

PENGALAMAN GURU DALAM MELAKUKAN ASSES MEN KOGNITIF PADA ANAK DENGAN DYSLEXIA

Samir Abdul Azis¹⁾, Sri Nurhayati Selian²⁾.

¹⁻²⁾Fakultas Psikologi, Universitas Muhammadiyah Aceh, Banda Aceh, Indonesia

Email: samirabdulazis98@gmail.com
seliansrinurhayati@gmail.com

Abstrak. Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi pengalaman guru dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan Disleksia di Sekolah Luar Biasa (SLB) di Banda Aceh. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif untuk memahami secara mendalam praktik asesmen yang dilakukan guru dalam konteks pembelajaran sehari-hari. Partisipan penelitian terdiri dari tiga guru yang memiliki pengalaman langsung dalam mengajar dan melakukan asesmen terhadap siswa dengan disleksia. Pemilihan partisipan dilakukan menggunakan teknik purposive sampling. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam dengan pedoman semi-terstruktur, kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik untuk mengidentifikasi tema-tema utama yang muncul dari pengalaman partisipan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa asesmen kognitif dipahami guru sebagai proses berkelanjutan yang terintegrasi dengan kegiatan pembelajaran melalui observasi, analisis kesalahan membaca, serta pengamatan terhadap perhatian dan pemrosesan informasi siswa. Guru menghadapi berbagai tantangan, seperti keterbatasan instrumen asesmen terstandar, minimnya pelatihan profesional, keterbatasan waktu, serta kesulitan dalam mengkomunikasikan hasil asesmen kepada orang tua. Untuk mengatasi kendala tersebut, guru mengembangkan berbagai strategi adaptif seperti observasi berulang, modifikasi tugas pembelajaran, serta kolaborasi dengan rekan sejawat. Hasil asesmen kemudian dimanfaatkan sebagai dasar dalam perencanaan pembelajaran individual dan komunikasi dengan orang tua untuk mendukung perkembangan belajar anak.

Kata kunci: Asesmen kognitif, disleksia, pengalaman guru, pendidikan khusus, Sekolah Luar Biasa (SLB).

Abstract. This study aims to explore teachers' experiences in conducting cognitive assessments

on children with dyslexia in Special Needs Schools (SLB) in Banda Aceh. The study used a qualitative approach with a descriptive design to gain a deeper understanding of teachers' assessment practices in the context of everyday learning. The study participants consisted of three teachers with direct experience in teaching and assessing students with dyslexia. Participants were selected using a purposive sampling technique. Data were collected through in-depth interviews with semi-structured guidelines, then analyzed using thematic analysis to identify key themes emerging from the participants' experiences. The results showed that teachers understood cognitive assessment as an ongoing process integrated with learning activities through observation, analysis of reading errors, and observation of students' attention and information processing. Teachers faced various challenges, such as limited standardized assessment instruments, minimal professional training, time constraints, and difficulties in communicating assessment results to parents. To overcome these obstacles, teachers developed various adaptive strategies such as repeated observations, modified learning tasks, and collaboration with colleagues. The assessment results are then used as a basis for individual learning planning and communication with parents to support children's learning development.

Keywords: *Cognitive assessment, dyslexia, teacher experience, special education, special schools (SLB).*

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang menekankan pada pemenuhan hak setiap anak untuk memperoleh layanan pendidikan yang setara tanpa diskriminasi. Dalam kerangka ini, sekolah dituntut untuk mampu mengidentifikasi dan merespons kebutuhan belajar yang beragam (Rahmayani & Selian, 2025), termasuk anak dengan gangguan belajar spesifik. Salah satu gangguan belajar yang paling

banyak ditemukan di lingkungan sekolah adalah Disleksia, yaitu gangguan perkembangan neurobiologis yang memengaruhi kemampuan membaca secara akurat dan lancar, serta berdampak pada keterampilan mengeja dan pemahaman bacaan. Disleksia bukanlah refleksi dari rendahnya intelegensi, kurangnya motivasi, atau kualitas pengajaran yang buruk, melainkan berkaitan dengan perbedaan dalam pemrosesan fonologis dan integrasi informasi bahasa di otak (Selian, 2024).

Secara teoretis dalam bukunya, Selian (2023) menjelaskan disleksia dapat dijelaskan melalui perspektif pemrosesan informasi dan teori defisit fonologis, yang menyatakan bahwa kesulitan utama terletak pada kemampuan memetakan bunyi (fonem) ke simbol tertulis (grafem). Selain itu, pendekatan neuropsikologis menekankan pentingnya memahami profil kognitif individu, termasuk aspek memori kerja, kecepatan pemrosesan, perhatian, dan fungsi eksekutif. Oleh karena itu, asesmen kognitif menjadi komponen esensial dalam proses identifikasi dan perencanaan intervensi bagi anak dengan disleksia (Oktamarina, Rosalina, Utami, Duati, Dzakiyyah, Sari & Julita, 2022).

Dalam praktik pendidikan, asesmen kognitif tidak hanya dipahami sebagai proses pengukuran kemampuan intelektual melalui skor kuantitatif, tetapi sebagai upaya komprehensif untuk memahami kekuatan dan kelemahan kognitif siswa secara holistik (Islamy & Wachidah, 2024; Ramadhini & Selian, 2025). Perspektif ini sejalan dengan teori sosiokultural yang dikemukakan oleh Lev Vygotsky, yang menekankan pentingnya konteks sosial dan interaksi dalam perkembangan kognitif anak (Raharjo & Wimbari, 2020). Melalui konsep *zone of proximal development* (ZPD), asesmen tidak semata-mata menilai apa yang telah dikuasai anak, tetapi juga potensi perkembangan yang dapat dicapai dengan dukungan yang tepat (Selian, 2024). Dengan demikian, asesmen kognitif pada anak dengan disleksia seharusnya tidak bersifat statis, melainkan dinamis dan kontekstual.

Dalam konteks sekolah, guru memegang peran strategis sebagai pelaksana pembelajaran sekaligus pengamat utama perkembangan akademik siswa. Guru sering kali menjadi pihak pertama yang mengenali tanda-tanda awal kesulitan membaca dan belajar. Namun, pelaksanaan asesmen kognitif oleh guru menghadapi berbagai

tantangan, antara lain keterbatasan pelatihan khusus mengenai gangguan belajar spesifik, minimnya instrumen asesmen yang terstandar dan sesuai budaya, serta beban administratif yang tinggi (Azra & Selian, 2025). Di samping itu, terdapat aspek emosional dan etis ketika guru harus mengkomunikasikan hasil asesmen kepada orang tua, terutama dalam konteks masyarakat yang masih memiliki stigma terhadap label kebutuhan khusus (Intan & Selian, 2025; Salsabillah & Selian, 2025).

Secara empiris, sejumlah penelitian telah membahas efektivitas intervensi membaca pada anak dengan disleksia serta validitas instrumen asesmen psikologis (Raharjo & Wimbari, 2020). Namun, kajian yang secara khusus menggali pengalaman subjektif guru dalam melakukan asesmen kognitif masih relatif terbatas. Padahal, pengalaman guru yang mencakup persepsi, makna personal, strategi adaptif, serta dinamika relasional dengan siswa dan orang tua merupakan aspek penting dalam memahami bagaimana asesmen benar-benar dilaksanakan di lapangan (Selian, Septiawati & Lisdayani, 2025). Perspektif fenomenologis dalam penelitian kualitatif memungkinkan peneliti untuk mengeksplorasi pengalaman *lived experience* guru secara mendalam, sehingga dapat menangkap kompleksitas praktik asesmen yang tidak selalu tercermin dalam data kuantitatif.

Lebih lanjut, dalam kerangka pendidikan inklusif di Indonesia, kebijakan telah mendorong sekolah untuk menerima dan melayani anak dengan kebutuhan khusus (Ulpa & Selian, 2025). Namun, implementasi kebijakan tersebut seringkali tidak diiringi dengan kesiapan sumber daya manusia dan sistem pendukung yang memadai. Kondisi ini menempatkan guru pada posisi yang menuntut adaptasi profesional secara berkelanjutan. Pengalaman guru dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan disleksia tidak hanya berkaitan dengan aspek teknis, tetapi juga menyentuh dimensi profesionalitas, keyakinan pedagogis, serta refleksi diri sebagai pendidik.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini berangkat dari asumsi bahwa pengalaman guru dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan disleksia merupakan fenomena yang kompleks, kontekstual, dan sarat makna. Pendekatan kualitatif dipilih untuk menggali secara mendalam bagaimana guru memahami konsep asesmen kognitif, bagaimana mereka melaksanakan proses tersebut dalam praktik

sehari-hari, tantangan yang dihadapi, strategi yang dikembangkan, serta bentuk dukungan yang mereka butuhkan.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif untuk memahami secara mendalam pengalaman guru dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan Disleksia. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi pengalaman, pemaknaan, serta praktik (Khalefa & Selian, 2021) yang dilakukan guru dalam konteks nyata di lingkungan pendidikan khusus. Partisipan dalam penelitian ini berjumlah tiga orang guru yang mengajar di Sekolah Luar Biasa (SLB) di Banda Aceh. Pemilihan partisipan dilakukan menggunakan teknik purposive sampling, yaitu pemilihan informan berdasarkan kriteria tertentu yang relevan dengan tujuan penelitian. Kriteria partisipan dalam penelitian ini meliputi: (1) guru yang mengajar di SLB, (2) memiliki pengalaman langsung dalam mengajar anak dengan disleksia, dan (3) pernah terlibat dalam proses asesmen kognitif terhadap siswa dengan disleksia. Ketiga guru tersebut dipilih karena dianggap memiliki pengalaman dan pengetahuan yang memadai untuk memberikan informasi yang mendalam mengenai fenomena yang diteliti. Data penelitian dikumpulkan melalui wawancara mendalam (*in-depth interview*) dengan menggunakan pedoman wawancara semi-terstruktur. Selanjutnya adalah analisis data, data yang diperoleh kemudian dianalisis dengan menggunakan teknik analisis tematik.

HASIL

Penelitian ini melibatkan tiga guru yang mengajar di Sekolah Luar Biasa (SLB) di Banda Aceh dan memiliki pengalaman langsung dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan Disleksia. Hasil analisis tematik menghasilkan enam tema utama yang selaras dengan rumusan masalah dan tujuan penelitian.

Pengalaman Guru dalam Melakukan Asesmen Kognitif

Bagi para guru di SLB Banda Aceh, asesmen bukanlah aktivitas yang hanya dilakukan pada momen tertentu dengan instrumen baku, tetapi merupakan proses

berkelanjutan untuk memahami karakteristik berpikir dan belajar siswa. G1 menjelaskan: “Kalau di kelas kami, asesmen itu bukan hanya waktu anak dites saja. Setiap hari sebenarnya kami mengamati. Dari cara dia membaca, menjawab pertanyaan, sampai cara dia merespons instruksi, itu semua bagian dari asesmen.”

Pernyataan ini menunjukkan bahwa asesmen dipraktikkan sebagai proses observasional yang melekat pada kegiatan pembelajaran. Guru tidak membatasi asesmen pada aktivitas pengukuran formal, melainkan menjadikannya sebagai cara untuk “mengenali cara berpikir anak” secara lebih mendalam. G2 menambahkan bahwa pengalaman melakukan asesmen berkembang secara bertahap melalui praktik langsung: “Awalnya saya juga bingung membedakan mana kesulitan biasa dan mana yang mengarah ke disleksia. Tapi setelah beberapa tahun mendampingi anak-anak, saya mulai bisa melihat pola kesalahannya, terutama di bunyi huruf dan saat mengeja.”

Kutipan ini memperlihatkan bahwa kompetensi asesmen guru terbentuk melalui pengalaman profesional yang berulang. Guru belajar mengidentifikasi pola kesalahan fonologis dan karakteristik khas kesulitan membaca melalui interaksi jangka panjang dengan siswa. Dengan demikian, pengalaman asesmen menjadi bentuk *experiential knowledge* yang berkembang seiring waktu.

Selain aspek kognitif, guru juga menekankan pentingnya memahami kondisi emosional siswa selama proses asesmen. G3 menyatakan: “Anak-anak dengan disleksia kadang cepat frustrasi kalau merasa diuji. Jadi kami harus membuat suasananya nyaman, jangan sampai mereka merasa gagal. Kalau emosinya tidak stabil, hasil asesmennya juga tidak mencerminkan kemampuan sebenarnya.”

Pernyataan ini menunjukkan bahwa asesmen dipahami sebagai proses relasional yang mempertimbangkan dimensi afektif siswa. Guru menyadari bahwa kondisi emosional dapat memengaruhi performa kognitif, sehingga pendekatan yang humanistik menjadi bagian penting dari praktik asesmen (Intan, & Selian, 2025).

Secara fenomenologis, pengalaman guru dalam penelitian ini memperlihatkan bahwa asesmen tidak semata-mata prosedural, tetapi merupakan praktik reflektif yang sarat makna. Guru terus-menerus mengevaluasi dan menyesuaikan pendekatan mereka berdasarkan respons siswa. Proses ini menunjukkan adanya kesadaran

profesional bahwa asesmen bukan hanya tentang mengukur capaian akademik, tetapi tentang memahami potensi dan hambatan belajar secara menyeluruh.

Pemahaman Guru tentang Konsep dan Tujuan Asesmen Kognitif

Hasil penelitian berikutnya menunjukkan bahwa ketiga guru memiliki pemahaman yang relatif komprehensif mengenai konsep asesmen kognitif, meskipun tidak seluruhnya dirumuskan dalam terminologi psikometri formal. Bagi para guru di SLB Banda Aceh, asesmen kognitif dipahami sebagai proses untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan cara berpikir siswa, khususnya dalam aspek pemrosesan bahasa, memori kerja, perhatian, dan kemampuan memahami instruksi.

G1 menjelaskan bahwa asesmen kognitif membantunya “melihat cara anak memproses informasi, bukan hanya hasil akhirnya.” Ia menyatakan: “Kadang anak salah membaca bukan karena tidak tahu hurufnya, tapi karena dia sulit mengingat bunyi atau cepat lupa instruksi. Dari situ kita bisa lihat bagian mana yang perlu dibantu.”

Pernyataan ini menunjukkan bahwa guru memiliki kesadaran terhadap komponen kognitif seperti memori kerja dan pemrosesan fonologis, meskipun tidak selalu menggunakan istilah teknis. Pemahaman tersebut lebih banyak terbentuk melalui pengalaman praktik daripada pembelajaran teori psikometri secara sistematis (Pandiangan & Selian, 2025).

Demikian pula, G2 menekankan bahwa tujuan utama asesmen bukanlah untuk memberi label, melainkan untuk memahami kebutuhan belajar siswa: “Kami tidak ingin anak langsung diberi cap ‘tidak mampu’. Justru dengan asesmen, kami bisa tahu di mana kekuatannya dan bagaimana cara mengajarnya supaya lebih cocok.”

Kutipan ini memperlihatkan adanya sensitivitas etis dalam pemaknaan asesmen. Guru memosisikan asesmen sebagai alat untuk menghindari pelabelan negatif yang dapat berdampak pada harga diri anak. Dalam konteks pendidikan inklusif, pendekatan ini menjadi penting karena stigma terhadap gangguan belajar masih cukup kuat dalam masyarakat.

Sementara itu, G3 menyoroti fungsi asesmen sebagai dasar perencanaan pembelajaran: “Kalau kita tidak tahu pola berpikir anak, kita akan mengajar dengan

cara yang sama untuk semua. Padahal anak dengan disleksia butuh pendekatan yang berbeda.” Pernyataan ini menegaskan bahwa asesmen kognitif dipandang sebagai instrumen diferensiasi pembelajaran. Guru menyadari bahwa tanpa pemahaman terhadap profil kognitif siswa, strategi pengajaran berisiko tidak efektif (Luthfia & Selian, 2025). Guru lebih banyak merujuk pada indikator perilaku yang tampak di kelas, seperti pola kesalahan membaca, respons terhadap instruksi, dan kemampuan mempertahankan perhatian (Astarin, Mutiara Sari & Shofiana, 2025). Dengan kata lain, pemahaman mereka bersifat praksis dan kontekstual.

Temuan ini mengindikasikan bahwa di tingkat praktik, asesmen kognitif telah dimaknai secara humanistik dan berorientasi pada perkembangan. Namun, di sisi lain, terdapat kebutuhan untuk memperkuat landasan teoretis dan pelatihan profesional agar pemahaman praksis tersebut dapat lebih terstruktur, sistematis, dan konsisten dalam implementasinya.

Proses Pelaksanaan Asesmen Kognitif di Kelas

Hasil penelitian menunjukkan bahwa proses pelaksanaan asesmen kognitif pada anak dengan Disleksia di SLB Banda Aceh dilakukan secara bertahap, berkelanjutan, dan terintegrasi dengan kegiatan pembelajaran sehari-hari. Guru tidak memisahkan secara tegas antara kegiatan mengajar dan kegiatan mengasesmen; keduanya berlangsung secara simultan dalam interaksi kelas.

Secara umum, asesmen dilakukan melalui kombinasi observasi sistematis, pemberian tugas membaca, tes informal, serta analisis kesalahan (*error analysis*). Proses ini dimulai dari identifikasi kesulitan membaca awal, kemudian dilanjutkan dengan pengamatan pola kesalahan fonologis, evaluasi kemampuan memahami instruksi verbal, serta pengamatan terhadap memori kerja dan konsentrasi siswa (Nurfadhillah, Saridevita, Adji, Valentina, Astuty, Devita & Destiyantari, 2022).

G1 menjelaskan tahapan awal yang biasa ia lakukan: “Biasanya saya mulai dari membaca sederhana dulu. Dari situ terlihat apakah anak kesulitan di pengenalan huruf, penggabungan bunyi, atau saat mengeja. Kesalahannya itu kami catat, supaya bisa melihat polanya.” Kutipan ini menunjukkan bahwa guru secara aktif melakukan analisis pola kesalahan sebagai dasar pemahaman terhadap hambatan kognitif siswa.

Pendekatan ini sejalan dengan praktik identifikasi kesulitan membaca yang menekankan pentingnya pengamatan terhadap proses (Thasliyah, Lasmi & Wiguna, 2022), bukan hanya hasil akhir.

Setelah tahap identifikasi awal, guru memperluas pengamatan pada aspek pemahaman instruksi dan perhatian. G2 menyatakan: "Kadang anak sebenarnya tahu jawabannya, tapi dia tidak bisa mengikuti instruksi yang panjang. Jadi saya coba ulang dengan kalimat lebih sederhana. Dari situ terlihat kemampuan memahami bahasa dan daya ingatnya." Pernyataan ini menunjukkan bahwa guru tidak hanya menilai kemampuan decoding, tetapi juga memerhatikan kapasitas memori kerja dan pemrosesan bahasa. Dengan kata lain, asesmen kognitif dipraktikkan secara multidimensional, meskipun tidak menggunakan instrumen psikometrik formal.

Selain itu, pengamatan terhadap konsentrasi dan ketahanan belajar menjadi bagian penting dalam proses asesmen. G3 menambahkan: "Kami juga lihat seberapa lama anak bisa fokus. Kalau baru lima menit sudah gelisah, berarti perlu pendekatan yang berbeda. Itu juga bagian dari asesmen, karena memengaruhi hasil belajarnya." Temuan ini menunjukkan bahwa guru memahami asesmen sebagai proses holistik yang mencakup aspek perhatian dan regulasi diri, bukan semata-mata kemampuan akademik.

Asesmen tidak dilakukan dalam satu sesi formal yang terpisah, melainkan secara berkelanjutan melalui interaksi harian. Guru menekankan pentingnya menciptakan suasana yang nyaman agar anak tidak merasa sedang "diuji." G1 menegaskan: "Kalau anak merasa sedang dites, biasanya dia jadi tegang dan hasilnya tidak maksimal. Jadi kami buat seperti kegiatan biasa saja, supaya lebih natural."

Pendekatan ini memperlihatkan sensitivitas pedagogis guru terhadap kondisi emosional siswa. Asesmen dirancang sedemikian rupa agar tidak memicu kecemasan performa yang dapat memengaruhi validitas hasil pengamatan.

Secara keseluruhan, proses pelaksanaan asesmen kognitif di SLB Banda Aceh menunjukkan karakteristik berikut: (1) bertahap dan sistematis meskipun informal, (2) berorientasi pada analisis proses, bukan sekadar hasil, (3) sensitif terhadap kondisi emosional siswa, dan (4) terintegrasi secara langsung dengan perencanaan

pembelajaran. Model ini memperlihatkan bahwa asesmen dalam konteks pendidikan khusus tidak hanya berfungsi sebagai alat diagnosis, tetapi juga sebagai mekanisme refleksi pedagogis yang berkelanjutan.

Tantangan dalam Melakukan Asesmen Kognitif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru di SLB Banda Aceh menghadapi sejumlah tantangan dalam melaksanakan asesmen kognitif pada siswa dengan Disleksia. Tantangan tersebut tidak hanya berkaitan dengan keterbatasan teknis dalam penggunaan instrumen asesmen, tetapi juga menyangkut aspek profesional, administratif, dan sosial yang memengaruhi efektivitas proses asesmen di kelas. Secara umum, temuan mengindikasikan adanya kesenjangan antara tuntutan praktik asesmen dalam pendidikan inklusif dan dukungan sistem yang tersedia di tingkat sekolah.

a. Keterbatasan Instrumen Terstandar

Salah satu tantangan utama yang diungkapkan oleh para partisipan adalah keterbatasan ketersediaan instrumen asesmen kognitif yang terstandar dan relevan dengan konteks pembelajaran di sekolah. Guru menyatakan bahwa sebagian besar alat ukur formal yang dikenal dalam literatur psikologi pendidikan tidak tersedia di sekolah atau sulit diakses. Selain itu, beberapa instrumen yang pernah diperkenalkan dinilai kurang sesuai dengan konteks bahasa dan budaya lokal.

G1 menjelaskan pengalaman tersebut sebagai berikut: "Kami tahu ada tes-tes khusus untuk menilai kemampuan kognitif anak, tetapi di sekolah kami tidak semua alat itu tersedia. Jadi biasanya kami menilai dari pengamatan dan tugas-tugas yang kami buat sendiri di kelas."

Pernyataan ini menunjukkan bahwa keterbatasan instrumen mendorong guru untuk mengembangkan bentuk asesmen alternatif berbasis observasi dan tugas pembelajaran. Meskipun pendekatan ini memberikan fleksibilitas dalam memahami kebutuhan siswa, ketiadaan instrumen terstandar juga berpotensi menimbulkan variasi dalam interpretasi hasil asesmen.

G2 juga menyoroti persoalan kesesuaian konteks bahasa: "Beberapa contoh tes yang pernah saya lihat menggunakan bahasa yang tidak familiar bagi anak-anak di sini. Kalau dipakai langsung, kadang hasilnya tidak menggambarkan kemampuan

sebenarnya.” Hal ini menunjukkan bahwa validitas budaya (*cultural validity*) menjadi pertimbangan penting dalam praktik asesmen kognitif, khususnya dalam konteks pendidikan khusus di daerah.

b. Keterbatasan Pelatihan Profesional

Tantangan lain yang muncul adalah keterbatasan akses terhadap pelatihan profesional yang secara khusus membahas asesmen kognitif berbasis psikologis. Ketiga guru mengakui bahwa sebagian besar pengetahuan mereka mengenai asesmen diperoleh melalui pengalaman praktik di kelas, diskusi dengan rekan sejawat, serta pembelajaran mandiri dari berbagai sumber.

G3 mengungkapkan: “Kami memang pernah mengikuti beberapa pelatihan tentang pendidikan inklusif, tetapi yang benar-benar fokus pada asesmen kognitif masih sangat terbatas. Jadi banyak hal yang kami pelajari sendiri dari pengalaman.” Kondisi ini menunjukkan bahwa kompetensi asesmen guru berkembang secara informal melalui praktik reflektif. Meskipun pendekatan ini memungkinkan terbentuknya pengetahuan berbasis pengalaman, kurangnya pelatihan sistematis dapat membatasi penguasaan konsep teoretis dan teknik asesmen yang lebih komprehensif.

c. Beban Administratif dan Keterbatasan Waktu

Selain faktor teknis dan profesional, guru juga menghadapi tantangan terkait beban kerja administratif dan keterbatasan waktu. Proses asesmen kognitif yang ideal membutuhkan pengamatan mendalam dan interaksi individual dengan setiap siswa. Namun, dalam praktiknya, guru harus membagi waktu antara mengajar, menyusun laporan, serta memenuhi berbagai tuntutan administrasi sekolah.

G1 menjelaskan: “Melakukan asesmen secara mendalam sebenarnya membutuhkan waktu yang cukup lama, karena setiap anak memiliki kebutuhan yang berbeda. Tetapi di sisi lain kami juga harus menyelesaikan banyak laporan administrasi.” Pernyataan ini menunjukkan bahwa keterbatasan waktu dapat memengaruhi kedalaman proses asesmen yang dilakukan oleh guru. Dalam beberapa kasus, guru harus melakukan penyesuaian agar asesmen tetap dapat berlangsung meskipun dalam kondisi keterbatasan waktu.

d. Tantangan dalam Komunikasi dengan Orang Tua

Tantangan lain yang cukup signifikan berkaitan dengan komunikasi hasil asesmen kepada orang tua siswa. Beberapa guru menyampaikan bahwa tidak semua orang tua dapat langsung menerima informasi mengenai kesulitan belajar yang dialami anak mereka. Oleh karena itu, guru perlu menggunakan pendekatan komunikasi yang hati-hati dan persuasif.

G2 mengungkapkan: “Kadang orang tua merasa khawatir atau bahkan menolak ketika mendengar anaknya memiliki kesulitan belajar. Jadi kami harus menjelaskan secara perlahan dan fokus pada bagaimana cara membantu anak berkembang.” Sementara itu, G3 menambahkan bahwa komunikasi yang efektif memerlukan pendekatan empatik: “Kami biasanya tidak langsung menyampaikan istilah teknis. Kami lebih menjelaskan kondisi anak melalui contoh aktivitas belajar sehari-hari supaya orang tua lebih memahami.”

Pendekatan ini menunjukkan bahwa guru tidak hanya berperan sebagai pendidik, tetapi juga sebagai mediator antara hasil asesmen dan pemahaman orang tua terhadap kebutuhan belajar anak. Secara keseluruhan, temuan pada tema ini menunjukkan bahwa tantangan dalam melakukan asesmen kognitif tidak hanya bersumber dari keterbatasan individu guru, tetapi juga dari faktor struktural dalam sistem pendidikan. Keterbatasan instrumen, kurangnya pelatihan profesional, beban administratif, serta kompleksitas komunikasi dengan orang tua membentuk konteks praktik asesmen yang penuh dinamika.

Strategi Guru dalam Mengatasi Kendala

Hasil penelitian menunjukkan bahwa meskipun guru di SLB Banda Aceh menghadapi berbagai keterbatasan dalam melakukan asesmen kognitif pada siswa dengan Disleksia, mereka tidak bersikap pasif terhadap kondisi tersebut. Sebaliknya, para guru mengembangkan berbagai strategi adaptif untuk memastikan bahwa proses asesmen tetap dapat memberikan informasi yang bermakna bagi perencanaan pembelajaran. Strategi ini mencerminkan adanya *agency* profesional guru dalam merespons keterbatasan sumber daya dan dukungan sistem.

Salah satu strategi utama yang digunakan adalah melakukan asesmen berbasis observasi berulang. Guru secara konsisten mengamati perkembangan siswa dalam

berbagai situasi belajar untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai kemampuan kognitif anak. Observasi tidak dilakukan hanya pada satu kesempatan, tetapi secara berkelanjutan sehingga guru dapat mengidentifikasi pola kesulitan belajar secara lebih akurat.

G1 menjelaskan pendekatan tersebut sebagai berikut: “Kami biasanya tidak langsung mengambil kesimpulan dari satu kali pengamatan. Anak-anak diamati beberapa kali dalam kegiatan yang berbeda, supaya kami benar-benar memahami bagaimana cara mereka berpikir dan belajar.” Pendekatan ini memungkinkan guru memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai variasi performa siswa dalam berbagai konteks pembelajaran. Observasi berulang juga membantu guru membedakan antara kesulitan yang bersifat sementara dan pola kesulitan yang lebih konsisten.

Selain itu, guru juga memodifikasi instrumen asesmen sederhana agar lebih sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik siswa. Modifikasi ini dilakukan dengan menyesuaikan tingkat kesulitan tugas, penggunaan bahasa yang lebih sederhana, serta pemilihan materi yang lebih kontekstual bagi siswa.

G2 menjelaskan praktik tersebut: “Kadang kami membuat lembar tugas sendiri yang disesuaikan dengan kemampuan anak. Misalnya teks bacaan yang lebih pendek atau menggunakan kata-kata yang sudah familiar bagi mereka.” Strategi ini menunjukkan bahwa guru berusaha meningkatkan relevansi asesmen dengan kondisi nyata siswa di kelas. Dengan menyesuaikan materi dan format tugas, guru dapat memperoleh informasi yang lebih valid mengenai kemampuan siswa tanpa menimbulkan tekanan yang berlebihan.

Strategi lain yang cukup penting adalah melakukan diskusi kolegial dengan rekan guru. Para partisipan menyatakan bahwa pertukaran pengalaman dengan sesama guru menjadi sumber pembelajaran yang berharga dalam memahami karakteristik kesulitan belajar siswa.

G3 menyatakan: “Kalau kami menemukan kasus yang cukup sulit, biasanya kami diskusikan dengan guru lain. Kadang mereka punya pengalaman yang mirip dan bisa memberikan masukan.” Diskusi kolegial ini tidak hanya membantu guru

memperoleh perspektif baru, tetapi juga memperkuat budaya belajar profesional di lingkungan sekolah. Melalui interaksi tersebut, guru dapat saling berbagi strategi asesmen dan pendekatan pembelajaran yang lebih efektif.

Selain itu, para guru juga berupaya meningkatkan kompetensi mereka melalui pembelajaran mandiri. Beberapa partisipan menyebutkan bahwa mereka mengikuti pelatihan, seminar, atau membaca referensi tambahan terkait pendidikan khusus dan asesmen kesulitan belajar.

G1 mengungkapkan: "Kami juga mencoba mencari informasi dari buku atau pelatihan daring tentang bagaimana menilai kesulitan membaca pada anak." Upaya ini menunjukkan adanya kesadaran profesional untuk terus mengembangkan kapasitas diri, meskipun dukungan pelatihan formal masih terbatas.

Pemaknaan Hasil Asesmen dalam Perencanaan Pembelajaran dan Komunikasi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru di Sekolah Luar Biasa (SLB) memaknai asesmen kognitif sebagai landasan utama dalam perencanaan pembelajaran individual bagi anak berkebutuhan khusus. Asesmen tidak hanya dipandang sebagai proses pengukuran kemampuan akademik, tetapi juga sebagai sarana untuk memahami profil belajar anak secara komprehensif. Informasi yang diperoleh melalui asesmen kemudian digunakan sebagai dasar dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang menyesuaikan kebutuhan spesifik setiap peserta didik.

Para guru menjelaskan bahwa hasil asesmen membantu mereka menentukan pendekatan pedagogis yang paling sesuai, khususnya dalam pembelajaran membaca yang sering menjadi fokus utama pada anak dengan hambatan belajar. Penyesuaian tersebut meliputi pemilihan metode pengajaran, tingkat kesulitan materi, serta strategi penguatan kognitif pada area yang masih lemah. Selain itu, hasil asesmen juga digunakan untuk mengatur tempo pembelajaran agar sesuai dengan kapasitas pemrosesan informasi masing-masing anak.

Salah satu guru (G1) menjelaskan: "Dari hasil asesmen, kami bisa melihat kemampuan dasar anak. Jadi metode mengajarnya tidak bisa disamakan. Ada anak

yang perlu pendekatan visual lebih banyak, ada yang harus diulang-ulang secara bertahap.”

Guru lain (G2) menekankan bahwa asesmen memberikan arah yang lebih jelas dalam merancang intervensi pembelajaran: “Kalau kita sudah tahu kekuatan dan kelemahan anak dari asesmen, kita bisa menyusun target belajar yang lebih realistis. Jadi pembelajaran tidak sekadar mengikuti kurikulum, tetapi benar-benar disesuaikan dengan kemampuan anak.”

Selain digunakan untuk merancang pembelajaran, hasil asesmen juga memiliki peran penting dalam komunikasi antara guru dan orang tua (Selian & Yulasteriyani, 2024). Para partisipan menekankan bahwa penyampaian hasil asesmen memerlukan pendekatan yang sensitif dan edukatif, terutama ketika orang tua masih dalam tahap memahami kondisi perkembangan anak.

Seorang guru (G3) menyatakan: “Kami biasanya tidak langsung menyampaikan hasil asesmen secara teknis. Kami jelaskan dulu bagaimana perkembangan anak di kelas, kemudian perlahan menjelaskan apa yang perlu didukung di rumah.” Pendekatan ini menunjukkan bahwa guru berupaya membangun komunikasi yang bersifat kolaboratif dengan keluarga. Hasil asesmen tidak diposisikan sebagai label atau “vonis” terhadap kemampuan anak, melainkan sebagai informasi yang dapat membantu orang tua memahami kebutuhan belajar anak serta mendukung proses intervensi secara bersama (Intan, & Selian, 2025).

Secara konseptual, temuan ini memperlihatkan bahwa asesmen dalam konteks pendidikan khusus memiliki fungsi yang lebih luas daripada sekadar klasifikasi kemampuan. Asesmen dipandang sebagai alat pemberdayaan pedagogis yang memungkinkan guru merancang pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan individual siswa serta membangun kemitraan yang konstruktif dengan orang tua. Dengan demikian, asesmen tidak hanya berperan dalam proses identifikasi, tetapi juga menjadi bagian integral dari upaya mendukung perkembangan anak secara menyeluruh dalam lingkungan pendidikan khusus.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman guru dalam melakukan asesmen kognitif pada anak dengan Disleksia di Sekolah Luar Biasa (SLB) di Banda Aceh merupakan proses yang dinamis, reflektif, dan terintegrasi dengan praktik pembelajaran sehari-hari. Guru tidak memandang asesmen sebagai kegiatan formal yang terpisah dari proses mengajar, melainkan sebagai aktivitas berkelanjutan yang dilakukan melalui observasi, analisis kesalahan membaca, serta pengamatan terhadap perhatian, memori kerja, dan respons siswa terhadap instruksi. Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa pemahaman guru mengenai asesmen kognitif lebih bersifat kontekstual dan berbasis pengalaman praktik dibandingkan penggunaan instrumen psikometrik formal. Dalam pelaksanaannya, guru menghadapi berbagai tantangan, seperti keterbatasan instrumen asesmen terstandar, minimnya pelatihan profesional yang spesifik terkait asesmen kognitif, keterbatasan waktu akibat beban administratif, serta tantangan dalam mengkomunikasikan hasil asesmen kepada orang tua. Meskipun demikian, guru mengembangkan berbagai strategi adaptif, seperti observasi berulang, modifikasi tugas pembelajaran sebagai alat asesmen, diskusi kolegal dengan sesama guru, serta pembelajaran mandiri untuk meningkatkan kompetensi profesional. Hasil asesmen kognitif kemudian dimaknai sebagai dasar penting dalam perencanaan pembelajaran individual dan penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), sekaligus sebagai sarana komunikasi kolaboratif dengan orang tua dalam mendukung perkembangan belajar anak. Implikasi penelitian ini menegaskan pentingnya penguatan kapasitas guru melalui pelatihan asesmen kognitif yang lebih sistematis, penyediaan instrumen asesmen yang kontekstual dan sesuai budaya, serta dukungan kelembagaan dari sekolah dan pembuat kebijakan untuk meningkatkan kualitas praktik asesmen dalam pendidikan khusus. Dengan dukungan tersebut, asesmen kognitif dapat berfungsi secara optimal sebagai dasar pengambilan keputusan pedagogis yang lebih responsif terhadap kebutuhan belajar anak dengan disleksia.

DAFTAR PUSTAKA

- Astarin, W. O. S., Mutiara Sari, A. M., & Shofiana, Z. (2025). Analisis Gangguan Disleksia Pada Anak Usia Dini di RA Perwanida II Plumpang. *MAANA: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 3(2), 58–69. <https://doi.org/https://doi.org/10.52166/mjpiud.v3i2.8983>
- Azra, S., & Selian, S. N. (2025). Peran Guru Terhadap Motivasi Belajar Anak Berkebutuhan Khusus. *CARONG: Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Humaniora*, 2(2), 861–873. <https://teewanjournal.com/index.php/carong/article/view/1815>
- Intan, & Selian, S. N. (2025). Pendidikan Pada Perkembangan Kognitif Anak Down Syndrome di Sekolah Luar Biasa. *Journal of Early Childhood and Islamic Education*, 3(2), 176–184. <https://journal.stai-muafi.ac.id/index.php/JOECIE/article/view/163>
- Intan, I., & Selian, S. N. (2025). Dukungan Orang Tua Dan Prestasi Belajar Anak Down syndrome di Sekolah Luar Biasa (SLB). *Journal of Innovative and Creativity*, 5(3), 29568–29577. <https://joecy.org/index.php/joecy/article/view/4427>
- Islamy, F. A., & Wachidah, K. (2024). Analisis Kesulitan Membaca Permulaan pada Siswa Kelas IV dengan Gangguan Disleksia di SDN Petungasri 1. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 1(3), 11. <https://doi.org/10.47134/pgsd.v1i3.418>
- Khalefa, E. Y., & Selian, S. N. (2021). Non-Random Samples as a Data Collection Tool in Qualitative Art-Related Studies. *International Journal of Creative and Arts Studies*, 8(1), 35–49. <https://doi.org/10.24821/ijcas.v8i1.5184>
- Luthfia, F., & Selian, S. N. (2025). Strategi Adaptasi dan Tantangan Berinteraksi Sosial Anak Tunarungu di SLB-B. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora (JISoH)*, 1(2), 269–281. <https://indojournal.com/index.php/jisoh/article/view/302>
- Nurfadhillah, S., Saridevita, A., Adji, A. S., Valentina, F. R., Astuty, H. W., Devita, N., & Destiyantari, S. (2022). Analisis Kesulitan Belajar Membaca (Disleksia) dan Kesulitan Belajar Menulis (Disgrafia) Siswa Kelas I SDN Tanah Tinggi 3 Tangerang. *MASALIQ*, 2(1), 114–122. <https://doi.org/10.58578/masaliq.v2i1.94>
- Oktamarina, L., Rosalina, E., Utami, L. S., Duati, S. F. K., Dzakiyyah, C., Sari, R. P., & Julita, M. S. (2022). Gangguan Gejala Disleksia Pada Anak Usia Dini. *Jurnal Multidisipliner Bharasumba*, 1(2), 104–118. <https://doi.org/https://doi.org/10.62668/bharasumba.v1i02.189>
- Pandiangan, K. A., & Selian, S. N. (2025). Pola Asuh Orang Tua dan Strategi Guru dalam Mendukung Anak Disleksia. *Jejak Digital: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 1(4b), 1891–1906. <https://indojournal.com/index.php/jejakdigital/article/view/464>
- Raharjo, T., & Wimbari, S. (2020). Assessment of learning difficulties in the category of children with dyslexia. *Jurnal Konseling Dan Pendidikan*, 8(2), 79–85.

<https://jurnal.konselingindonesia.com/index.php/jkp/article/view/416>

Rahmayani, I., & Selian, S. N. (2025). Tantangan Anak Tuna Netra dalam Pembelajaran. *Jurnal Ilmiah Literasi Indonesia*, 1(1), 145–158. <https://ojs.indopublishing.or.id/index.php/jili/article/view/120>

Ramadhini, S., & Sri Nurhayati Selian. (2025). Society's View of Children with Special Needs Disabilities: Between Empathy and Stereotypes. *Journal of Insan Mulia Education*, 3(1), 1–7. <https://doi.org/10.59923/joinme.v3i1.401>

Salsabillah, S., & Selian, S. N. (2025). Tantangan dan Adaptasi Orang Tua dalam Membesarkan Anak Berkebutuhan Khusus. *Naafi: Jurnal Ilmiah Mahasiswa*, 2(1), 30–40. <https://jurnal.stkip-majenang.ac.id/index.php/naafi/article/view/331>

Selian, S. N., Septiawati, S., & L. (2025). Strategi Guru dalam Mengajar Anak Dengan Disleksia di Sekolah Inklusif. *Pijar Pelita: Journal of Early Childhood Education and Early Childhood Islamic Education*, 1(3), 42–57. <https://journal.pijarpelita.com/jpp/article/view/36/31>

Selian, S. N. (2023). *Asesmen Anak Berkebutuhan Khusus*. Syiah Kuala University Press. https://www.researchgate.net/publication/377781770_ASESMEN_ANAK_BERKEBUTUHAN_KHUSUS

Selian, S. N. (2024). *Psikologi Anak Berkebutuhan Khusus*. Syiah Kuala University Press. https://www.researchgate.net/publication/382269785_Psikologi_Anak_Berkebutuhan_Khusus

Selian, S. N., & Yulasteriyani. (2024). Pengalaman Orang Tua yang Bekerja Dengan Anak Berkebutuhan Khusus: Studi Fenomenologi. *JKKP (Jurnal Kesejahteraan Keluarga Dan Pendidikan)*, 11(02), 129–140. <https://doi.org/10.21009/JKKP.112.02>

Thasliyah, D., Lasmi, A. D., & Wiguna, V. V. (2022). Pengaruh Disleksia terhadap Perkembangan Anak. *Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi*, 22(1), 445–448. <http://dx.doi.org/10.33087/jiubj.v22i1.1781>

Ulpa, M., & Selian, S. N. (2025). Peran Guru dalam Mengembangkan Strategi Pembelajaran Untuk Anak ADHD. *Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora*, 4(3), 1–23. <https://publisherqu.com/index.php/pediaqu/article/view/2583>