

PENGETAHUAN DAN AMALAN GURU PRASEKOLAH DALAM MENGENDALIKAN MURID DENGAN KECELARUAN KOMUNIKASI

Siti Jamilah Samsuddin
Speech Sciences Program, Centre for Rehabilitation & Special Need,
Faculty of Health Sciences, UKM, Kuala Lumpur, Malaysia
Email: milajamilah326@gmail.com

Susheel, Joginder Singh
Speech Sciences Program, Centre for Rehabilitation & Special Need,
Faculty of Health Sciences, UKM, Kuala Lumpur, Malaysia
Email: susheel@ukm.edu.my

Rogayah A Razak
Dept. of Postgraduate Studies,
Faculty of Education, Language & Psychology, SEGI University
Email: rogayahrazak@segi.edu.my

ABSTRAK

Kanak-kanak dengan kecelaruan komunikasi bukan sahaja menghadapi kesukaran dalam akademik tetapi juga menghadapi masalah tingkah laku, emosi, sosialisasi, dan harga diri. Selain daripada ibu bapa, guru adalah individu yang memainkan peranan penting dalam membantu perkembangan komunikasi kanak-kanak. Justeru, guru perlu mempunyai pengetahuan tentang perkembangan bahasa untuk mewujudkan persekitaran yang mendorong perkembangan komunikasi dan bahasa. Mereka perlu memiliki pemahaman yang mendalam tentang ciri-ciri dan keperluan pelajar, bagi membolehkan mereka membuat perancangan yang terperinci untuk mencapai objektif mempertingkatkan kemahiran pertuturan, bahasa, dan komunikasi pelajar mereka. Tujuan kajian ini adalah untuk mendapatkan maklumat berkaitan pengetahuan guru prasekolah Pendidikan Khas di Malaysia tentang kecelaruan komunikasi dan amalan mereka dalam membantu pelajar dengan masalah komunikasi. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dan data dikumpulkan melalui temu bual kumpulan berfokus. Temu bual separa berstruktur ini melibatkan lapan orang guru prasekolah Pendidikan Khas. Temu bual direkodkan secara audio dan kemudian ditranskrip, dan dianalisis menggunakan analisis tematik. Hasil kajian menunjukkan bahawa guru mempunyai pengetahuan asas tentang masalah komunikasi. Analisis ini juga menunjukkan bahawa, walaupun guru menggunakan beberapa strategi untuk membantu pelajar berkomunikasi dengan baik, mereka juga didapati menggunakan beberapa strategi yang tidak sesuai. Ini mungkin kerana, mereka tidak mengetahui bahawa strategi tersebut menghadkan komunikasi. Hasil kajian ini menunjukkan perlunya guru Pendidikan Khas prasekolah Malaysia mendapat latihan mengenai masalah komunikasi dan strategi yang boleh digunakan untuk membantu kanak-kanak dengan masalah komunikasi berkomunikasi dengan lebih efektif.

Kata kunci: pengetahuan, amalan, kecelaruan komunikasi, guru prasekolah, murid berkeperluan khas.

PENGENALAN

Pelajar dengan kecelaruan komunikasi dan ketidakupayaan intelek merupakan kumpulan yang memerlukan sokongan pembelajaran yang paling tinggi (McLeod & McKinnon, 2010). Antara sokongan pembelajaran yang biasa diperlukan ialah sokongan pembelajaran daripada professional seperti Terapis Pertuturan dan Bahasa (TPB), Terapis Cara kerja (TCK), Psikologis, Audiologis dan juga Fisioterapis. Keperluan sokongan pembelajaran utama yang dikenalpasti dalam kalangan MBK adalah 'keperluan pertuturan, bahasa dan komunikasi' dengan 21.9% murid melaporkan sokongan ini sebagai keperluan utama pembelajaran mereka. (UK Department of Education, 2021)

Bagi MBK di negara ini, perkhidmatan professional ini biasanya diperoleh daripada agensi luar seperti Kementerian Kesihatan Malaysia ataupun pusat swasta dan persendirian. Seiring dengan keperluan semasa, perkhidmatan professional pakar mula ditempatkan di dalam sistem Pendidikan negara ini secara rasmi dan tetap bermula pada tahun 2009. Walau bagaimanapun, jumlahnya adalah terhad. Sehingga Jun 2020, terdapat 8 orang TPB yang ditempatkan di Pusat Perkhidmatan Pendidikan Khas (3PK) di seluruh Malaysia (Bahagian Pendidikan Khas, 2020).

Selain sokongan tambahan dari professional pakar, guru merupakan professional yang memainkan peranan penting dalam perkembangan MBK sama ada dari aspek kognitif, komunikasi, motor dan emosi. Justeru, guru perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang mencukupi untuk membantu MBK mencapai potensi diri yang maksimum. Perkara ini selaras dengan saranan 24 dalam Laporan Bercow (2008:9) yang mengesyorkan agar Kerajaan memastikan bahawa latihan berkualiti perlu disediakan untuk semua pihak yang terlibat dengan kanak-kanak dengan kecelaruan pertuturan, bahasa dan komunikasi bagi membekalkan mereka dengan kemahiran berhubung dengan pertuturan, bahasa dan komunikasi (Bercow, 2008). Pelan Pembangunan Pendidikan Negara 2013-2025 juga menekankan matlamat Kementerian Pendidikan Malaysia untuk melatih semua guru mengenai asas pengendalian murid berkeperluan khas dan memastikan guru pendidikan khas dalam perkhidmatan dilengkapi pengetahuan yang paling relevan dalam bidang ini (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

Di Malaysia, sehingga 30 Jun lalu terdapat seramai 16,492 guru pendidikan khas di seluruh negara yang bertanggungjawab terhadap 93, 951 orang MBK yang sedang mengikuti pembelajaran sama ada di sekolah-sekolah Pendidikan Khas (SPK), Program Pendidikan Khas Intergrasi (PPKI) ataupun Program Pendidikan Inklusif (PPI). Daripada jumlah ini, seramai 1399 adalah MBK Prasekolah (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2020). Guru-guru Pendidikan Khas ini bertanggung jawab untuk memenuhi keperluan khusus bagi setiap MBK yang pelbagai (Hillel Lavian, 2015). Kebelakangan ini, penyelidik telah memberi perhatian terhadap pengetahuan dan amalan guru dalam mempertingkatkan interaksi sosial dalam kalangan kanak-kanak dengan gangguan komunikasi. Ketidakupayaan pelajar untuk berkomunikasi dengan jelas di dalam kelas adalah satu cabaran besar bagi guru. Hal ini kerana MBK dengan kecelaruan komunikasi bukan sahaja menghadapi kesukaran dalam akademik tetapi mereka mungkin berhadapan dengan masalah sosialisasi dan kekurangan harga diri (Lindsay et al., 2014). Menurut (Neuman & Cunningham, 2009), Letts & Hall, (2003), guru perlu mempunyai pengetahuan tentang perkembangan bahasa dan dapat mewujudkan persekitaran yang mendorong perkembangan bahasa. Selain itu, Low dan Lee (2011), menjelaskan guru Pendidikan Khas memerlukan pemahaman yang mendalam mengenai ciri dan kekurangan MBK, dan membuat perancangan terperinci mengenai protokol pengajaran pertuturan, bahasa dan komunikasi kepada MBK.

Kepelbagaian keadaan, persekitaran, populasi pelajar, dan juga matlamat bagi setiap pelajar memerlukan guru mempunyai pengetahuan yang mencukupi tentang kandungan dan intervensi yang dapat dimanfaatkan ketika menangani MBK (Johnson & Semmelroth, 2015). Namun, Boe et al., (2008) mendedahkan bahawa perjawatan guru pendidikan khas sering diisi oleh guru yang tidak mempunyai persiapan yang mencukupi untuk memenuhi permintaan tinggi dalam bidang pendidikan khas. Strategi dan teknik khusus untuk menyokong kemahiran bahasa dan komunikasi pelajar dengan keperluan khas juga jarang dimasukkan ke dalam program latihan guru. (Lindsay, Proulx, Thomson, dan Scott, 2013). Dalam kajian yang melibatkan guru pendidikan khas di Greece, para guru melaporkan mereka menghadapi cabaran untuk menyokong perkembangan kemahiran sosial pelajar berkeperluan khas. Para guru melaporkan bahawa mereka hanya memperoleh maklumat asas mengenai pengajaran kemahiran sosial semasa latihan guru (Vlachou, Stavroussi, & Didaskalou, 2016). Berdasarkan kajian terdahulu yang menunjukkan kekurangan pengetahuan dalam kalangan guru Pendidikan Khas dan juga mengambil kira jumlah TPB dalam sektor Pendidikan di negara ini yang terhad, satu kajian perlu dibuat untuk meninjau senario guru Pendidikan Khas di negara ini dalam pengendalian MBK dengan kecelaruan komunikasi. Justeru, kajian ini dijalankan bagi mendapatkan gambaran awal tentang pengetahuan dan amalan guru prasekolah Pendidikan Khas dalam mengendalikan pelajar dengan gangguan komunikasi.

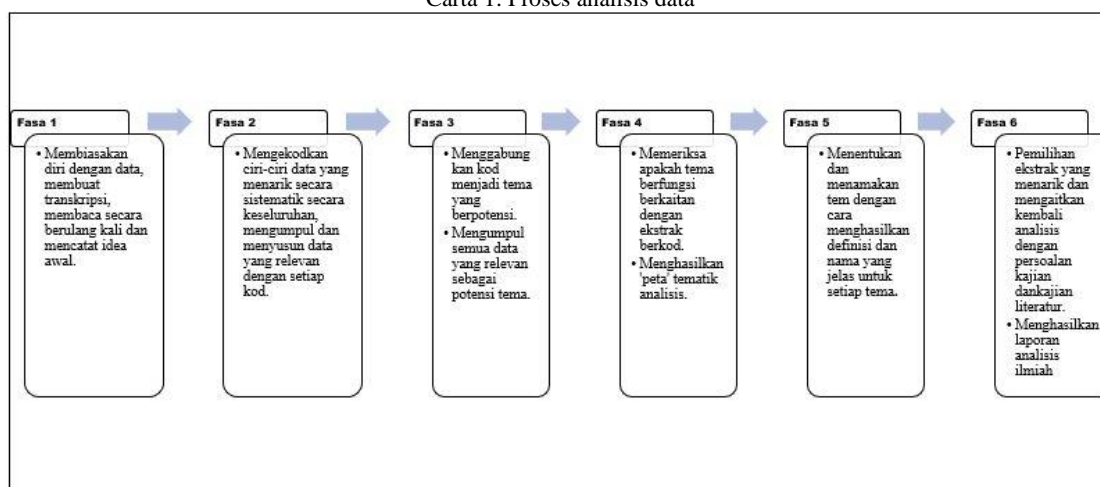
METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian kualitatif yang menggunakan temu bual separa berstruktur sebagai instrument utama untuk mendapatkan data. Soalan-soalan temubual dihasilkan setelah meninjau literatur oleh pengarang di bidang ini seperti Ballantyne et al., (2021), Radici et al., (2019), Low et al., (2018), Johnson & Harris, (2014) dan Zebron et al., (2015). Kajian terdahulu oleh penyelidik-penyelidik ini membekalkan maklumat tentang pengendalian kecelaruan komunikasi dalam kalangan guru. Soalan temu bual yang dibangunkan untuk kajian ini merangkumi maklumat demografi, termasuk umur, jantina, latihan yang pernah diterima dan tahap pendidikan tertinggi. Selain daripada maklumat demografi, terdapat 6 soalan terbuka yang dikemukakan kepada peserta kajian untuk mendapatkan gambaran sebenar dan pengalaman guru semasa mengajar MBK prasekolah yang mempunyai kecelaruan komunikasi. Temu bual ini melibatkan 8 orang peserta yang terdiri daripada guru prasekolah Pendidikan Khas PPKI Masalah Pembelajaran di beberapa Daerah terpilih di negeri Johor. Pemilihan peserta dilakukan menggunakan kaedah persampelan bertujuan bagi mendapatkan data yang mendalam untuk mencapai objektif kajian (Liamputtong, 2009). Selain itu, peserta kajian ini dipilih berdasarkan konteks dan ciri-ciri yang spesifik (DeWitt, (2010). Dalam kajian ini, ciri spesifik yang ditetapkan ialah peserta mestilah terdiri daripada Guru Prasekolah PPKI Masalah Pembelajaran yang berpengalaman mengajar murid prasekolah sekurang-kurangnya dua tahun. Selain itu, faktor kesanggupan peserta untuk bekerja sama memberikan maklumat yang berguna kepada pengkaji turut merupakan kriteria yang ditetapkan dalam persampelan penyelidikan ini. Bagi mengumpulkan semua peserta, penyelidik telah menghantar surat jemputan kepada semua guru tersebut melalui Jabatan Pendidikan Negeri Johor setelah menerima kelulusan Etika bagi menjalankan kajian daripada Jawatankuasa Etika Penyelidikan Universiti Kebangsaan Malaysia dan juga kelulusan daripada Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD) Kementerian Pendidikan Malaysia. Dua pilihan tarikh temubual dinyatakan di dalam surat tersebut, dan peserta perlu memilih satu tarikh yang difikirkan sesuai. Berdasarkan pilihan setiap peserta, penyelidik menetapkan satu tarikh yang dipilih secara majoriti. Kesemua peserta ini kemudiannya berkumpul di lokasi yang ditetapkan iaitu di Bilik Terapi Pertuturan Pusat Perkhidmatan Pendidikan Khas Negeri Johor (3PK Johor) pada jam 2.00 petang untuk membentuk satu kumpulan perbincangan berfokus (*FGD*). Penetapan lokasi ini adalah bertujuan memelihara kerahsiaan dan privasi selain daripada mudah akses bagi semua peserta (Braun & Clarke, 2013). Sebelum memulakan perbincangan, penyelidik mempersilakan semua peserta menikmati hidangan ringan bagi memudahkan komunikasi dan menimbulkan kemesraan antara semua peserta dan fasilitator seperti saranan (Krueger & Casey, 2009, Pierce, 2015). Para peserta juga dikehendaki membaca dan menandatangani borang persetujuan yang telah ditandatangani oleh Moderator. Selain itu, para peserta juga diminta melengkapkan butiran demografi ringkas pada borang tersebut. Moderator juga menerangkan beberapa peraturan asas dan mendapatkan persetujuan semua peserta terhadap peraturan tersebut. (contoh: elakkan bercakap tentang perkara lain, mengeluarkan pernyataan yang mengguris perasaan orang lain atau bersikap provokatif). Temu bual mengambil masa satu jam setengah ini turut dihadiri oleh seorang Terapis Carakerja yang bertindak sebagai pencatat dan seorang Terapis Pertuturan dan Bahasa sebagai pembantu moderator. Soalan dikemukakan oleh pengkaji sendiri sebagai Moderator berdasarkan protokol temu bual dan dirakam secara audio sepanjang sesi tersebut setelah mendapat kebenaran peserta. Pembantu bertindak sebagai pemerhati semasa sesi temubual dan membuat catatan tentang tingkah laku 'non-verbal' seperti memek wajah, nada suara dan gestur peserta sepanjang temubual berlangsung. Peserta juga dibenarkan mengajukan sebarang soalan kepada moderator sekiranya terdapat sebarang keraguan, kekeliruan atau memerlukan penjelasan lanjut.

ANALISIS DATA

Perbincangan yang telah dirakam ditranskrip secara bertulis oleh pengkaji dengan bantuan nota pencatat. Transkrip yang telah disemak oleh pencatat dan pembantu fasilitator kemudiannya dihantar kepada peserta kajian melalui emel bagi tujuan pengesahan dan persetujuan. Pengkaji menggunakan statistik deskriptif untuk meringkaskan data demografi dari sampel. Untuk menganalisis dapatan dari data temu bual, pengkaji telah menggunakan analisis tematik yang merujuk kepada Clarke dan Braun (2016). Berdasarkan analisis ini, pengkaji melakukan enam proses bagi mendapatkan tema-tema yang disenaraikan seperti yang ditunjukkan pada carta 1. Proses bermula dengan pengkaji melakukan proses membiasakan diri dengan data yang ada. Proses ini memerlukan pengkaji mendengar rakaman berulang kali, membuat transkripsi, dan membaca semula transkripsi berulang kali untuk mendapatkan idea dan pemahaman terhadap data. Proses seterusnya ialah pembinaan kod awal. Dalam proses ini pengkaji mengekodkan ciri-ciri data secara sistematik dan menyeluruh. Setiap petikan yang memiliki fitur yang sama atau hampir sama dikumpulkan dalam satu kategori kod sebagai prospek tema. Proses berikutnya ialah pengkaji memeriksa apakah tema berfungsi berkaitan dengan ekstrak berkod (Tahap 1) dan keseluruhan set data (Tahap 2) untuk menghasilkan 'peta' tematik analisis. Proses ini diteruskan dengan menamakan tema secara jelas dan spesifik dengan cara melihat keseluruhan petikan. Proses terakhir ialah melaporkan analisis secara ilmiah dengan membuat perkaitan dengan persoalan kajian dan kajian literatur.

Carta 1. Proses analisis data



DAPATAN KAJIAN

Panduan temu bual dibahagikan kepada tiga bahagian. Bahagian pertama terdiri daripada soalan yang berkaitan dengan demografi peserta. Bahagian kedua adalah soalan pengetahuan tentang kecelaruan komunikasi dan bahagian ketiga berkisar tentang amalan berkaitan pengendalian murid dengan kecelaruan komunikasi.

DEMOGRAFI RESPONDEN

Ringkasan data demografi peserta kajian ini ditunjukkan dalam Jadual 1. Para peserta kajian terdiri daripada 8 orang guru prasekolah Pendidikan Khas Intergrasi (PPKI) Masalah Pembelajaran di negeri Johor. Para peserta terdiri daripada seorang guru lelaki dan 7 orang guru perempuan yang berusia 30 hingga 50 tahun dengan pengalaman mengajar antara 2 tahun hingga 26 tahun. Kesemua peserta mempunyai Ijazah Sarjana Muda Pendidikan dengan bidang pengkhususan yang berbeza antara satu sama lain. Terdapat 3 orang guru dengan opsyen Pendidikan Awal Kanak-kanak dan 2 orang guru dengan opsyen Pendidikan Awal Kanak-kanak Pendidikan Khas. Dua orang guru melaporkan mereka mempunyai pengkhususan dalam Pendidikan Khas manakala hanya seorang guru yang mempunyai opsyen tidak berkaitan iaitu Pendidikan Jasmani. Majoriti (n = 7, 88%) peserta menyatakan bahawa mereka tidak pernah mengikuti sebarang latihan berkaitan intervensi pertuturan, bahasa dan komunikasi.

Jadual 1: Demografi Responden

Peserta (initial)	Umur (tahun)	Pengalaman mengajar pra sekolah PPKI	Kelulusan	Opsyen	Hadir Kursus berkaitan intervensi Pertuturan - bahasa
1 (SY)	50	26 tahun	Ijazah	Pendidikan awal kanak-kanak (bukan Pendidikan Khas)	Tidak pernah
2 (V)	39	2 tahun	Ijazah	Pendidikan Awal kanak-kanak (bukan Pendidikan Khas) & Muzik	Tidak pernah
3 (D)	30	2 tahun	Ijazah	Pendidikan Jasmani	Tidak pernah
4 (M)	49	26 tahun	Ijazah	Pendidikan Awal kanak-kanak (Pendidikan Khas)	Tidak pernah

5 (KA)	34	9 tahun	Ijazah	Pendidikan Khas (Pendengaran)	Tidak pernah
6 (R)	37	7 tahun	Ijazah	Pendidikan Khas	Tidak pernah
7 (K)	36	7 tahun	Ijazah	Pendidikan awal kanak-kanak (bukan Pendidikan Khas)	Tidak pernah
8 (A)	40	13 tahun	Ijazah	Pendidikan Awal kanak-kanak (Pendidikan Khas)	Pernah, anjuran BPkhas

ANALISIS TEMA

Dapatan kualitatif yang dianalisis ini menghasilkan empat tema utama yang dinamakan sebagai (a) pengetahuan, (b) strategi fasilitatif, (c) sikap, dan (d) cabaran dan halangan.

PENGETAHUAN

Bagi tujuan memberi penjelasan tentang kecelaruan komunikasi dalam kalangan kanak-kanak, para peserta dikehendaki mengemukakan pandangan dan menceritakan pengalaman masing-masing tentang kecelaruan komunikasi berdasarkan pengetahuan dan pemahaman mereka. Data menunjukkan terdapat persamaan jawapan dalam kalangan peserta kajian. Kesemua peserta menyatakan bahawa kecelaruan komunikasi dikenalpasti sebagai kesukaran untuk memahami dan menyampaikan maklumat, keinginan, perasaan atau pemikiran yang melibatkan interaksi dua orang atau lebih.

Sebagai contoh, peserta melaporkan bahawa kecelaruan komunikasi melibatkan kesukaran menerima dan menyampaikan maklumat seperti perasaan, pemikiran, kehendak dan juga keperluan. Sebagai contoh, responden 3 menyatakan seperti berikut:

"(Kecelaruan komunikasi melibatkan) kefahaman murid untuk terima maklumat dan sampaikan maklumat secara dua hala dengan orang lain, contohnya antara di (murid dengan rakan-rakan) boleh menerima (maklumat) ataupun tidak".

Kanak-kanak dengan kecelaruan komunikasi juga digambarkan sebagai individu yang mempunyai masalah tingkah laku seperti tidak mengikut arahan, emosi yang tidak stabil, tidak boleh duduk diam dan adakalanya agresif. Hal ini ditunjukkan melalui respon peserta ke-9 seperti berikut:

"Dia panjat pagar tu nak lompat keluar. Hyper tu dia tak duduk diam. Berbunyi je. Kalau barang tu dia tak nak share. Lepas tu kalau orang datang dekat dia, dia akan tolak sampai cedera yang lagi seorang. Satu benda dia tak suka dia akan terus baling. Mak dia cakap, kat rumah memang macam tu"

(Responden 9)

Disoal tentang simptom atau ciri murid dengan kecelaruan komunikasi, majoriti peserta menyatakan bahawa murid tidak boleh bertutur dan pertuturan yang tidak boleh difahami. Murid dengan kecelaruan komunikasi juga dinyatakan sebagai mempunyai pemahaman yang terhad:

"...ada murid yang percakapannya tak boleh difahami langsung..."

(Responden 4)

"Mereka (murid) jarang mengikut arahan yang (saya) berikan."

(Responden 1)

Selain itu murid dengan kecelaruan komunikasi juga didapati mempunyai masalah sensori. Responden 9 melaporkan muridnya sering memasukkan objek bukan makanan ke dalam mulut: " *koyak kertas nak masuk dalam mulut dia*". Manakala responden ketiga pula menyatakan:

"Semua benda, colour pensel, butang baju dia, beg, kertas... dia akan gigit..."

(Responden 3)

STRATEGI FASILITATIF

Hasil dari perbincangan, didapati kesemua peserta telah menunjukkan usaha untuk membantu murid mereka berkomunikasi dengan baik. Ada antara strategi ini dikenalpasti sebagai strategi berasaskan bukti (EBP) yang sering digunakan oleh professional dalam bidang intervensi pertuturan dan Bahasa. Antara strategi yang digunakan ialah pengulangan, pendekatan bermain, rangsangan visual dan bantuan minima-maksima. Hal ini dibuktikan melalui pernyataan-pernyataan seperti berikut:

"Saya akan nyanyi bagi dia dengar ulang-ulang. Nanti kat rumah dia akan nyanyi."

(Responden 7).

Responden 7 didapati menggunakan strategi pengulangan yang diterapkan melalui nyanyian. Manakala responden ke-5(R5) pula menggunakan pendekatan meminta murid mengulang ujaran beliau seperti pernyataan beliau:

"Saya suruh dia ulang apa (yang) saya cakap..."

Selain daripada pengulangan, peserta kajian juga didapati menggalakkan aktiviti bermain dengan murid-murid. Walau bagaimanapun, peserta didapati jarang memanfaatkan aktiviti tersebut untuk mempertingkatkan kemahiran komunikasi murid. Hal ini dinyatakan oleh responden ke-4:

"Biasanya saya tengok dari jauh sahaja (murid bermain) , saya tak kacau, kalau yang dia tak tahu, saya ajar..."
(Responden 4)

Responden juga melaporkan murid mereka lebih tertarik kepada aktiviti rangsangan audio-visual seperti menonton video. Sebagai contoh, salah seorang peserta mengatakan:

"Saya akan bukak youtube, bagi dia tengok, dia akan ikut (apa yang didengar atau dilihat). Dia nampak seronok..."
(Responden 4)

Strategi ini turut digunakan oleh responden 1 yang digambarkan melalui pernyataan berikut:

"Saya bagi (tengok) video, macam cerita Upin-Ipin , supaya dia boleh duduk diam sebab kita rasa dia tak boleh duduk diam (semasa belajar) '.

Selain itu peserta juga didapati menggunakan bantuan minima-maksima bagi menggalakkan komunikasi dalam kalangan murid mereka. Sebagai contoh seorang peserta didapati menggunakan isyarat mudah untuk membantu pemahaman muridnya.

"...macam sign-sign yang kita tunjuk cuci tangan tu dia faham la. Kalau kita hulur tangan kita macam ni, dia tahu kita nak pegang tangan dia, dia pergi la basuh tangan.
(Responden 3)

Terdapat peserta yang menggunakan strategi "bersemuka" (be face to face). Responden 2 mengatakan :

"Murid tak ada eye contact, saya suruh dia pandang muka saya (dengan cara) pegang tangan dia, dia pandang kita dulu, baru kita cakap"
(Responden 2)

Walaupun bagaimanapun terdapat juga strategi yang bersifat 'cuba-jaya' dan dilakukan secara spontan oleh guru dalam usaha memahami keperluan dan kehendak murid mereka.

"Kaedah (yang digunakan ialah kaedah)on the spot, (idea) yang datang on the spot, it is not yang something kita belajar fomally macam ni...macam ni kena buat. Takde...On the spot budak tu macam ni, by experience, by what we think is right, kita semua trial and error. Semua trial and error. Setiap murid kita dapat is also berbeza. Every year our methods are changing"
(Responden 2)

Responden 1 pula menyatakan bahawa beliau bertindak secara spontan berdasarkan situasi:

"...apa masalah yang kita nampak, kita terus selesaikan masa tu, kita guna macam-macam cara untuk selesaikan, selepas 2-3 hari kita pun dah tak ingat apa yang kita buat. Tak ada perancangan pun..."
(Responden 1)

Penyelidik juga mendapati kebanyakan peserta melaporkan murid yang tidak berkomunikasi lebih berdikari untuk memenuhi keperluan diri mereka sendiri, seperti pernyataan berikut:

"Dia nak makan, dia ambik sendiri, (dia) bukak beg dia, ambik bekal dan makan, kalau nak ke tandas, dia terus bukak seluar, lari pergi tandas..."
(Responden 8)

Bagi menangani masalah tingkah laku dalam kalangan murid dengan kecelaruan komunikasi, peserta kajian didapati menggunakan beberapa pendekatan psikologi seperti penegasan positif (pujian, ganjaran makanak kegemaran, pelukan) dan penegasan negatif (time-out, tidak memberi perhatian, ugutan) serta pencegahan.

"Saya akan bagi dia toys kegemaran selepas dia siapkan aktiviti yang saya suruh."
(Responden 2)

"Dah siap kerja saya bagi..."(botol susu)
(Responden 4)

"Saya pergi dekat dia, peluk dia masa dia mengamuk tu."
(Responden 5)

SIKAP

Kesemua peserta kajian menunjukkan sikap positif untuk membantu murid berkomunikasi. Mereka didapati mempunyai nilai bertanggung jawab kerana gigih berusaha dengan pengetahuan yang mereka miliki untuk membantu murid berkomunikasi dengan baik. Di sebalik sikap positif ini, penyelidik mendapati ada kalanya peserta seakan-akan berputus asa dan seolah-olah kepenatan dengan situasi yang sedang mereka hadapi dalam menjalankan tanggung jawab mereka mengajar murid dengan kecelaruan komunikasi. Pernyataan-pernyataan berikut menjelaskan sikap ini:

Responden 1 melaporkan bahawa beliau sentiasa berfikir cara untuk membantu muridnya:

“selalu fikir, macam mana saya nak ubah style dia tu”. Manakala responden 1 pula menambah: “we feel we are responsible for the children, we nak ajar dia something hari ni kita nak ajar...”

Pernyataan ini jelas memaparkan kegigihan mereka untuk melunaskan tanggungjawab sebagai pendidik. Walau bagaimanapun, kegigihan ini juga membuat mereka kepenatan dan seperti berputus asa apabila semua peserta menyatakan mereka telah menghadapi cabaran yang sama dalam masa yang panjang:

“...masalah ni, dah lama mengadap benda ni.dah bertahun-tahun”.

“Ya...struggle... struggle sangat” (dipersetujui semua guru)

“kita nak style macam mana? Kita dah (cuba) banyak macam-macam style kita buat pun tak jadi...”

(Responden 1)

Para peserta juga didapati cenderung merasakan bahawa sukar mendapatkan kerjasama daripada ibu bapa dalam menggunakan strategi yang diajar.

“...kadang-kadang ibu bapa tak latih anak dia...apa yang kita buat di sekolah mereka tak buat di rumah.”

(Responden 8)

“Saya rasa sesetengah ibu bapa tidak meneruskan apa yang kita ajar di sekolah...”

(Responden 1)

HALANGAN DAN CABARAN

Peserta kajian melaporkan bahawa cabaran yang mereka hadapi ialah kesukaran mendapatkan kerjasama dari ibu bapa yang menyukarkan generalisasi berlaku. Selain itu, ketiadaan latihan dan juga sumber pengajaran dan pembelajaran seperti Modul juga dikenal pasti sebagai cabaran dalam kalangan guru prasekolah ini. Ketidadaan latihan dan sumber pengajaran ini juga menimbulkan salah faham dalam kalangan guru prasekolah ketika mengendalikan murid dengan kecelaruan komunikasi.

Antara salah faham yang dikenal pasti ialah aktiviti meniup dan memanjat dipercayai dapat membantu murid bertutur. Sebagai contoh, responden 8 menggunakan aktiviti memanjat ‘monkey bar’ sebagai aktiviti merangsang pertuturan murid-muridnya. Responden 2 pula menzahirkan kekeliruan beliau tentang aktiviti berasaskan oral-motor seperti aktiviti meniup dan menggunakan straw yang dikatakan perlu dilakukan untuk membolehkan murid bertutur.

Mereka juga didapati menunjukkan pemahaman yang kurang tepat terhadap cara penggunaan alat bantuan komunikasi bantuan dan gantian kepada murid yang terhad kemahiran bertutur ataupun tidak bertutur. Peserta didapati tidak dapat membezakan antara alat komunikasi gantian/bantuan dengan jadual bergambar. Hal ini diungkapkan oleh responden 2 yang melaporkan seperti berikut:

“ Mak dia sediakan satu jadual untuk anak dia pergi tandas...”

(Responden 2)

apabila disoal adakah guru menggunakan AAC bagi murid yang mempunyai kebolehan bertutur yang terhad.

PERBINCANGAN

PENGETAHUAN DAN AMALAN

Penyelidik mendapati guru memiliki pengetahuan asas dalam pengendalian murid dengan kecelaruan komunikasi. Hal ini dibuktikan dengan pemahaman terhadap definisi kecelaruan komunikasi dan juga kebolehan mereka mengenalpasti ciri-ciri atau simptom kecelaruan komunikasi yang terdapat dalam kalangan murid mereka. Dapatan daripada kajian ini hampir selari dengan kajian yang dijalankan oleh Vlachou, Stavroussi, & Didaskalou, (2016) yang melibatkan guru-guru Pendidikan Khas di Greece. Kajian tersebut mendapati guru-guru telah dibekalkan dengan pengetahuan asas tentang kemahiran komunikasi-sosial semasa menjalani latihan pra-perkhidmatan. Kajian oleh Low et al., (2018) yang menemubual sekumpulan guru pelatih dalam bidang Pendidikan Khas di Universiti Awam juga mendapati peserta kajian dapat mengenal pasti ciri-ciri utama gangguan komunikasi dalam kalangan murid-murid Autisme. Dapatan serupa juga ditunjukkan melalui kajian oleh Toran et al., (2016) yang melibatkan 312 orang guru Pendidikan Khas di Malaysia. Melalui kajian tersebut, didapati guru memiliki kemampuan untuk mengenalpasti ciri-ciri atau simptom kecelaruan pertuturan, bahasa dan komunikasi dalam kalangan murid dengan autisme. Walau bagaimanapun, dapatan ini berbeza dengan kajian Barsed et al. (2011) yang menyatakan bahawa 2/4 guru pra-perkhidmatan keliru dan tidak dapat membezakan ciri-ciri jenis ketidak upaya yang terdapat pada murid mereka.

Kesemua peserta kajian mengakui bahawa murid mereka mempamerkan masalah tingkah laku seperti agresif, tidak mematuhi arahan dan tidak duduk diam. Bagi menangani masalah ini, guru dalam kajian ini didapati menggunakan pendekatan yang bersesuaian seperti memberikan peneguhan positif dan negatif. Dapatan ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Noor Aini Ahmad dan Norhafizah Abu Hanifah (2015) yang mendapati tahap pengetahuan guru berkaitan peneguhan positif dan negatif adalah tinggi (Ahmad & Abu Hanifah, 2015). Perkara ini berlaku kerana komponen pengurusan tingkah laku merupakan salah

satu komponen dalam bidang pengurusan kehidupan dalam kurikulum Pendidikan Khas Masalah Pembelajaran ((Kementerian Pelajaran Malaysia, 2013).

Ditinjau dari aspek dapatan berkaitan strategi fasilitatif yang digunakan oleh para guru, terdapat bukti jelas bahawa guru dalam kajian ini tidak mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang mencukupi untuk membantu murid meningkatkan kemahiran komunikasi semasa di bilik darjah. Perkara ini ditunjukkan melalui penggunaan strategi pengulangan, rangsangan visual, komunikasi gantian dan bantuan yang tidak menepati cara sebenar. Sebagai contoh, guru meminta murid mengulang ujaran guru dan bukannya melakukan pengulangan pada ujaran supaya didengari oleh murid bagi menggalakkan pengeluaran spontan. Kajian terdahulu mencadangkan kanak-kanak perlu mendengar sesuatu ujaran berulang kali secara semulajadi sebelum mereka boleh menuturkan perkataan tersebut secara bermakna (Corrigan, 1980, Bonvillian et al., 1997). Pengulangan memberi peluang kepada kanak-kanak untuk mempraktikkan kemahiran baharu. Bagi terapis pertuturan, pengulangan sesuatu bunyi atau ujaran dilakukan semasa bermain untuk membolehkan kanak-kanak mendengar dan memahami bunyi atau ujaran tersebut. Kajian oleh Turnbull (2009) juga mendapati guru kurang menggunakan teknik rangsangan bahasa semasa di bilik darjah.

Perbezaan antara praktis guru dengan praktis sebenar berasaskan bukti berkemungkinan kerana majoriti peserta tidak pernah mendapat latihan secara langsung dari professional berkaitan ataupun kerana kurang kolaborasi perkhidmatan antara Terapis Pertuturan & bahasa (TPB) dengan guru Pendidikan Khas di negara ini. Kajian oleh (Glover et al., 2015) mendapati kolaborasi yang sangat minimum antara guru dan TPB di New South Wales, Australia. Justeru, penggunaan strategi rangsangan bahasa dan komunikasi yang dilaksanakan oleh guru mungkin berdasarkan pengalaman dan pembacaan sendiri sahaja.

Kekeliruan membezakan antara bantuan visual seperti jadual bergambar dengan alat komunikasi gantian dan bantuan yang diperlihatkan melalui temu bual ini membuktikan guru kurang pengetahuan tentang komunikasi gantian dan bantuan (AAC). Dapatan ini menyokong kajian yang dibuat oleh Joginder Singh et al., (2020) yang mendapati kebanyakan guru mempunyai latihan AAC yang minimum. Justeru, guru disaran menghadiri latihan berterusan bagi melengkap diri mereka dengan pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan.

Guru jarang memanfaatkan aktiviti bermain untuk merangsang kemahiran komunikasi dalam kalangan murid. Kajian terdahulu mendapati bermain merupakan kegiatan yang sangat penting untuk meningkatkan kemahiran bahasa dan komunikasi kanak-kanak. Aktiviti bermain memberi peluang kepada kanak-kanak untuk menguasai bahasa daripada aspek perbendaharaan kata dan peraturan tatabahasa (Almon & Miller 2011, Norling & Lillvist, 2016). Walau bagaimanapun, bagi murid dengan kecelaruan komunikasi, kemahiran ini akan dapat dikuasai dengan penglibatan guru bagi menggalakkan beberapa kemahiran awal pertuturan dan bahasa seperti tumpuan bersama. Sokongan dari guru untuk membina kemahiran tumpuan bersama diperlukan bagi membolehkan murid mengikuti arahan (Whalen, Schreibman, & Ingersoll, 2006; Yoder & Stone, 2006; Kasari, Freeman, & Paparella, 2006). Miller dan Almon (2009) pula menyatakan bahawa banyak guru kurang menggunakan pendekatan bermain di prasekolah kerana tekanan untuk memenuhi pencapaian akademik dan standard pembelajaran. Salah satu penyelidikan tempatan yang dilakukan di Malaysia, melaporkan bahawa guru prasekolah menunjukkan kekurangan pendekatan berasaskan bermain dalam mengajar kemahiran bahasa. Amalan guru dalam mempraktikkan pendekatan ini didapati masih berada pada tahap rendah (Ali, 2016).

KESIMPULAN

Berdasarkan temu bual didapati guru memerlukan bantuan untuk mempertingkatkan kemahiran pengajaran mereka dengan MBK dengan kecelaruan komunikasi. Guru-guru didapati kurang berpengetahuan dan membawa kepada sikap putus asa. Dapatan dari kajian ini menunjukkan bahawa guru mungkin tidak mempunyai latihan yang mencukupi dalam pengendalian murid dengan kecelaruan komunikasi. Cabaran yang dihadapi oleh guru-guru perlu diberi perhatian. Penyelidikan eksploratif ini membekalkan bukti bagaimana aktiviti sokongan komunikasi disampaikan kepada murid oleh guru prasekolah. Kajian ini merumuskan bahawa terdapat keperluan untuk memberi latihan dan penglibatan pasukan pelbagai disiplin bagi membantu guru menangani jurang pengetahuan dan kemahiran dalam kalangan guru prasekolah di negara ini. Kajian ini terhad kepada peserta dengan lokaliti setempat dan tidak dapat dijadikan generalisasi untuk populasi guru prasekolah PPKI Masalah pembelajaran di Malaysia. Justeru, kajian yang lebih ekstensif yang melibatkan pemerhatian di bilik darjah perlu dilakukan.

RUJUKAN

- Ali, A., & Mahamod, Z. (2016). Pembangunan Dan Kebolegunaan Modul Berasaskan Bermain Bagi Pembelajaran Kemahiran Bahasa Melayu Kanak-Kanak Prasekolah (Development and Userbility of Play Based Module for Teaching and Learning Preschool Children's Malay Language Skill. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 6(1), 16-29.
- Barned, N., Knapp, N., & Neuharth-Pritchett, S. (2011) Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Bercow, J. (2008). The Bercow Report: A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs.
- Bonvillian, J. D., Garber, A. M., & Dell, S. B. (1997). Language origin accounts: Was the gesture in the beginning?. *First Language*, 17(51), 219-239.
- Brown, J. E., & Hasselkus, A. L. (2008). Professional associations' role in advancing the ICF in speech-language pathology. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(1-2), 78-82.

- Buku Panduan Pengoperasian Program Pendidikan Khas Intergrasi Masalah pembelajaran, Bahagian Pendidikan Khas, 2015.
- Buku Data Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia, 2020
- Carrie Ballantyne, Karri Gillespie-Smith & Claire Wilson (2021) A Comparison of Knowledge and Experience of Autism Spectrum Disorder among Teachers in the United Kingdom and China, *International Journal of Disability, Development and Education*, 68:2, 160-171, DOI: 10.1080/1034912X.2019.1674254
- Clarke, V., & Braun, V (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 2017 VOL. 12, NO. 3, 297–298 <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Collis, J., and R. Hussey. 2013. *Business Research: A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*. Revised ed. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Edwards, J., McKinnon, A., Cherrett, T., McLeod, F., & Song, L. (2010). Carbon dioxide benefits of using collection–delivery points for failed home deliveries in the United Kingdom. *Transportation Research Record*, 2191(1), 136-143.
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382.
- Hillel Lavian, R. (2015). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching*, 21(1), 103-126.
- Hui Min Low , Lay Wah Lee & Aznan Che Ahmad (2017): Preparing special education pre-service teachers to address the speech, language and communication needs of students with ASD: a needs assessment, *Speech, Language and Hearing*, DOI: 10.1080/2050571X.2017.1336346
- Jabatan Pendidikan AS, 2004: IDEA, Seksyen 300.39
- Joginder Singh, S., Diong, Z. Z., & Mustafa Kamal, R. (2020). Malaysian teachers' experience using augmentative and alternative communication with students. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(2), 107-117.
- Johnson, E. S., & Semmelroth, C. L. (2015). Validating an Observation Protocol to Measure Special Education Teacher Effectiveness. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 99, 119.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Khara Pence Turnbull, Angela Beckman Anthony, Laura Justice & Ryan Bowles (2009) Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context, *Early Education and Development*, 20:1, 53-79, DOI: 10.1080/10409280802206601
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). San Francisco: Sage.
- Letts, C., & Hall, E. (2003). Exploring early years professionals' knowledge about speech and language and development and impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 211-229.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health promotion journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- McLeod, S., & McKinnon, D. H. (2010). Support required for primary and secondary students with communication disorders and/or other learning needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 123-143.
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American educational research journal*, 46(2), 532-566.
- Norling, M., & Lillvist, A. (2016). Literacy-Related Play Activities and Preschool Staffs' Strategies to Support Children's Concept Development. *World Journal of Education*, 6(5), 49-63.
- Noor Aini Ahmad., & Norhafizah Abu Hanifah. (2015). The level of teachers' knowledge on special education needs in managing children with behaviour problems. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30(2015), 73–80
- Pierce, S. C. (2015). Conducting focus groups. *The Cambridge guide to research in language teaching and learning*, 224.
- Toran, H., Westover, J. M., Sazlina, K., Suziyani, M., & Mohd Hanafi, M. Y. (2016). The preparation, knowledge and self-reported competency of special education teachers regarding students with autism. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 24(1), 185-196.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20(1), 53-79.
- UK Department of Education, (2021) *Special Educational Needs and Disability: An Analysis and Summary of Data Sources - May 2021*, 2021
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79-97.
- Whalen, C., Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(5), 655-664.
- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD.