

Pendidikan Inklusif Semasa Krisis COVID-19: Persepsi Guru Terhadap Pelaksanaannya untuk Murid Berkeperluan Khas Pendengaran

(Inclusive Education During the COVID-19 Crisis: Teacher's Perceptions on its Implementasi for the Deaf and Hard of Hearing Students)

Azra Hadirah Badrul Hisham^{1*}, Khairul Farhah Khairuddin²

¹Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), 43600 Bangi, Selangor, Malaysia.
Email: P107262@siswa.ukm.edu.my

²Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), 43600 Bangi, Selangor, Malaysia.
Email: kfk@ukm.edu.my

CORRESPONDING AUTHOR (*):

Khairul Farhah Khairuddin
(kfk@ukm.edu.my)

KATA KUNCI:

COVID-19
Endemik
Murid Berkeperluan Khas
Pendengaran
Pasca pandemik
Pembelajaran dalam talian
Pendidikan inklusif

KEYWORDS:

COVID-19
Deaf students
Endemic
Inclusive education
Online learning
Post-pandemic

CITATION:

Azra Hadirah Badrul Hisham & Khairul Farhah Khairuddin. (2023). Pendidikan Inklusif Semasa Krisis COVID-19: Persepsi Guru Terhadap Pelaksanaannya untuk Murid Berkeperluan Khas Pendengaran. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(5), e002308. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i5.2308>

ABSTRAK

Kehadiran pandemik COVID-19 ini membawa kepada peningkatan pelbagai ketidaksempurnaan di dalam sektor pendidikan bagi individu kurang upaya. Murid bermasalah pendengaran yang mendapatkan pendidikan inklusif terutamanya adalah lebih berisiko dikesualikan daripada mendapatkan pendidikan sama rata disebabkan oleh halangan yang wujud semasa pandemik ini. Kaedah pengajaran dan pembelajaran dalam talian semasa fasa pandemik yang dilihat sebagai alternatif bagi pendidikan yang berterusan, mempunyai isu yang tersendiri daripada segi aksesibilitinya yang terhad dan tidak sama rata. Tambahan pula, polisi-polisi yang berkaitan pengawalan penularan wabak COVID-19 seperti penjarakan fizikal dan pemakaian pelitup muka juga mengubah sedikit sebanyak lanskap pembelajaran bagi Murid Berkeperluan Khas Pendengaran (MBKP) pasca pandemik. Sebuah kajian telah dijalankan di dua buah sekolah rendah, melibatkan temubual dengan guru inklusif yang terdiri daripada dua orang guru penolong kanan khas, dua orang guru pendidikan khas pendengaran dan dua orang guru aliran perdana di negeri Perak, dan menjawab persoalan kajian: 'Apakah persepsi guru inklusif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif MBKP pada era COVID-19?'. Hasil kajian mendapati persepsi guru inklusif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dalam situasi COVID-19 ini berkait rapat dengan: i) pengetahuan dan pengalaman guru inklusif, ii) peranan dan tanggungjawab guru inklusif, iii) penerimaan guru inklusif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dan iv) sokongan dan bantuan yang diterima guru inklusif. Kajian ini turut membincangkan bagaimana setiap aspek yang dikenalpasti tersebut terkait di antara satu sama lain dan bagaimana ia memberi implikasi kepada proses pengajaran dan pembelajaran inklusif MBKP.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has led to an increase in various inequalities in the education sector for individuals with disabilities. Pupils with hearing impairment, particularly, in inclusive education are at greater risk of being excluded from receiving equal education due to the barriers that existed during this pandemic. Remote online learning during the pandemic phase, which is seen as an alternative to a continuous education, is plagued with issues on accessibility. Furthermore, policies related to controlling the spread of the COVID-19 epidemic like social distancing and wearing of face masks have also changed the education landscape for Deaf students post-pandemic. This study is conducted in two primary schools, involving interviews with inclusive teachers consisting of two school leaders, two hearing special education teachers and two mainstream teachers in Perak, and answered the research question: 'What are inclusive teachers' perceptions of the implementation of inclusive education for Deaf students in the era of COVID-19?'. Findings showed the perceptions of inclusive teachers regarding the implementation of inclusive education for Deaf students are closely related to: i) knowledge and experience of inclusive teachers, ii) roles and responsibilities of inclusive teachers, iii) inclusive teachers' acceptance of inclusive education implementation and iv) support and assistance received by inclusive teachers. This study also discusses how each of the identified aspects relate and their implications on the process of inclusive teaching and learning for Deaf students.

Sumbangan/Keaslian: utama kajian ini mendapati bahawa aspek-aspek seperti pengetahuan, pengalaman, peranan, penerimaan serta sokongan dan bantuan yang diterima membentuk persepsi guru inklusif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif semasa situasi COVID-19. Hal ini secara tidak langsung memberi implikasi kepada proses pengajaran dan pembelajaran inklusif Murid Berkeperluan Khas Pendengaran.

1. Pengenalan

Sekitar pertengahan Mac 2020, [World Health Organization \(WHO\) \(2020\)](#) mengisytiharkan COVID-19 sebagai pandemik global. Wabak COVID-19 yang tidak mengenal sempadan, dengan kesan yang besar dan pantas telah menimbulkan kebimbangan kesihatan global yang terbukti sangat sukar untuk dikendalikan. Dengan hala tuju yang kurang jelas pada suku pertama tahun 2020, pengoperasian sektor pendidikan di seluruh dunia telah mengalami gangguan, di mana institusi pendidikan terpaksa ditutup secara serta merta buat tempoh masa yang lama. Negara Malaysia turut tidak terkecuali apabila peningkatan kes harian yang mendadak yang juga melibatkan ramai murid dan kakitangan sekolah, telah memaksa kerajaan untuk melakukan penutupan sekolah pada pertengahan Mac 2020 sehingga November 2021. Bagi memastikan kesinambungan pendidikan, ramai pelajar di Malaysia dan seluruh dunia terpaksa berhadapan dengan perubahan drastik pendekatan pengajaran dan pembelajaran iaitu perubahan kaedah pengajaran konvensional (pengajaran bersemuka) kepada pengajaran jarak jauh (pembelajaran atas talian). Kementerian

Pendidikan Malaysia (KPM) telah memperkenalkan konsep pengajaran jarak jauh yang diistilahkan sebagai PdPR (Pengajaran dan Pembelajaran di Rumah) bagi memastikan kelestarian sistem pendidikan. Idea ini bertepatan dengan Matlamat Pembangunan Mampan 4 (SDG 4) yang berhasrat untuk menyediakan akses tanpa diskriminasi dan peluang yang sama kepada pendidikan untuk semua (UNESCO, 2015).

Pendidikan inklusif bermaksud mewujudkan akses kepada semua pelajar untuk mengambil bahagian dalam peluang pendidikan dan sosial dalam masyarakat tanpa mengira keadaan mereka (UNESCO, 2005; Toquero, 2020). Walau bagaimanapun, kehadiran COVID-19 ini membawa kepada peningkatan pelbagai diskriminasi dan ketidaksetaraan di dalam sektor pendidikan bagi individu kurang upaya, memandangkan sehingga kini mereka masih jauh ketinggalan daripada menerima bantuan yang diperlukan (UNESCO, 2022). Semasa fasa pandemik COVID-19, kaedah pengajaran dan pembelajaran jarak jauh dilihat sebagai alternatif terbaik dalam memastikan pendidikan yang berterusan. Tetapi, aksesibilitinya yang terhad dari segi bahan pengajaran dan alat bantu mengajar, memberi kesan yang negatif terutamanya kepada Murid Berkeperluan Khas Pendengaran (MBKP) (Muhaamad Hafis, 2020; Nur Hasliza, 2020). Tambahan pula, polisi-polisi yang berkaitan pengawalan penularan wabak COVID-19 seperti penjarakan fizikal dan pemakaian pelitup muka juga mengubah sedikit sebanyak landskap pembelajaran bagi MBKP semasa fasa endemik.

Setiap halangan untuk pembelajaran bermakna yang dihadapi oleh MBKP sepanjang era COVID-19 memberikan sebuah cabaran baharu kepada guru. Ini adalah kerana memandangkan hampir kesemua teknik pengajaran dan pembelajaran pra pandemik bagi MBKP telah direka untuk kelas secara bersemuka, semua guru pendidikan khas dan inklusif tidak mempunyai pelan untuk merangka teknik pengajaran alternatif yang bersesuaian dengan keperluan MBKP (Kritzer & Smith, 2020). Di samping halangan yang berkaitan dengan pembelajaran murid, ketidakstabilan profesion perguruan akibat daripada keadaan tenaga kerja dan reka bentuk tenaga kerja pendidikan juga menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran era ini satu situasi yang rumit (Audrain et al., 2022). Dalam fungsi dan bentuk, pengajaran fasa pandemik adalah tidak sempurna dan akan terus kekal sebegitu pasca-pandemik jika tanpa perubahan dramatik. Guru dalam era COVID ini kini lebih terasing berbanding sebelum ini, dengan jangkauan berterusan untuk mengimbangi penyampaian kandungan dengan teliti dan menjaga keperluan sosio-emosi pelajar, bertanggungjawab dalam membuat keputusan serta beralih kepada modaliti pengajaran baharu dengan sedikit sokongan .

Setiap cabaran yang wujud pada fasa COVID-19 ini berkemungkinan memberi kesan sama ada secara langsung atau tidak langsung kepada keberkesanan pelaksanaan pendidikan inklusif MBKP. Dengan jadual pembelajaran yang terhad dan langkah tambahan untuk memulihkan kerugian pembelajaran dalam dunia pasca-pandemik, memahami cara guru sebagai pelaksana pendidikan inklusif menggunakan kurikulum yang dirancang untuk mempromosikan pendidikan holistik, dan bagaimana ia mungkin menjejaskan pengalaman pendidikan pelajar, membentuk ruang penerokaan dan kajian. Penyelidikan dalam bidang pendidikan sentiasa meningkat terutama berkaitan pendidikan inklusif dan pendidikan murid pekak. Isu dan masalah baru ini telah mewujudkan jurang baharu dalam penyelidikan. Justeru itu, perspektif guru dan badan pengurusan pendidikan khas perlu dikaji untuk mengisi jurang yang sedia kerana mereka ini adalah sebahagian daripada sistem yang menyokong dan melaksanakan polisi berkaitan pendidikan khas dan pendidikan inklusif murid berkeperluan khas.

2. Sorotan Literatur

2.1. Pendidikan murid bermasalah pendengaran di era pandemik COVID-19

Gleeson (2000) menyatakan bahawa individu kurang upaya adalah antara golongan kumpulan yang terpinggir yang sering kali terkesan dengan perubahan drastik dan tidak disengajakan. Berdasarkan konteks kajian, kanak-kanak yang mengalami masalah pendengaran berdepan risiko ketinggalan dalam pelbagai aspek kehidupan sepanjang tempoh pandemik ini dan isu utama yang membelenggu kumpulan kanak-kanak ini adalah isu pengecualian daripada mendapatkan peluang pendidikan yang sama rata dengan kanak-kanak lain – tipikal mahupun yang berkeperluan khas (Daniel, 2020; Robbins et al., 2020). Isu pengecualian (sama ada secara menyeluruh atau separa) ini lahir apabila aktiviti pembelajaran secara fizikal dihentikan dan digantikan dengan pembelajaran jarak jauh (Daniel, 2020). Melihat pada sudut pendidikan inklusif, murid bermasalah pendengaran mendapati persekitaran kelas, terutamanya kelas inklusif sebagai sebuah persekitaran yang mencabar dan peralihan ke kelas secara tidak bersemuka menambahkan lagi kesukaran kepada murid kerana pendidikan bagi murid bermasalah pendengaran tidak dirangka untuk pembelajaran secara dalam talian (Doyle & Dye, 2002; Kritzer & Smith, 2020). Hal ini boleh dilihat sebagai masalah akses kepada penyampaian dan bahan pengajaran yang kemudiannya membawa kepada isu pengecualian dan pengasingan murid bermasalah pendengaran dalam pembelajaran.

Antara halangan pelaksanaan pendidikan inklusif semasa pandemik COVID-19 adalah akses kepada peranti elektronik dan internet (Smith, 2020; Swanwick et al., 2020), lokasi penyampaian dan akses bahasa yang terhad (Krishnan et al., 2020; Swanwick et al., 2020; Mantzikos & Lappa, 2020; Johnson, 2020) serta status sosioekonomi pelajar (Parker & Conversano, 2021). Guru pendidikan khas mendapati kesemua halangan yang wujud semasa PdP dalam talian menyukarkan pelaksanaan pembelajaran terbeza yang kemudiannya menambahkan risiko keciciran murid bermasalah pendengaran yang mengikuti pendidikan inklusif. Selanjutnya, pembukaan semula sekolah susulan daripada peralihan ke fasa endemik memberikan bentuk cabaran yang berlainan kepada pengajaran dan pembelajaran murid bermasalah pendengaran. Pemakaian pelitup muka dan penjarakan sosial semasa di kelas dan di sekolah menghadkan akses kepada kiu visual serta merendahkan isyarat audio hingga menyebabkan sebutan menjadi kurang jelas (Alsadoon & Turkestani, 2020; ten Hulzen & Fabry, 2020; Lipps et al., 2021; Wolfe et al., 2021). Justeru perkara ini juga dilihat sebagai ancaman yang besar bagi murid bermasalah pendengaran kerana amalan norma baharu ini bukan sahaja mengganggu proses komunikasi mereka tetapi juga menghalang penglibatan yang bermakna sewaktu kelas.

2.2. Latihan dalam perkhidmatan dan implikasi kepada pengalaman guru

Perubahan pada kaedah pengajaran dan pembelajaran semasa pandemik telah mencabar perasaan efikasi individu guru dan menyebabkan guru berasa kurang yakin dengan keupayaan mereka untuk mendidik pelajar dengan baik. Peralihan yang drastik dan mendadak di antara penyampaian bersemuka dan maya akan terus mengancam keupayaan guru untuk memastikan hasil yang positif untuk pelajar mereka (Petrakova, Kanonire, Kulikova & Orel, 2020). Sikap dan pengetahuan guru inklusif mempunyai kesan yang mendalam terhadap amalan inklusif dalam bilik darjah memandangkan ia menentukan tahap kesediaan, penerimaan dan kualiti pengajaran (Bosse et al., 2016; Teixeira et al., 2017; Malki & Einat, 2018; Avramidis et al., 2019; Garrote et al., 2020).

Sebagai contoh, kajian [Garrad, Rayner dan Pedersen \(2018\)](#) mengenai sikap guru di Australia mengenai pendidikan inklusif mendapati latihan dalam perkhidmatan berkaitan pendidikan inklusif yang diikuti guru aliran perdana telah meningkatkan sikap positif dan penerimaan mereka terhadap murid yang mengalami autisme di dalam kelas aliran perdana. Tambahan pula menurut mereka, latihan dalam perkhidmatan yang spesifik kepada jenis ketidakupayaan bukan sahaja meningkatkan penerimaan guru tetapi turut meningkatkan keupayaan guru untuk memenuhi keperluan pendidikan pelajar berkeperluan khas semasa kelas ([Garrad et al., 2018](#)). [Saloviita \(2020\)](#) walau bagaimanapun menemukan dapatan yang bercanggahan dimana menurut mereka, sikap guru terhadap kelas inklusif tidak dipengaruhi oleh latihan dalam perkhidmatan pendidikan khas yang telah mereka terima. Sungguhpun begitu, berbeza dengan kajian [Garrad et al. \(2018\)](#), guru di dalam kajian [Saloviita \(2020\)](#) menerima latihan berkaitan pendidikan khas yang tidak spesifik kepada ciri-ciri pelajar dan hal ini berkemungkinan mempengaruhi percanggahan pada dapatan mereka. [Crispel dan Kasperski \(2019\)](#) juga menyokong dapatan kajian [Garrad et al. \(2018\)](#) dimana mereka melaporkan bahawa guru yang menjalani program latihan pendidikan khas yang kandungan latihannya terdiri daripada metodologi dan strategi pengajaran yang spesifik kepada jenis-jenis ketidakupayaan, mempunyai peningkatan pada pengetahuan mereka, yang sekali gus merubah persepsi mereka terhadap pendidikan inklusif ke arah yang lebih positif.

Selain itu, sejumlah besar kajian telah menyatakan bahawa pengalaman dan cabaran yang dihadapi oleh guru dalam pendidikan fasa pandemik adalah disebabkan oleh kekurangan kemahiran untuk menguruskan pelajar secara jarak jauh dan kesemuanya merumuskan bahawa terdapat keperluan untuk memberi latihan semula atau latihan dalam perkhidmatan untuk mempertingkatkan pengetahuan, sekali gus menambah baik prestasi pengajaran mereka ([Supratiwi et al., 2021](#); [Shaista Noor et al., 2020](#); [Halpern, 2020](#); [Rodriguez et al., 2021](#)). Sebahagian besar guru menyatakan kekurangan kemahiran teknologi dan ICT memberi kesan kepada pengajaran mereka sepanjang penutupan sekolah. Sebagai contoh, [Kulal dan Nayak \(2020\)](#) menyatakan bahawa guru yang tidak diberikan latihan yang mencukupi bagi mempersiapkan mereka menghadapi pembelajaran secara atas talian semasa pandemik, menunjukkan sikap yang negatif terhadap pembelajaran secara dalam talian. Guru veteran dan novis terutamanya berdepan cabaran yang besar untuk meneroka aspek teknikal yang terdapat dalam pembelajaran secara dalam talian ([Barbour & Harrison, 2016](#)). Oleh yang demikian, latihan tambahan wajar diberikan kerana ia dapat mendedahkan kepada guru tentang kaedah pengajaran yang berkesan untuk dilaksanakan secara atas talian.

2.3. Implikasi beban tugas ke atas keseimbangan kehidupan-kerja guru

Pertama sekali, rata-rata guru memaklumkan bahawa bebanan kerja mereka semasa pandemik telah bertambah ([Petrakova et al., 2020](#); [Beames, Christensen & Werner-Seidler, 2021](#); [Kim, Oxley & Asbury, 2021](#); [Lizana et al. 2021](#)). Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran jarak jauh memerlukan para guru untuk menggunakan bahan pengajaran yang berbeza daripada pengajaran bersemuka dan memandangkan kebanyakan bahan ini tidak disediakan oleh pihak sekolah atau sesuai digunakan dalam talian, guru terpaksa meluangkan lebih masa untuk mencari rujukan dan bahan tambahan dari internet ([Cheok et al., 2017](#); [Youde, 2020](#)). Di samping itu, sesetengah sekolah yang melaksanakan pengajaran secara hibrid telah meletakkan lebih beban kepada guru kerana mereka juga perlu membina bahan pengajaran bagi kelas fizikal dan kelas dalam talian, ditambah pula dengan kekerapan rutin pembersihan dan sanitasi yang kompleks yang perlu dilakukan setiap kali sebelum menerima pelajar ke dalam

kelas (Ziebell et al., 2020; Kim, Oxley & Asbury, 2021). Cormier et al. (2020) yang mengkaji impak COVID-19 ke atas tahap tekanan mental guru pendidikan khas pula mendapati peralihan ke pembelajaran dari rumah telah mewujudkan tugas baharu guru iaitu sebagai konsultan kepada ibu bapa MBK yang memerlukan bantuan mengenai pembelajaran anak mereka di rumah. Guru pendidikan khas dan inklusif turut dilaporkan perlu sentiasa bersedia untuk menjawab panggilan daripada ibu bapa berkaitan anak murid mereka (akademik atau tingkah laku) di luar waktu bekerja serta perlu meluangkan masa memberi tunjuk ajar kepada ibu bapa tentang bagaimana untuk membantu pembelajaran anak di rumah (Cormier et al., 2021).

Bebanan tugas yang semakin meningkat telah mengambil sebahagian besar masa kerja dan masa peribadi guru. Daripada perbincangan sebelum ini, kita dapat melihat bahawa guru bekerja sepanjang masa untuk memastikan pelajar mereka menerima perkhidmatan pendidikan terbaik semasa krisis ini. Halangan beban kerja telah menyukarkan guru untuk membahagikan masa secara sama rata antara kerja dan keluarga/peribadi dan ini secara tidak langsung memberi kesan kepada keseimbangan kehidupan-kerja mereka (Baker et al., 2021; Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Petrakova et al., 2021). Keseimbangan kerja-kehidupan ditakrifkan di sini sebagai keupayaan individu untuk memenuhi komitmen kerja dan keluarga mereka, serta tanggungjawab terhadap aktiviti lain (Greenhaus, Collins & Shaw, 2003). Jakubowski dan Sitko-Dominik (2021) telah membuat tinjauan keatas 285 orang guru mengenai kesihatan mental mereka semasa dua gelombang COVID-19 di Poland. Tinjauan ini dijalankan pada dua gelombang COVID-19 iaitu pada September 2020 hingga Oktober 2020 dan Disember 2020 hingga Februari 2021 oleh kerana kajian ini mengkaji impak penutupan sekolah ke atas kesihatan mental. Hasil daripada tinjauan yang dijalankan, secara puratanya, guru berasa tertekan dengan kesukaran untuk membahagikan masa di antara pekerjaan dengan keluarga dan hal peribadi. Guru perempuan, yang sudah berkeluarga terutamanya melaporkan kesukaran untuk menguruskan keperluan anak disebabkan tuntutan pekerjaan sebagai guru semasa musim pandemik yang memerlukan mereka untuk bekerja di luar waktu bekerja. Selain itu, kajian ini juga berpendapat, tanggungjawab responden sebagai seorang guru, anak dan juga isteri/suami semasa krisis ini telah bertambah dan ini telah mengakibatkan pengabaian keperluan peribadi sendiri. Beban tanggungjawab ini lah yang memberikan tekanan besar kepada guru tersebut (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Seterusnya Petrakova, Kanonire, Kulikova dan Orel (2021) juga menjalankan kajian yang hampir serupa tetapi menggunakan pendekatan kualitatif untuk menyelami dengan lebih mendalam ciri-ciri tekanan yang dialami guru di Rusia semasa pandemik. Salah satu dapatan yang berkaitan dengan konteks perbincangan semasa mendapati bahawa peralihan ke format baharu pengajaran telah meningkatkan beban tugas guru. Hal ini demikian kerana, menurut mereka, pengetua dan sesetengah guru beranggapan bekerja dari rumah mempunyai lebih masa terluang berbanding bekerja di pejabat, oleh itu mereka harus sentiasa bersedia dengan sebarang arahan tentang tugas yang akan diberikan yang kemudiannya mengganggu keseimbangan kehidupan-kerja mereka. Berdasarkan dua kajian ini dapat kita lihat bahawa beban tugas seorang guru bukan hanya merangkum tugas-tugas tambahan yang mereka perlu pikul sebagai seorang pendidik, tetapi juga merangkumi tugas mereka sebagai seorang ahli keluarga. Bebanan tugas yang berlebihan, khususnya semasa krisis COVID-19 memberi kesan negatif kepada kehidupan seseorang dan merampas kemampuan mereka untuk memberikan komitmen sama rata terhadap pekerjaan, keluarga dan diri sendiri.

3. Metod Kajian

Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian kualitatif dengan pendekatan kajian kes. Kajian kualitatif yang sinonim dengan kajian sains sosial membenarkan pengkaji untuk membuat penjelasan yang mendalam tentang topik yang dikaji, mengumpul dan mengolah pandangan peserta kajian dan memahami penjelasan yang diberikan oleh peserta kajian mengenai sesuatu peristiwa atau fenomena (Creswell, 2014). Kajian kes pula menurut Creswell (2014) adalah satu bentuk kajian penerokaan yang terperinci dan mendalam tentang sesuatu peristiwa, aktiviti, proses atau individu dengan berasaskan pengumpulan data yang mendalam dan meluas.

Matlamat kajian ini adalah untuk meneroka persepsi guru yang mengajar murid bermasalah pendengaran di kelas inklusif semasa pandemik COVID-19. Reka bentuk kajian kualitatif yang digunakan dalam kajian ini penting untuk menjawab permasalahan kajian ini, kerana ia memberikan pemahaman yang lebih mendalam tentang apakah aspek-aspek yang mempengaruhi persepsi guru inklusif terhadap pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif (PPI) MBKP semasa fasa pandemik dan endemik COVID-19 berbanding data kuantitatif yang mana penerokaan pengalaman adalah terhad (Ary, Jacobs, Sorensen, & Razavieh, 2010; Creswell, 2014).

3.1. Sampel Kajian dan Lokasi Kajian

Lokasi kajian dipilih menggunakan kaedah pensampelan bertujuan untuk mempelajari dan memahami fenomena yang dikaji (Creswell, 2014). Berdasarkan kaedah pensampelan bertujuan, negeri Perak telah dipilih sebagai lokasi pilihan untuk menjalankan kajian berikutan jumlah kanak-kanak yang mengalami masalah pendengaran yang mendapatkan pendidikan formal adalah yang tertinggi (n=483; 12%), di samping juga merupakan negeri ketiga selepas Johor dan Selangor yang melaporkan jumlah kanak-kanak bermasalah pendengaran tertinggi di Malaysia. Di samping itu, walaupun berstatus B40, negeri Perak mempunyai pelbagai jenis perkhidmatan yang disediakan untuk OKU bermasalah pendengaran seperti pusat penyaringan, rawatan dan intervensi masalah pendengaran dan termasuklah pusat perubatan yang menyediakan perkhidmatan implan koklea. Selain negeri Sabah, Perak juga adalah satu-satu negeri B40 yang mempunyai dua pusat perubatan yang menjalankan rawatan implan koklea (swasta dan kerajaan) iaitu Hospital KPJ Ipoh dan Hospital Raja Permaisuri Bainun, Ipoh (Program Implan Koklea Kebangsaan).

Sekolah yang dipilih untuk kajian ini adalah sekolah rendah aliran perdana yang menawarkan Program Pendidikan Inklusif penuh dan separa kepada MBKP. Hasil pengumpulan maklumat daripada Data Pendidikan Khas 2020, Data Portal Terbuka Malaysia, Jabatan Pelajaran Negeri Perak, Pejabat Pelajaran Daerah dan pejabat pengurusan sekolah, jumlah sekolah rendah aliran perdana di negeri Perak yang menawarkan Program Pendidikan Inklusif separa dan penuh kepada murid bermasalah pendengaran adalah sebanyak tiga buah sekolah sahaja dan dua buah sekolah telah bersetuju untuk mengambil bahagian di dalam kajian ini.

Pemilihan peserta bagi kajian ini dilakukan dengan menggunakan pensampelan bertujuan. Kaedah persampelan ini biasa digunakan dalam penyelidikan kualitatif, dan juga kerap dilihat digunakan dalam sains perubatan, sains sosial, termasuklah sosiologi, sains politik, antropologi dan geografi (Creswell, 2014). Peserta kajian ini adalah badan pelaksana pendidikan inklusif yang terdiri daripada i) Guru Penolong Kanan Pendidikan

Khas, ii) guru pendidikan khas pendengaran dan iii) guru aliran perdana yang mengajar Murid Berkeperluan Khas pendengaran.

3.2. Protokol temu bual

Protokol temu bual adalah soalan yang dirangka untuk menemu bual subjek daripada tiga kumpulan berbeza mengenai proses pengajaran dan pembelajaran murid bermasalah pendengaran semasa pandemik. Soalan temu bual dirangka berdasarkan sumber pembacaan pengkaji seperti jurnal dan tesis. Soalan-soalan tersebut terdiri daripada tiga set soalan dan setiap set dibahagikan kepada dua bahagian iaitu (i) soalan pembuka dan (ii) soalan untuk menjawab persoalan kajian. Pengkaji menggunakan soalan pembuka sebagai mukadimah dalam memulakan proses temu bual peserta kajian. Soalan-soalan pembuka adalah untuk mendapatkan data demografi seperti umur, jumlah tahun mengajar, latar belakang pendidikan, subjek yang diajar dan jumlah tahun perkhidmatan di sekolah semasa. Bahagian kedua protokol temu bual mengandungi soalan-soalan daripada 3 aspek utama yang menyumbang kepada pengalaman guru mengajar murid bermasalah pendengaran semasa pandemik. Set pertama protokol temu bual yang akan ditunjukkan kepada guru aliran perdana mengandungi 23 soalan terdiri daripada item 1 (7 soalan), item 2 (5 soalan) dan item 3 (11 soalan). Set kedua protokol temu bual pula ditunjukkan kepada guru pendidikan khas dan set tersebut mengandungi 18 soalan yang terdiri daripada item 1 (4 soalan), item 2 (4 soalan) dan item 3 (10 soalan). Set protokol temu bual terakhir telah direka untuk menemu bual badan pentadbiran pendidikan khas iaitu penyelarasan pendidikan khas dengan keseluruhannya terdapat 7 soalan (item 1: 2 soalan, item 2: 3 soalan, item 3: 2 soalan).

3.3. Pengumpulan dan penganalisan data

Selepas permohonan untuk menjalankan kajian diluluskan, pengkaji telah berhubung dengan guru penolong kanan khas untuk menyerahkan jemputan menyertai kajian ini kepada guru-guru yang memenuhi syarat sebagai peserta kajian. Daripada keseluruhan 21 jumlah guru yang disasarkan pada awal kajian, tiga (3) orang guru dari Sekolah Sejati dan tiga (3) orang guru dari Sekolah Meriah telah bersetuju untuk menyertai kajian ini dan menjadikan jumlah semasa seramai enam (6) orang guru secara keseluruhan. Bagi mengekalkan anonimiti peserta kajian, sekolah dan peserta kajian telah diberikan nama samaran yang berpadanan dengan huruf pertama nama sebenar sekolah masing-masing, dan bagi membezakan jawatan setiap peserta kajian, kod yang merujuk kepada nama jawatan yang disandang telah diberikan; GPK (guru penolong kanan), PKP (Pendidikan Khas Pendengaran) dan AP (aliran perdana). [Jadual 1](#) menunjukkan maklumat guru yang terlibat dalam kajian.

Jadual 1: Nama samaran dan jumlah peserta kajian

Sekolah	Guru Penolong Kanan Khas	Guru Pendidikan Khas Pendengaran	Guru Aliran Perdana	Jumlah
Sekolah Sejati	GPK Siti	Cikgu PKP Sarah	Cikgu AP Salina	3
Sekolah Meriah	GPK Maria	Cikgu PKP Musa	Cikgu AP Murad	3
Jumlah				6

Pengkaji telah menghantar pautan pemilihan slot masa temu bual beserta soalan temu bual kepada peserta kajian dua minggu sebelum sesi temu bual dijalankan. Soalan temu bual diserahkan sebelum temu bual dijalankan untuk mengurangkan tekanan pada peserta kajian dan memudahkan peserta untuk bersedia dan memberi input yang lebih mendalam kepada pengkaji. Sesi temu bual telah dijalankan secara dalam talian dengan menggunakan aplikasi Google Meet dan sesi telah dirakam secara audio dengan dua perakam suara, di mana satu daripadanya dijadikan sandaran. Seperti yang telah dinyatakan di dalam lembaran maklumat, lima minit sebelum kajian dijalankan, pengkaji menerangkan semula maklumat dan prosedur kajian serta memaklumkan semula bahawa sesi temu bual memakan masa di antara 45 minit hingga 1 jam. Pengkaji memulakan sesi temu bual dengan meminta peserta kajian untuk memperkenalkan diri dan meneruskan sesi dengan memberikan soalan berdasarkan protokol temu bual yang disediakan.

Bagi proses penganalisan data pula, pertama sekali, data temu bual ditranskripsikan secara automatik menggunakan aplikasi *Google Speech-to-text* dan seterusnya data tersebut di semak semula ketepatannya dengan merujuk kembali pada audio temu bual. Pengkaji telah menggunakan pendekatan penganalisan tematik manual secara *top-down* di mana pendekatan ini didorong oleh persoalan kajian yang spesifik dan/atau fokus pengkaji. Dalam kajian ini dapatan pengkaji didorong oleh kerangka konseptual kajian yang menunjukkan bahawa persepsi guru inklusif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif semasa era COVID-19 berkemungkinan dipengaruhi oleh faktor pengetahuan, pengalaman dan beban tugas guru. Walau bagaimanapun, pengkaji turut terbuka kepada kemungkinan bahawa kategori tambahan juga wujud dalam data temu bual tersebut. Kategori respons yang telah sedia wujud dalam struktur temu bual digunakan untuk membandingkan dapatan merentasi peserta kajian. Untuk meningkatkan kebolehpercayaan data yang telah dikodkan, pengkaji merujuk semula transkripsi temu bual dan menyemak setiap kategori untuk memastikan semua data telah diambil kira dan mempunyai corak yang tepat. Hasil penganalisan data mendapati bahawa persepsi guru inklusif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif MBKP semasa era COVID-19 dapat dilihat menerusi aspek: i) pengetahuan dan pengalaman guru tentang pendidikan inklusif, ii) peranan dan tanggungjawab guru inklusif, iii) penerimaan guru inklusif terhadap pendidikan inklusif dan iv) bantuan dan sokongan yang diterima.

4. Hasil Kajian

Kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif MBKP adalah berbeza semasa fasa pandemik dan endemik dan ia dilihat berkait rapat dengan persepsi guru terhadap pelaksanaannya serta bagaimanakah pemerksaan kumpulan guru ini semasa era COVID-19. Kajian mendapati bahawa pendidikan inklusif MBKP tidak dapat dilaksanakan semasa fasa pandemik COVID-19 di Sekolah Sejati dan Sekolah Meriah atas isu-isu yang berkaitan dengan pemerksaan guru seperti: i) pengetahuan dan pengalaman guru; ii) beban tugas dan tanggungjawab guru, iii) penerimaan guru MBKP dan iv) bantuan dan sokongan yang disediakan. Peralihan ke fasa endemik COVID-19 pada awal tahun 2022 setelah negara Malaysia menunjukkan penurunan kes secara konsisten bermaksud sistem pendidikan telah beralih semula ke pengajaran dan pembelajaran secara bersemuka dan ini secara tidak langsung membenarkan pendidikan inklusif MBKP di kedua buah sekolah ini dilaksanakan seperti sedia kala. Walau bagaimanapun, kajian ini juga telah mengenal pasti bahawa isu-isu sama yang berkaitan dengan pemerksaan guru turut

membelenggu keberkesanan pelaksanaan pendidikan inklusif MBKP semasa fasa endemik.

4.1. Pengetahuan dan pengalaman guru terhadap pendidikan masalah pendengaran dan pendidikan inklusif

Kajian mendapati, pengalaman mengajar dan pengetahuan guru mengenai pendidikan inklusif dan pendidikan MBKP membentuk persepsi guru terhadap proses pengajaran dan pembelajaran inklusif bagi MBKP semasa fasa pandemik dan juga endemik. Pada peringkat awal temu bual, para guru telah diajukan soalan tentang sejauh mana pemahaman mereka terhadap konsep pendidikan inklusif, dan didapati bahawa, kesemua guru dalam kajian ini mempunyai pengetahuan asas mengenai konsep pendidikan inklusif dan keperluannya untuk dilaksanakan. Tambahan pula, pandangan guru mengenai konsep pendidikan inklusif adalah terarah kepada konsep perangkuman dimana murid berkeperluan khas dapat berkongsi kurikulum dan hasil pembelajaran yang sama serta boleh turut terlibat di dalam aktiviti persekolahan secara sama rata bersama murid tipikal yang lain tanpa diasingkan atau dikecualikan. Contoh pandangan daripada guru dalam kajian:

“Pendidikan inklusif ni konsep dia adalah murid khas dirangkumkan sekali dengan murid perdana. Perangkuman tu pada segi pengajaran atau pada kokurikulum. Jadi maksudnya apa-apa aktiviti pembelajaran atau kokurikulum yang murid-murid ni buat sama dengan murid perdana.” (GPK Maria, Sekolah Meriah)

4.1.1. Fasa pandemik

Pertama sekali, melihat pada konteks semasa pandemik, persepsi guru mengenai proses pengajaran dan pembelajaran MBKP difokuskan kepada kumpulan guru pendidikan khas. Ini adalah kerana, seperti sedia maklum, pendidikan inklusif di kedua-dua buah sekolah ini tidak berjaya dilaksanakan secara dalam talian. Walau bagaimanapun, kedua-dua guru aliran perdana di dalam kajian ini tetap berkongsi pandangan mereka sekiranya pada masa pandemik tersebut pendidikan inklusif berjalan seperti biasa. Kajian mendapati, guru aliran perdana veteran berkemungkinan lebih sukar untuk menyesuaikan diri dengan pengajaran kelas inklusif dalam talian berbanding guru novis. Mereka mengaitkan pengalaman mengajar kelas inklusif secara dalam talian dan penggunaan alat teknologi dalam pembelajaran antara yang menghalang penyesuaian diri mereka. Contoh dapatan daripada guru veteran: *“Saya ni macam semua cikgu lain first time mengajar online tu yang macam tak biasa. Lepastu kalau ada la kelas inklusif, kalau bersemuka senang sikit sebab boleh tahu terus apa yang sesuai apa yang tak. Ni masa online mungkin susah sikit sebab jauh.”* (Cikgu AP Salina, Sekolah Sejati). Di samping itu, meskipun dari sekolah yang berbeza, guru-guru aliran perdana ini berpendapat bahawa halangan utama yang menyukarkan mereka untuk menjalankan kelas inklusif secara dalam talian adalah komunikasi di antara guru dan MBKP semasa kelas dalam talian. *“Dia pasti akan ada miscommunication disitu kerana kami berdua jauh. Walaupun dia boleh dengar saya sikit-sikit dia pasti akan perlukan bahasa isyarat juga”* (Cikgu AP Salina, Sekolah Sejati).

Guru pendidikan khas di dalam kajian ini pula masing-masing mempunyai pengalaman dan pengetahuan mendalam mengenai pendidikan khas masalah pendengaran. Kedua guru yang masing-masing mempunyai lebih lapan tahun pengalaman mengajar MBKP

memaklumkan persepsi positif terhadap proses pengajaran dan pembelajaran MBKP semasa fasa pandemik dengan menyatakan bahawa pengalaman mereka telah membantu mempersiapkan mereka menghadapi perubahan dalam sistem pendidikan semasa pandemik tetapi mengakui tetap berdepan sedikit kesukaran dalam menavigasi penggunaan peranti pengajaran dalam talian disebabkan kurang pengalaman. Menurut salah seorang guru tersebut:

“Dia macam tidak ada apa sebab saya masih mengajar murid masalah pendengaran. Saya ada pengetahuan dan pengalaman tu. Yang berubah tu setting pengajaran. Kaedah sama cuma kena disesuaikan je dengan atas talian” (Cikgu PKP Musa, Sekolah Meriah)

“Kita tak pernah didedahkan dengan cara mengajar dalam talian dulu-dulu. Lepastu, tak pernah ada pengalaman pun mengajar online. Jadi awal-awal tu rasa agak susah sikit la nak guna apps-apps tu semua.” (Cikgu PKP Sarah, Sekolah Sejati)

4.1.2. Fasa endemik

Kedua, dengan peralihan sistem pendidikan daripada dalam talian kepada secara bersemuka menjelang fasa endemik, pendidikan inklusif di kedua-dua buah sekolah ini dapat dijalankan seperti biasa. Memandangkan MBKP di Sekolah Sejati dan Sekolah Meriah mengikuti Program Pendidikan Inklusif separa, bahagian ini akan mengulas dapatan daripada sudut perspektif dua kumpulan guru: guru aliran perdana dan guru pendidikan inklusif, dengan melihat proses pengajaran dan pembelajaran MBKP semasa fasa endemik serta perkaitannya dengan pengetahuan dan pengalaman guru.

Guru aliran perdana di dalam kajian mempunyai pandangan berlainan mengenai proses pengajaran dan pembelajaran MBKP di kelas inklusif semasa endemik. Terdapat guru yang memaklumkan rasa tertekan dengan proses pengajaran semasa endemik, manakala terdapat juga yang menyatakan bahawa proses pengajaran tiada perubahan berbanding sebelum pandemik. Kedua-dua pendapat ini dilihat berpunca daripada sejauh mana pengalaman dan pendedahan guru terhadap pendidikan MBKP:

“Sebab saya kan tak berapa tahu pasal macam mana murid pendengaran ni belajar dekat kelas, jadi kadang-kadang saya pun rasa macam eh betul ke cara aku ajar ni?” (Cikgu AP Salina, Sekolah Sejati)

“Bagi saya sama je sekarang dengan sebelum pandemik dulu” (Cikgu AP Murad, Sekolah Meriah)

Selain itu, kesukaran untuk menyesuaikan diri semula ke kaedah pengajaran dan pembelajaran secara bersemuka selepas hampir dua tahun pengajaran dalam talian yang bukan sahaja membelenggu para pelajar tetapi juga guru, telah menjadikan pengalaman mengajar kelas inklusif pada fasa endemik ini satu situasi yang mencabar. Jurang pada pengalaman mengajar turut dilihat sebagai aspek yang berkemungkinan mempengaruhi pengalaman guru semasa fasa ini.

“Satu isu kelas masa lepas pandemik ni budak-budak jadi susah nak terima kelas bersemuka. Jadi progress kelas tu jadi lambat sebab masing-masing macam tidak ada dekat sini [kelas]... Selain tu memandangkan

saya tak berpengalaman handle hal macam ni, jadi dia ambil masa untuk saya tahu apa yang perlu buat". (Cikgu AP Salina, Sekolah Sejati)

"Masa mula balik kelas tu saya agak tak tentu arah sebab ye lah dah lama tak mengajar kelas inklusif. Last saya mengajar masa tahun 2019. Masa peringkat awal kelas bersemuka tu momentum macam agak slow. Tapi lepas few weeks tu ok saya dapat catch up." (Cikgu AP Murad, Sekolah Meriah)

Seterusnya, menurut guru pendidikan khas dalam kajian ini, pengalaman mengajar MBKP di Program Pendidikan Khas selama beberapa tahun telah membentuk pemahaman yang kukuh mengenai pengajaran dan pembelajaran MBKP, dan telah memudahkan mereka untuk mendapatkan semula momentum pengajaran seperti sebelum pandemik walaupun telah hampir dua tahun tidak mengajar secara fizikal: *"Nak ajar bersemuka balik tidak ada masalah sebab saya mengajar kelas pendengaran ni dah 8 tahun. Kalau tiba-tiba kata tak tahu tipu la. Saya tinggal nak rujuk dan revise balik saja semua pendekatan dan kaedah yang saya gunakan masa kelas dulu-dulu. Bahan mengajar lama masih ada, nak kena olah je."* (Cikgu PKP Musa, Sekolah Meriah). Selain itu, mereka turut berpendapat bahawa pengajaran yang dilaksanakan semasa fasa endemik ini lebih berkualiti dan penyampaiannya lebih mudah kerana komunikasi diantara guru dan MBKP tidak terbatas. Sebagai contoh: *"Masa kelas online dia macam tak berapa efektif sebab komunikasi tu macam terhalang. Saya tak boleh directly sign sebab mereka tak nampak video saya dengan jelas. Tapi sekarang, dah face to face, saya depan muka mereka. kalau tak faham saya boleh pergi dekat mereka."* (Cikgu PKP Sarah, Sekolah Sejati).

4.2. Peranan dan tanggungjawab guru.

4.2.1. Fasa pandemik

Sungguhpun semasa pandemik guru aliran perdana tidak bertanggungjawab dalam menguruskan dan mengajar kelas inklusif bagi MBKP, dapatan mereka dapat dijadikan sebagai bukti bahawa terdapat perubahan pada peranan dan tugas guru semasa dan selepas pandemik COVID-19. Sebagai contoh, guru aliran perdana dalam kajian ini menyatakan bahawa peranan mereka semasa pandemik ini lebih melibatkan tugas mengajar, menyediakan bahan pengajaran dan berurusan dengan ibu bapa pelajar, yang mana seperti yang turut dikongsikan oleh guru pendidikan khas, juga merupakan tugas-tugas yang perlu mereka pikul.

"Masa pandemik mengajar macam biasa. Macam sediakan bahan sama je sebelum & semasa pandemik. Beza nya jenis bahan yang disediakan je. Lepastu banyak sikit la kena berurusan dengan ibu bapa berbanding sebelum pandemik" (Cikgu AP Murad, Sekolah Meriah)

"Tugas guru masa tu macam biasa. Mengajar, sediakan bahan. Olah balik bahan fizikal ke online. Itu je pun yang lain sikit. Kemudian, masa pandemik tu dia lebih banyak sikit kena contact parents. Parents nak itu ini. Ye la sebab diorang pun tak tahu macam mana nak handle anak dekat rumah jadi kami kena fill position tu la... Bantu mereka." (Cikgu PKP Sarah, Sekolah Sejati)

4.2.2. Fasa endemik

Semasa fasa endemik pula, guru aliran perdana tidak melaporkan sebarang persepsi negatif terhadap beban tugas mengajar MBKP secara bersemuka dan melihat tugas tersebut sebagai satu tanggungjawab berbanding beban. Seperti contoh yang dikongsikan Cikgu AP Salina: *“Saya tak lihat mengajar kelas inklusif ni sebagai beban. Ini tanggungjawab saya. Bahan pengajaran yang saya guna semua sama je dengan apa yang saya guna sebelum pandemik dulu. Tidak ada apa yang tambah atau berkurang.”* Walau bagaimanapun, guru pendidikan khas pendengaran memberi pendapat yang sebaliknya dengan memfokuskan kepada peranan mereka berbanding beban tugas. Seperti contoh, guru pendidikan khas tidak menggemari peranan mereka sebagai guru bahasa isyarat bagi kelas inklusif. Kajian mendapati, perasaan bersalah dan rasa terpaksa sebagai antara faktor yang mempengaruhi dapatan tersebut:

“Kelas inklusif dijalankan seminggu dua kali dan kadang-kadang walaupun bukan every week saya pergi kelas inklusif tapi 2 hari dalam seminggu kalau saya kena pergi bantu guru inklusif, guru lain yang akan ganti kelas saya. Memang saya terbeban dengan rasa bersalah bila setiap kali nak tinggalkan murid saya. Saya guru tahap satu tu sebab saya dipilih untuk bantu guru inklusif.” (Cikgu PKP Sarah, Sekolah Sejati)

Di samping itu, kajian ini telah menemukan dapatan berulang yang mendedahkan bahawa kesemua guru lebih menunjukkan persepsi negatif terhadap peranan dan tanggungjawab mereka sebagai seorang guru ketika di fasa endemik berbanding fasa pandemik. Meskipun tidak berkaitan dengan tanggungjawab sebagai guru MBKP, kesemua guru secara kolektif berpendapat, seperti sebelum fasa pandemik, fasa endemik masih memaksa guru untuk melakukan tugas-tugas yang di luar bidang tugas mengajar, seperti contoh, menganjurkan program, dokumentasi dan pemfailan dan aktiviti-aktiviti luar sekolah.

“Benda ni normal dari dulu memang cikgu-cikgu ni bukan tugasnya mengajar saja. Memang itu apa yang semua cikgu perlu expect. Jadi masa yang kita katakan masa endemik ni dia sambung saja la balik semua tugas tu.” (GPK Maria, Sekolah Meriah)

Tambah mereka lagi, situasi COVID-19 dan penutupan sekolah selama dua tahun mengeruhkan lagi isu ini kerana kini jumlah aktiviti yang perlu diuruskan semasa fasa endemik pada tahap maksimum, seolah-olah tanggungjawab guru untuk menebus semula setiap masa yang terbazir dan aktiviti yang tidak dapat dijalankan disebabkan pandemik. Berikut adalah contoh kenyataan guru daripada dua sekolah berbeza untuk mengilustrasi isu yang dibangkitkan:

“Sekarang ni event memang sangat banyak. Lebih banyak daripada dulu sebelum pandemik. Saya rasa macam mereka nak ganti balik program-program yang tak dapat nak buat dulu. So terus all in nak buat sekarang.” (GPK Siti, Sekolah Sejati)

Walaupun respons sesetengah guru tentang peranan dan tanggungjawab mereka menjurus ke arah persepsi negatif, terdapat guru yang mempersoalkan konflik peranan dan persepsi terhadap peranan. Seperti contoh:

“Saya tahu itu tanggungjawab saya. Saya bukan nak mengeluh tetapi mungkin boleh beri lebih tugas yang berkaitan pengajaran. Dan kurangkan tugas2 yang tak berkaitan pengajaran pada guru.” (Cikgu AP Mai, Sekolah Sejati)

“Kami memang perlu bekerja around the clock. Saya rasa itu memang perkara hakiki la bagi saya. Satu perkara yang semua orang kena bersedia bila dia kata nak jadi guru. Tapi lepas beberapa tahun tu dia tak jadi mudah, cuma dia jadi doable.”

4.3. Penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif

4.3.1. Penerimaan guru aliran perdana

Kajian mendapati kekurangan pengalaman menyebabkan guru aliran perdana bersikap skeptikal terhadap keberkesanan pendidikan inklusif MBKP meskipun menerima dengan baik pelaksanaan program ini. Sebagai contoh: *“Pertama kali masa Cikgu Siti maklumkan yang saya akan terima murid pendidikan khas dalam kelas saya memang agak terkejut la. saya tak tahu sangat tentang pendidikan inklusif jadi awal-awal tu memang agak skeptikal la tentang sama ada program ni effective atau tak. Tapi mungkin sebab saya cikgu baru jadi saya agak open dengan konsep ni.”* (Cikgu AP Murad, Sekolah Meriah). Perbezaan pada jumlah pengalaman menguruskan kelas inklusif serta keparahan ketidakupayaan MBKP juga didapati mempengaruhi penerimaan guru aliran perdana terhadap pendidikan inklusif:

“Saya rasa saya mudah sikit terima sebab saya boleh dikatakan guru baru, jadi nak katakan saya lebih selesa ajar kelas perdana tak juga. Sebab pengalaman saya mengajar kelas perdana sahaja dan kelas inklusif lebih kurang sama. Jadi tidak ada la kitakan culture shock dekat situ” (Cikgu AP Murad, Sekolah Meriah)

“Kalau kata la lepas ni mereka nak inklusifkan semua murid pendengaran saya rasa saya tak boleh kot nak mengajar. Kalau murid yang betul-betul tak boleh komunikasi saya memang tak boleh handle.” (Cikgu AP Salina, Sekolah Sejati).

Selain itu, menarik untuk dikongsikan apabila sepanjang sesi temu bual, Cikgu AP Salina kerap menunjukkan ketidakpastian mengenai penerimaannya terhadap kelas inklusif terutamanya apabila topik perbualan berkaitan dengan pengajarannya. Perubahan yang kerap pada penerimaan guru difahamkan mempunyai perkaitan dengan pengalaman dan pengetahuan mereka dalam mengajar MBKP. Situasi semasa fasa endemik seperti polisi berkaitan pengawalan COVID-19 atau tuntutan pekerjaan guru tidak mempengaruhi penerimaan guru aliran perdana terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif. Sebagai contoh (berdasarkan urutan temu bual):

“Saya memang boleh terima sebab tidak ada la sukar sebab seminggu sekali je. Jadi saya tidak ada la nak complaint apa sangat” [penerimaan sebelum pandemik]

"Tapi, lama-lama tu memang saya dah okay sikit nak sediakan bahan. Tapi still lagi macam risau & tertekan bila fikir esok nak kena ajar kelas inklusif tu [gelak gementar]." [penerimaan sebelum pandemik]

"Tapi sebab kemahiran dia ni berbeza sikit la jadi susah sikit bila nak kena sediakan pelbagai bahan. Nak taknak memang saya kena terima juga la." [penerimaan semasa endemik]

"Kalau boleh biar guru khas je yang ajar budak-budak ni. Saya tak tahu nak cakap macam mana tapi susah la." [penerimaan semasa endemik]

4.3.2. Penerimaan guru pendidikan khas pendengaran

Kajian mendapati guru pendidikan khas dalam kajian ini bersetuju bahawa pendidikan inklusif wajar disediakan untuk MBKP hanya jika ia memenuhi syarat yang berkaitan tahap ketidakupayaan dan tahap kemahiran murid. Menurut guru pendidikan khas, MBKP yang boleh dirangkumkan perlu mempunyai tahap kemahiran yang sama atau lebih daripada murid tipikal serta tidak mempunyai tahap kepekakkan yang teruk sehingga menyukarkan komunikasi.

"Sebenarnya bagi inklusif pada murid yang tahap dia lebih tinggi. Itu wajar diinkluskikan." (Cikgu PKP Sarah, Sekolah Sejati)

"Wajar dijalankan untuk mereka yang ada saki baki pendengaran dan boleh komunikasi macam biasa. Tak boleh semua diinkluskikan." (Cikgu PKP Musa, Sekolah Meriah)

Di samping itu, pengkaji juga mendapati penerimaan guru pendidikan khas juga berkait rapat dengan persepsi mereka terhadap peranan dan tanggungjawabnya sebagai seorang guru pendidikan khas pendengaran dan juga pelaksana program pendidikan inklusif: *"Saya rasa macam susah kelas inklusif ni sebab, macam yang saya kata tadi la, sesi pengajaran inklusif dan pendidikan khas tu berlaku serentak dlm satu kelas. Saya duduk belakang bagi isyarat dekat budak khas."* Merujuk semula dapatan pada bahagian beban tugas dan sokongan guru, guru pendidikan khas tidak bersetuju dengan proses pengajaran di kelas inklusif dan menyatakan rasa terpaksa apabila diminta untuk mengambil tugas sebagai guru bahasa isyarat.

4.4. Persepsi guru penolong kanan mengenai penerimaan guru

Guru penolong kanan pendidikan khas di dalam kajian ini berpendapat bahawa, guru-guru yang terlibat dalam pelaksanaan pendidikan inklusif mempunyai penerimaan yang baik terhadap pendidikan inklusif. Mereka mengkreditkan penerimaan yang baik tersebut kepada usaha mereka dalam memberikan pendedahan kepada guru-guru terbabit mengenai pendidikan inklusif. Contoh kenyataan mereka:

"Lepas kita jelaskan betul-betul pada guru apa tu inklusif, apa yang mereka perlu expect, alhamdulillah, guru-guru semua especially guru perdana boleh terima." (GPK Maria, Sekolah Meriah)

“Sebelum diberikan kelas inklusif tu kami terangkan betul-betul pada mereka pasal PPI ni dan saya tengok daripada situ mereka okay. Tidak ada apa-apa complaint yang diterima.” (GPK Siti, Sekolah Sejati)

Sungguhpun begitu, persepsi guru penolong kanan tentang penerimaan guru tentang pelaksanaan pendidikan inklusif adalah bertentangan dengan penerimaan sebenar guru yang melaksanakannya. Melalui dapatan ini, dapat dianggap bahawa pihak penyelaras tidak peka akan keperluan guru-guru pendidikan inklusif ataupun tidak wujud sebarang komunikasi dan wacana berkaitan isu-isu berkaitan pendidikan inklusif diantara pihak penyelaras dan guru inklusif di kedua-dua buah sekolah ini.

4. 5. Bantuan dan sokongan yang diberikan

Pengkaji mendapati para guru inklusif di Sekolah Sejati dan Meriah tidak mendapat sebarang latihan dan kursus mengenai pendidikan inklusif, pendidikan MBKP dan pengajaran dalam talian yang mana dilihat memberi kesan kepada pelaksanaan PPI MBKP semasa fasa pandemik dan endemik COVID-19.

4.6. Sekolah Sejati

Kajian mendapati ketiadaan bantuan dan sokongan daripada pihak berkenaan kepada guru inklusif di sekolah Sejati adalah disebabkan oleh faktor kekangan masa dan kekurangan sumber daripada pihak kementerian pendidikan.

“Sebenarnya sepatutnya memang ada hasrat JPN diorang nak panggil guru-guru perdana untuk buat kursus masa sebelum pandemik. Tapi tak sempat. Macam Cikgu Salina ni saya nak brief betul-betul pun tak dapat sebab pandemik ni. Jadi sebab tu memang saya dan cikgu pendidikan semua setuju untuk biar je budak pendengaran tu tak join inklusif masa pcp ni” (GPK Siti, Sekolah Sejati)

“Sepanjang dua bulan tu saya baru berapa kali ajar dan memang tak pernah lagi dapat apa-apa latihan pasal inklusif. Jadi saya memang minta dekat pihak sekolah untuk tak pegang mana-mana murid khas sementara kelas online ni.” (Cikgu AP Salina, Sekolah Sejati).

Melalui ini dapat dilihat masalah kekurangan bantuan membawa kepada isu guru kurang pengalaman yang pada akhirnya mengakibatkan program pendidikan inklusif MBKP tidak dapat dijalankan semasa fasa pandemik. Selain itu, pembukaan semula sekolah semasa fasa endemik tidak menunjukkan bahawa terdapatnya rancangan pihak Sekolah Sejati untuk menyediakan kursus pendidikan inklusif kepada guru yang terlibat di dalam program ini dan ini memberikan tekanan kepada guru aliran perdana khususnya (Cikgu AP Salina, Sekolah Sejati) untuk menyediakan perkhidmatan pendidikan inklusif yang terbaik: *“Setakat ni memang tidak ada lagi maklumat tentang apa-apa kursus. Saya stress juga la ni sebenarnya sebab ajar main ikut apa yang saya rasa betul je.”*

4.7. Sekolah Meriah

Bentuk bantuan yang diterima guru inklusif di sekolah ini hanyalah berbentuk sokongan dan tunjuk ajar diantara guru-guru inklusif. Seperti contoh, Cikgu AP Murad

memaklumkan beliau banyak menerima sokongan dan bantuan daripada guru pendidikan khas di sekolahnya tetapi tetap berpendapat bahawa tunjuk ajar yang lebih formal seperti kursus adalah lebih berkesan untuk mempersiapkan guru aliran perdana mengajar murid khas. Menurutnya, *“Kami mengajar macam terkotang-kanting. Guru pendidikan khas memang banyak sangat bantu. Tapi pada tak cukup sebab latihan yang lebih formal oleh orang yang pakar dalam pendidikan inklusif tu yang lebih penting. Lagi boleh bantu kami guru perdana ni nampak apa keperluan pendidikan inklusif dan macam mana kami nak bentuk pengajaran yang sesuai untuk semua budak, perdana atau khas”*. Selain itu, guru pendidikan khas turut menyatakan keperluan bagi guru pendidikan khas untuk juga menambahkan pengetahuan tentang pendidikan inklusif meskipun telah mendapat pendedahan semasa pengajian perguruan. Menurut Cikgu PKP Musa *“Kami ni walaupun tak ajar kelas khas, kami dikira pelaksana. Kami kena tahu selok belok pendidikan inklusif ni. Macam mana nak tahu kalau program ni ada isu atau tak kalau kami pun tak tahu pasal pendidikan inklusif ni.”*

Seperti Sekolah Sejati, kekurangan pendedahan pada pendidikan inklusif dalam kalangan guru aliran perdana telah memaksa Program Pendidikan Inklusif MBKP untuk tidak dilaksanakan secara dalam talian. Menurut GPK Maria: *“Satu tahun pengalaman mengajar inklusif tu bagi saya tak cukup. Memang perlukan kursus tambahan. Jadi sebabkan tu kami decide buat sementara waktu tu lebih mudah la kalau cikgu khas yang ambil alih. Saya takut guru perdana pressured sebab pengalaman ajar bersemuka tak cukup tiba-tiba nak kena ajar online.”* Faktor kekangan masa, turut dilaporkan sebagai punca latihan dalam perkhidmatan tidak disediakan kepada guru inklusif di sekolah ini. Tetapi, berbeza dengan Sekolah Sejati, pihak pendidikan khas Sekolah Meriah telah mempamerkan usaha untuk menyediakan kursus yang berkaitan kepada semua warga pendidik dan pentadbir sekolah dengan membuat perancangan dan mesyuarat bersama pihak terlibat: *“Memang dah ada perancangan dari masa pandemik haritu. Sekarang dah start balik sekolah Alhamdulillah dapat buat mesyuarat dan dah dapat green light untuk proceed. Settle semua urusan program students kami akan proceed dengan kursus kami.”*

Secara keseluruhannya, di dalam kajian ini, kesemua guru di Sekolah Sejati dan Sekolah Meriah bersetuju bahawa kekurangan penyediaan kursus yang berkaitan pendidikan inklusif telah menyebabkan pelaksanaan pendidikan inklusif di kedua-dua buah sekolah dan pada era COVID-19 khususnya, gagal dilaksanakan dengan penuh berkesan. Meskipun begitu, setiap guru di dalam kajian ini telah menunjukkan usaha dan tahap motivasi yang baik untuk memajukan perkembangan profesional mereka. Melalui temu bual yang dijalankan kesemua guru didapati melibatkan diri dalam beberapa bentuk pembelajaran sendiri untuk meningkatkan pengetahuan mengenai pendidikan inklusif, pendidikan masalah pendengaran dan pengajaran dan pembelajaran dalam talian. Usaha dan motivasi guru dalam kajian ini didorong oleh keperluan untuk meningkatkan pengetahuan dan kemahiran serta sifat kebertanggungjawaban mereka dalam memberikan perkhidmatan pendidikan yang terbaik kepada MBKP. Sebagai contoh:

“Kita ni guru. Jadi kalau nak ajar murid kita dulu yang kena tahu, kena master apa yang nak ajar. Bayangkan kalau tidak ada knowledge langsung, apa yang saya nak ajar. Dia dah kira macam tak bertanggungjawab la dekat situ. Guru memang banyak kena belajar sendiri.” (Cikgu AP Murad, Sekolah Meriah).

“Normal untuk guru tak tahu banyak benda. Kita tak boleh nak tunggu je. Kena belajar sendiri sebab kerja tetap jalan. Kita tetap nak kena

mengajar. Takkan nak mengajar tapi zero knowledge tentang kemahiran atau tentang murid tu sendiri.” (Cikgu PKP Sarah, Sekolah Sejati)

“Memang banyak usaha kita sendiri. Usaha saya as gpk dan guru khas untuk bantu guru perdana. Sebab kalau nak tunggu ladap, susah la. Apa budak belajar masa kelas nanti? Cikgu perdana memang kena kumpul pengetahuan supaya diorang pun nanti lebih mudah nak ajar” (GPK Siti, Sekolah Sejati)

5. Perbincangan Kajian

Kajian mendapati bahawa terdapat beberapa isu yang menghalang Program Pendidikan Inklusif bagi MBKP di Sekolah Sejati dan Sekolah Meriah untuk dilaksanakan dengan berkesan semasa fasa pandemik dan endemik COVID-19. Kesemua isu yang dibangkitkan berkait rapat dengan persepsi guru inklusif terhadap proses pengajaran dan pembelajaran pendidikan inklusif semasa era COVID-19. Berdasarkan data yang telah dianalisis, persepsi guru boleh dilihat menerusi aspek (i) pengetahuan dan pengalaman, (ii) beban tugas dan tanggungjawab, (iii) penerimaan terhadap PPI, dan (iv) bantuan dan sokongan yang disediakan.

5.1. Pengetahuan dan pengalaman guru terhadap pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif MBKP

Persepsi guru tentang pengajaran dan pembelajaran Program Pendidikan Inklusif MBKP semasa era COVID-19 berkait rapat dengan pengetahuan dan pengalaman guru tentang penggunaan teknologi, pendidikan masalah pendengaran dan pendidikan inklusif. Kebanyakan kajian mengenai pengajaran dan pembelajaran fasa pandemik COVID-19 telah merekodkan pelbagai isu berkaitan penggunaan alat teknologi bagi pembelajaran dalam talian. Kajian ini turut tidak terkecuali apabila guru-guru melaporkan kesukaran melaksanakan pengajaran secara dalam talian dan menyatakan kekurangan pendedahan terhadap proses pengajaran dan pembelajaran dalam talian sebagai antara faktor penyumbang. [Tondeur et al. \(2017\)](#) mendapati bahawa pendedahan pada kursus dan pengalaman lapangan yang spesifik kepada pengetahuan teknologi semasa program latihan perguruan atau latihan dalam perkhidmatan mempengaruhi sejauh mana guru bersedia untuk mengintegrasikan teknologi dalam pengajaran. Pengkaji turut mengenal pasti perbezaan penerimaan terhadap penggunaan teknologi antara guru novis dan guru veteran di mana seperti kajian [Englund et al. \(2017\)](#), guru novis lebih mudah untuk menyesuaikan diri dengan penggunaan teknologi dalam pengajaran berbanding guru veteran. Pengkaji berpendapat bahawa guru novis masih dalam proses membangunkan kepercayaan pedagogi mereka, dan proses semasa ini memudahkan pengintegrasian pengetahuan dan kemahiran teknologi ke dalam kepercayaan ini. Walau bagaimanapun, guru veteran lebih berkemungkinan mempunyai kepercayaan pedagogi yang tetap dan tidak berubah, dan hal ini menyukarkan proses penyesuaian memandangkan mereka lebih terbiasa dengan jenis pengajaran yang tidak melibatkan penggunaan teknologi.

Selain itu, menjurus kepada pengetahuan dan pengalaman guru berkaitan pendidikan murid bermasalah pendengaran, guru yang mempunyai lebih pengalaman lebih mudah untuk mengadaptasi kaedah pengajaran dan pembelajaran MBKP dalam talian. Hal ini disokong oleh kajian lepas bahawa pengalaman sedia ada berkait rapat dengan kesediaan guru dan keupayaan guru untuk mengolah kandungan pengajaran bersemuka kepada pengajaran jarak jauh ([Colombo & Santagati, 2022](#)). Guru inklusif yang

melaporkan perasaan tidak cekap secara professional (*professionally inadequate*) terhadap kebolehan mereka untuk mengajar murid dengan pelbagai kebolehan menyifatkan kekurangan pendedahan pada bidang yang diceburi sebagai antara faktor yang menyumbang kepada perasaan tersebut (Mpu & Adu, 2021). Oleh yang demikian, apabila terdapat jurang pada pengetahuan dan pengalaman guru inklusif, hal yang sebaliknya pula dilihat berlaku dimana semasa fasa endemik, pendidikan inklusif MBKP sukar dilaksanakan dengan berkesan.

5.2. Peranan tanggungjawab dan beban tugas guru terhadap pelaksanaan PPI pendengaran

Seterusnya, kajian semasa telah menemui bahawa guru lebih melaporkan beban tugas yang tinggi semasa pengajaran dan pembelajaran secara bersemuka berbanding dalam talian. Isu ketara yang telah dibangkitkan oleh guru dalam kajian ini adalah isu pertambahan tugas tambahan guru yang mengatasi tugas mengajar semasa selepas pandemik. Dapatan ini walau bagaimanapun tidak selari dengan beberapa kajian pendidikan pasca pandemik di mana rata-ratanya mendapati bahawa guru lebih terbeban dengan pertambahan beban tugas semasa pandemik berbanding selepas pandemik (Ahtiainen et al., 2020; Carver-Thomas, Leung & Burns, 2021; Argyanti et al., 2022). Percanggahan ini mungkin dapat dijelaskan berdasarkan persepsi guru mengenai kebolehan mereka dalam menavigasi pengajaran dan pembelajaran dalam talian. Melihat pada konteks semasa pandemik, pengetahuan sedia ada guru dalam kajian ini mengenai penggunaan teknologi dan pendidikan masalah pendengaran telah dilaporkan membantu mengurangkan beban tugas guru pada sudut keperluan menambah pengetahuan dan kemahiran yang berkaitan, yang mana berbanding dengan kajian-kajian lepas yang berpendapat bahawa keperluan menambah kemahiran dianggap sebagai salah satu beban tugas utama semasa pandemik (Ahtiainen et al., 2020). Pengkaji juga berpendapat jika pendidikan inklusif dijalankan semasa pandemik, kajian ini juga berkemungkinan memberikan dapatan yang serupa dengan kajian-kajian yang dinyatakan berikutan kekurangan pengalaman pendidikan inklusif dan pendidikan masalah pendengaran dalam kalangan guru aliran perdana dalam kajian ini.

Melihat pada konteks endemik pula, isu pertambahan tugas guru ini meskipun tidak eksklusif kepada situasi COVID-19 dan pelaksanaan pendidikan inklusif, ia memberikan input bermakna tentang situasi pendidikan di Malaysia. Normala, Norehan dan Kalthum (2021) mendapati bahawa guru kini sangat terbeban dengan tugas dan tanggungjawab yang pelbagai. Isu beban tugas guru bukanlah satu isu yang asing dalam sistem pendidikan di Malaysia, malahan saban hari, tanggungjawab guru semakin bertambah dan turut melibatkan tugas-tugas selain pengajaran seperti pentadbiran dan pengurusan organisasi (Nas Norziela, 2021).

Spesifik pula pada pendidikan inklusif, guru pendidikan khas berhadapan konflik pada tanggungjawab mereka sebagai guru bahasa isyarat. Keperluan untuk mengajar bersama guru aliran perdana di dalam kelas inklusif menimbulkan perasaan negatif seperti tidak selesa dan perasaan serba salah. Penemuan dapatan ini menambah dapatan kajian Aliza Alias dan Umithayyibah Ramly (2021) tentang persepsi guru pendidikan khas dan guru aliran perdana mengenai konsep pengajaran bersama MBKP di kelas aliran perdana. Di dalam kajian tersebut, guru melaporkan masalah penjadualan dan pengurusan bilik darjah sebagai cabaran pelaksanaan pengajaran bersama. Selain itu, kajian tersebut turut mendapati bahawa guru aliran perdana melaporkan pertambahan beban tugas apabila perlu menguruskan kelas yang mempunyai murid

khas dan juga murid perdana. Berbeza pula bagi kajian ini dimana guru aliran perdana tidak mempunyai persepsi negatif terhadap beban tugas mereka sebagai guru inklusif. Ini adalah kerana mereka melihat inklusif sebagai wujud dalam tugas mengajar; bagi mereka, mendidik MBKP dan murid tipikal bersama-sama adalah tugas utama dan bukannya menganggap inklusif ini sebagai tugas tambahan. Dapatan ini menyokong hujah kajian [Gunnþórsdóttir dan Jóhannesson \(2013\)](#) yang menegaskan bahawa jika pendidikan inklusif itu dianggap sebagai terdiri daripada dua tugas yang berbeza, akan timbul persepsi dimana pendidikan inklusif menandakan peningkatan tuntutan kerja guru. Selain itu, rasa tanggungjawab wujud secara semula jadi dalam diri guru kerana mereka melihat tujuan tunggal seorang guru adalah untuk mengajar ([McCann, Johannessen & Ricca, 2005](#)), tetapi realitinya pekerjaan ini memerlukan peranan dan tanggungjawab tambahan yang lain. Oleh itu, apabila pandangan ideal guru terhadap peranan mereka bercanggah dengan peranan yang termaktub oleh sistem, timbul konflik sehingga menyebabkan guru mempunyai penerimaan pasif terhadap peranan dan tanggungjawab mereka (mereka melihatnya sebagai beban tetapi terpaksa menerima kerana diamanahkan dengan tanggungjawab ini).

5.3. Peranan pengetahuan dan tanggungjawab dalam membentuk penerimaan guru terhadap PPI pendengaran

Perbezaan pada penerimaan guru MBKP di PPI dapat dilihat melalui konteks sebelum dan selepas fasa pandemik COVID-19. Pada peringkat awal pelaksanaan PPI di kedua-dua buah sekolah ini, guru inklusif mempunyai penerimaan awal yang baik terhadap pelaksanaan program ini, tetapi penerimaan tersebut turut diselitkan dengan keraguan tentang keberkesanan program ini dalam menyediakan perkhidmatan pendidikan yang terbaik kepada MBKP. Analisis data mendapati tahap pengalaman dan pengetahuan guru tentang pendidikan masalah pendengaran berkait rapat dengan penerimaan guru inklusif, khususnya guru aliran perdana terhadap pelaksanaan program ini. Bagaimana seseorang itu melihat keberkesanan dan keperluan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh pengalaman lepas mereka, pendidikan, budaya, nilai dan faktor lain ([Snyder et al., 2015](#)). [Scanlon et al. \(2022\)](#) di dalam kajian mereka mengenai penerimaan guru tadika terhadap perangkuman murid berkeperluan khas di aliran perdana mendapati pengalaman mengajar murid berkeperluan khas merupakan peramal signifikan kepada penerimaan dan sikap guru terhadap pendidikan inklusif. Kajian tersebut turut mendapati guru yang lebih lama menggunakan pendekatan pedagogi yang tradisional serta tidak inklusif lebih sukar untuk menerima pendidikan inklusif berbanding guru yang mempunyai kurang pengalaman dengan pedagogi tidak inklusif. Dapatan tersebut berpadanan dengan dapatan kajian semasa dimana Cikgu AP Salina (guru veteran) lebih sukar menerima pendidikan inklusif berbanding Cikgu AP Murad (guru novis) kerana pengalaman sedia ada mengajar kelas bukan inklusif menyukarkan penyesuaian dari segi pendekatan, kaedah dan bahan.

Kajian seterusnya melihat pula pada input guru semasa fasa endemik dan mendapati guru berdepan konflik pada penerimaan sebenar mereka tentang pendidikan inklusif MBKP. Penerimaan yang tidak konsisten terhadap pendidikan inklusif MBKP sepanjang fasa endemik ini adalah disebabkan oleh aspek seperti pendekatan yang digunakan dalam PPI, penyediaan bahan, rasa tidak mencukupi dan polisi pasca COVID-19. Tiga aspek pertama banyak direkodkan dalam kajian-kajian mengenai perspektif guru terhadap pendidikan inklusif sama ada sebelum atau selepas pandemik COVID-19 ([Rosado-Castellano et al., 2022](#); [Saloviita, 2018](#)), tetapi bagaimana polisi pengawalan COVID-19 membentuk corak pendidikan inklusif kini masih kurang dikaji.

Selain itu, dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa guru lebih menerima pendidikan inklusif apabila MBKP yang dirangkumkan mempunyai tahap ketidakupayaan yang mudah diurus. Konsisten dengan kajian [Saloviita \(2018\)](#), guru aliran perdana melihat tahap keparahan ketidakupayaan MBKP sebagai faktor yang mempengaruhi keberkesanan pengajaran dan pembelajaran. Guru di dalam kajian semasa turut meletakkan tahap kepekakkan dan kebolehan komunikasi MBKP sebagai aspek utama yang perlu dititik beratkan apabila ingin membuat keputusan berkaitan perangkuman mereka. Apabila ketidakupayaan itu mudah diurus, maka pengajaran akan menjadi bebas masalah, tanpa beban tambahan yang dikenakan oleh dasar pendidikan inklusif. Kedua-dua dapatan ini memperlihatkan seolah-olah proses tapisan dan pemilihan MBKP ke dalam Program Pendidikan Inklusif ditentukan oleh kekurangan organik dan bukannya pada kemahiran. Tambahan pula, dengan wujudnya juga jenis pendidikan inklusif (separa dan penuh) yang menetapkan bagaimana pendekatan inklusif sesebuah sekolah, memberikan gambaran yang jelas mengenai pendekatan 'menormalkan kanak-kanak' seperti yang dinyatakan oleh [Tetler \(2005\)](#) – pendekatan dimana jenis dan tahap ketidakupayaan menentukan sejauh mana tahap inklusif yang ingin sesebuah sekolah capai.

5.4. Mewujudkan pemerksaan guru menerusi sokongan

Kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif ini turut dapat dilihat menerusi bagaimana sistem pendidikan memperkasakan guru-guru yang melaksanakan program ini. Sebelum ini dapat kita lihat aspek pengetahuan guru, peranan dan beban tugas mempunyai kaitan dengan keberkesanan pelaksanaan pendidikan inklusif MBKP. Melalui analisis yang telah dijalankan, pengkaji berpendapat bahawa persepsi guru terhadap pengetahuan, peranan dan beban tugas mereka berkait rapat dengan bentuk bantuan dan sokongan yang diterima dan hal ini juga berkemungkinan mempengaruhi kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif semasa COVID-19 ini. Menurut [Darling-Hammond \(2003\)](#) bantuan dari segi sumber, latihan dan kursus kepada guru dapat membantu meningkatkan tahap motivasi guru, efikasi sendiri, perkembangan profesional serta membentuk pandangan positif tentang profesion mereka. Kekurangan bantuan dan sokongan kepada guru inklusif dalam kajian ini seperti penyediaan latihan berkaitan pendidikan inklusif kepada guru aliran perdana telah menyebabkan kegagalan pelaksanaan pendidikan inklusif di kedua-dua buah sekolah ini semasa fasa pandemik serta wujudnya isu kepada pelaksanaannya semasa fasa endemik. [Toquero \(2021\)](#) di dalam kajian beliau mengenai perspektif guru inklusif tentang pendidikan inklusif semasa pandemik mendapati bahawa, bantuan dari segi latihan dan sumber yang disediakan pihak sekolah dan kerajaan kepada guru inklusif telah menyumbang kepada pandangan positif guru, efikasi diri mereka serta persepsi keseluruhan mengenai pendidikan inklusif semasa musim COVID-19.

Akhir sekali, kesemua guru dalam kajian ini telah mempamerkan usaha untuk menambah pengetahuan dan kemahiran diri berkenaan pendidikan inklusif dan pendidikan dalam talian. Perubahan radikal akibat COVID-19 dan kekurangan sokongan untuk mengharunginya telah memaksa para guru untuk cepat menyesuaikan diri dengan situasi yang mencabar ini dan menggunakan alternatif untuk memperbaiki diri melalui pembelajaran sendiri. Usaha untuk memajukan diri yang ditunjukkan guru-guru ini lahir daripada rasa tanggungjawab dan konflik di antara amalan pengajaran sedia ada dan amalan pengajaran yang baharu. [Gebhard \(2020\)](#) dalam artikel peribadi beliau menyatakan bahawa pembelajaran kendirinya telah dimulakan sebagai akibat daripada

ketegangan yang muncul apabila beliau ingin menerapkan kepercayaan dan pengetahuan sedia adanya ke dalam bentuk pengajaran yang berbeza. Sebagitu juga dalam artikel [Buttler \(2020\)](#), yang mana menyifatkan bahawa pengalaman latihan perguruannya tidak mencakupi keperluan amalan pengajaran berelemenkan konstruktivisme beliau. Pembelajaran sendiri beliau digunakan sebagai peluang untuk mengenal pasti, memahami dan mensejajarkan kepercayaan dengan amalan pengajaran beliau. Kedua-dua pengkaji ini menyedari kepentingan pembelajaran sendiri dalam meningkatkan potensi diri di dalam situasi pendidikan yang mencabar ini.

6. Kesimpulan

Secara keseluruhannya, persepsi guru inklusif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif MBKP semasa dan selepas pandemik berkait rapat dengan: i) pengalaman sebagai guru inklusif, ii) peranan dan tanggungjawab guru inklusif, iii) penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif dan akhir sekali iv) sokongan dan bantuan yang disediakan kepada guru inklusif. Pengiktirafan kepelbagaian pada keperluan MBKP boleh dikatakan kunci kepada pembangunan pendidikan inklusif untuk kanak-kanak pekak dan mempunyai implikasi terhadap dasar, amalan dan penyelidikan ([Marschark, Lampropoulou, & Skordilis, 2016](#)). Guru-guru yang telah meluangkan masa bersama kanak-kanak pekak di bilik darjah arus perdana dalam kajian ini telah mempelajari sesuatu tentang maksud menjadi pekak, walaupun kekurangan bimbingan daripada pakar. Sudah tentu banyak cabaran yang perlu dilalui berkaitan kesedaran pekak dan meningkatkan jangkauan para guru. Guru-guru inklusif perlu dilatih dan diberi bimbingan agar dapat membentuk satu pemahaman yang kukuh mengenai pendidikan inklusif masalah pendengaran. Melalui ini MBKP dapat menerima perkhidmatan pendidikan yang terbaik di dalam skop yang lebih inklusif.

Kelulusan Etika dan Persetujuan untuk Menyertai Kajian (*Ethics Approval and Consent to Participate*)

Para penyelidik menggunakan garis panduan etika penyelidikan yang disediakan oleh Jawatankuasa Etika Penyelidikan Universiti Kebangsaan Malaysia (RECUKM). Semua prosedur yang dilakukan dalam kajian ini yang melibatkan subjek manusia telah dijalankan mengikut piawaian etika jawatankuasa penyelidikan institusi. Kebenaran dan persetujuan mengikuti kajian turut diperoleh daripada semua peserta kajian.

Penghargaan (*Acknowledgement*)

Terima kasih kepada responden kajian atas kerjasama dan perkongsian input yang membantu menjayakan kajian ini. Juga penghargaan tertinggi kepada penyelia kajian ini atas sokongan dan bimbingan yang telah diberikan.

Kewangan (*Funding*)

Kajian dan penerbitan ini tidak menerima sebarang tajaan atau bantuan kewangan.

Konflik Kepentingan (*Conflict of Interest*)

Penulis tidak mempunyai konflik kepentingan dalam menjalankan kajian dan penerbitan artikel ini.

Rujukan

- Ahtiainen, R. et al. (2020). *Schooling, teaching and well-being in the school community during the pandemic: First result*. [Research project. University of Helsinki: Centre for Assessment.] <https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/schooling-teaching-and-well-being-of-school-community-during-the->
- Aliza Alias & Umithayyibah Ramly. (2021). Co-teaching approaches: Hearing impaired students in mainstream class. *Proceedings of SOCIOINT 2021 8th International Conference on Education and Education of Social Sciences*, 14-15. https://www.ocerints.org/socioint21_e-publication/papers/AlizaAlias.pdf
- Alsadoon, E., & Turkestani, M. (2020). Virtual Classrooms for Hearing-impaired students during the coronavirus COVID-19 Pandemic. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 01-08. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/240>
- Argyanti, D. et al. (2022). The influence of competency and workload on the performance of elementary school teachers during the COVID-19 pandemic. *Central Asia and the Caucasus*, 23(1), 4304 - 4318. doi: 10.37178/ca-c.23.1.328
- Ary, D., Jacobs, L.C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to Research in Education (8th ed.)*. Nelson Education, Ltd.
- Audrain, R.L., Weinberg, A.E., Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C.G. (2022). Ambitious and Sustainable Post-pandemic Workplace Design for Teachers: A Portrait of the Arizona Teacher Workforce. In: Reimers, F.M. (eds) *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_14
- Avramidis, E. et al. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19. doi: 10.1111/1471-3802.12477.
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S. & Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. doi:10.1080/2372966X.2020.1855473
- Barbour, M. K., & Unger-Harrison, K. (2016). Teachers' perceptions of K-12 online: Impacting the design of a graduate course curriculum. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(1), 74-92.
- Beames, J.R., Christensen, H., & Werner-Seidler A. (2021). School teachers: the forgotten frontline workers of Covid-19, *Australasian Psychiatry*, 29, 420-422. doi: 10.1177/10398562211006145
- Bosse, S., T. Henke, C. Jäntschi, J. Lambrecht, M. Vock, & N. Spörer. (2016). The development of inclusive attitudes and self-efficacy of primary school teachers. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103-116
- Buttler, T. (2020). Disrupting my teaching practices: A teacher educator living as a contradiction. *Studying Teacher Education*, 1-18. doi:10.1080/17425964.2020.1758654
- Carver-Thomas, D., Leung, M., & Burns, D. (2021). *California teachers and COVID-19: How the pandemic is impacting the teacher workforce*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614374.pdf>
- Cheok, M.L., Wong, S.L., Ayub, A.F., & Mahmud, R.B. (2017). Teachers' perceptions of e-learning in Malaysian secondary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5, 20-33.

- Colombo, M., & Santagati, M. (2022). The inclusion of students with disabilities: Challenges for Italian teachers during the covid-19 pandemic. *Social Inclusion*, 10(2), 195-205. doi:<https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035>
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L., & Fischer, M. (2022). Socially distanced teaching: The mental health impact of the COVID-19 pandemic on special education teachers. *Journal Of Community Psychology*, 50(3), 1768–1772. doi: 10.1002/jcop.22736
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1–12. doi:10.1080/13603116.2019.1600590
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60.
- Doyle, M., & Dye, L. (2002). *Mainstreaming the student who is deaf or Hard-of-hearing: A Guide for professionals, teachers, and parents*. Hands and Voice. https://www.handsandvoices.org/pdf/mainst_cal.pdf
- Englund, C., Olofsson, A.D. & Price, L. (2017) Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73-87, <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- Garrad, T.-A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier, D.R. & Moser O.E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Front. Educ.* 5. doi: 10.3389/educ.2020.582873
- Gebhard, A. (2020). Power relations, knowledge productions, and teaching against oppression in an elementary classroom on the canadian prairies: A self-study. *Studying Teacher Education*, 16(2), 204–221. doi:10.1080/17425964.2020.1742105
- Gleeson, B. (2000). Enabling geography: exploring a new political-ethical ideal. *Ethics, Place and Environment*, 3(1), 65-69.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510–531. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00042-8)
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. Á. (2013). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600. doi:10.1080/13603116.2013.802027
- Halpern, C. (2020). Distant learning: The experiences of Brazilian schoolteachers during the covid-19 school closures. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 206–225. doi: 10.29333/ejecs/595
- Jakubowski T.D. & Sitko-Dominik M.M. (2021) Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE* 16(9). doi: 10.1371/journal.pone.0257252
- Johnson, C. D. C. (2020). Remote learning for children with auditory access needs: What we have learned during COVID-19. *Seminars in Hearing*. 41(4), 302–308. doi:10.1055/s-0040-1718715

- Kim, L. E., Oxley, L. & Asbury, K. (2021). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*. doi:10.1111/bjep.12450
- Krishnan, I. A., Mello, G. de, Kok, S. A., Sabapathy, S. K., Munian, S., Ching, H. S., Kandasamy, P. et al. (2020). Challenges faced by hearing impairment students during COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)* 5(8), 106–116. doi:10.47405/mjssh.v5i8.472
- Kritzer, K. L., & Smith, C. E. (2020). Educating deaf and hard-of-hearing students during COVID-19: What parents need to know. *The Hearing Journal*, 73(8), 32. <https://doi.org/10.1097/01.hj.0000695836.90893.20>.
- Kulal, A., & Nayak, A. (2020). A study on perception of teachers and students toward online classes in Dakshina Kannada and Udupi District. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3), 285–296. <https://doi.org/10.1108/aaouj-07-2020-0047>
- Lipps, E., Caldwell-Kurtzman, J., Motlagh-Zadeh, L., Blankenship, C. M., Moore, D. R. & Hunter, L. L. (2021). Impact of face masks on audiovisual word recognition in young children with hearing loss during the COVID-19 Pandemic. *The Journal of Early Hearing Detection and Intervention*. 6(2), 70-78. <https://doi.org/10.26077/4fda-c155>
- Lizana PA, Vega-Fernandez G, Gomez-Bruton A, Leyton B & Lera L. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on teacher quality of life: A longitudinal study from before and during the health crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3764. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073764>
- Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include—This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
- Mantzikos, C. N. & Lappa, C. S. (2020). Difficulties and barriers in the education of deaf and hard of hearing individuals in the era of COVID-19: The case of greece - a viewpoint article. *European Journal of Special Education Research*, 6(3). doi:10.46827/ejse.v6i3.3357
- Marschark, M., Lampropoulou, V., & Skordilis, E. K. (2016). *Diversity in deaf education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190493073.001.0001>
- McCann, T., Johannessen, L. & Ricca, B. (2005). *Supporting Beginning English Teachers: Research and Implications for Teacher Induction*. National Council of Teachers of English.
- Mpu, Y. & Adu, E. O. (2021). The challenges of inclusive education and its implementation in schools: The South African perspective. *Perspectives in Education*, 39(2), 225-238. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.16>
- Muhaamad Hafis Nawawi. (2020, Julai 1). Belajar dalam talian kurang berkesan berbanding bersemuka. *Harian Metro*: <https://www.hmetro.com.my/mutakhir/2020/07/595525/belajar-dalam-talian-kurang-berkesan-berbanding-bersemuka-metrotv>
- Nas Norziela Nasbah. (2021, November 16). Guru terlalu dibebani dengan tugas bukan hakiki. *Berita Harian*: <https://www.bharian.com.my/berita/nasional/2021/11/888143/guru-terlalu-dibebani-dengan-tugas-bukan-hakiki>

- Normala Mehat, Norehan Abdullah & Kalthum Hassan. (2021). Hubungan antara beban tugas dan tahap kesejahteraan guru wanita. *International Journal of Education, Islamic Studies and Social Science Research*, 6(1), 112-123.
- Nur Hasliza Mohd Salleh. (2020, November 12). COVID-19 ganggu rutin pembelajaran murid pendidikan khas. *Malaysia Now*: <https://www.malaysianow.com/berita/2020/11/12/COVID-19-ganggu-rutin-pembelajaran-murid-pendidikan-khas/>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. doi:10.3389/fpsyg.2020.620718
- Parker D.C. & Conversano, P. (2021). Narratives of systemic barriers and accessibility: Poverty, equity, diversity, inclusion, and the call for a post-pandemic new normal. *Front. Educ.* 6. doi: 10.3389/educ.2021.704663
- Petrakova, A. V., Kanonire, T. N., Kulikova, A. A. & Orel, E. A. (2021). Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic. *Voprosy Obrazovaniya*, 1, 93–114. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-93-114
- Robbins, T., Hudson, S., Ray, P., Sankar, S., Patel, K., Randeve, H., & Arvanitis, T. (2020). COVID-19: A new digital dawn? *Digital Health*, 6, 1-3. <https://doi.org/10.1177/2055207620920083>
- Rodriguez, B.M., Cobo, C., Munoz-Najar, A. & Sanchez Ciarrusta, I. (2021). *Remote learning during the global school lockdown: Multi-country lessons*. World Bank, Washington, DC.
- Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L., & Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 12(7), 471. doi:10.3390/educsci12070471
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 1–13. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1) doi:10.1111/1471-3802.12466
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Shaista Noor, Filzah Isa & Faizan Mazhar. (2020). Online teaching practices during the covid-19 pandemic. *Educational Process International Journal*, 9, 169-184. doi: 10.22521/edupij.2020.93.4.
- Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching students with disabilities during the covid-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education* 5(1), 167–173. <http://www.mjpsychiatry.org/index.php/mjp/article/view/536/415>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M. E., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2015). *Impact of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices*. [Manuscript in preparation].
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18. <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>

- Swanwick, R., Oppong, A. M., Offei, Y. N., Fobi, D., Appau, O., Fobi, J. & Mantey, F. F. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on deaf adults, children and their families in Ghana. *Journal of the British Academy*, 8, 141–165. doi:10.5871/jba/008.141
- Teixeira, V., Correia, A., Monteiro, E., Kuok, A. & Forlin, C. (2017). Placement, inclusion, law and teachers' perceptions in Macao's schools. *International Journal of Inclusive Education*, 22. 1-19. 10.1080/13603116.2017.1414318.
- ten Hulzen, R. D. & Fabry, D. A. (2020). Impact of hearing loss and universal face masking in the covid-19 era. *Mayo Clinic Proceedings*. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.mayocp.2020.07.027
- Tetler, S. (2005). Tensions and dilemmas in the field of inclusive education. *Resistance, Reflection and Change*, 265.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P.A. et al. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Education Tech Research Dev.*, 65, 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Toquero, C. M. D. (2021). 'Sana all' inclusive education amid COVID-19: Challenges, strategies, and prospects of special education teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(1), 30–51. doi:10.17583/rimcis.2021.6316
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *SDG4-Education 2030, Incheon Declaration (ID) and Framework for Action. For the implementation of Sustainable Development Goal 4, ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, (ED-2016/WS/28). UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Education: From disruption to recovery*. Paris: UNESCO.
- Wolfe, J., Smith, J. et al. (2020). Optimizing communication in schools and other settings during COVID-19. *The Hearing Journal*. 73, 40-45. 10.1097/01.HJ.0000717184.65906.b9.
- World Health Organization. (2020, March 11). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 [Press release]
- Youde, A. (2020). *The emotionally intelligent online tutor: Effective tutoring in blended and distance learning environments*. Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429322389>
- Ziebell, N., Acquaro, D., Seah, W.T. et al. (2020). *Australian education survey: Examining the impact of COVID-19 report summary*. Melbourne, Victoria: The University of Melbourne