

STRATEGI GURU DALAM PENGAJARAN *READING COMPREHENSION* PADA SISWA DISABILITAS INTELEKTUAL DI PENDIDIKAN LUAR BIASA UNIVERSITAS PGRI ARGOPURO JEMBER

Nostalgianti Citra P, Khusna Yulinda, Bhennita Sukmawati

Universitas PGRI Argopuro Jember

Email: Prystiananta@gmail.com

ABSTRAK

Penelitian saat ini bertujuan untuk mengungkap strategi guru dalam mengajarkan *reading comprehensive* untuk disabilitas intelektual, strategi yang paling dominan oleh guru dalam mengajar pemahaman membaca untuk disabilitas intelektual, dan alasan guru menggunakan strategi dominan dalam memberikan pengajaran tentang *reading comprehensive* untuk disabilitas intelektual di Universitas PGRI Argopuro Jember. Desain penelitian ini adalah deskriptif kualitatif. Subjek penelitian adalah seorang guru bahasa Inggris Universitas PGRI Argopuro Jember. Peneliti memilih satu kelas yang terdiri dari empat mahasiswa khususnya semester dua yang diajarkan tentang disabilitas intelektual. Penelitian ini menggunakan checklist observasi, daftar strategi dan menghitung frekuensinya, catatan lapangan, perekam video, dan pedoman wawancara. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa guru menggunakan tujuh strategi dalam mengajar *reading comprehensive* kepada anak lamban belajar, seperti rentang perhatian yang pendek, perlu pengawasan yang ketat, konkret daripada abstrak. belajar, konsep diri yang rendah, perkembangan bahasa yang buruk, tingkat distraksi yang tinggi dan memori jangka pendek. Dari ketujuh strategi tersebut, strategi pembelajaran konkrit daripada strategi pembelajaran abstrak lebih banyak diterapkan di kelas seperti penggunaan video, gambar dan objek nyata. Strategi ini muncul 9 kali. Ada dua alasan mengapa guru mengeksplorasi strategi pembelajaran konkret daripada abstrak, pertama, dapat membantu mereka meningkatkan retensi mereka. Kedua, dapat mendorong siswa untuk berinteraksi dengan lingkungan terdekatnya. Berdasarkan hasil pengamatan, peneliti merekomendasikan agar guru bahasa Inggris mulai mengajar *reading* dengan materi kehidupan nyata dengan berani dan menarik.

Kata Kunci : Strategi mengajar, *reading* atau membaca, disabilitas intelektual

PENDAHULUAN

Disabilitas intelektual dapat menjadi persoalan seumur hidup penderitanya. Disabilitas intelektual merupakan ciri seorang anak yang memiliki IQ cukup rendah sehingga menyebabkan kesulitan yang cukup besar dalam mengikuti pelajaran di kelas. IQ rata-rata anak pada umumnya adalah 100. Sementara Skor disabilitas intelektual atau cacat intelektual adalah antara 70 sampai 90 pada tes IQ. Tes IQ bukanlah satu-satunya alasan untuk mendiagnosis seorang anak sebagai anak yang lambat belajar. Nilai prestasi, nilai, peringkat guru, laporan

psikolog, dan hasil uji test dokter juga memiliki peran yang sama pentingnya (Eastmead, 2004).

Berdasarkan pendapat Hopkins (2012), seorang anak dapat menjadi cacat intelektual karena berbagai alasan, antara lain: keturunan, perkembangan otak yang tidak memadai karena kurangnya stimulasi, motivasi rendah, masalah perhatian, masalah perilaku, latar belakang budaya berbeda yang mendominasi di sekolah atau masalah pribadi yang mengganggu

Griffin (dalam Hashmi, 2012) menunjukkan bahwa disabilitas intelektual atau cacat intelektual

adalah suatu kondisi dimana siswa yang belajar lebih lambat dari teman sebayanya, namun disabilitas atau cacat yang dimilikinya tidak membutuhkan penanganan pendidikan khusus. Selain itu, anak yang lambat dalam belajar, secara konsisten merupakan anak yang di bawah tingkatan kelas dalam kemajuan akademik. Bahkan ketika cacat intelektual bekerja pada tingkat yang sesuai dengan usia mental mereka, anak-anak tersebut diharapkan dapat mencapai hanya sekitar tingkat kelas tujuh atau delapan ketika mereka berusia 16 tahun. Mereka dapat belajar lebih banyak, tetapi materi yang dipelajari tidak bisa lebih sulit. Biasanya, disabilitas intelektual tertinggal jauh di belakang rekan-rekannya yang lebih mampu, sehingga sekolah menjadi semakin sulit untuk membedakan pengajaran yang sesuai dalam memenuhi kebutuhan spesifik mereka (Karnes dalam Palardy, 1975).

Disabilitas intelektual atau cacat intelektual adalah seorang anak yang belajarnya kurang cepat atau lambat dari siswa normal tetapi tidak selambat siswa tunagrahita. Mereka kadang-kadang disebut sebagai siswa yang tidak normal atau terbelakang secara intelektual (Karnes dalam Palardy, 1975). Biasanya mereka sering terlambat dalam berjalan atau berbicara. Sebagian besar disabilitas intelektual dilahirkan dengan masalah tersebut. Cedera kepala yang parah, meningitis, atau penggunaan alkohol atau kokain oleh ibu selama kehamilan

dapat menyebabkan anak menjadi cacat intelektual.

Dalam penelitian ini, tunagrahita adalah siswa yang mengalami kesulitan belajar yang membuat mereka menjadi sangat lambat dalam belajar dibandingkan dengan siswa normal. Menurut Mercer (1989), beberapa anak lambat belajar mungkin hanya memiliki satu area masalah, seperti pemahaman membaca, sedangkan yang lain mungkin memiliki kombinasi masalah belajar dan perilaku, misalnya, kesulitan membaca, berhitung, dan perilaku yang mengganggu. McLoughlin dan Lewis (1994) menyatakan keterampilan membaca siswa dinilai karena beberapa alasan. Dalam menentukan kelayakan untuk cacat intelektual dalam program pendidikan khusus, kinerja sekolah secara keseluruhan diselidiki, dan kegiatan membaca sendiri merupakan komponen penting dari prestasi sekolah. Pada satu tahun akademik, rencana pendidikan ditinjau, dan data evaluasi dikumpulkan untuk menentukan tingkat pencapaian membaca siswa saat ini.

Pujar (2006) menyatakan bahwa tunagrahita yang terjadi pada siswa adalah ketika siswa tersebut merasa sulit untuk mengimbangi teman sekelasnya. Disabilitas intelektual bukanlah keterbelakangan mental, mereka mampu mencapai keberhasilan akademik pada tingkat yang lebih lambat dibandingkan dengan anak normal lainnya dan terdaftar di kelas normal/reguler saja. Siswa-siswa yang lambat 'mengejar' ini disebut disabilitas intelektual..

Menurut Terman dan Merrill (dalam Pujar, 2006), 17 persen dari anak-anak itu cacat ambang batas atau cacat intelektual yang memiliki IQ berkisar antara 75 dan 85. Kemampuan bahasa reseptif dan ekspresif anak lamban belajar biasanya terbatas. Kirk (dalam Pujar, 2006) menyatakan bahwa anak lamban belajar tidak dianggap keterbelakangan mental karena ia mampu mencapai tingkat keberhasilan akademik yang sedang pada tingkat yang lebih lambat dari rata-rata anak pada umumnya. Anak dididik di kelas reguler dengan ketentuan khusus kecuali adaptasi program kelas reguler agar sesuai dengan kemampuan belajarnya yang lebih lambat.

Reddy dan Ramar (2006) menyatakan bahwa prinsip dasar dalam pembelajaran *reading* bagi seorang anak yang lamban dalam belajar adalah: pertama, pentingnya kesiapan membaca. Keberhasilan anak-anak dalam *reading* sering tertunda dengan memperkenalkan mereka pada cara-cara membaca terlebih dahulu sebelum mereka mendapatkan pemahamannya secara langsung. Anak-anak diperkenalkan pada pelajaran membaca formal dulu sebelum mereka siap menerima pembelajaran *reading*. Sehingga jika tidak diperkenalkan pada pembelajaran membaca formal terlebih dahulu mereka akan menjadi frustrasi, bosan, bingung dan kurang percaya diri. Kedua, pentingnya hubungan guru dan murid yang baik. Hal ini menumbuhkan rasa ketidakmampuan

secara pribadi, frustrasi dan antagonisme terhadap sekolah pada umumnya dan membaca pada khususnya. Pada beberapa anak, perasaan ini memanifestasikan dirinya sebagai agresivitas atau keras kepala, sementara pada anak lain sebagai penarikan diri, apatis, dan keputusasaan. Jadi, menjadi tugas utama guru untuk mengganti perasaan tersebut dengan perasaan kerjasama, rasa saling percaya, optimisme dan semangat. Ketiga, pentingnya motivasi. Anak-anak yang diajar oleh seorang guru yang mahir memotivasi anak-anak dengan cara yang bijaksana dan individual akan selalu belajar lebih cepat dan lebih baik, bahkan jika metode yang digunakannya salah.

Menurut Buttery dan Mason (dalam Burns, 1984), ada beberapa poin yang berimplikasi pada program pembelajaran. Berdasarkan tinjauan karakteristik membaca anak yang lamban dalam belajar, antara lain adalah: tidak ada satu pendekatan yang lebih unggul dari yang lain, guru adalah faktor yang paling signifikan dalam menentukan keberhasilan anak dalam *reading*, anak lamban belajar membuat lebih banyak kemajuan ketika mereka ditempatkan di kelas reguler daripada ketika mereka berada di kelas khusus, anak lamban belajar lebih rendah dari kebanyakan anak lain dalam keterampilan pemahaman dan dalam keterampilan membaca, serta pemahaman dalam membaca adalah keterampilan yang paling sulit dipelajari.

Ia juga menyatakan strategi yang cocok dalam memberikan pembelajaran terhadap anak lamban belajar, diantaranya: (1) rentang perhatian yang pendek. Direkomendasi dalam kegiatan pembelajaran harus bervariasi, bergerak cepat, dan diselesaikan dalam waktu singkat. Tetapkan tujuan jangka pendek yang memungkinkan siswa untuk berhasil pada interval yang sering, (2) perlu pengawasan yang ketat. Seperti memberikan instruksi secara individu atau dalam kelompok kecil, memberikan pemeriksaan proyek yang sering, penguatan, dan dorongan, (3) pembelajaran konkret daripada pembelajaran abstrak. Rekomendasi untuk mengajar adalah kata baru harus dipelajari melalui asosiasi dengan objek atau gambar konkret, dan konsep baru harus dialami secara langsung atau perwakilan (*field trip*, film, simulasi, dan bermain peran), (4) konsep diri rendah, memberikan kesempatan bagi anak-anak untuk saling bekerjasama sebagai bagian dari seluruh kelas, memberikan pengakuan untuk keberhasilan kecil dan menggunakan grafik kemajuan, (5) perkembangan bahasa yang buruk, rekomendasi untuk mengajar adalah memberikan kesempatan untuk mendengarkan cerita dan menanggapi secara lisan. Kemudian, mengatur waktu untuk berbagi pengalaman dan berdiskusi, (6) tingkat distraksi yang tinggi. Hal ini merekomendasikan untuk menetapkan jadwal dan rutinitas

dan untuk meminimalkan interupsi serta gangguan dan (7) memori jangka pendek. Rekomendasi untuk suatu pembelajaran adalah keterampilan dasar dan kata-kata baru harus dipelajari secara berlebihan melalui latihan yang sering. Pengulangan dan peninjauan ulang juga diperlukan.

METODE

Peneliti menggunakan penelitian secara deskriptif kualitatif sebagai desain penelitian. Subjek penelitian adalah seorang guru bahasa Inggris Universitas PGRI Argopuro Jember. Peneliti memilih salah satu kelas di Universitas PGRI Argopuro Jember khususnya semester dua karena hanya kelas inilah yang diajarkan difabel. Kelas itu terdiri dari 4 siswa. Instrumen utama penelitian ini adalah peneliti sendiri yang bekerja sebagai pengamat dan pewawancara. Peneliti dilengkapi dengan instrumen lain yaitu checklist observasi, daftar strategi dan menghitung frekuensinya, catatan lapangan, perekam video, dan pedoman wawancara. Data dikumpulkan melalui observasi dengan menggunakan observasi checklist untuk menemukan strategi yang dipakai guru dalam mengajar *reading comprehensive* untuk disabilitas intelektual. Daftar strategi dan hitung digunakan untuk menemukan strategi yang paling dominan digunakan oleh guru dalam mengajar *reading* untuk disabilitas intelektual. Catatan lapangan digunakan untuk memvisualisasikan apa yang diamati dan dialami selama pengumpulan data. Perekam video

digunakan untuk merekam strategi guru di kelas membaca. Wawancara digunakan untuk mengetahui alasan menggunakan strategi yang paling dominan digunakan oleh guru dalam mengajar *reading comprehensive* bagi disabilitas intelektual.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Ditemukan bahwa strategi guru dalam pembelajaran *reading* untuk tunagrahita terdiri dari tiga kegiatan, yaitu kegiatan pra, kegiatan pembelajaran dan kegiatan penutup.

Pra-Kegiatan

Strategi yang digunakan oleh guru dalam memberikan pembelajaran terhadap tunagrahita dalam bahasa Inggris sebagai bahasa asing, terutama dalam *reading comprehensive* atau pemahaman bacaan. Hal ini digunakan sebagai sarana untuk membantu penyandang cacat intelektual atau siswa dalam mengatasi masalah dalam *reading comprehensive* atau pemahaman membaca. Dari pengamatan pertama hingga ketiga, pada pra kegiatan kita dapat memperoleh beberapa informasi yang berkaitan dengan strategi guru dalam mengajar *reading comprehensive* untuk tunagrahita. Setelah guru memulai dengan salam, guru menggunakan strategi bertanya. Strategi ini dilakukan oleh guru sebanyak empat kali. Di sini, guru memberikan pertanyaan pra-membaca sebelum memberikan materi. Misalnya ketika topik : “*Do you like fried rice? Do you know how to make fried rice? What do you need to make fried rice?*”.

Ketika guru memberikan pertanyaan pra-membaca, anak lamban belajar sangat lambat dalam menjawab pertanyaan. Guru mengulang pertanyaan lebih dari satu. Pembelajaran tersebut berbeda dengan pembelajaran terhadap siswa yang normal.

Selanjutnya adalah memvisualisasikan strategi. Strategi ini, guru memberikan video tentang “*How to Make Fried Rice*” dan anak lamban belajar memperhatikan dan melihat video tersebut. Strategi ini digunakan guru sebanyak tiga kali. Guru memberikan *procedure text* melalui video. Video ini adalah alat yang dapat membantu anak lamban belajar untuk memahami *procedure text*. Berbeda dengan siswa normal yang memberikan teks langsung dalam *reading comprehensive* atau pemahaman bacaan. Pola yang sama terjadi pada pertemuan pertama sampai ketiga, guru memberikan video yang sama, tetapi anak lamban belajar memperhatikan dan melihat topik yang berbeda (lihat Lampiran 5). Pertemuan pertama, mereka memperhatikan dan melihat tentang peralatan dapur “*How to Make Fried Rice*”. Pertemuan kedua, penyandang disabilitas intelektual memperhatikan dan melihat tentang bahan dan materi “*How to Make Fried Rice*”. Dan pertemuan ketiga, memperhatikan dan melihat tentang langkah-langkah “*How to Make Fried Rice*”. Guru tidak memberikan teks secara langsung kepada anak lamban belajar karena

hal ini akan menjadi sangat sulit bagi mereka dalam memahami teks tersebut.

Selain itu, peneliti juga menemukan bahwa guru menggunakan strategi alih kode. Dalam strategi ini, guru selalu menyampaikan topik yang paling banyak digunakan oleh pembelajaran bahasa Indonesia dan bahasa Inggris.

Kegiatan Pembelajaran

Dalam kegiatan tersebut, guru menggunakan strategi pengembangan kosa kata dan bahasa. Strategi ini dilakukan oleh guru sebanyak tiga kali. Biasanya guru memulai dengan memberikan glosarium sekitar delapan kosakata yang berhubungan dengan video tentang "*How to make fried rice*". Pertemuan pertama, guru memberikan glosarium sekitar delapan kosakata tentang peralatan dapur "*How to make fried rice*". Pertemuan kedua, dia memiliki glosarium sekitar delapan sampai sepuluh kosakata tentang bahan dan bumbu "*How to make fried rice*". Kemudian, pada pertemuan ketiga ia memiliki glosarium sekitar delapan kata kerja tentang langkah-langkah "*How to make fried rice*". Selain itu, pada pertemuan ketiga guru tidak hanya memberikan kosakata tetapi juga memberikan sekitar lima kalimat tentang langkah-langkah "*How to make fried rice*". Dan guru menggunakan strategi pengulangan. Dalam strategi ini, guru selalu mereview materi sebelumnya dalam setiap pertemuan.

Dari hasil pengamatan, peneliti menemukan bahwa guru menggunakan strategi *reading aloud*. Guru tidak lupa

memberikan contoh cara membaca kata dengan pengucapan yang baik dan siswa membaca dengan keras bersama-sama karena dapat membuat dan melatih anak lamban belajar membaca dengan pengucapan yang baik.

Dan strategi lain yang digunakan guru adalah guru membuat permainan bagi siswa untuk bekerja secara berpasangan. Hal tersebut merupakan permainan sederhana untuk tunagrahita dengan satu set kartu kosakata dalam bahasa Inggris dan

bahasa Indonesia tentang "*How to make fried rice*". Dan sebaliknya siswa mengecek kartu kosakata bahasa Indonesia ke bahasa Inggris. Dalam pengamatan tersebut, peneliti menemukan bahwa guru menggunakan strategi visualisasi. Dalam strategi ini, guru memberikan latihan dan meminta siswa untuk bekerja secara berpasangan. Strategi ini digunakan guru sebanyak enam kali. Latihannya sederhana, siswa harus memasang gambar tentang peralatan dapur pada pertemuan pertama, bumbu dan bahan pada pertemuan kedua dan langkah-langkahnya dengan nama dalam bahasa Inggris tentang "*How to make fried rice*". Khusus pada pertemuan ketiga, setelah guru memberikan latihan kepada siswa, guru memberikan benda-benda nyata kepada siswa di kelas seperti spatula, penggorengan dll.

Kegiatan Penutup

Dari observasi, peneliti menemukan bahwa tidak ada aktivitas mengajar pasca kegiatan pembelajaran.

Guru hanya menyimpulkan materi. Dari pengamatan pertama sampai ketiga, guru tidak pernah memberikan pekerjaan rumah kepada siswa. Terakhir, guru menutup sesi kemudian berpamitan dan siswa pun merespon.

Dari penelitian ini, peneliti menemukan bahwa guru menggunakan strategi yang sama dalam kegiatan pra dan kegiatan pembelajaran dari pertemuan pertama sampai ketiga. Selanjutnya guru memberikan *procedure text* melalui video, yang dapat diintegrasikan dengan keterampilan lain, seperti mendengarkan dan berbicara. Strategi pada pengamatan ketiga tampak kombinasi antara pertemuan pertama dan kedua, misalnya: Guru meminta siswa untuk bekerja berpasangan dan menggunakan beberapa alat ajar sebagai media pembelajaran. Apalagi ketika siswa dalam menjelaskan gambar sebagai alat dalam mengajar guru langsung menunjukkan benda konkret seperti; Wajan, Spatula, dll.

Berdasarkan semua strategi di atas, peneliti menemukan bahwa strategi yang paling dominan digunakan oleh guru adalah strategi visualisasi. Strategi ini terjadi sembilan kali selama observasi peneliti. Ia menggunakan media pengajaran, seperti video dan gambar karena dengan menggunakan cara visualisasi pembelajaran, siswa lebih baik dalam memahami materi dan meningkatkan interaksi mereka dengan guru. Dan guru menggunakan benda nyata karena anak lamban

belajar dapat memahami dan mempraktekkan langsung topik pelajaran dengan benda nyata. Selain itu, hal tersebut juga dapat diintegrasikan secara alami di seluruh kegiatan untuk mengembangkan dan memperluas keterampilan kosakata dan pemahaman.

Penggunaan semua strategi pembelajaran dilatarbelakangi oleh beberapa alasan. Dari hasil wawancara, guru mengatakan bahwa alasannya menggunakan semua strategi karena strategi tersebut dapat meningkatkan pengetahuan, memori dan keterampilan siswa dalam belajar *reading comprehensive*. Selain itu, guru sering meminta anak lamban belajar bekerja dalam kelompok karena dapat meningkatkan kerjasama, sosial dan emosional di lingkungan mereka. Strategi-strategi tersebut telah terbukti berhasil meningkatkan keterampilan *reading comprehensive* siswa dalam pembelajaran akademik. Seperti Harmer (2001, dikutip dalam Hashmi, 2012) menunjukkan bahwa siswa belajar lebih cepat jika metode pengajaran yang digunakan sesuai dengan gaya belajar yang mereka sukai. Saat pembelajaran meningkat, begitu juga kepercayaan diri. Hal ini memiliki efek positif lebih lanjut pada pembelajaran. Siswa yang bosan dengan pembelajaran mungkin menjadi tertarik lagi. Hubungan siswa-guru dapat meningkat karena siswa lebih berhasil dan lebih tertarik untuk belajar.

PENUTUP

Simpulan

Dari hasil penelitian dapat disimpulkan bahwa sebagian besar guru menggunakan strategi visualisasi. Strategi ini terjadi sebanyak sembilan kali. Guru menggunakan semua strategi di atas bertujuan untuk menjaga anak lamban belajar memahami dalam keterampilan *reading*. Strategi visualisasi membantu mereka dalam memahami masalah mereka terkait dengan kurangnya kosakata dan bahasa di kelas membaca. Selain itu, strategi visualisasi juga membantu siswa untuk meningkatkan pengetahuan, memori dan keterampilan siswa dalam mengajar pemahaman bacaan.

Dalam penelitian ini, peneliti menemukan bahwa ada beberapa alasan mengapa guru menggunakan strategi tersebut. Pertama, ia menggunakan strategi tersebut karena strategi tersebut dapat meningkatkan pengetahuan, memori dan keterampilan siswa dalam mempelajari *reading comprehensive*. Selain itu, guru sering meminta anak lamban belajar bekerja dalam kelompok karena dapat meningkatkan kerjasama, sosial dan emosional di lingkungan mereka. Hal ini berarti bahwa strategi-strategi tersebut terbukti berhasil meningkatkan keterampilan *reading comprehensive* siswa dalam pembelajaran akademik. Praktis, dapat membantu dan meningkatkan daya ingat mereka. Ini dapat membantu mereka untuk memainkan beberapa

permainan yang menarik. Dan disabilitas intelektual juga dapat memahami secara langsung topik pelajaran dengan objek nyata.

Saran

Berdasarkan hasil penelitian ini tentang strategi yang digunakan oleh guru dalam mengajar *reading comprehensive* untuk disabilitas intelektual, peneliti ingin memberikan saran kepada guru bahasa Inggris dan peneliti selanjutnya. Bagi guru, guru mulai mengajarkan membaca dengan materi kehidupan nyata seperti membaca papan pengumuman, daftar harga, jadwal tugas, jadwal pelajaran, panduan manual yang mudah, dll. Dan guru harus melakukan lebih banyak evaluasi, seperti PR *reading*. Hal ini tentunya akan memperkaya pengetahuan siswa dan meningkatkan hafalan mereka dalam pemahaman bacaan.

Bagi peneliti yang tertarik untuk melakukan studi tentang strategi guru selanjutnya, peneliti menyarankan agar mereka mengamati strategi guru lebih dari tiga kali dalam mengajar *reading comprehensive* karena dalam penelitian ini peneliti memiliki waktu yang terbatas ketika melakukan penelitian.

DAFTAR PUSTAKA

- Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 2002. *Pengantar Penelitian dalam Pendidikan (edisi ke-6)*. New York: Wadsworth/Thomson Learning.

- Brown, D.H. 2007a. *Mengajar dengan Prinsip: Pendekatan Interaktif untuk Pedagogi Bahasa (Edisi ke-3.)*. New York: Pearson Education, Inc.
- Mercer, C.D. & Mercer, A.R. 1989. *Mengajar Siswa dengan Permasalahan dalam Pembelajaran*. Edisi Ke-3. Newyork: MacMillan Publishing Company.
- Nation K. & Narbury, F. 2005 . *Mengapa reading comprehensive gagal: Wawasan dari gangguan perkembangan*. San Diego, CA: Academic Press
- Pujar, L.L. 2006. *Strategi Pembelajaran Percepatan Pembelajaran Sains Pada Anak Lambat Belajar*. (Online), (<http://www.http://etd.uasd.edu/ft/th8596.pdf>), diakses pada 3 Mei, 2013.
- Yin, R. K. (2003). *Penelitian Studi Kasus: Desain dan Metode (edisi ke-3)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

