

**KOMPETENSI KAUNSELING MULTIBUDAYA
GURU BIMBINGAN DAN KAUNSELING
SEKOLAH TERHADAP MURID
BERKEPERLUAN KHAS**

NORAFIFAH BINTI BALI

UNIVERSITI SAINS MALAYSIA

2020

**KOMPETENSI KAUNSELING MULTIBUDAYA
GURU BIMBINGAN DAN KAUNSELING
SEKOLAH TERHADAP MURID
BERKEPERLUAN KHAS**

oleh

NORAFIFAH BINTI BALI

**Tesis yang diserahkan untuk
memenuhi keperluan bagi
Ijazah Doktor Falsafah**

Februari 2020

PENGHARGAAN

Syukur yang tidak terhingga kepada Yang Maha Esa kerana menunaikan salah satu hajat saya, iaitu menghabiskan penulisan tesis PhD dan memperoleh segulung ijazah PhD.

Saya amat menghargai doa dan pengorbanan ibu bapa saya, Haji Bali bin Kalat dan Hajah Norlaila Wong Abdullah, kerana menjadi kekuatan untuk saya mengharungi cabaran akademik ini. Saya turut menghargai kesungguhan dan keikhlasan penyelia utama saya, iaitu Profesor Madya Dr. Mohammad Hashim bin Othman, yang telah memberi jentikan semangat dan tunjuk ajar sehingga saya berjaya mengharungi cabaran ini. Seterusnya ucapan terima kasih turut tidak dilupakan kepada penyelia bersama saya, iaitu Dr. Zainudin Mohd Isa yang telah memberikan motivasi, sumbangan idea dan mengingatkan berkali-kali mengenai perkara yang tidak seharusnya dilakukan pada peringkat pengajian ini.

Selain itu, saya ingin mengucapkan terima kasih kepada individu yang sentiasa berada di samping saya, Wanda Kiyah anak George Albert, yang telah bersama-sama saya mengharungi cabaran kehidupan dan akademik. Seterusnya, saya juga rasa bersyukur kerana dikelilingi oleh saudara mara, rakan taulan, rakan sekerja dan para pelajar yang sentiasa memberi galakan dan sokongan dalam membantu saya mengharungi cabaran ini.

Saya juga ingin berterima kasih dengan peserta kajian yang telah bekerjasama membantu saya menyelesaikan cabaran ini dan telah membantu membuka mata saya dengan lebih luas untuk mendalami dan meningkatkan lagi keprofesionalan bidang kaunseling di Malaysia.

Turut tidak dilupakan ingin saya ucapkan terima kasih Universiti Malaysia Sabah kerana memberikan peluang kepada saya untuk melanjutkan pelajaran daripada peringkat sarjana muda sehingga ke peringkat ini. Usaha ini bermula daripada mantan dekan Fakulti Psikologi dan Pendidikan, Profesor Dr. Murnizam Halik dan Profesor Dr. Mohd Dahlan Hj A Malek seterusnya dekan terkini iaitu Profesor Dr. Ismail Ibrahim yang menyokong saya untuk melanjutkan pengajian di USM. Akhirnya, saya ingin berterima kasih kepada Kementerian Pendidikan Malaysia yang telah menaja pengajian saya sehingga ke peringkat ini dan akan saya manfaatkan ilmu ini dengan sebaiknya. Insya Allah.

SENARAI KANDUNGAN

PENGHARGAAN	ii
SENARAI KANDUNGAN	iv
SENARAI JADUAL	xv
SENARAI RAJAH.....	xvii
SENARAI SINGKATAN.....	xviii
SENARAI LAMPIRAN	xix
ABSTRAK	xx
ABSTRACT	xxi
BAB 1 PENGENALAN	1
1.1 Pendahuluan	1
1.2 Latar Belakang Kajian.....	2
1.3 Permasalahan Kajian	7
1.4 Objektif Kajian.....	9
1.5 Persoalan Kajian.....	10
1.6 Kerangka Konseptual Kajian	11
1.7 Signifikan Kajian	12
1.7.1 Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS).....	12
1.7.2 Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) atau Program Pendidikan Inklusif (PPI).....	12
1.7.3 Sektor Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).....	12
1.7.4 Lembaga Kaunselor Malaysia (LKM) dan Persatuan Kaunseling Malaysia (PERKAMA).....	13
1.7.5 Penyelidik.....	13
1.8 Definisi Konsep dan Operasional	13
1.8.1 Definisi Konsep.....	13

1.8.1(a) Orang Kurang Upaya (OKU).....	13
1.8.1(b) Murid Berkeperluan Khas (MBK).....	14
1.8.1(c) Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS)	14
1.8.1(d) Keterlibatan	14
1.8.1(e) Kompetensi Kaunseling Multibudaya	15
1.8.1(f) Kesedaran.....	15
1.8.1(g) Pengetahuan.....	16
1.8.1(h) Kemahiran	16
1.8.2 Definisi Operasional.....	16
1.8.2(a) Orang Kurang Upaya (OKU).....	16
1.8.2(b) Murid Berkeperluan Khas (MBK).....	16
1.8.2(c) Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS)	16
1.8.2(d) Keterlibatan	17
1.8.2(e) Kompetensi Kaunseling Multibudaya	17
1.8.3(f) Kesedaran.....	17
1.8.2(g) Pengetahuan.....	17
1.8.2(h) Kemahiran	17
1.9 Kesimpulan	17
BAB 2 KAJIAN LITERATUR	19
2.1 Pendahuluan	19
2.2 Sejarah Pendidikan Khas.....	19
2.2.1 Amerika Syarikat	20
2.2.2 Malaysia	21
2.3 Kompetensi Kaunseling Multibudaya.....	22
2.3.1 Multibudaya	22
2.3.2 Kompetensi Multibudaya	23

2.3.3	Komponen Kompetensi Kaunseling Multibudaya	24
2.3.3(a)	Kesedaran Terhadap Andaian, Nilai dan Bias Kendiri (Kesedaran)	25
2.3.3(b)	Pengetahuan Terhadap Pandangan Klien yang Pelbagai (Pengetahuan)	26
2.3.3(c)	Membina Strategi Intervensi dan Teknik yang Bersesuaian (Kemahiran)	26
2.3.4	Kepentingan Kompetensi Kaunseling Multibudaya	26
2.4	Murid Berkeperluan Khas	28
2.5	Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah	31
2.6	Kajian berkaitan Kompetensi Kaunseling Multibudaya	33
2.6.1	Keterlibatan	33
2.6.2	Tahap Kompetensi	35
2.6.3	Kesedaran	39
2.6.4	Pengetahuan	42
2.6.5	Kemahiran	43
2.6.6	Kajian Lain yang Berkaitan	45
2.7	Teori Kognitif Sosial	46
2.8	Kerangka Teoritikal Kajian	48
2.9	Kesimpulan	49
BAB 3 METODOLOGI KAJIAN.....		50
3.1	Pendahuluan	50
3.2	Pendekatan Kajian	50
3.3	Reka Bentuk Kajian	51
3.4	Pemilihan Tempat dan Peserta Kajian	54
3.4.1	Tempat Kajian	54
3.4.2	Peserta Kajian	56
3.5	Prosedur dan Etika Kajian	59

3.6	Pengumpulan Data	62
3.7	Kajian Rintis	62
3.8	Pembinaan Soalan Temu Bual	65
3.9	Analisis Data	68
3.9.1	Peringkat Pengekodaan – <i>Open coding</i>	69
3.9.2	Peringkat Pengekodaan – <i>Axial Coding</i>	70
3.9.3	Peringkat Pengekodaan – <i>Selective coding</i>	72
3.10	Validiti dan Reliabiliti Kajian	73
3.11	Kesimpulan	75
BAB 4 DAPATAN KAJIAN.....		76
4.1	Pendahuluan	76
4.2	Latar Belakang Peserta Kajian	76
4.3	Hasil Analisis Data – <i>Open Coding</i>	78
4.4	Keterlibatan GBKS dalam Pelaksanaan Bimbingan dan Kaunseling terhadap MBK.....	82
4.4.1	Kesedaran Kewujudan MBK	83
4.4.1(a)	Sedar	84
4.4.1(b)	Pengetahuan Lanjut	85
4.4.2	Pelaksanaan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling	86
4.4.2(a)	Aktiviti yang Dilaksanakan	87
4.4.2(b)	Program Langsung dan Tidak Langsung.....	91
4.4.2(c)	Sumber Klien	94
4.4.2(d)	Bertindak atas Arahan	96
4.4.2(e)	Kerjasama UBK-PK	99
4.4.2(f)	Faktor Kerjasama UBK-PK	106
4.4.3	Pengalaman Bersama OKU atau MBK.....	112
4.4.3(a)	Saudara atau Kenalan	113
4.4.3(b)	Interaksi Sebelumnya	114

	4.4.3(c) Interaksi di Sekolah	115
4.4.4	Imej Pendidikan Khas	116
	4.4.4(a) Berdiri Sendiri	117
	4.4.4(b) Aktif.....	119
	4.4.4(c) Kepakaran Guru Pendidikan Khas (GPK).....	119
4.4.5	Kesukaran dan Beban.....	122
	4.4.5(a) Kesukaran GBKS terhadap MBK.....	123
	4.4.5(b) Lambakan Kerja	128
4.4.6	Bilangan MBK	130
	4.4.6(a) MBK Sedikit.....	130
4.4.7	Isu MBK.....	131
	4.4.7(a) Isu Ringan	132
4.4.8	Kesimpulan Komponen Keterlibatan	133
4.5	Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS terhadap MBK	134
4.5.1	Komponen Kesedaran	134
	4.5.1(a) Proaktif	135
	4.5.1(b) Reaktif	137
	4.5.1(b)(i) Tiada Arahan Diberikan	138
	4.5.1(b)(ii) Tiada Rujukan MBK ke UBK.....	138
	4.5.1(b)(iii) GBKS Tidak Dilibatkan	139
	4.5.1(b)(iv) GBKS Sebagai Pemerhati	139
	4.5.1(b)(v) UBK Mewarisi Gaya Pentadbiran Sebelumnya.....	140
	4.5.1(b)(vi) GBKS Sebagai Pemberi Maklumat	140
	4.5.1(b)(vii) Tiada Pendedahan kepada GBKS	141
	4.5.1(c) Kecaknaan.....	142
	4.5.1(c)(i) Tidak Cakna akan MBK	143

4.5.1(c)(ii) Cakna terhadap MBK	145
4.5.1(c)(iii) Kecaknaan Menurut PKPK.....	147
4.5.1(d) Kebertanggungjawaban	148
4.5.1(d)(i) GBKS Bertanggungjawab terhadap MBK	149
4.5.1(d)(ii) GBKS Tidak Bertanggungjawab terhadap MBK	150
4.5.1(e) Positif.....	152
4.5.1(e)(i) Berpotensi	153
4.5.1(e)(ii) Akademik	153
4.5.1(e)(iii) Bakat Seni	154
4.5.1(e)(iv) Sama Seperti Individu Normal	154
4.5.1(f) Sikap Inisiatif	155
4.5.1(f)(i) Berinisiatif.....	156
4.5.1(f)(ii) Berinisiatif Tetapi Tidak Melaksanakan	158
4.5.1(f)(iii) Tidak Berinisiatif	159
4.5.1(g) Beban.....	160
4.5.1(g)(i) Lambakan Kerja	161
4.5.1(g)(ii) Mangsa Keadaan	161
4.5.1(g)(iii) Kekangan Masa	162
4.5.1(g)(iv) Lambakan Klien	162
4.5.1(h) Keterbukaan.....	163
4.5.1(h)(i) Sikap Terbuka	163
4.5.1(i) Kerjasama.....	164
4.5.1(i)(i) Kerjasama Kedua Pihak.....	165
4.5.1(i)(ii) Keperluan Kerjasama.....	165
4.5.1(j) Kesimpulan Komponen Kesedaran	166

4.5.2	Komponen Pengetahuan.....	167
4.5.2(a)	Interaksi Membantu Pengetahuan.....	168
4.5.2(a)(i)	Berhubung dengan Guru Pendidikan Khas	168
4.5.2(a)(ii)	Pendedahan.....	169
4.5.2(a)(iii)	Adaptasi	170
4.5.2(a)(iv)	Pemerhatian Aktif.....	171
4.5.2(b)	Pengetahuan Mengenai Pendidikan Khas	172
4.5.2(b)(i)	GBKS Berpengetahuan.....	173
4.5.2(b)(ii)	GBKS Tidak Berpengetahuan	174
4.5.2(c)	Perbezaan MBK dan Perdana	176
4.5.2(c)(i)	Kebolehan Kognitif	177
4.5.2(c)(ii)	Sensitif	178
4.5.2(c)(iii)	Perbezaan Pendekatan	178
4.5.2(c)(iv)	Kebolehan Kawalan Diri	179
4.5.2(c)(v)	Perhatian Lebih	179
4.5.2(c)(vi)	Helah Bela Diri	180
4.5.2(c)(vii)	Potensi MBK.....	180
4.5.2(d)	Peranan	181
4.5.2(d)(i)	Pengetahuan tentang Buku Panduan	182
4.5.2(d)(ii)	Pengetahuan tentang Surat Siaran.....	182
4.5.2(e)	Isu	183
4.5.2(e)(i)	Pembelajaran Berterusan di Rumah	184
4.5.2(e)(ii)	Masalah Disiplin.....	184
4.5.2(e)(iii)	Masalah Psikososial	185
4.5.2(e)(iv)	MBK Kurang Kasih Sayang	185

4.5.2(e)(v) Ibu bapa Malu Mempunyai Anak OKU	186
4.5.2(e)(vi) Sekolah Sebagai Tempat Asuhan	186
4.5.2(e)(vii) Keperluan Staf Tambahan	186
4.5.2(e)(viii) MBK Rendah Diri	187
4.5.2(e)(ix) Stres Pekerjaan GPK	187
4.5.2(e)(x) Label Pada GPK	188
4.5.2(f) Kesimpulan Komponen Pengetahuan	188
4.5.3 Komponen Kemahiran	189
4.5.3(a) Perbezaan Pendekatan GBKS Untuk MBK dan Perdana	190
4.5.3(a)(i) Kemahiran	190
4.5.3(a)(ii) Teori	194
4.5.3(a)(iii) Pengendalian	195
4.5.3(b) Cabaran Pengendalian MBK	197
4.5.3(b)(i) Kefahaman MBK	197
4.5.3(b)(ii) Malpraktis	198
4.5.3(c) Interaksi Membantu Meningkatkan Kemahiran	199
4.5.3(c)(i) Adaptasi	200
4.5.3(c)(ii) Pengalaman Interaksi	200
4.5.3(d) Kemahiran yang Digunakan	201
4.5.3(d)(i) Hubungan baik (<i>Rapport</i>)	202
4.5.3(d)(ii) Tidak Konfrontasi	203
4.5.3(d)(iii) Komunikasi	203
4.5.3(d)(iv) 'Role model'	205
4.5.3(d)(v) Sumber Sokongan	205
4.5.3(e) Kemahiran yang Diperlukan	205
4.5.3(e)(i) Kesenian	206

	4.5.3(f) Kesimpulan Komponen Kemahiran.....	208
4.6	Hasil Analisis Data – <i>Axial Coding</i>	208
	4.6.1 <i>Causal Conditions</i> dalam Pelaksanaan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling terhadap MBK	208
	4.6.2 <i>Phenomenon</i> Kesan daripada Tanggungjawab GBKS terhadap MBK.....	209
	4.6.3 <i>Context</i> yang Menyebabkan Strategi Pelaksanaan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling terhadap MBK Dibentuk.....	210
	4.6.4 <i>Intervening Conditions</i> yang Mempengaruhi Strategi GBKS	210
	4.6.5 <i>Strategies</i> yang digunakan untuk Melaksanakan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling terhadap MBK.....	211
	4.6.6 <i>Consequences</i> terhadap Strategi yang Digunakan	212
4.7	Proses Pembinaan Kerangka Konseptual Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS terhadap MBK.....	213
	4.7.1 Hasil ‘Selective Coding’	214
	4.7.2 Kerangka Konseptual Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS terhadap MBK.....	215
4.8	Kesimpulan	218
	BAB 5 PERBINCANGAN.....	219
5.1	Pendahuluan	219
5.2	Keterlibatan Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah terhadap Murid Berkeperluan Khas	219
	5.2.1 Kesedaran Kewujudan MBK di Sekolah	220
	5.2.2 Aktiviti Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling yang Dilaksanakan	221
	5.2.3 Bertindak Atas Arahan.....	223
	5.2.4 Imej Aliran Pendidikan Khas	224
	5.2.5 Kesukaran dan Beban.....	225
	5.2.6 Bilangan MBK	227
	5.2.7 Isu Murid Berkeperluan Khas (MBK)	228

5.2.8	Pengalaman Bersama OKU atau MBK.....	229
5.2.9	Kerjasama Unit Bimbingan dan Kaunseling dan Pendidikan Khas	230
5.2.10	Perkhidmatan Langsung dan Bukan Langsung.....	232
5.3	Kesedaran Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah dalam Pengendalian Perkhidmatan	233
5.3.1	Sikap Kebertanggungjawaban terhadap MBK.....	234
5.3.2	Sikap Kecaknaan.....	235
5.3.3	Sikap Proaktif dan Reaktif	236
5.3.4	Sikap Inisiatif	237
5.3.5	Sikap Positif, Perasaan Beban, Keterbukaan, dan Kerjasama.....	238
5.4	Pengetahuan Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah dalam Konteks Ketidakupayaan	241
5.4.1	Pengetahuan GBKS terhadap MBK.....	242
5.4.2	Isu yang dihadapi dalam aliran Pendidikan Khas	243
5.4.3	Perbezaan MBK dan Pelajar Aliran Perdana	244
5.4.4	Interaksi Membantu Peningkatan Pengetahuan	245
5.5	Kemahiran Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah dalam Pengendalian Perkhidmatan	246
5.5.1	Perbezaan Kemahiran dalam pengendalian MBK dan Pelajar Aliran Perdana.....	246
5.5.2	Interaksi Membantu Peningkatan Kemahiran.....	247
5.5.3	Kemahiran Interpersonal.....	248
5.5.4	Teori Kaunseling.....	249
5.5.5	Kemahiran dalam Kesenian	249
5.6	Perkaitan Kerangka Konseptual Kompetensi Kaunseling Multibudaya dengan Teori Sedia Ada.....	250
5.7	Implikasi Kajian	253
5.7.1	Sumbangan Teoritikal	253

5.7.2	Sumbangan Metodologikal	255
5.7.3	Sumbangan Praktikal	257
5.8	Limitasi dan Cadangan Kajian Akan Datang	260
5.9	Kesimpulan	262
	RUJUKAN	264

LAMPIRAN

SENARAI PENERBITAN

SENARAI JADUAL

Muka surat

Jadual 2.1	Kategori dan Deskripsi OKU	28
Jadual 3.1	Peserta Kajian.....	58
Jadual 3.2	Objektif Kajian, Domain, dan Sub-domain Soalan Temu Bual	65
Jadual 3.3	Validiti dan Reliabiliti Kajian	73
Jadual 4.1	Latar Belakang Demografi GBKS	76
Jadual 4.2	Latar Belakang Demografi PKPK.....	78
Jadual 4.3	Proses <i>Open Coding</i>	79
Jadual 4.4	Keterlibatan - Komponen Kesedaran Kewujudan MBK di Sekolah.....	83
Jadual 4.5	Keterlibatan - Tema Aktiviti yang Dilaksanakan.....	87
Jadual 4.6	Keterlibatan - Tema Program Langsung dan Tidak Langsung	92
Jadual 4.7	Keterlibatan - Tema Sumber Klien	94
Jadual 4.8	Keterlibatan - Tema Bertindak Atas Arahan.....	97
Jadual 4.9	Keterlibatan - Tema Kerjasama UBK-PK.....	100
Jadual 4.10	Keterlibatan - Faktor Tarikan dan Tolakan Kerjasama UBK dan PK.....	107
Jadual 4.11	Keterlibatan - Komponen Pengalaman Bersama OKU atau MBK.....	112
Jadual 4.12	Keterlibatan - Komponen Imej Pendidikan Khas	117
Jadual 4.13	Keterlibatan - Tema Kesukaran Terhadap MBK	123
Jadual 4.14	Keterlibatan - Tema Lambakan Kerja.....	128
Jadual 4.15	Keterlibatan - Komponen Bilangan MBK	130
Jadual 4.16	Keterlibatan - Komponen Isu MBK	132
Jadual 4.17	Kesedaran - Tema Proaktif.....	135
Jadual 4.18	Kesedaran - Tema Reaktif.....	137

Jadual 4.19	Kesedaran - Tema Kecaknaan.....	142
Jadual 4.20	Kesedaran - Tema Kebertanggungjawaban.....	148
Jadual 4.21	Kesedaran - Tema Positif	152
Jadual 4.22	Kesedaran - Tema Inisiatif	156
Jadual 4.23	Kesedaran - Tema Beban	160
Jadual 4.24	Kesedaran - Tema Keterbukaan	163
Jadual 4.25	Kesedaran - Tema Kerjasama	164
Jadual 4.26	Pengetahuan - Tema Interaksi Membantu Pengetahuan	168
Jadual 4.27	Pengetahuan - Tema Pengetahuan Mengenai Pendidikan Khas.....	172
Jadual 4.28	Pengetahuan -Tema Perbezaan MBK dan Perdana.....	177
Jadual 4.29	Pengetahuan – Tema Peranan	181
Jadual 4.30	Pengetahuan – Tema Isu	183
Jadual 4.31	Kemahiran – Subtema Kemahiran	191
Jadual 4.32	Kemahiran – Subtema Teori	194
Jadual 4.33	Kemahiran – Subtema Pengendalian.....	195
Jadual 4.34	Kemahiran – Tema Cabaran Pengendalian MBK.....	197
Jadual 4.35	Kemahiran – Tema Interaksi Membantu Kemahiran.....	199
Jadual 4.36	Kemahiran – Tema Kemahiran yang Digunakan	201
Jadual 4.37	Kemahiran – Tema Kemahiran yang Diperlukan	206

SENARAI RAJAH

Muka surat

Rajah 1.1	Kerangka Konseptual Kajian	11
Rajah 2.1	Kerangka Teoritikal Kajian.....	48
Rajah 3.1	Proses analisis data.....	69
Rajah 3.2	Model ‘Paradigm’	71
Rajah 4.1	Proses Analisis Data.....	79
Rajah 4.2	Keterlibatan GBKS terhadap MBK	82
Rajah 4.3	Kesedaran Kewujudan MBK	83
Rajah 4.4	Pelaksanaan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling	86
Rajah 4.5	Pengalaman bersama OKU atau MBK	112
Rajah 4.6	Imej Pendidikan Khas	116
Rajah 4.7	Kesukaran dan Beban.....	122
Rajah 4.8	Bilangan MBK	130
Rajah 4.9	Isu MBK.....	132
Rajah 4.10	Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS	134
Rajah 4.11	Komponen Kesedaran	135
Rajah 4.12	Komponen Pengetahuan.....	167
Rajah 4.13	Komponen Kemahiran	190
Rajah 4.14	Strategi Melaksanakan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling terhadap MBK.....	212
Rajah 4.15	Model Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling	214
Rajah 4.16	Kerangka Konseptual Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS terhadap MBK.....	216
Rajah 5.1	Set dan Subset Pengetahuan GBKS terhadap MBK	242

SENARAI SINGKATAN

EPRD	Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
GBKS	Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah
IEP	<i>Individual Educational Program</i>
IDEA	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>
JKM	Jabatan Kebajikan Masyarakat
JPNS	Jabatan Pendidikan Negeri Sabah
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
LKM	Lembaga Kaunselor Malaysia
MBK	Murid Berkeperluan Khas
OKU	Orang Kurang Upaya
PERKAMA	Persatuan Kaunseling Malaysia
PKPK	Penolong Kanan Pendidikan Khas
PPD	Pejabat Pendidikan Daerah
PPKI	Program Pendidikan Khas Integrasi
PPI	Program Pendidikan Inklusif
RPI	Rancangan Pendidikan Individu
UBK	Unit Bimbingan dan Kaunseling
WHO	World Health Organisation

SENARAI LAMPIRAN

LAMPIRAN A	Persetujuan Termaklum
LAMPIRAN B1	Borang Maklumat Peribadi GBKS
LAMPIRAN B2	Borang Maklumat Peribadi PKPK
LAMPIRAN C	Soalan Temu Bual 1
LAMPIRAN D	Soalan Temu Bual 2
LAMPIRAN E	Kelulusan EPRD
LAMPIRAN F	Kelulusan JPNS
LAMPIRAN G	Lantikan <i>Interrater</i> 1
LAMPIRAN H	Lantikan <i>Interrater</i> 2
LAMPIRAN I	Lantikan <i>Interrater</i> 3
LAMPIRAN J	Lantikan <i>Interrater</i> 4
LAMPIRAN K	Lantikan <i>Interrater</i> 5
LAMPIRAN L	Lantikan <i>Interrater</i> 6
LAMPIRAN M	Laporan Reliabiliti, Validiti Muka dan Validiti Kandungan Soalan Temu bual

KOMPETENSI KAUNSELING MULTIBUDAYA GURU BIMBINGAN DAN KAUNSELING SEKOLAH TERHADAP MURID BERKEPERLUAN KHAS

ABSTRAK

Perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap Murid Berkeperluan Khas (MBK) di Sekolah Integrasi didapati kurang difokuskan oleh Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS). Hal ini disebabkan kekurangan kompetensi kaunseling multibudaya dalam kalangan GBKS terhadap klien yang mempunyai perbezaan budaya. Isu kompetensi kaunseling multibudaya ini merangkumi tiga aspek iaitu Kesedaran, Pengetahuan dan Kemahiran. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk mendalami penglibatan GBKS terhadap MBK dan meneroka elemen dalam kompetensi kaunseling multibudaya. Kajian ini dijalankan menggunakan pendekatan kualitatif *Straussian-Grounded Theory* dan menggunakan perisian ATLAS.ti dalam proses menganalisis data. Temu bual separa berstruktur telah dijalankan terhadap 12 orang peserta kajian yang terdiri daripada GBKS dan Penolong Kanan Pendidikan Khas (PKPK) yang dipilih menggunakan persampelan bertujuan. Hasil kajian ini adalah pembinaan sebuah Kerangka Konseptual Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS terhadap MBK. Kerangka ini dapat menjelaskan ciri-ciri GBKS yang diperlukan dalam meningkatkan kompetensi kaunseling multibudaya terutama terhadap MBK. Hasil kajian menunjukkan sikap kebertanggungjawaban, sikap cakna, sikap proaktif, dan sikap inisiatif yang membawa kepada pemberian perkhidmatan secara langsung kepada MBK. Hasil kajian ini diharap dapat memberi pemahaman terhadap aspek kecekapan GBKS apabila berhadapan dengan populasi klien MBK dan meningkatkan profesionalisme GBKS terutamanya yang berkhidmat di Sekolah Integrasi.

MULTICULTURAL COUNSELLING COMPETENCIES OF SCHOOL COUNSELLORS TOWARDS STUDENT WITH DISABILITIES

ABSTRACT

Guidance and counseling services for Special Needs Students (MBK) in Integrated Schools are found to be less focused by the School Counsellors (GBKS). This is due to the lack of multicultural counseling competencies among the GBKS on clients who are from different culture background. This multicultural counseling competency issue covers three aspects, namely Awareness, Knowledge and Skills. Therefore, this study was aimed to discover GBKS involvement in MBK and to explore elements in multicultural counseling competency. This study was conducted using a qualitative approach based on Straussian-Grounded Theory and ATLAS.ti software in the data analysis procedures. A semi-structured interview was conducted on 12 study participants which consisting of GBKS and Special Education Assistant Principal (PKPK) selected by means of purposive sampling. This outcome from this study is the construction of a Conceptual Framework of School Counsellors Multicultural Counselling Competency towards Special Needs Students. Thus, the conceptual framework will explains the needed features of GBKS in enhancing multicultural counselling competency especially for MBK. The results of this study demonstrated accountability, caring attitude, proactive-reactive attitude, and the initiative attitude led to the provision of services directly to MBK. Besides that, it is also expected to provide insight to the GBKS competencies in dealing with the MBK and at the same time to enhance the professionalism of GBKS especially to those who are working in the Integrated Schools.

BAB 1

PENGENALAN

1.1 Pendahuluan

Populasi Orang Kurang Upaya (OKU) menunjukkan bilangan peningkatan yang ketara. Pertubuhan Kesihatan Sedunia (World Health Organization, WHO) melaporkan pada tahun 2011, terdapat 15% daripada jumlah populasi dunia terdiri daripada golongan OKU berbanding pada tahun 1970 dengan jumlah populasi sebanyak 10% (World Health Organization, 2011). Peningkatan populasi OKU tersebut juga berlaku di Malaysia. Jabatan Kebajikan Masyarakat (JKM) mencatatkan peningkatan jumlah OKU berdaftar, iaitu sebanyak 248,858 OKU pada tahun 2008 (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2014) dan jumlah ini telah meningkat kepada 460,893 pada tahun Februari 2018 (Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga, dan Masyarakat, 2018).

Peningkatan jumlah OKU ini turut memberikan kesan langsung terhadap bilangan kemasukan Murid Berkeperluan Khas (MBK) ke sekolah. Menurut laporan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), terdapat peningkatan bilangan MBK saban tahun daripada 46,008 orang MBK pada tahun 2010 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014) sehingga mencapai 79,836 orang pada tahun 2017 yang merangkumi sebanyak 2,423 orang MBK memasuki Sekolah Pendidikan Khas, 61,933 orang MBK memasuki Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI), dan 15,480 orang MBK memasuki Program Pendidikan Inklusif (PPI) (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Kemasukan sejumlah besar MBK ke aliran perdana yang melaksanakan PPKI dan PPI telah mewujudkan kelompok multibudaya.

Penggunaan istilah multibudaya adalah sesuai dalam konteks kajian ini berbanding dengan istilah silang budaya. Multibudaya merujuk kepada sesebuah masyarakat yang mengandungi beberapa kelompok budaya dan kelompok tersebut hidup bersama dalam komuniti tersebut (Schriefer, 2017). Keadaan ini bertepatan dengan pelaksanaan PPI yang telah mengumpulkan MBK dan pelajar aliran perdana dalam suasana pembelajaran yang sama. Sementara itu, silang budaya merujuk kepada perbezaan antara budaya yang mana seseorang individu dalam kelompok tersebut memahami dan mengakui perbezaan tersebut. Namun, perubahan yang dilakukan hanyalah bersifat individu dan bukannya secara kolektif (Schriefer, 2017). Oleh itu, keadaan multibudaya di sekolah telah membawa cabaran kepada kakitangan sekolah terutamanya Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS).

Kepelbagaian budaya yang wujud di sekolah, terutama dalam konteks keupayaan, memerlukan GBKS memiliki kecekapan tambahan dalam membantu pelajar menangani isu dan memenuhi keperluan unik MBK. Oleh itu, Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS dilihat sebagai satu keperluan dalam membantu menangani isu pembelajaran, sosial dan emosi yang dihadapi oleh MBK.

Ketidakmampuan GBKS memiliki kompetensi dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling kepada MBK mengundang pelbagai isu yang menjejaskan proses pembelajaran, perkembangan sosial dan emosi MBK.

1.2 Latar Belakang Kajian

Seorang kaunselor berperanan memberikan perkhidmatan yang terbaik kepada populasi klien mereka. Hal ini telah dinyatakan dalam Kod Etika Kaunselor, Lembaga Kaunselor Malaysia (2011) yang telah menggariskan beberapa keperluan dalam menyediakan perkhidmatan kaunseling untuk semua, iaitu seorang kaunselor perlu

memiliki kompetensi pelbagai budaya dan mengekalkan kompetensi tersebut melalui pendidikan berterusan serta tidak mengamalkan sikap diskriminasi terhadap populasi klien seperti pada “C.2.a. Sempadan Kompetensi...Kaunselor hendaklah memperoleh ilmu pengetahuan, kesedaran peribadi, sensitiviti dan kemahiran, yang berkaitan dengan perkhidmatan melalui pelbagai klien.” (m.s. 17-18).

Selain itu, terdapat dua lagi keperluan yang dinyatakan dalam Kod Etika Kaunselor (Lembaga Kaunselor Malaysia, 2011):

C.2.f. Pendidikan Berterusan

Kaunselor perlu sedar tentang pentingnya memperoleh dan mengekalkan pendidikan berterusan mengenai maklumat saintifik dan profesional terkini dalam bidang mereka. Mereka juga perlu mengambil langkah mengekalkan kompetensi dalam kemahiran yang mereka gunakan, sedia menerima prosedur baru, dan sentiasa kemas kini dengan maklumat mengenai populasi pelbagai dan khusus yang mereka kendali. (m.s. 18-19)

C.5 Diskriminasi

Kaunselor dilarang terlibat di dalam atau membenarkan apa-apa bentuk diskriminasi berdasarkan umur, budaya, ketidakupayaan, etnik, ras, agama/kepercayaan, jantina, status perkahwinan/pasangan, bahasa pilihan, status sosioekonomi atau sebarang asas yang ditetapkan oleh undang-undang. Mereka juga dilarang mengamalkan diskriminasi terhadap klien, pelajar, pekerja, individu yang diselia atau peserta yang terlibat dalam penyelidikan dengan cara yang memberikan impak negatif kepada individu itu. (m.s. 20)

Jika dikaitkan ketiga-tiga bahagian dalam kod etika dengan perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling di Sekolah Integrasi, hal ini menunjukkan bahawa seorang GBKS perlu kompeten dalam aspek keupayaan apabila berhadapan dengan klien yang multibudaya. Selain itu, seorang GBKS perlu sentiasa meningkatkan kompetensi tersebut melalui penglibatan mereka di dalam aktiviti-aktiviti peningkatan kompetensi seperti pembacaan mengenai cara pengendalian, mengikuti bengkel yang dianjurkan, perbincangan isu bersama GBKS sekolah sendiri mahupun sekolah-sekolah lain, ataupun perbincangan bersama guru di aliran pendidikan khas. Akhirnya, seorang

GBKS tidak mengamalkan sikap diskriminasi dalam memberikan perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling kepada MBK.

Walaupun aliran psikologi telah beranjak daripada gelombang keempat kepada gelombang kelima, iaitu multibudaya kepada keadilan sosial, namun pada masa ini, topik multibudaya masih dibincangkan (Hill, Vereen, McNeal, & Stotesbury, 2013) dan memfokuskan kepada komuniti yang berhadapan dengan isu diskriminasi, penindasan, stigma, dan prejudis. Komuniti OKU juga merupakan salah sebuah komuniti yang mengalami isu sedemikian seperti yang dinyatakan dalam definisi OKU iaitu “mereka yang mempunyai kekurangan jangka panjang fizikal, mental, intelektual, atau deria yang apabila berinteraksi dengan pelbagai halangan, boleh menyekat penyertaan penuh dan berkesan mereka dalam masyarakat” (Akta Orang Kurang Upaya 2008, m.s. 9). Stigma merupakan isu penting untuk dikaji kerana stigma mempunyai perkaitan dengan sokongan sosial dan kualiti hidup seseorang individu (Rasoolinajad et al., 2018). Oleh itu, secara tidak langsung kajian ini diperlukan untuk melihat salah satu aspek sokongan sosial yang diperoleh MBK, iaitu berkenaan dengan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling di sekolah.

Seterusnya, berdasarkan definisi OKU yang dinyatakan dalam Akta Orang Kurang Upaya 2008, OKU merupakan individu yang berkecenderungan menerima pelbagai isu dan halangan akibat daripada interaksi dengan persekitaran. Halangan-halangan tersebut telah dikenal pasti iaitu stigma dan prejudis (Marshak, Van Wieren, Ferrell, Swiss, & Dugan, 2010), stigma (Sheri, 2015), diskriminasi daripada guru (Kaur, Leong, Yusof, & Singh, 2015; Strnadová, Hájková, & Květoňová, 2015), *ableism* (Hodge, 2012), peluang pekerjaan (Roberts, 2012), kualiti hidup (Kuvalekar et al., 2015), hubungan antara pelajar dan guru (Auger, 2013), transisi ke alam

pekerjaan (Fish & Smith-Augustine, 2015), kekurangan sumber mendapatkan bantuan untuk OKU (Cardona, 2013), dan efikasi sendiri yang rendah (Murray, Lombardi, & Kosty, 2014).

Berdasarkan definisi tersebut, halangan-halangan ini bermula daripada interaksi mereka dalam kehidupan bermasyarakat, iaitu seawal mereka berada di bangku sekolah. Hal ini kerana OKU turut berpeluang untuk memasuki persekolahan sama seperti individu yang memiliki keupayaan sejajar dengan Dasar Pendidikan untuk Semua. Antara jenis sekolah yang disertai oleh sebilangan besar OKU ialah sekolah aliran perdana yang melaksanakan PPKI atau PPI. Sekolah yang melaksanakan program tersebut turut dikenali sebagai Sekolah Integrasi.

Pendedahan MBK dalam Sekolah Integrasi memberi cabaran terhadap keupayaan mereka beradaptasi dengan persekitaran yang memiliki elemen budaya yang berbeza. Walaupun MBK mengalami isu yang sama seperti yang dihadapi oleh pelajar aliran perdana (Richmond-Frank, 2015), namun, MBK mempunyai isu tambahan lain yang terhasil daripada perbezaan budaya dari segi ketidakupayaan seperti yang dinyatakan oleh Richmond-Frank (2015), Parchomiuk (2015), Krajncan, Sinjur, dan Kranjec (2015), Goodman, Bucholz, Hazelkorn, dan Duffy (2014), Sazak-Pinar dan Güner-Yildiz (2013), Melissa Ng Lee Yen Abdullah, See, Tan, Rosly Othman, dan Ahmad Fairuz Omar (2013), serta kajian oleh Roberts (2012).

Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS) mempunyai peranan yang besar dalam membantu MBK untuk mengatasi isu dan halangan yang ditempuhi (Auger, 2013; Gruman, Marston, & Koon, 2013; Hott, Thomas, Abbassi, Hendricks, & Aslina, 2014a, 2014b; Roberts, 2012; Tait, 2013) selain memainkan peranan mereka dalam membantu pelajar aliran perdana (Hott, Thomas, Abbassi, Hendricks, & Aslina,

2015; Nichter & Edmonson, 2005). Kaunselor perlu sentiasa bersedia untuk berkhidmat dalam seting sekolah yang mempunyai kepelbagaian latar belakang budaya serta perlu memiliki sensitiviti budaya agar dapat membantu sesebuah komuniti untuk mencapai kejayaan (Bain, 2012).

GBKS merupakan individu yang memainkan peranan utama dalam memberi perkhidmatan kepada MBK di sekolah (Auger, 2013) dan GBKS boleh bertindak sebagai perunding dan penasihat kepada MBK (Fish & Smith-Augustine, 2015). Pengetahuan yang dimiliki oleh GBKS menjadikan dirinya sebagai sumber yang tidak ternilai. Hal ini kerana pengetahuan GBKS mengenai ketidakupayaan dapat digunakan dalam membantu pelaksanaan kurikulum MBK seterusnya menjadi penghubung kepada komuniti (Hott et al., 2014b). Selain membantu pelaksanaan kurikulum, pengetahuan GBKS juga dapat membantu pelajar OKU memenuhi keperluannya yang tersendiri dengan mengubah suai program kaunseling sekolah (Roberts, 2012). Tait (2013) menyatakan GBKS memainkan peranan yang penting dalam membantu MBK menempuhi transisi pembelajaran mereka setelah mereka tamat sekolah menengah.

Peranan GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK turut diwartakan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). KPM telah mengedarkan surat siaran Bilangan 12 pada 16 April 2012 yang bertajuk “Perekayasaan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling di Sekolah”. Lampiran kaedah pelaksanaan dalam surat siaran tersebut menyatakan keperluan GBKS membekalkan perkhidmatan kaunseling dan bimbingan khas MBK. Terdapat empat penekanan terhadap perkhidmatan dinyatakan iaitu: kebajikan, kemudahan, kemahiran insani (*soft skills*), dan hala tuju kerjaya. Selain itu, GBKS perlu membantu

dari segi penerimaan pelajar aliran perdana terhadap MBK (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012).

Surat yang telah dikeluarkan oleh KPM tersebut menunjukkan GBKS perlu menawarkan perkhidmatan yang sama rata terhadap pelajar normal dan MBK. Fokus perkhidmatan yang diberikan kepada MBK adalah sama dengan pelajar aliran perdana iaitu membantu pembangunan dan perkembangan sahsiah, meningkatkan disiplin, pendidikan kerjaya, serta membantu meningkatkan psikososial dan kesejahteraan mental pelajar (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012).

1.3 Permasalahan Kajian

Bilangan MBK yang meningkat saban tahun, iaitu menunjukkan peningkatan sebanyak 33,828 pada tahun 2017 berbanding pada tahun 2010 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014; 2018) dan kepelbagaian isu yang dihadapi MBK seperti diskriminasi dalam pendidikan (Seale, Georgeson, Mamas, & Swain, 2015), efikasi sendiri yang rendah (Murray et al., 2014), persepsi sendiri yang tidak realistik (*distorted mirror*) (Richmond-Frank, 2015), dipandang negatif (Parchomiuk, 2015), kompetensi sosial yang rendah (Krajncan et al., 2015), tidak menamatkan persekolahan pada masa yang ditetapkan (Goodman et al., 2014), diskriminasi daripada guru (Sazak-Pinar & Güner-Yildiz, 2013; Strnadová et al., 2015; Kaur et al., 2015), stigma dan prejudis (Marshak et al., 2010), transisi persekolahan (Melissa Ng Lee Yen Abdullah et al., 2013), dan peluang pekerjaan (Roberts, 2012) jelas menunjukkan tuntutan terhadap peranan GBKS dalam memberikan perkhidmatan yang kompeten kepada pelajar aliran perdana dan MBK.

Walaupun tanggungjawab terhadap kedua-dua populasi klien ini telah dinyatakan secara umum dalam Kod Etika Lembaga Kaunselor Malaysia (2011) dan

surat siaran yang dikeluarkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (2012), namun didapati perkhidmatan terhadap MBK kurang difokuskan oleh GBKS (Hanani Harun Rasit, 2014; Lee, 2015; Rohaida Abu Bakar, 2017; Sakız et al., 2014). Ketidakseimbangan penawaran perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling ini telah bertentangan dengan tanggungjawab yang perlu dilaksanakan oleh seorang GBKS dan menyebabkan isu-isu yang dialami MBK tidak mendapat bantuan yang sepatutnya. Oleh itu, penglibatan GBKS terhadap MBK menjadi satu jurang kajian yang perlu diberikan perhatian lanjut.

Terdapat beberapa kajian lepas menunjukkan penyebab kepada kekurangan penglibatan GBKS terhadap MBK. Salah satunya adalah kerana kekurangan kompetensi seorang kaunselor dalam mengendalikan klien yang mempunyai perbezaan latar belakang budaya (Rafidah Aga Mohd Jaladin, 2013; Abdul Malek Abdul Rahman, Siti Zubaidah, Samsiah Jais, & Nor Junainah Mohd Isa, 2014). Sehubungan dengan itu, beberapa hasil kajian turut menyokong bahawa terdapat kelemahan kaunselor dalam ketiga-tiga aspek Kompetensi Kaunseling Multibudaya, iaitu Kesedaran (Sakız et al., 2014; Parchomiuk, 2015; Lee, 2015), Pengetahuan (Lee, 2015) dan Kemahiran (Adams, 2015). Kelemahan dalam ketiga-tiga aspek dalam diri GBKS ini mengundang ketidakberkesanan perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling terhadap MBK. Kesan daripada ketidakberkesanan atau salah rawatan yang diaplikasikan oleh GBKS akan menyebabkan isu yang dihadapi menjadi semakin serius (Bosely, 2014). Pernyataan ini disokong oleh kajian Ping dan Rafidah Aga Mohd Jaladin (2013) yang mencadangkan bahawa pengenalanpastian ciri-ciri tertentu dalam diri kaunselor diperlukan kerana ciri-ciri tersebut membantu kaunselor mengendalikan perkhidmatan dengan lebih berkesan terhadap klien multibudaya. Oleh itu, kajian

seterusnya yang menekankan pengenalpastian ciri-ciri tertentu dalam GBKS terutama dalam ketiga-tiga aspek Kompetensi Kaunseling Multibudaya perlu dilaksanakan.

Penerokaan secara mendalam mengenai keterlibatan dan ketiga-tiga aspek Kompetensi Kaunseling Multibudaya sesuai dijalankan menggunakan kaedah kualitatif. Pernyataan ini turut dinyatakan oleh Strike, Skovholt dan Hummel (2004), iaitu penggunaan pendekatan kualitatif untuk mengkaji kompetensi kaunseling multibudaya dapat meneroka tingkah laku dan mengenalpasti tema baharu yang melangkaui aspek kesedaran, pengetahuan dan kemahiran. Konklusinya, kajian mengenai penglibatan GBKS dalam memberikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK perlu dilaksanakan dengan memfokuskan kepada ketiga-tiga aspek Kompetensi Kaunseling Multibudaya agar perkhidmatan yang berkesan dapat diberikan khususnya kepada MBK. Implikasi kajian ini adalah sebuah kerangka konseptual mengenai Kompetensi Kaunseling Multibudaya yang merangkumkan ciri-ciri yang wujud dalam diri GBKS dalam aspek Kesedaran, Pengetahuan dan Kemahiran.

1.4 Objektif Kajian

Kajian ini bertujuan mengkaji Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK. Penerokaan kompetensi ini didasari kerangka teoretikal yang dibina oleh Sue dan Sue (2008). Perincian objektif kajian ini adalah seperti berikut:

- (i) Meneroka keterlibatan GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK.
- (ii) Menganalisis aspek Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK;

- a) Menganalisis aspek Kesedaran GBKS terhadap sikap dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK.
 - b) Menganalisis aspek Pengetahuan GBKS terhadap pandangan multibudaya terutamanya dalam konteks ketidakupayaan.
 - c) Menganalisis aspek Kemahiran GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK.
- (iii) Membina kerangka konseptual Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS terhadap MBK.

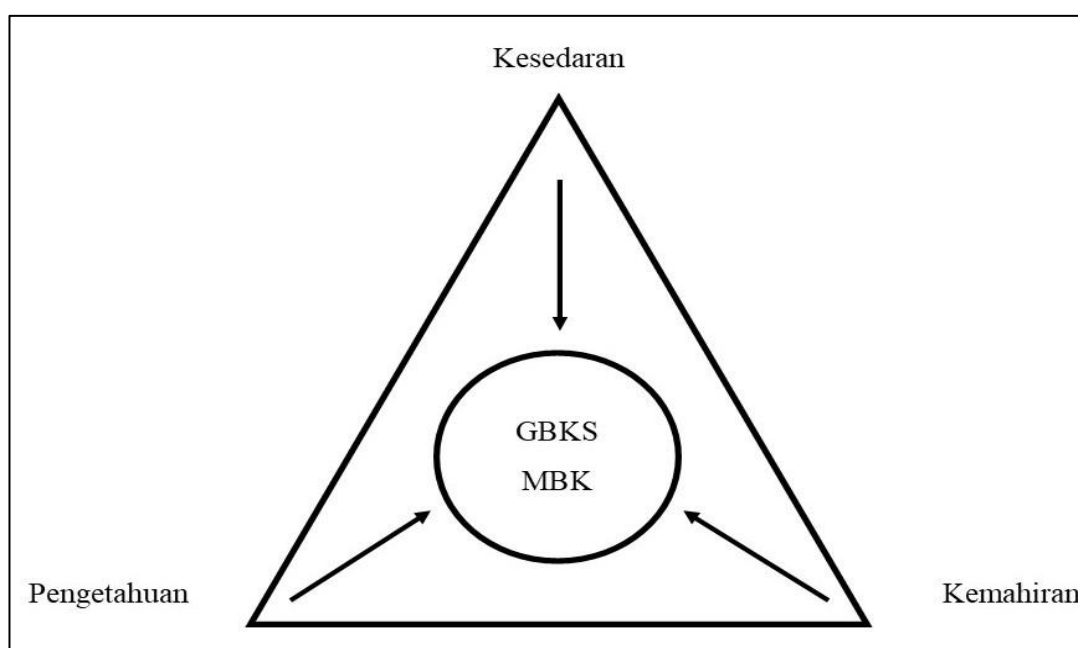
1.5 Persoalan Kajian

Persoalan kajian dibina berdasarkan objektif kajian adalah seperti berikut:

- (i) Bagaimanakah keterlibatan GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK?
- (ii) Apakah faktor yang terlibat dalam meningkatkan Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS seperti:
 - a) Bagaimanakah aspek kesedaran GBKS terhadap sikap dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK?
 - b) Bagaimanakah pengetahuan GBKS terhadap pandangan multibudaya terutamanya dalam konteks ketidakupayaan?
 - c) Bagaimanakah kemahiran GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK?
- (iii) Apakah kerangka konseptual yang menjelaskan proses Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS terhadap MBK?

1.6 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konseptual kajian dibina berdasarkan Model Kompetensi Kaunseling Multibudaya yang diperkenalkan oleh Sue dan Sue (2008). Menurut Sue dan Sue (2008), kompetensi kaunseling multibudaya diperoleh apabila kaunselor mempunyai ketiga-tiga aspek berikut dalam melaksanakan perkhidmatan kaunseling multibudaya iaitu Kesedaran, Pengetahuan, dan Kemahiran. Rajah 1.1 menunjukkan adaptasi model tersebut dalam kajian ini.



Rajah 1.1. Kerangka konseptual kajian

Fokus kajian ini adalah untuk meneroka Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS dalam mengendalikan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK. Elemen kompetensi tersebut diteroka melalui aspek keterlibatan GBKS terhadap MBK. Aspek keterlibatan ini secara langsung merangkumi ketiga-tiga komponen Kompetensi Kaunseling Multibudaya Sue dan Sue (2008). Oleh itu, penerokaan mendalam dilakukan mengenai aspek Kesedaran GBKS terhadap sikap mereka dalam pengendalian perkhidmatan terhadap MBK, aspek Pengetahuan GBKS dalam konteks ketidakupayaan, dan aspek Kemahiran pengendalian perkhidmatan terhadap MBK

dilaksanakan. Ketiga-tiga komponen ini adalah saling melengkapi antara satu dengan yang lain. Pengenalpastian tema-tema yang timbul melalui penerokaan aspek yang dinyatakan akan membentuk sebuah kerangka konseptual yang dapat menerangkan perkara yang berlaku dalam pembinaan Kompetensi Kaunseling Multibudaya GBKS khususnya terhadap MBK.

1.7 Signifikan Kajian

Kajian yang dijalankan diharap dapat dimanfaatkan oleh kumpulan pembina polisi dan kumpulan pelaksana. Signifikan kajian ini antaranya ialah:

1.7.1 Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS)

Hasil kajian ini dapat digunakan sebagai panduan kepada GBKS untuk memodifikasi pelaksanaan perkhidmatan kaunseling kepada MBK (Roberts, 2012) serta sebagai menyokong usaha murni kerajaan dalam meningkatkan penyertaan MBK ke dalam masyarakat.

1.7.2 Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) atau Program Pendidikan Inklusif (PPI)

Pengenalpastian faktor seperti sumber kekuatan, halangan, dan kekangan melalui kajian ini akan memberi panduan kepada sekolah aliran perdana yang melaksanakan PPKI atau PPI dalam membantu meningkatkan kualiti perkhidmatan GBKS terhadap MBK.

1.7.3 Sektor Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM)

Hasil kajian ini juga dapat memberi maklumat kepada Sektor Pendidikan Khas, KPM mahupun Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling dalam merancang dan melaksanakan kursus atau seminar khas kepada para guru, GBKS dan ibu bapa bagi

meningkatkan kesedaran berkenaan keperluan psikologi MBK dan seterusnya memupuk kerjasama antara mereka.

1.7.4 Lembaga Kaunselor Malaysia (LKM) dan Persatuan Kaunseling Malaysia (PERKAMA)

Hasil kajian ini turut dapat dimanfaatkan oleh pihak LKM dan PERKAMA dari segi kesedaran terhadap topik kepelbagaian budaya, seterusnya memangkinkan pembinaan garis panduan spesifik kepada kaunselor dalam mengendalikan perhubungan kaunseling multibudaya terutamanya terhadap OKU.

1.7.5 Penyelidik

Kajian ini adalah untuk menambah bilangan penyelidikan bidang kaunseling multibudaya terutama dalam elemen ketidakupayaan. Beberapa pengkaji menyatakan terdapat kekurangan kajian berkenaan dengan elemen multibudaya dalam konteks Malaysia (Hanani Harun Rasit, 2014; Rafidah Aga Mohd Jaladin & Lau, 2014).

1.8 Definisi Konsep dan Operasional

Dalam bahagian ini, terdapat dua jenis definisi diuraikan, iaitu Definisi Konsep dan Definisi Operasional.

1.8.1 Definisi Konsep

1.8.1(a) Orang Kurang Upaya (OKU)

OKU merujuk kepada individu yang memiliki kekurangan jangka panjang sama ada dalam bentuk fizikal, mental, intelektual, atau deria (Akta Orang Kurang Upaya 2008).

1.8.1(b) Murid Berkeperluan Khas (MBK)

Definisi konsep MBK dipetik daripada pernyataan dalam Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013:

MBK ertinya murid yang diperakukan oleh pengamal perubatan, ahli optik, ahli audiologi atau ahli psikologi mengikut mana-mana yang berkenaan, sama ada dalam perkhidmatan kerajaan atau tidak, sebagai murid yang mempunyai ketidakupayaan penglihatan, ketidakupayaan pendengaran, ketidakupayaan pertuturan, ketidakupayaan fizikal, masalah pembelajaran atau mana-mana kombinasi atau ketidakupayaan serta masalah yang telah dinyatakan di atas. (Jabatan Pendidikan Negeri Sembilan, 2015)

1.8.1(c) Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS)

Tidak terdapat definisi khusus berkenaan dengan GBKS. Walau bagaimanapun, surat siaran yang dikeluarkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) pada 18 Mac 1996 yang bertajuk Pelantikan Kaunselor Sepenuh Masa (Kaunselor Pelajar) dapat memberi penjelasan berkenaan GBKS. GBKS merupakan individu yang dilantik menjadi kaunselor sekolah sepenuh masa dan memiliki kelulusan ikhtisas Bimbingan dan Kaunseling. GBKS mempunyai bidang tugas dan tanggungjawab dalam tiga bidang utama berikut iaitu, akademik, kerjaya, dan psikososial dan kesihatan mental (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1996).

1.8.1(d) Keterlibatan

Konsep keterlibatan didefinisikan melalui kajian-kajian lepas. Terdapat dua bentuk komponen penglibatan yang dapat dikenal pasti, iaitu pendedahan terhadap masyarakat multibudaya (Lewis, 2010; Steuernagel, 2014; Strike et al., 2004) dan interaksi dengan masyarakat multibudaya (Adams, 2015; Lewis, 2010; Nichter & Edmonson, 2005).

1.8.1(e) Kompetensi Kaunseling Multibudaya

Istilah kompetensi atau kecekapan dalam kajian ini adalah merujuk kepada *competency* dalam bahasa Inggeris. *Competency* membawa maksud memiliki aspek seperti kemahiran, pengetahuan, sifat, dan tingkah laku yang dimiliki oleh individu yang berjaya dan individu lain akan memperoleh aspek tersebut untuk menjadi seperti individu yang berjaya (Teodorescu, 2006). Sementara itu, istilah *competence* (dalam Bahasa Melayu adalah kompetensi/kecekapan) merujuk kepada penanda aras terhadap perkara yang perlu dilaksanakan oleh seseorang individu untuk menyempurnakan sesuatu tugas (Teodorescu, 2006). Istilah *competence* tidak digunakan dalam konteks kajian ini.

Kajian ini menggunakan model yang dibina oleh Sue dan Sue (2008) untuk pendefinisian. Sue dan Sue (2008) mendefinisikan Kompetensi Kaunseling Multibudaya sebagai keupayaan kaunselor yang memiliki tiga ciri berikut iaitu; kesedaran akan andaian dirinya berkenaan dengan nilai dan kecenderungan terhadap tingkah laku manusia; mempunyai pengetahuan terhadap pandangan klien yang mempunyai perbezaan budaya dengan kaunselor; dan mempunyai kemahiran dalam praktis dan intervensi yang bersesuaian untuk bekerja dengan klien yang mempunyai budaya yang berbeza.

1.8.1(f) Kesedaran

Kesedaran didefinisikan sebagai kaunselor menyedari nilai dan kecenderungan budaya terhadap pelbagai klien dan kaunselor dapat menghalang nilai dan kecenderungan tersebut daripada mengancam perhubungan terapeutik yang terjalin (Sue & Sue, 2008).

1.8.1(g) Pengetahuan

Komponen ini menyatakan kaunselor perlu mempunyai pengetahuan mengenai aspek budaya klien. Kaunselor akan menggunakan pengetahuan tersebut dan menggunakan kemahiran empati untuk memahami isu yang dibawa oleh klien (Sue & Sue, 2008).

1.8.1(h) Kemahiran

Sue dan Sue (2008) menyatakan kaunselor perlu memiliki kemahiran mengendalikan klien pelbagai latar budaya tanpa unsur diskriminasi. Diskriminasi adalah merujuk kepada kesamarataan penawaran perkhidmatan kaunseling terhadap klien dalam lingkungan kerja kaunselor.

1.8.2 Definisi Operasional

1.8.2(a) Orang Kurang Upaya (OKU)

OKU dalam kajian ini merupakan MBK yang memperoleh kad OKU daripada Jabatan Kebajikan Masyarakat (JKM).

1.8.2(b) Murid Berkeperluan Khas (MBK)

MBK dalam kajian ini merupakan pelajar berstatus OKU, jantina lelaki dan perempuan, berumur 13 hingga 18 tahun, khususnya pelajar bermasalah pembelajaran yang sedang mengikuti sesi pembelajaran di Sekolah Integrasi.

1.8.2(c) Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS)

GBKS dalam kajian ini merujuk kepada guru kaunseling yang berkhidmat di Unit Bimbingan dan Kaunseling (UBK) di Sekolah Integrasi.

1.8.2(d) Keterlibatan

Konstruk keterlibatan dalam kajian ini merujuk kepada keadaan interaksi atau pendedahan GBKS terhadap MBK yang merangkumi situasi yang berlaku semasa perkhidmatan diberikan.

1.8.2(e) Kompetensi Kaunseling Multibudaya

Kompetensi Kaunseling Multibudaya dalam kajian ini merujuk kepada kecekapan GBKS mengendalikan perkhidmatan multibudaya terhadap MBK yang meliputi tiga buah komponen iaitu Kesedaran, Pengetahuan, dan Kemahiran.

1.8.3(f) Kesedaran

Kesedaran dalam kajian ini merujuk kepada nilai dan pandangan (sikap) GBKS terhadap diri, MBK, dan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling terhadap MBK.

1.8.2(g) Pengetahuan

Komponen pengetahuan ialah ilmu yang dimiliki oleh GBKS mengenai MBK dan pengendalian perkhidmatan, merangkumi pengetahuan mengenai kategori MBK, isu yang dimiliki MBK dan peranan GBKS terhadap MBK.

1.8.2(h) Kemahiran

Kemahiran dalam kajian ini merujuk kepada kebolehan GBKS menggunakan praktis dan intervensi tertentu dalam konteks ketidakupayaan terhadap MBK.

1.9 Kesimpulan

Bab ini telah membincangkan mengenai pengenalan kepada kajian seperti latar belakang dan permasalahan kajian. Isu yang telah dikenalpasti melalui permasalahan kajian membina objektif, persoalan dan kerangka konseptual kajian ini. Selain itu, kepentingan atau signifikan kajian turut dibincangkan untuk mengetahui impak kajian

ini terhadap individu signifikan. Seterusnya, definisi konsep dan operasional dibincangkan bagi memahami konsep-konsep dan konteks dalam kajian ini.

BAB 2

KAJIAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan

Bab ini dimulakan dengan sejarah pendidikan khas serta isu-isu yang dialami oleh Guru Bimbingan dan Kaunseling Sekolah (GBKS) dan Murid Berkeperluan Khas (MBK). Bab ini turut membincangkan tentang Kompetensi Kaunseling Multibudaya, iaitu berkenaan dengan pengertian, komponen dan kepentingannya. Selain itu, pengkaji membincangkan kajian lepas beserta hujah berkenaan topik yang dikaji. Seterusnya, teori dan model yang digunakan untuk memahami topik Kompetensi Kaunseling Multibudaya dihuraikan. Akhirnya, melalui teori dan model yang dibincangkan, sebuah kerangka teoritikal dibina dan kerangka ini digunakan sebagai panduan pengkaji dalam melaksanakan kajian ini.

2.2 Sejarah Pendidikan Khas

Perkembangan pendidikan khas di seluruh dunia adalah dicetuskan oleh kesedaran terhadap keperluan pendidikan yang sama rata antara golongan normal dan golongan Orang Kurang Upaya (OKU). Menurut Dorn, Fuchs dan Fuchs (1996) kesedaran ini bermula di negara Eropah apabila Johann Wilhelm Klein mencadangkan bahawa murid normal dan OKU digabung dalam kelas yang sama. Walau bagaimanapun, idea ini telah dibiarkan di Eropah dan dihidupkan semula oleh Alexander Graham Bell di Amerika Syarikat (Mohd Zuri Ghani & Aznan Che Ahmad, 2013).

2.2.1 Amerika Syarikat

Pada tahun 1975, penubuhan *Public Law 94-142: Education for All Handicapped Children Act* menandakan kerajaan telah mengambil usaha serius untuk memberikan pendidikan sama rata kepada MBK. Perkembangan pendidikan khas di Amerika Syarikat turut dikenalpasti dengan terbinanya *American with Disabilities Act* (1990). Akta ini digubal bagi memastikan hak OKU dilindungi (Nystul, 2006).

Tren seterusnya dapat dilihat dengan pengubalan *Section 504* dan *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). Kedua-dua akta ini digubal bertujuan membentuk pendidikan khusus berdasarkan ketidakupayaan bagi MBK. Pernyataan dalam IDEA merangkumi polisi dan prosedur berkenaan dengan penilaian, penempatan, pendidikan, dan disiplin pelajar yang mempunyai ketidakupayaan. Melalui IDEA, sebuah program khas iaitu *Individual Educational Program* (IEP) ditubuhkan untuk mengatur sesebuah program kepada setiap pelajar yang mempunyai ketidakupayaan bertujuan untuk memenuhi keperluan khas mereka. IDEA turut digubal bagi memastikan pelaksanaan tindakan disiplin kepada pelajar yang mempunyai ketidakupayaan mengambil kira ketidakupayaan yang dialami (Nystul, 2006).

Pematuhan kepada akta dan pengaplikasian program yang dirancang telah memberikan cabaran kepada kaunselor sekolah. Kaunselor sekolah telah memberi keutamaan kepada pendekatan yang ditetapkan dan telah bertindak sebagai ketua dalam memastikan pihak sekolah melaksanakan program yang telah dirancang. Hal ini kerana, hak MBK perlu dilindungi dan penindasan yang berlaku terhadap pelajar ini akan menyebabkan kaunselor sekolah dan sekolah tersebut berdepan dengan tindakan undang-undang (Nystul, 2006).

2.2.2 Malaysia

Pelaksanaan pendidikan inklusif ini telah menghasilkan perubahan dari segi pengasingan pembelajaran mengikut kelas bagi pelajar yang mempunyai ketidakupayaan dan pelajar aliran perdana kepada kemasukan dalam kelas yang sama.

Pelaksanaan pendidikan pada masa tersebut mempunyai kelemahan iaitu dari segi pengajaran dan pembelajaran, iaitu pelajar masih diasingkan bagi beberapa subjek. Keadaan ini menunjukkan dasar pengasingan antara OKU dan bukan OKU masih dilaksanakan. Oleh itu, Akta Orang Kurang Upaya 2008 diwartakan untuk meningkatkan akses pendidikan berkualiti dan memperjuangkan hak penyertaan yang sama dan menyeluruh golongan OKU ke dalam masyarakat. Penubuhan akta ini menghasilkan peraturan baharu dalam pendidikan khas, iaitu dengan pelaksanaan Peraturan Pendidikan Khas 2013 pada Julai 2013. Peraturan ini merupakan suatu pelan tindakan dalam memindahkan pelajar keperluan khas ke pendidikan inklusif (Lee & Low, 2014).

Malaysia turut mengadaptasi pendekatan IEP yang diperkenalkan di Amerika, namun, di Malaysia IEP dikenali sebagai Rancangan Pendidikan Individu (RPI) (KPM, 2012). Persamaan antara pelaksanaan IEP/RPI di Amerika Syarikat dan Malaysia adalah, program ini dipantau oleh pihak-pihak berkepentingan di sekolah. Namun, perbezaan pelaksanaan program ini adalah, RPI di Malaysia tidak melibatkan kaunselor sekolah sepertimana di Amerika Syarikat. Kaunselor merupakan tunjang utama dalam pelaksanaan IEP di Amerika (Nystul, 2006). Di Malaysia, peranan menyediakan RPI dipertanggungjawabkan oleh pengetua atau guru besar, guru penolong kanan, guru kelas, dan guru mata pelajaran (KPM, 2015).

2.3 Kompetensi Kaunseling Multibudaya

Kompetensi Kaunseling Multibudaya secara keseluruhannya dapat difahami dengan memecahkan komponen dalam kompetensi. Oleh itu, perbincangan dimulakan dengan pengertian komponen multibudaya, seterusnya mengenai kompetensi multibudaya dan akhirnya komponen Kompetensi Kaunseling Multibudaya dijelaskan satu per satu.

2.3.1 Multibudaya

Multibudaya merupakan salah satu daripada gelombang psikologi (*psychological forces*). Kuasa psikologi mengikut turutan adalah bermula daripada psikoanalitik, kemanusiaan, tingkah laku, multibudaya dan keadilan sosial. Oleh itu, multibudaya merupakan kuasa psikologi yang keempat yang bermula pada sejak tiga dekad lepas (Hill et al., 2013). Menurut Banks dan Banks (2010), multibudaya merupakan suatu istilah falsafah yang merangkumi jantina, etnik, bangsa, dan kepelbagaian masyarakat.

Definisi khas berkenaan dengan multibudaya kerap didasari elemen etnik dan bangsa. Definisi ini adalah kurang tepat kerana elemen kepelbagaian merangkumi gagasan identiti budaya dan identiti budaya ini merupakan tret dan nilai yang dipelajari melalui asal usul etnik, agama, jantina, umur, status sosioekonomi, tempat tinggal, bahasa utama, dan ketidakupayaan (Dictionary of Multicultural Education, 1997).

Sue, Arredondo, dan McDavis (1992) menyatakan terdapat perdebatan berkenaan dengan skop dalam multibudaya, iaitu sama ada skop tersebut hanya tertumpu pada etnik dan budaya atau merangkumi elemen seperti jantina, orientasi seksual dan populasi khas lain. Walau bagaimanapun, menurut Sue et al. (1992) perkara tersebut bukan merupakan isu utama. Hal ini disebabkan oleh sifat dalam perhubungan

kaunseling itu sendiri, iaitu bersifat silang budaya. Individu yang hanya menfokuskan skop etnik dan bangsa akan mengecilkan isu sebenar yang dihadapi.

Walaupun terdapat individu yang lebih suka penggunaan istilah multibudaya dalam konteks etnik dan bangsa (Sue et al., 1992), namun, ramai pengkaji telah menggunakan definisi multibudaya yang merangkumi elemen etnik, bangsa, agama, orientasi seksual, gender, dan ketidakupayaan dan secara tidak langsung telah mengembangkan definisi dan pengertian konsep multibudaya.

2.3.2 Kompetensi Multibudaya

Istilah kompetensi diperkenalkan oleh White (1959) dengan menyatakan kompetensi sebagai keupayaan bagi organisma berinteraksi secara berkesan dengan alam sekitar. Definisi Kompetensi Kaunseling Multibudaya adalah berdasarkan model yang dibina oleh Sue et al. (1992). Sue dan rakan-rakan telah mendefinisikan konsep ini sebagai kebolehan seseorang untuk bekerja secara efektif dan mempunyai kepakaran tertentu dalam lingkungan sesebuah budaya.

Terdapat pengkaji lain yang membantu mengembangkan definisi ini, definisi yang dikembangkan meliputi elemen yang lebih spesifik iaitu menekankan kepada elemen terapeutik sendiri. Definisi ini dinyatakan oleh Fuertes dan Ponterotto (2003) dalam Fuertes et al., (2006):

A therapist's ability to integrate into his or her theoretical and technical approach to assessment and intervention relevant human diversity factors that are important to the process and successful outcome of therapy. These factors may be relevant to the therapist, the client, and / or the therapy relationship. (m.s. 480)

Walau bagaimanapun, Owen, Tao, Leach, dan Rodolfa (2011) menyatakan kompetensi multibudaya yang dikaji selama ini adalah merupakan gagasan orientasi dan bukan merupakan gagasan kompetensi. Hal ini kerana, kebanyakan kajian

menumpukan cara seseorang ahli terapi yang didasari latar belakangnya untuk berhadapan dengan klien. Owen dan rakan-rakan juga telah mendefinisikan kompetensi multibudaya sebagai aplikasi kecekapan seseorang ahli terapi melaksanakan terapi dengan menggunakan kesedaran dan pengetahuan multibudaya.

Kajian Kompetensi Kaunseling Multibudaya dalam skop ketidakupayaan adalah sangat sedikit jika dibandingkan dengan skop gender atau jantina dan etnik dan bangsa. Hasil analisis kandungan yang dijalankan oleh Lee, Rosen, dan Burns (2013) terhadap artikel yang diterbitkan dalam *Journal of Counseling Psychology* pada tahun 1954 hingga 2009 mendapati bahawa kajian yang melibatkan multibudaya skop gender atau jantina merangkumi sebanyak 14%, skop etnik dan bangsa merangkumi sebanyak enam peratus, dan skop orientasi seksual, ketidakupayaan, agama, dan kelas sosial hanya merangkumi sebanyak satu peratus daripada artikel yang diterbitkan. Hasil analisis kandungan ini turut mendapati terdapat kajian multibudaya yang menyentuh aspek diskriminasi dan stres dalam kalangan minoriti dalam skop jantina, etnik dan bangsa dan orientasi seksual. Walau bagaimanapun, tiada kajian didapati selain daripada skop-skop yang dinyatakan. Hal ini bermakna, aspek diskriminasi dalam skop ketidakupayaan seperti yang dikaji dalam kajian ini kurang dikaji dan hasil ini membuktikan bahawa kajian yang ingin dijalankan ini merupakan suatu keperluan dalam memberikan sumbangan ilmiah kepada bidang akademik.

2.3.3 Komponen Kompetensi Kaunseling Multibudaya

Mollen, Ridley dan Hill (2003) menyatakan terdapat dua model utama yang dapat menerangkan Kompetensi Kaunseling Multibudaya. Dua model utama yang dimaksudkan adalah *Tripartite Model of Multicultural Counseling Competencies* (dibangunkan oleh Sue, Arrendondo dan McDavis pada tahun 1992 dan Sue dan rakan-rakan pada tahun 1982) dan *Multidimensional Model for Developing Cultural*