik itu sedang berlari cepat.

Sampah besar tempat tidur, yang dimaksud Apakah truk sampah mainan ada di bawah tempat tidur?

Hal-hal di atas bukan merupakan jenis-jenis respons yang salah yang diharapkan seseorang dari anak yang berkembang secara normal. Bilamana diberikan kalimat-kalimat di atas untuk ditirukan, seorang anak normal berusia dua tahun memberikan respons sebagai berikut.

Truk sampah rusak, yang dimaksud Truk sampah mainan kepunyaan anak laki-laki itu rusak.

Anak perempuan kecil sedang berlari, yang dimaksud Anak perempuan kecil yang cantik itu sedang berlari cepat.

Truk sampah di bawah tempat tidur, yang dimaksud Apakah truk sampah mainan ada di bawah tempat tidur?

Sekalipun anak yang berusia dua tahun tidak bisa meniru kalimat-kalimat model dengan tepat, namun ia memberikan respons yang mengandung inti dari arti kalimat model. Di lain pihak, anak yang menderita kelemahan-bahasa tidak memberikan tanda-tanda telah memproses dengan tepat arti dari ucapan model, dan bahkan dalam satu kejadian ia menyisipkan satu kata yang tidak disebutkan dalam model. Peniruan anak yang normal juga mengandung relasi semantik yang pokok, seperti pelaku pekerjaan dan tempat (lihat Bab I), sementara anak yang lemah-bahasa tidak berhasil menggunakan unsur-unsur kalimat yang pokok ini.

Menyuk (1969) melaporkan pengamatan yang serupa dalam studinya mengenai tingkah laku peniruan (*imitation*). Ia menemukan dalam penelitiannya bahwa anak-anak yang menderita kelainan bahasa cenderung tidak menyederhanakan kalimat-kalimat dalam artian gramatikanya. Mereka cenderung menganggap kalimat seolah-olah

rangkaian kata-kata yang tak berhubungan, membuang semua frasa dan kadang-kadang mengulang hanya kata-kata pertama dan terakhir. Anak-anak yang menderita kelemahan-bahasa juga sangat kurang dalam usaha peniruan dibandingkan dengan yang mereka lakukan dalam produksi, di mana dalam beberapa hal mereka tidak berhasil menirukan kalimat-kalimat yang kurang kompleks daripada yang dapat mereka hasilkan secara spontan.

Dalam artian tingkah laku peniruan dan produksi, anak-anak dalam studi *Menyuk* dapat disebut “*atypical*”. Tingkah laku mereka tidak seperti tingkah laku anak-anak yang khas pada umur *tertentu*. Hal ini merupakan karakteristik kunci dari anak-anak yang termasuk ke dalam kategori ini. Mereka semua tidak akan serupa dengan anak-anak yang diterangkan *Menyuk*. Sebagian memiliki sedikit produksi spontan, tetapi mereka akan mengulang secara tepat hampir setiap kata yang diucapkan kepada mereka. Sebagian lain menunjukkan pemahaman bahasa yang cukup memadai, tanpa memiliki produksi spontan ataupun peniruan. Yang lainnya menghasilkan bahasa dalam bentuk kalimat-kalimat rancu atau sekuen yang diingat, akan tetapi tidak komunikatif. Sebuah contoh dari anak yang sesuai dengan kategori ini adalah Diane.

Diane masih berusia empat-setengah tahun ketika ia dibawa ibunya ke klinik untuk evaluasi. Ia sangat lekat, suka menangis, dan sukar meyakinkannya untuk berperan serta dalam setiap kegiatan. Ia bersikeras terus memegang tangan ibunya. Ia satu-satunya anak dalam keluarga. Apabila ditanya, Diane umumnya mengulangi semua bagian dari pertanyaan tersebut, seolah-olah ia tidak mengerti. Kadang-kadang ia akan menjawab, tatkala ibunya bertanya, “Berapa banyak jari yang kamu punya?” dan ia menjawab “Sepuluh”. Dengan cepat pemeriksa menemukan bahwa hal ini timbul sebagai sekuen yang diingat, ketika Diane mengucapkan jawaban yang sama terhadap pertanyaan “Berapa buah mata yang kamu punya?” dan “Berapa mamah yang kamu punya?” Sewaktu ibunya dengan segera bertanya, Diane dengan tepat dapat mengulang beberapa iklan di televisi, sekalipun diucapkan dengan artikulasi yang salah. Ibunya menerangkan bahwa Diane tertarik sekali oleh pesawat televisi, dan menghabiskan sebagian besar waktunya untuk menonton televisi. Dia memberikan respons yang sesuai terhadap perintah sederhana seperti “Duduklah” dan “Berikan pensil itu pada saya”. Kemampuan motoriknya sesuai dengan umurnya, dan perkembangan fisiknya secara umum tampak normal. Yang

membuat ibunya lemah adalah justru produksi spontan bahasa dari Diane. Diane kelihatannya menguasai frasa-frasa dan kalimat-kalimat yang diingat dari berbagai sumber, dan ia dapat membuat ucapan-ucapan yang cukup masuk di akal, seperti “Tukang pos membawa surat” atau “Anak bebek berbunyi kwek kwek.” Sekuen-sekuen ini digunakan pada saat ia melihat-lihat beberapa buku bergambar yang dikenalnya yang dibawakan ibunya. Namun demikian, tanpa buku-buku ini atau iklan-iklan televisi, produksi bahasa Diane hanyalah terdiri dari satu atau dua-kata ucapan, dan memahami hal-hal ini dikacaukan oleh kesulitan yang dimilikinya dalam menghasilkan bunyi-bunyi ucapan (*speech sound*).

Penyebab-penyebab tingkah laku bahasa sedemikian bermacam-macam dan kompleks. Pada kasus Diane, diragukan bahwa banyak yang dapat diperoleh dengan spekulasi mengenai akar dari masalah atau problema tersebut. Sebaliknya, telah diputuskan untuk menggarisbawahi kemampuan dia yang ditunjukkan dalam hal peniruan bahasa, serta keterikatan dia terhadap televisi.

Ahli terapi yang menangani Diane telah membuat sebuah program terstruktur yang seksama guna mengenalkannya kepada tahap-tahap pembentukan kalimat yang biasa terdapat pada anak-anak normal. Ia hanya dipindahkan ke setiap tahap yang baru, setelah ia menunjukkan pemakaian/penggunaan produktif dari tahap yang sedang dialaminya – dan pada mulanya, semua stimuli (rangsangan) diperlihatkan padanya lewat pita video, yang ia diberi ijin untuk melihat sepuas-puasnya. Selanjutnya, Diane ditempatkan pada lingkungan terapi-kelompok guna penanganan artikulasinya dan interaksi kelompok sebaya.

Setelah setahun mengikuti program terapi terstruktur, Diane mengalami kemajuan yang pesat ke arah pemakaian bahasa yang spontan. Kecerdasannya telah berkembang hingga titik di mana ia segera dipahami oleh sebagian besar pendengarnya, meskipun ia tidak lepas dari kesalahan artikulasi. Walaupun Diane sekarang menggunakan bahasa untuk komunikasi sampai batas-batas tertentu, hingga saat ini ia belum mendekati produksi bahasa yang normatif bagi anak yang berusia lima-setengah tahun.

Kendati terapi bagi Diane merupakan aktifitas terstruktur secara individu, akan tetapi programnya memiliki persamaan dengan yang terjadi pada anak-anak lainnya dalam kategori kelemahan kualitatif: Ia secara hati-hati dikenalkan dan dipindahkan

melalui tahap-tahap perkembangan bahasa yang ditemui pada anak-anak normal. Bagi anak-anak yang memiliki tingkah laku bahasa yang secara kualitatif berbeda dari anak-anak normal, seseorang harus mengasumsi bahwa karena beberapa sebab mereka tidak mampu menyusun input bahasa guna memformulasikan aturan-aturan linguistik yang akan menghasilkan kalimat-kalimat normal. Oleh karena anak-anak ini nampaknya tidak melewati tahap-tahap perkembangan bahasa secara normal dengan sendirinya, maka diasumsikan bahwa mereka harus dibawa melewati tahap-tahap ini sebagai bagian dari program manajemen mereka. Asumsi mengenai pemberian sarana atau kemudahan dalam mempelajari bahasa dengan mengikuti sekuen perkembangan akan dibahas lagi di bagian lain bab ini. Untuk sementara, ingatlah bahwa pertimbangan tentang tahap perkembangan membentuk satu dasar bagi pengelompokan anak-anak yang memiliki tingkah laku bahasa berbeda secara kualitatif dari yang normal, tanpa memperdulikan sebab-sebab perbedaannya.

Anak-anak yang Perkembangan Bahasanya Terlambat

Sementara anak-anak yang diterangkan dalam kategori lemah secara kualitatif menunjukkan tingkah laku bahasa yang bisa disebut sebagai “penyimpangan” (*deviant*), anak-anak yang termasuk ke dalam kategori perkembangan terlambat bisa dengan tepat dikelompokkan sebagai “terlambat” (*slowed down*). Dalam berbagai kasus, nilai kelambanan perkembangannya akan dicerminkan dalam berbagai segi tingkah laku; kemampuan/keterampilan motorik, penyesuaian sosial, kemampuan intelektual, dan bahasa. Mereka dapat diberi label “cacat mental” (*mentally retarded*) atau “ketidakmampuan perkembangan” (*developmentally disabled*), walaupun penting untuk diketahui bahwa sebagian anak-anak yang diberi label sedemikian dengan mudah bisa dimasukkan ke dalam kategori kelemahan kualitatif daripada kategori terlambat. Banyak para ahli riset yang percaya bahwa sebagian besar anak-anak yang menderita cacat bahasa dapat dimasukkan ke dalam kategori perkembangan terlambat. Bisa jadi benar bahwa pengaruh anak-anak yang terlambat-bahasa lebih besar daripada anak-anak yang lemah secara kualitatif atau nonverbal secara total, walaupun jumlah yang tepatnya tidak diketahui. Namun demikian, harus berhati-hati dalam menentukan generalisasi dari statemen di atas. Kadang-kadang terjadi seorang anak diklasifikasikan sebagai “terlambat-bahasa” berdasarkan suatu evaluasi kasar, padahal analisa yang lebih cermat mungkin menghasilkan beberapa tingkah laku yang sangat berbeda dari tingkah laku anak normal manapun. Garis antara tingkah laku bahasa “terlambat” dan

“berbeda” kadang-kadang sukar ditentukan, akan tetapi dengan adanya metode penilaian yang telah maju, klasifikasi menjadi lebih mudah untuk dipisahkan.

Tingkah laku bahasa anak-anak yang termasuk ke dalam kelompok terlambat dapat dikarakterisasikan sebagai normal dalam berbagai hal, dengan mengecualikan kesesuaian-umur. Hubungan antara peniruan, pemahaman dan produksi adalah sama seperti pada anak-anak yang normal. Penelitian atau observasi dilakukan terhadap kemajuan yang teratur dari satu dan dua kata ucapan lewat tahap yang bisa dikenali hingga kalimat-kalimat yang menggunakan berbagai transformasi. Problema tentang bahasa anak adalah, pada usia sebarang, seperti bahasa anak yang lebih muda secara kronologis. Seorang anak berusia empat tahun yang mengalami terlambat bahasa bisa memiliki bahasa yang sesuai dengan anak berusia dua tahun. Seorang anak berusia delapan tahun yang mengalami terlambat bahasa kedengarannya seperti anak normal yang berusia lima atau enam tahun. Anak-anak ini kelihatannya mempelajari bahasa pada umumnya seperti anak-anak lainnya belajar: dengan memformulasikan aturan-aturan yang mereka pakai dalam menghasilkan ucapan-ucapannya. Kendati terdapat contoh khusus dari aturan-aturan yang umum, secara keseluruhan gramatikanya memadai bagi perkembangan selanjutnya dari bahasa yang normal (*Lackner, 1968*). Namun demikian, boleh jadi bahwa bagi sebagian besar anak-anak yang termasuk ke dalam kategori ini perkembangan bahasa akan berakhir pada tahap di bawah apa yang dicapai oleh anak-anak normal (*Lenneberg, Nichols dan Rosenberger, 1964; Lenneberg, 1967; Naremore dan Dever, 1975*).

Dewasa ini kita hanya mempunyai sedikit informasi mengenai sejauh mana anak yang terlambat-bahasa diharapkan maju, terutama anak yang tidak mampu berkembang (*developmentally disabled*). Anak-anak yang keterlambatan bahasanya dihubungkan dengan keterlambatan secara umum dalam perkembangan intelektual (anak-anak yang cacat mental/*mentally retarded*) jelas akan terus menggunakan bahasa yang sesuai dengan level kognitifnya, tanpa memperhatikan umurnya secara kronologis. Seorang anak berusia enam belas tahun dengan level kognitif usia sepuluh tahun akan berbicara seperti anak berusia sepuluh tahun. Anak-anak dengan terlambat-bahasa yang tidak mudah diterangkan melalui keterlambatan perkembangan yang nyata pada daerah tingkah laku lainnya menunjukkan kasus-kasus yang lebih sulit. Sekalipun demikian, apabila teori yang ada mengenai hubungan antara perkembangan neurologis dan penguasaan bahasa adalah benar, maka masuk di akal untuk mengasumsi bahwa jika struktur bahasa yang pokok dalam bahasa pertamanya belum dikuasai pada awal

puberitas, maka struktur-struktur tersebut hanya akan dikuasai dengan susah payah setelah itu.

Jody mengemukakan sebuah contoh yang jelas tentang seorang anak yang memenuhi kategori terlambat bahasa ini.

Pada umur empat tahu ia terlalu kecil untuk usianya, dan nampak kebayi- bayian dalam banyak hal. Orang tuanya menerangkan bahwa ia berjalan agak terlambat, ia makan tidak rapi atau belepotan, dan belum terlatih untuk ke kamar mandi. Kata pertamanya, "Mama", muncul beberapa waktu sebelum ulang tahunnya yang ke tiga dan hampir setahun kemudian ia memiliki kira-kira 80 kata dalam perbendaharaan katanya dan mulai mengucapkan kombinasi dua kata. Selama waktu yang singkat di ruangan pemeriksaan, ia sering menunjuk kepada benda-benda kemudian bertanya "Apa itu," dan ia akan menamakan/ memberi label terhadap benda-benda yang ditunjukkan oleh orang tuanya dengan ungkapan-ungkapan seperti "Sepatu Mama," "Sepatu Jody," "Hidung Ayah." Di suatu saat ketika ayahnya meninggalkan ruangan, ia berkata "Ayah pergi." Ia nampak mengalami kesulitan dalam memusatkan perhatian kepada setiap kegiatan untuk waktu yang lama, sekalipun ia tidak dengan mudah terganggu sepanjang keterlibatannya berlangsung. Seperti yang diungkapkan oleh ibunya, "Sepertinya ia telah bosan terhadap suatu hal, dan ia akan berhenti." Ia seorang anak yang menarik, lemah-lembut walaupun sesekali marah. Bagaimanapun juga, orang tuanya khawatir akan ketidak mampuan Jody untuk "berlaku atau bertindak sesuai dengan umurnya."

Kemajuan lewat tahap-tahap normal yang diobservasi pada anak-anak penderita terlambat bahasa cenderung menunjukkan bahwa proses *decoding* dan *encoding* pada dasarnya normal. Hal ini dipertanyakan oleh beberapa peneliti (*Semmel* dan *Herzog*, 1966; *Semmel*, *Lefson*, dan *Sitko*, 1966; *Jordan*, 1967), yang percaya bahwa pemrosesan kognitif yang menggaris bawahi bahasa bisa jadi berbeda bagi anak-anak ini. Sementara terdapat perbedaan-perbedaan pada beberapa level tinggi dari pemrosesan kognitif, tidaklah jelas apakah perbedaan-perbedaan tersebut akan mempengaruhi tujuan atau metode terapi bahasa yang digunakan kepada anak-anak yang menderita terlambat bahasa.

Anak-anak yang Perkembangan Bahasanya Terputus

Anak-anak yang diterangkan pada tiga kategori pertama di atas adalah mereka yang problema bahasanya timbul sejak lahir. Anak-anak yang termasuk ke dalam kategori terakhir adalah mereka yang mulai mengembangkan bahasa, dan kemudian proses perkembangannya terputus atau terhambat disebabkan oleh sakit, kecelakaan, atau trauma lainnya. Kadang-kadang, hambatan sedemikian terjadi apabila sakit yang parah seperti *spinal meningitis* (sejenis penyakit otak yang menyerang syaraf tulang belakang) atau *encephalitis* (penyakit otak) mengakibatkan tuli atau kerusakan otak. Kerusakan otak bisa juga diakibatkan dari peristiwa di masa kecil seperti kecelakaan mobil, terjatuh, atau hampir tenggelam. Apabila hal ini terjadi pada seorang bayi yang sangat muda, akibat yang merugikan bisa dianggap sebagai pembawaan sejak lahir sepanjang pengertian perkembangan bahasa. Akan tetapi, jika peristiwa kecelakaan tersebut terjadi seteah si anak mulai memahami atau menghasilkan (*production*) bahasa, akibat yang terdapat pada belajar bahasa dapat dikatakan sebagai *cacat perolehan*. Kategori ini lebih menggambarkan tentang si anak (yang telah memiliki bahasa sebelumnya walaupun sedikit) daripada keadaan bahasa di anak itu sendiri seperti yang ditekankan pada ke tiga kategori lainnya. Kategori ini lain dari yang lainnya sebab latihan-latihan yang telah diasumsi sebelumnya mengenai belajar bahasa akan berbeda dari latihan-latihan yang lain.

Ada dua faktor yang harus diperhitungkan dalam menilai cacat bahasa perolehan. Pertama adalah tingkat fungsi yang hilang dari si anak, dan ke dua adalah tingkat bahasa yang berkembang sebelum interupsi atau hambatan terjadi. Berdasarkan hubungan tingkah laku bahasa dan tingkat fungsi yang menurun, pada umumnya merupakan kasus di mana trauma *cerebral* yang ekstensif memiliki kemungkinan atau probabilitas yang besar terhadap rusaknya pusat syaraf yang mempengaruhi bahasa ketimbang trauma yang sifatnya lebih lokal. Juga, kehilangan pendengaran yang mendalam biasanya lebih lemah daripada kehilangan pendengaran yang kurang parah, di mana sisa-sisa pendengaran dapat bermanfaat dalam belajar bahasa-lisan. Tentu saja terdapat pengecualian terhadap aturan ini, kendati beberapa pengecualian yang jelas kemungkinan diterangkan oleh keaneka ragaman di dalam mengestimasi atau menaksir kehilangan fungsi pada anak-anak yang sangat muda. Kasus John merupakan sebuah contoh dari sebuah cacat bahasa perolehan di mana belajar bahasa secara normal terhambat.

Menurut ibunya, ketika John yang sekarang berumur lima tahun berusia dua tahun bicara dan bahasanya cukup baik di dalam batas-batas perkembangan normal. Sudah barang tentu, bahasanya setingkat tingginya dengan yang dimiliki saudara/kakak perempuannya pada waktu umur yang sama. Ia mengutarakan dirinya dalam kalimat-kalimat yang pendek dan dapat menuliskan beberapa lagu nina bobo. Pada waktu berusia dua tahun tiga bulan, John menderita *spinal meningitis*. Kebahagiaan dan rasa lega orang tuanya atas kesembuhannya tidak berlangsung lama, karena beberapa waktu setelah kesembuhan fisiknya, ia didiagnosa sebagai penderita kehilangan pendengaran *bilateral sensorineural* yang parah. Fase kehidupan baru mulai pada masa kehidupan muda John, seperti ditunjukkan dengan nada pedas oleh ibunya tatkala memberi komentar berulang-ulang pada waktu melihat-lihat kembali album keluarga “.....ini sebelum John tuli ini waktu Wendy berumur tiga tahun..... ini setelah John tuli.”

Ibu John meneliti kehilangan yang kentara dari kemampuan lisannya dalam beberapa bulan masa sakitnya. Setelah hampir setahun, bahasa lisan John hanyalah terdiri dari ucapan-ucapan satu-kata yang terbatas, diucapkan dengan jarang dan umumnya secara tidak masuk akal. Ia dikirim untuk terapi pada sebuah klinik bicara universitas selama setahun tersebut dan ia memperlihatkan sedikit kemajuan dalam penggunaan bahasa spontannya. Kemudian ia didaftarkan pada program tunarungu prasekolah yang menekankan bicara (*speech*) sehari-hari dan terapi bahasa dan juga kurikulum khusus prasekolah.

Pada akhir tahun pertamanya dalam program prasekolah, John telah menghasilkan satu dan dua tanda pesan-pesan satu kata ucapan lisan. Setahun kemudian, sampel-sampel bahasa yang spontan menunjukkan penggunaan hingga lima dan enam tanda ucapan.

Contoh dari bahasa spontan John sebagai berikut:

TANGGAL		MODE
11/7	Tupai berloreng beda bajing	Tangan (Manual)
14/7	Beda anjing Lihat perahu permainan	Tangan dan mulut (tanpa suara) Tangan dan mulut

21/7	Apa kamu ingin makan Empat Kuning Lihat	Tangan dan mulut (tanpa suara) Diucapkan Diucapkan Diucapkan
28/7	Wendy ingin permen lain Apa itu	Tangan Diucapkan dan tangan

John memiliki kemampuan terbatas dalam membaca dengan bibir dan pada dasarnya tidak mempunyai pemahaman terhadap bahasa lisan kecuali dalam situasi yang sangat terbatas dan terstruktur-tinggi. Namun demikian, pemahamannya atas tanda-tanda diperkirakan setidaknya-tidaknya pada level-usia, dengan pemahaman terhadap perbendaharaan kata yang cukup luas.

Hubungan antara tahap perkembangan pada saat terjadinya hambatan atau interupsi dan kemajuan selanjutnya dalam hal bahasa bergantung pada sifat-sifat trauma. Bagi anak-anak yang menjadi tunarungu (tuli), semakin tua mereka sewaktu terjadinya tuli, maka akan semakin baik, sebab semakin tua mereka, semakin banyak pengenalan mereka terhadap bahasa. Sekalipun anak-anak yang menderita tunarungu sebelum usia kira-kira empat tahun bisa mengalami kesulitan dalam memelihara dan lebih jauh mengembangkan kemampuannya untuk berbicara yang bisa dimengerti, kemampuan mereka untuk belajar melalui visual dan saluran-saluran dibantu *auditory* akan lebih baik daripada kemampuan anak-anak tunarungu sejak lahir. Seperti yang dikemukakan oleh *Lenneberg* (1967), "*Nampaknya seakan-akan waktu yang singkatpun dalam mengenal bahasa, momen yang singkat di mana kain gorden diangkat dan dicapai komunikasi lisan, adalah sudah cukup bagi seorang anak untuk memperoleh fondasi yang mendasari training tentang bahasa yang lebih luas kelak.*" John merupakan contoh yang tepat mengenai hal itu. Pemahamannya yang baik terhadap tanda-tanda serta pemahamannya yang luas terhadap perbendaharaan kata kemungkinan besar dapat disebabkan oleh pengalaman awalnya dalam hal sistem bahasa – sekalipun itu adalah bahasa lisan.

Akan tetapi, bagi anak-anak yang menderita kerusakan otak setelah kelahiran, gambarannya menjadi sebaliknya. Pada kasus mereka, semakin muda anak tersebut, semakin baik kesempatan mereka bagi perkembangan bahasa selanjutnya. Seperti yang dikemukakan *Lenneberg* (1967), terdapat suatu masa kritis dalam penguasaan bahasa

yang berakhir sekitar permulaan masa pubertas. Setelah umur empatbelas tahun atau lebih, orang-orang yang menderita kerusakan otak yang mempengaruhi tingkah laku bahasa mereka boleh jadi tidak akan pernah memperoleh kembali bahasa yang normal. *Lennerberg* menerangkan hal ini dengan mengatakan bahwa pada awal masa puber, fungsi otak menjadi terpolarisasi, dengan fungsi bahasa pada sebelah kiri otak. Sebelum polarisasi ini, otak secara relatif bersifat plastis dan apabila suatu daerah mengalami kerusakan, fungsinya akan diambil alih oleh daerah lain. Jadi, pada anak-anak yang masih muda, kerusakan otak yang mempunyai dampak terhadap bahasa dapat diatasi. Akan tetapi, sejalan dengan pertumbuhan si anak, otaknya menjadi kurang fleksibel dalam kaitan ini, serta kerusakan otak cenderung berdampak tetap atau permanen terhadap tingkah laku bahasa. Sifat-sifat yang persisten mengenai kelemahan bahasa yang terjadi akibat kerusakan otak akan bergantung pada luas dan lokasi luka (lihat Bab 6).

Rangkuman

Skema klasifikasi yang dipakai di atas tidaklah didasarkan atas sebab-sebab yang seharusnya dari problema bahasa pada anak-anak, namun lebih cenderung didasarkan atas tingkah laku bahasa yang ditunjukkan oleh berbagai kelompok anak-anak. Keuntungan dari skema seperti di atas adalah bahwa hal itu memfokuskan perhatian pada apa yang ingin kita ubah. Dalam skema klasifikasi yang didasarkan pada etiologi, label-label memfokuskan pada penyebab tingkah laku, yang sering tidak dapat dihilangkan. Ilmu pengetahuan kedokteran belum berkembang sejauh itu. Oleh karena diketahui bahwa penyebab seharusnya tidak dapat dieliminasi, maka hal sewajarnya dilakukan adalah mengobati gejala-gejalanya. Malangnya, label-label yang didasarkan pada penyebab tidak selalu memberikan indikasi yang sangat jelas tentang apa yang diharapkan di dalam cara tingkah laku bahasa. Namun begitu, label-label tersebut nampaknya tidak hilang. Adalah masuk akal untuk mengharap para ahli riset dan ahli-ahli klinis terus melanjutkan pembahasa “anak sukar-pendengaran” atau “anak dengan kerusakan otak minimal”. Asumsi yang dibuat dalam Bab ini yaitu bahwa anak-anak yang dikelompokkan berdasarkan tingkah laku bahasanya kelihatannya memiliki lebih banyak persamaan ditinjau dari perspektif terapi bahasa ketimbang anak-anak yang dikelompokkan berdasarkan label yang lebih longgar seperti “ketidak mampuan belajar” (*learning disabled*). Penunjang terhadap asumsi ini akan dibahas pada bagian berikut.

PENILAIAN

Setelah bekerja sepanjang hari di klinik diagnostik mengenai pusat bahasa, pendengaran dan bicara lokal, seorang ahli klinik yang kecapaian mengamati, “*Anda tahu hal ini tidaklah akan begitu susah seandainya kita punya satu tes yang memakan waktu kurang dari 30 menit serta sesuai bagi anak berbagai umur, dapat mengetes semua aspek kemampuan bahasa dan memberitahukan pada Anda di mana Anda harus mulai dan kapan Anda berhenti.*” Siapapun yang pernah mencoba membuat evaluasi yang menyeluruh terhadap kemampuan bahasa seorang anak berusia tiga tahun yang hiperaktif tentu akan setuju. Sayangnya, tak ada tes yang memenuhi deskripsi seperti di atas dan barangkali tidak akan pernah ada.

Sebelum membahas sarana untuk menilai bahasa pada anak-anak, harus terlebih dahulu dibuat tujuan-tujuan penilaian. Yaitu: Pertama, untuk memperoleh gambaran yang jelas tentang apa yang dapat dilakukan si anak dengan bahasa; kedua, untuk menentukan daerah-daerah mana dari pemrosesan linguistik atau prelinguistik yang lemah dan mana yang masih sempurna; ketiga, untuk memberikan dasar bagi manajemen awal. Melihat statemen-statemen di atas, kita sadari bahwa penilaian haruslah komprehensif. Secara idealnya, penilaian sebaiknya didasarkan pada informasi yang didapat dari sejarah si anak; suatu pemeriksaan fisik, termasuk pula neurologis; tes psikologi; pemeriksaan audiologi; suatu deskripsi (keterangan) tentang lingkungan si anak yang dibuat oleh pekerja sosial yang terlatih; serta tes bahasa dan ucapan (*speech*). Adalah di luar ruang lingkup Bab ini untuk menerangkan sarana-sarana untuk memperoleh semua informasi ini. Akan tetapi apa-apa yang dikemukakan di sini merupakan skema umum bagi penilaian bahasa yang tidak dimaksudkan sebagai panduan untuk tes yang spesifik, namun cenderung sebagai suatu kerangka untuk mengintegrasikan semua informasi yang ada tentang anak-anak.

Sebuah Skema untuk Penilaian Bahasa

Bagian ini mengemukakan sebuah skema untuk penilaian bahasa dan tingkah laku yang berkaitan yang dapat diterapkan kepada anak-anak yang mengalami cacat bahasa. Kita mulai dengan menekankan pentingnya (signifikansi) pengumpulan informasi tentang kesempurnaan produksi wicara dan mekanisme penerimaan, kemampuan untuk memproses dan menghasilkan stimuli wicara (*speech*), kemampuan *memory* dan intelektual. Inti dari penilaian bahasa akan dibahas berikutnya, diorganisir sekitar tingkah laku bahasa dasar tentang peniruan (*imitation*), pemahaman (*compre-*

hension) dan hasil atau produksi (*production*). Akhirnya, disajikan beberapa pertimbangan mengenai penggunaan tes bahasa.

Sebelum mulai memeriksa tingkah laku bahasa secara detil, penting untuk mengevaluasi mekanisme dasar dari pendengaran dan wicara, terutama apabila terdapat alasan untuk mempertanyakan kemampuan si anak dalam mendengar dan menghasilkan suara-suara. Jika pendengarannya mengalami kerusakan, maka setiap level perkembangan bahasa bisa terpengaruh. Oleh karena pemrosesan *auditory* yang tepat sedemikian penting bagi perkembangan bahasa lisan, maka tes audiologis yang seksama haruslah merupakan bagian dari setiap penilaian bahasa. Pada segi pemberian isyarat (*encoding*), penting untuk mengetahui batasan-batasan apa, jika ada, bagi gerakan yang terkontrol oleh kemauan dari si pengucap (*articulators*). Hal ini meliputi informasi tentang keterpaduan fisiologis dari sistem pernapasan, pangkal tenggorok (*larynx*), rongga lobang-tenggorok-mulut (*oral-pharyngeal*), dan, tentu saja ketepatan sinyal-sinyal syaraf yang memulai dan mengontrol urutan-urutan atau sekuen gerakan (lihat Bab 8,9, dan 10). Hasil atau produk wicara mencakup kecepatan dan kehalusan gerakan otot yang menjadi tidak seimbang oleh kegiatan lain anak kecil, dan ketidakmampuan untuk membuat gerakan-gerakan ini secara tepat akan berakibat jelas terhadap bahasa lisan si anak. Pemeriksaan fisik oleh petugas yang ahli harus selalu dilakukan jika terdapat pertanyaan tentang kemampuan si anak untuk gerakan-gerakan yang perlu buat wicara (*speech*). Semacam *screening* kasar bisa dilakukan dengan cara memperoleh upaya dari bibir dan lidah yang dicontohkan oleh si pemeriksa.

Dalam suatu level yang lebih tinggi, kemampuan si anak untuk mengenal (*recognize*), membedakan (*discriminate*), dan mengidentifisir bunyi wicara, bersama-sama dengan kemampuannya untuk menghasilkan suara sedemikian dalam peniruan, seharusnya dinilai. Sebagian dari evaluasi ini bisa dicapai melalui observasi yang cermat. Apakah si anak memberikan respons yang berbeda terhadap wicara daripada terhadap bunyi-bunyi lain? Apakah ia menghentikan apa saja yang tengah ia kerjakan? Di luar observasi yang sederhana, diperlukan tes formula. Salah satu jenis tes yang sering digunakan mencakup tes yang menyuruh si anak menentukan apakah suatu bunyi yang diberikan sama atau berbeda dari yang sebelumnya terdengar. Bunyi-bunyi tersebut bisa berupa not-not musik, suara-suara murni, kata-kata, suku-kata, atau serangkaian suku-kata. Kesukaran dari usaha tersebut tergantung pada sifat stimuli dan sifat respons yang dipanggil. Menanyakan kepada seorang anak untuk menilai kesamaan dari dua rangkaian suku-kata, seperti *pa-ba-pa* dan *ba-pa-pa*, akan lebih

sukar ketimbang memberikan kepadanya gambar-gambar sebuah alat pemukul (“*bat*”) dan sebuah topi (“*hat*”) dan meminta agar ia menunjukkan gambar yang disebut dua kali dalam rangkaian *bat-hat-hat*. Kedua usaha tersebut barangkali terlalu kompleks bagi anak-anak yang masih kecil atau anak-anak yang sangat lemah, apabila hanya karena mereka tidak bisa memahami apa yang diharapkan darinya.

Evaluasi kemampuan anak untuk menghasilkan bunyi wicara dan urutan-urutan bunyi dapat dicapai melalui berbagai usaha peniruan, berkisar dari pengulangan pola tepuk-tangan hingga sekuen-sekuen suku-kata seperti *pa-ta-ka*, kata-kata dan frasa-frasa. Baik dalam usaha-usaha *encoding* maupun *decoding* pada tahap ini dilibatkan *memory* si anak. Apabila seorang anak diminta untuk memutuskan persamaan dari dua bunyi, ia harus mengingat bunyi yang pertama sampai setelah ia mendengar bunyi yang kedua, dan selanjutnya harus membandingkan ke dua bunyi tersebut dalam *memory*-nya. Apabila ia diminta untuk meniru sebuah sekuen, ia harus bisa mengingat bagian awal hingga ia telah mendengar semuanya, dan ia harus mengingatnya secara terurut. Evaluasi terpisah terhadap *memory* si anak sering merupakan tambahan yang berguna bagi penilaian bahasa dalam tahap ini. Ketimbang menganalisa kapasitas *memory*, analisa kesalahan-kesalahan *recall* yang dibuat si anak nampaknya memberikan informasi yang lebih berguna mengenai fungsi-fungsi bagi bahasa. Pola-pola kesalahan menerangkan strategi-strategi yang digunakan dalam pengolahan *memory*, yang pada gilirannya memberikan informasi mengenai cara-cara si anak mengorganisasi stimuli bahasa.

Kemampuan untuk memberikan respons dalam cara atau keadaan yang lain juga penting bagi penilaian bahasa. Tes-tes mengenai persepsi visual dan diskriminasi, misalnya, dapat menghasilkan pandangan yang berharga terhadap kemampuan-kemampuan yang menggaris bawahi pemrosesan wicara anak, terutama jika pemrosesan *auditory*-nya rusak atau lemah. Sebagian anak mungkin tidak mampu secara tepat mengulang kembali (*recall*) sekuen-sekuen *auditory* seperti *boo-ba-bee* (baca: *bu-ba-bi*), akan tetapi bisa menunjukkan kemampuan normal untuk me-*recall* suatu pola *visual* yang ditunjukkan kepadanya. Hal ini sangat penting sebagai informasi yang memperlihatkan bahwa paling tidak terdapat satu bagian dari kemampuan mental umumnya yang masih sempurna dan barangkali bisa dieksploitasi guna membantu dalam perbaikan *recall* pada cara *auditory*. Banyak penilaian yang diusulkan di atas dapat memberikan pandangan terhadap kemampuan-kemampuan mental umum si anak.

Di mana terdapat jaminan, tes intelegensi dapat memberikan informasi yang lebih banyak dalam bidang ini.

Jenis informasi lainnya yang menjadi dasar bagi evaluasi kemampuan bahasa pada anak adalah yang berhubungan dengan fungsi kognitif. Apakah si anak mampu tentang representasi simbolis? Apakah si anak tidak memakai kata-kata sebagai simbol-simbol, penting untuk mengetahui apakah ia dapat melihat hubungan representasi lainnya, seperti antara gambar-gambar dengan benda-benda nyata. Di bagian awal Bab ini, dan dalam Bab I, telah dibahas aspek-aspek lain mengenai perkembangan kognitif yang berkaitan dengan pemahaman dan perkembangan bahasa. Beberapa jenis pertanyaan yang mungkin akan ditanyakan seseorang adalah sebagai berikut: Apakah si anak meniru sebuah model yang tidak segera dihadirkan? Apakah si anak mencari benda-benda tersembunyi di tempat di mana ia terakhir kali melihatnya? Dapatkah ia membuat suatu pencarian yang sistematis terhadap benda-benda yang tersembunyi? Apakah si anak menguasai dalam hal pura-pura (seperti pura-pura tidur atau pura-pura makan)? Evaluasi skala penuh dari fungsi kognitif pada anak-anak merupakan informasi yang sangat penting, terutama bagi anak-anak yang menunjukkan sedikit atau tidak ada tanda-tanda menguasai bahasa verbal. Seperti yang telah yakin Anda simpulkan dari penekanan pembahasan kita, sebuah model penilaian bahasa yang baik akan mencakup evaluasi tidak hanya tentang bahasa, tetapi juga daerah-daerah atau segi-segi perkembangan kognitif dan fungsi mental secara umum yang mendahului penguasaan dan perkembangan bahasa. Tidak jarang diperlukan untuk mendatangkan para profesional dari disiplin-disiplin ilmu yang lain daripada wicara dan pendengaran guna melaksanakan bagian dari evaluasi ini, namun segi-segi ini sangat penting sehingga semuanya harus dimasukkan ke dalam suatu evaluasi umum.

Setelah mempertimbangkan beberapa aspek umum yang lebih penting terhadap penilaian bahasa, kita beralih kepada evaluasi yang spesifik terhadap tingkah laku bahasa pada anak dalam pengertian *peniruan*, *pemahaman*, dan *produksi*.

Peniruan (*Imitation*)

Peniruan anak-anak terhadap bunyi-bunyi model atau kalimat-kalimat yang disediakan oleh seorang pemeriksa dapat menghasilkan banyak informasi tentang kemampuan mereka untuk menguasai dan menghasilkan bahasa. Jika model yang ditunjukkan untuk peniruan melebihi *memory* jangka-pendek si anak, maka kita mengasumsi bahwa si anak haruslah memproses model tersebut melalui sistem

gramatikanya seandainya ia diminta untuk mengulanginya. Tentunya, anak yang normal akan melakukan hal ini, sehingga peniruan terhadap kalimat-kalimat model memberikan kemiripan dalam produksi spontannya. Seorang anak yang memiliki produksi spontannya terdiri dari kalimat dua atau tiga kata seperti “*Bayi pergi keluar*”, “*Kemana Ayah pergi?*”, atau “*Kue habis semua*” diharapkan agar menirukan kalimat “*Topi bayi itu terletak di atas kursi biru*” sebagai “*Topi di atas kursi*” atau barangkali “*Topi bayi kursi*”. Bagi anak-anak yang mengalami cacat bahasa, peniruan yang ditimbulkan dapat memberikan pandangan terhadap strategi-strategi yang tidak dapat diturunkan oleh alat lain apapun. Jadi, apabila seorang anak yang menderita cacat bahasa diberikan sebuah kalimat seperti “*Ayah sedang pergi bekerja ke kantornya*” dan menirukannya sebagai “*Kerja kantor*”, seseorang barangkali merasa heran apakah anak ini sebenarnya menangani input bahasa secara normal. (Tentunya peniruan dari satu kalimat bukanlah merupakan satu bukti yang cukup). Walaupun penggunaan peniruan yang ditimbulkan menunjukkan potensi yang besar dalam penilaian bahasa. Walaupun penggunaan peniruan yang ditimbulkan menunjukkan potensi yang besar dalam penilaian bahasa, hal tersebut harus dipakai dan diinterpretasikan dengan hati-hati. Stimuli harus dibentuk secara teliti guna memungkinkan pemeriksa memfokuskan diri pada aspek bahasa manapun yang menariknya – fonologi, sintaks atau semantik. Prosedur penilaian kadang-kadang kontraversial. Misalnya, jika seseorang ingin memeriksa pengetahuan seorang anak tentang hubungan lokatif dalam satu kalimat, seseorang dapat saja membuat kalimat seperti “*Billy menyimpan topi di dalam boks*”. Jika seorang anak mengulang “*Topi boks*”, sudahlah cukup untuk menunjukkan kemampuannya tentang bagaimana menerangkan lokasi, atau haruskah ia mengatakan “*Topi dalam boks?*” Issue seperti di atas bisa dipecahkan melalui riset dengan anak-anak yang berkembang secara normal. Sementara ini, penggunaan peniruan yang ditimbulkan dalam penilaian bahasa anak-anak dengan sejarah perkembangan yang abnormal tetap menjadi alat yang berguna, bilamana diterapkan dengan tepat.

Pemahaman (*Comprehension*)

Pada suatu usaha pemahaman yang khusus (*typical*), seorang anak diminta untuk menunjukkan kepada suatu gambar atau melakukan beberapa tindakan yang berdasarkan atas pengetahuan linguistiknya. Biasanya, digunakan pasangan-pasangan kalimat dengan kontras yang mencolok dan si anak mesti menunjukkan pemahaman dari masing-masing kalimat dalam pasangan. Misalnya, untuk mengetes pemahaman

tentang kata ganti (*pronoun*), seorang anak mungkin memberikan dua buah gambar: seorang anak perempuan tengah berjalan menaiki tangga di satu gambar dan di gambar lain seorang anak laki-laki sedang berjalan menaiki tangga. Si pemeriksa, tanpa menunjuk kepada satu gambarpun, mungkin menyebutkan dua kalimat yang berkaitan dengan gambar-gambar tersebut: “*Ia laki-laki (bhs.Inggris: He) sedang berjalan naik tangga*”. “*Ia perempuan (bhs.Inggris: She) sedang berjalan naik tangga.*” Kemudian si anak disuruh menunjukkan gambar yang cocok sesuai dengan yang disebutkan oleh si pemeriksa. Usaha pemahaman juga membutuhkan agar si anak memanipulasi benda-benda untuk menunjukkan pemahaman tentang kalimat-kalimat, seperti “*Beruang mencium gajah*” dibandingkan dengan “*Gajah mencium beruang*”, dengan menggunakan binatang-binatang mainan. Seringkali, usaha-usaha yang menggunakan benda-benda dirasakan lebih efektif bagi anak-anak kecil (lebih muda) atau cacat yang mengalami kesulitan dalam menerima ruang dan dimensi dalam gambar-gambar.

Usaha-usaha pemahaman tidaklah tanpa masalah. Pertama, sudah barang tentu, banyak aspek bahasa yang tidak dapat digambarkan atau dilakukan dengan mudah, dan mengetes seorang anak mengenai pemahaman seperti ini sangatlah sukar. Misalnya, bagaimana Anda menentukan apakah seorang anak mengerti perbedaan antara “*Ia datang lebih lambat dari yang saya harapkan*” dan “*Ia datang lebih awal dari yang saya harapkan?*” Selanjutnya, kadang-kadang tidak mungkin untuk menentukan apakah respons-respons si anak lebih cenderung ke fungsi menerka daripada pemahaman sebenarnya. Usaha-usaha harus dibuat secara cermat begitupun prosedur *scoring* didefinisikan dengan teliti agar dijamin adanya usaha pengukuran pemahaman.

Produksi (*Production*)

Dalam menilai produksi bahasa seorang anak, terdapat dua prosedur yang harus digunakan. Pertama, produksi struktur-struktur yang spesifik dibuat oleh si pemeriksa. Hal ini sering dilakukan dalam situasi tanya-jawab, di mana si pemeriksa dapat memegang dua balok dan mengatakan, “*Apakah balok yang merah ini lebih pendek daripada balok yang biru?*” Atau seorang anak ditanya, “*Katakan pada saya bagaimana caranya sampai ke rumah kamu dari sini*”. Kadang terjadi produksi yang ditimbulkan merupakan cara yang paling berguna dalam menilai kemampuan si anak untuk menggunakan bahasa dalam cara-cara yang spesifik, sebab si pemeriksa dapat mengawasi situasi di mana bahasa itu dihasilkan. Namun demikian, produksi juga dapat dinilai dari penggunaan contoh-contoh wicara yang spontan yang terkumpul selama si

anak terlibat dalam kegiatan-kegiatan sehari-hari. Apabila waktu tidaklah begitu penting dan apabila seseorang lebih tertarik kepada penampilan secara umum ketimbang jenis-jenis spesifik dari bahasa, contoh-contoh bahasa yang spontan dapat memberikan bukti yang baik tentang apa yang dilakukan seorang anak dengan bahasa.

Beberapa metode digunakan untuk memberi *score* terhadap contoh-contoh bahasa yang diperoleh dalam produksi spontan atau yang dihasilkan. Seseorang dapat saja mengukur panjang rata-rata umum dari ucapan si anak (biasanya dalam morfem); mengevaluasi kompleksitas perkembangan dari ucapan-ucapan, atau bahkan berusaha keras untuk menulis aturan-aturan gramatika yang akan menerangkan ucapan-ucapan tersebut. Sebagian besar prosedur yang dipakai untuk mengevaluasi bahasa spontan bergantung pada jumlah minimum ucapan (50 atau 100) yang diperoleh. Hal ini merupakan persyaratan yang berat bagi anak-anak yang lemah-bahasa yang memiliki sedikit bahasa. Beberapa ahli riset (peneliti) mengemukakan bahwa estimasi yang dapat dipercaya tentang kemampuan bahasa anak dapat diperoleh dari sedikit ucapan, namun sampai sekarang masih belum pasti. Suatu sampel yang baik tidak hanya mencakup ucapan-ucapan anak, tetapi juga ucapan-ucapan dari pembicara lain yang ada. Contoh berikut dari suatu interaksi antara seorang ibu dan anaknya yang mengalami kelainan bahasa menunjukkan bagaimana bentuk sampel bahasa sedemikian setelah dijalin:

Ibu: (bermain dengan boneka)

“Ini boneka bagus. Bisakah kamu membuat matanya jadi tertutup?”

Anak: Tarik rambut.

“Tarik rambutnya?”

“Kamu tidak mau menarik rambutnya. Lihat bagaimana matanya merem.” (menggoyang-goyangkan kepala boneka ke atas ke bawah)

(merenggut boneka dan melemparkannya ke atas lantai)

“Saya lihat, saya lihat”

“Kamu mau lihat boneka?” “Baiklah, tapi jangan dipecahkan.”

(memasukkan jarinya ke muka boneka) “Lubang di dalam sana.”

“Ya, mulut boneka punya lubangnya. Itu untuk memasukkan botol.”

“Botol. Punya botol.” (pergi ke arah pintu kamar)

“Jangan, jangan pergi ke luar. Kamu tidak punya botol. Boneka yang punya botol.”

“Punya botol. Di luar. Rumah. Mami.”

Mengemukakan sebuah contoh bahasa dengan cara sedemikian tidak hanya memungkinkan seseorang untuk dapat melihat jenis bahasa yang digunakan si anak, tapi juga bagaimana bahasa berkaitan dengan situasi dan bahasa yang digunakan oleh yang lain dalam lingkungan tersebut. Bila sampelnya telah diperoleh, dapat digunakan bermacam prosedur *scoring* untuk mengestimasi level perkembangan bahasa si anak yang bisa dipakai guna membuat program manajemen bagi si anak.

Menggunakan Tes Bahasa

Belum ada upaya yang akan dibuat di sini guna menyusun atau menerangkan tes bahasa yang spesifik, akan tetapi beberapa pertimbangan umum akan disebutkan. Pertama, setiap orang yang menilai kemampuan anak-anak harus memperhatikan perbedaan antara penampilan bahasa apa yang dikerjakan seorang anak dengan bahasa, dan kemampuan bahasa (*language competence*), atau pengetahuan apa yang mendasari si anak. Sebuah gambaran lengkap, atau bahkan sebagian gambaran yang baik dari kemampuan bahasa si anak, akan membutuhkan lebih banyak informasi dari pada tes yang tersedia. Dalam satu pengertian, semua tes bahasa adalah merupakan tes-tes mengenai penampilan bahasa, yang menunjukkan apa yang dapat dilakukan seorang anak dalam serangkaian soal-soal tes tertentu pada suatu saat tertentu. Istilah-istilah “*pengetahuan*” dan “*kemampuan*” digunakan secara longgar dalam situasi tes, dan barangkali tidak usah digunakan sama sekali, karena tidak ada tes yang akan memungkinkan kita benar-benar yakin apa yang “*diketahui*” si anak tentang sintaks atau semantik.

Kedua, sekian banyak tes yang digunakan untuk menilai kemampuan si anak dalam memproses bahasa dirancang untuk memeriksa hanya satu jenis tingkah laku, biasanya pemahaman (*comprehension*). Dari semua tes yang betul-betul memerlukan

agar si anak memberikan isyarat bahasa, lebih cenderung berupa tes peniruan ketimbang produksi spontan. Dalam menggunakan tes yang hanya mengandung satu jenis tingkah laku bahasa, penting untuk diingat bahwa bagi sebagian anak-anak yang memiliki kelainan (cacat) bahasa, hubungan normal antara *peniruan*, *pemahaman* dan *produksi* boleh jadi tidak ada. Jadi, kemampuan seorang anak untuk memahami tidak dapat diambil sebagai bukti bahwa ia mampu meniru, dan peniruan yang tepat tidak dapat diambil sebagai bukti bahwa si anak bisa memahami atau secara spontan menghasilkan suatu struktur tertentu. Idealnya, ketiga jenis tingkah laku di atas sebaiknya dinilai.

Ketiga, terdapat banyak tes bahasa yang tersedia, dan di dalam menentukan yang mana yang akan dipakai, si pemeriksa harus memiliki ide yang jelas mengenai apa yang hendak dicapai oleh tes tersebut. Kadang-kadang si pemeriksa ingin bisa membandingkan penampilan tes si anak dengan penampilan tes anak-anak lain, mengurutkannya dengan membandingkan pada kelompok sebayanya. Untuk melakukan hal ini si pemeriksa harus memakai sebuah tes standar, yang memiliki norma-norma kelompok. Hal ini berarti bahwa tesnya telah diberikan kepada sejumlah besar anak-anak normal dari berbagai level umur sehingga terdapat informasi yang tersedia mengenai beberapa *score* dari anak rata-rata (pada umumnya) yang dibuat pada tes dalam umur tertentu. *Score* tes standar sering dipakai untuk membicarakan “*umur bahasa*” si anak. Apabila sebuah tes belum distandarisasi, dan banyak tes yang dimaksud mengenai bahasa juga belum, maka hanyalah bisa digunakan untuk menerangkan tingkah laku si anak dalam berbagai area dan untuk membandingkan satu aspek dari tingkah lakunya dengan aspek dari tingkah laku lain. Tes tersebut tidak dapat digunakan untuk membandingkan tingkah laku dia dengan tingkah laku anak-anak lain. Tes-tes yang disebut belakangan dapat digunakan secara efektif dalam suatu penilaian terpadu terhadap perkembangan bahasa seorang anak, dan tidak boleh diabaikan.

Akhirnya, sebuah penilaian yang baik meliputi beberapa tingkat pertimbangan subyektif dan interpretasi. Si pemeriksa mulanya harus memutuskan tes yang mana yang cocok untuk seorang anak tertentu, diberi sejarahnya dan level performansinya yang jelas. Bila hasil tes telah diperoleh, mereka harus diperhatikan keseluruhannya. Suatu daftar *score* tes tidak banyak berceritera kecuali diikuti oleh keterangan yang menjelaskan apa yang ditunjukkan oleh setiap *score* mengenai kekuatan dan kelemahan dalam kemampuan memproses bahasa si anak, dan apa yang disarankan dari hasil secara keseluruhan mengenai sifat dari problema si anak serta penyembuhannya.

Score tes tidak akan menerangkan hal ini – itu terserah kepada si pemeriksa. Hal ini berarti si pemeriksa harus mengetahui tentang perkembangan bahasa pada anak-anak normal, tentang tingkah laku bahasa secara umum dari berbagai kelompok anak-anak yang cacat, dan tentang tes bahasa apa yang dapat dan tidak dapat dikeluarkan. Hal ini juga berarti bahwa si pemeriksa harus mengolahnya dengan hati-hati, selalu siap setiap waktu untuk mempertimbangkan kembali suatu diagnosa bilamana terdapat bukti-bukti yang baru.

Peringatan-peringatan di atas tentang pemakaian tes-tes telah mengakibatkan banyak para ahli profesional yang hampir seluruhnya percaya kepada sampel-sampel bahasa spontan dalam rangka evaluasi anak-anak. Sebuah sampel bahasa spontan merupakan sebuah teknik yang baik yang tidak jarang menghasilkan informasi lebih banyak dan lebih baik daripada tes bahasa yang formal. Namun demikian, tidak terdapat kekurangan baik dalam artian *scoring* maupun pengumpulan data. Anak-anak tidaklah selalu berniat untuk berbicara, dan sekalipun dalam situasi yang terbaik seorang anak bisa saja menarik diri dan menolak untuk bekerja sama. Setiap panduan mengenai penilaian bahasa haruslah mengandung saran agar tenang dan sabar. Bahkan anak yang paling keras kepalapun cepat atau lambat akan memperoleh hari yang baik.

Beberapa kerugian dalam pengumpulan sampel-sampel bahasa dapat dikurangi apabila sampel-sampel bahasa tersebut direkam pada pita rekaman di rumah si anak oleh ibunya atau petugas yang lain. Orang tua haruslah diberikan petunjuk yang tepat bagaimana memperoleh sebuah sampel yang alamiah, tentunya. Keuntungan yang utama dari memiliki sebuah sampel untuk analisa dan evaluasi sebelum penilaian formal yang dijadwalkan pada klinik yang “aneh” lebih berat daripada pertimbangan waktu yang diberikan kepada *training*/latihan orang tua, dan sampel-sampel yang diperoleh paling tidak sama atau ekuivalen dengan sampel-sampel yang diperoleh dari klinik (*Kramer, James dan Saxman, 1977*).

MANAJEMEN

Manajemen atau pengelolaan terhadap anak-anak yang memiliki problema bahasa didasarkan pada asumsi yang dapat dinyatakan sebagai: Untuk beberapa alasan, anak-anak yang tidak mengalami perkembangan bahasa secara normal belum mampu menghasilkan informasi yang cukup dari bahasa di lingkungannya sendiri guna memformulasikan bahasa normal mereka sendiri. Pernyataan di atas dapat berlaku dalam berbagai hal, bergantung pada masing-masing masalah anak. Bagi sebagian

anak-anak, hal ini bisa berarti bahwa mereka belum memecahkan isyarat (*decode*) aturan-aturan sintaksis yang mengatur gabungan kata-kata dalam kalimat-kalimat. Bagi sekelompok lain, hal itu bisa berarti bahwa, sementara telah terjadi *decoding*, kelemahan dalam proses *encoding* menjaga terjemahan dari *decoding* ini ke dalam bahasa lisan.

Fungsi dari manajemen/pengelolaan bahasa bukanlah untuk mengoreksi penyebab awal dari kelainan anak. Dalam banyak hal, ini merupakan suatu tugas yang tidak mungkin, karena penyebab awalnya sering tidak diketahui, atau di mana diketahui, mungkin tidak dapat dikoreksi atau tidak lama lagi berkaitan secara fungsional terhadap perawatan kelainan/cacat tersebut. Faktor-faktor yang secara fungsional berkaitan dalam suatu hubungan perawatan seharusnya dikurangi, bila memungkinkan. Bahkan pada kasus-kasus di mana penyebab primernya diketahui dan dapat diringankan, seperti pada anak-anak yang menderita kelainan pendengaran, beberapa strategi manajemen masih perlu diterapkan. Tujuan dari manajemen bahasa adalah untuk mengajarkan kepada anak-anak yang tidak dapat belajar sendiri, tanpa memperhatikan sebab-sebab dari kegagalannya untuk belajar. Anak-anak yang normal tidak diajari lagi untuk berbicara lebih jauh daripada mereka diajari untuk menjadi waspada. Mereka mengalami kemajuan dari satu hingga dua-kata ucapan, mereka menggunakan tanda-tanda gramatika seperti akhiran-akhiran *tense* dan *plural*, mereka membuat frasa-frasa pertanyaan dan bentuk-bentuk negatif, kesemuanya tanpa diberitahu aturan-aturan mengenai hal tersebut. Kesalahan-kesalahan dapat dikoreksi dan keberhasilannya dapat dipuji, namun mereka tidak dilatih dengan baik dalam penggunaan struktur gramatika. Nampaknya bagi orang dewasa hal tersebut hanya memerlukan usaha yang sedikit di lingkungannya. Namun bagi anak-anak yang menderita kelainan-pendengaran, hal ini bukanlah masalahnya. Mereka tidak mampu berkembang oleh dirinya sendiri; harus terjadi beberapa intervensi bila mereka ingin belajar. Intervensi yang dimaksud adalah manajemen.

Oleh karena kita mengasumsi bahwa anak yang menderita problema bahasa tidak mampu menggunakan bahasa dari lingkungannya seperti yang dilakukan oleh anak normal, langkah pertama dalam manajemen ialah membuat bahasa tersebut lebih mudah dicapai bagi si anak. Di mana seorang anak normal dapat membuat struktur dan mengorganisir apa yang didengarnya sendiri, para ahli klinis harus membuat struktur dan mengorganisir stimuli bahasa yang tepat bagi si anak yang lemah-bahasa. Stimuli bahasa harus diurutkan secara tepat dalam arti tahap perkembangan normal, dan setiap

level dari respons, apakah satu-kata ucapan atau kalimat-kalimat sederhana, harus dilatih dengan tuntas sebelum respons-respons yang lebih kompleks diminta. Si anak haruslah diberikan kesempatan untuk mendengar dan menggunakan bahasa yang benar bagi kemampuannya dalam berbagai situasi komunikatif. Teknik-teknik untuk menyajikan struktur-struktur bahasa, menimbulkan respons-respons darinya adalah bervariasi, dan pemilihan teknik tersebut akan bergantung sebagian besar pada sifat dari problema si anak serta masing-masing gaya belajarnya.

Dalam kaitan ini, adalah penting untuk diingat bahwa bahasa tidak dipelajari dalam suatu kehampaan, namun dipelajari lewat suatu lingkungan yang kaya akan berbagai stimuli dan konteks. Anak-anak dengan problema bahasa memerlukan suatu lingkungan belajar-bahasa sedemikian seperti halnya yang diperlukan oleh anak-anak normal. Tidak ada seorangpun anak yang bisa belajar bahasa secara efektif dalam ruangan kubus bercat putih dimana ia menghabiskan sejam sehari menunjuk gambar garis pada buku sementara ahli klinis mengucapkan kata-kata. Kecuali bagi kasus-kasus yang jarang di mana si anak perlu memiliki stimulasi atau rangsangan yang terbatas dan terkendali, terapi bahasa haruslah berlangsung dalam situasi realistik, di mana si anak dihadapkan dengan seseorang yang menaruh perhatian padanya sehingga ia bisa berbicara dan memperbincangkan sesuatu yang berarti. Banyak anak-anak yang memberi respons baik terhadap pengelompokan dan persaingan yang ringan terdapat dalam situasi, sehingga berguna dan sering menguntungkan apabila terdapat tiga atau empat anak dalam situasi tersebut. Teknik-teknik seperti terapi bahasa-interaktif, di mana kelompok kecil anak-anak memberikan respons terhadap cerita-cerita dengan cara yang terstruktur dan teliti, atau terapi berdasar-kognitif, di mana struktur bahasa yang disajikan dalam hubungannya dengan situasi yang dirancang untuk membuat konsep-konsep baru yang tersedia bagi si anak, hanyalah merupakan dua dari banyak cara terapi yang sekarang digunakan.

Banyak para ahli klinis yang menganggap bahwa bila mereka memberikan bahasa yang cukup kepada si anak, dan bila ia memberikan respons secara benar di dalam situasi terapi, maka si anak akan mampu melanjutkan sendiri menjadi seorang dewasa pemakai atau penutur bahasa yang normal. Kita tidak memiliki studi jangka panjang yang baik mengenai perkembangan bahasa pada anak-anak yang memiliki problema bahasa di waktu kecil; kita kekurangan informasi tentang apa yang terjadi kepada anak tersebut ketika mereka menginjak dewasa. Nampaknya tidak mungkin bahwa semua anak-anak yang menderita kelainan-bahasa, sekalipun mereka yang

memperoleh bantuan profesional, akan menjadi pembicara normal dewasa pada satu saat yang ajaib. Untuk memakai bahasa secara normal, seorang pembicara harus sudah menginternalisir serangkaian aturan-aturan – fonologi, sintaksis, semantik dan komunikatif – dan harus mampu menggunakan aturan-aturan ini guna menghasilkan ucapannya sendiri. Kita tidak bisa mengajarkan semua ini kepada anak-anak. Kita memakai banyak aturan bahasa yang kita sendiri tidak menyadarinya, dan kita diminta untuk merumuskan kalimat-kalimat yang benar dan menurut aturan gramatika dalam berbagai situasi. Mengajarkan semua ini, tahap demi tahap, kepada anak-anak yang tidak dapat mempelajarinya sendiri akan merupakan suatu usaha yang sangat berat, satu usaha yang tidak akan menjadi mudah dengan kenyataan bahwa kita tidak mengerti bagaimana anak-anak normal mulai mempelajarinya. Dalam banyak hal, aturan-aturan ini tidak dapat diajarkan sedemikian rupa melalui manajemen bahasa. Akan tetapi cenderung si anak diberi stimulasi bahasa terstruktur, dan diharapkan bahwa jika ia bisa diajari untuk memberikan respons dengan benar terhadap beberapa bahasa dasar, maka kemampuan pemrosesannya akan mulai berfungsi. Seperti yang dikemukakan *Eisenson (1972)*, *“Apa yang kita harapkan untuk dibuat merupakan dasar yang cukup luas dari apa yang dapat kita ajarkan secara langsung agar memungkinkan si anak untuk melanjutkannya sendiri sebagai penutur bahasa yang kreatif – untuk merumuskan kalimat-kalimat dari persediaan kata-katanya dan gramatika yang tidak pernah dihasilkan sebelumnya, dengan keyakinan bahwa rumusannya akan dapat diterima berdasarkan tingkah laku/kebiasaan verbal dari masyarakatnya.”* Hal ini adalah suatu harapan yang besar, dan tidak dapat dipungkiri bahwa harapan ini tidak akan terealisasi seluruhnya bagi setiap anak. Hal ini berarti apapun bahasa yang bisa dipelajari si anak haruslah merupakan bahasa yang berguna. Memberi nama terhadap binatang-binatang di kebun binatang mungkin bukan merupakan latihan perbendaharaan kata yang terbaik bagi seorang anak yang cacat-pendengaran; memberi nama pada alat-alat untuk makan atau barang-barang yang berkaitan dengan pakaian barangkali lebih sesuai. Tanpa memperhatikan bentuk linguistik yang sedang diajarkan pada waktu tertentu atau teknik-teknik yang sedang dipakai untuk mengajarkan bentuk, fokus dalam semua manajemen bahasa haruslah diarahkan pada pembentukan bahasa praktis yang bisa dipakai si anak dalam lingkungannya dan aktifitasnya sehari-hari. Adalah jenis bahasa seperti ini yang membuka kemungkinan terhadap komunikasi sebenarnya dengan manusia lainnya – suatu kemungkinan yang merupakan fitrah setiap orang.