

Research Article:

Impak Pembelajaran Transformatif dalam Kalangan Guru Pendidikan Khas yang Mengajar Pelajar Autisme
(The Impact of Transformative Learning on Special Education Teachers who Teach Autistic Students)

Wong Ka Mei*, Zulkifli HamisaneKhair and Muhammed Fauzi Othman

School of Human Resources Development and Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities,
Universiti Teknologi Malaysia, 81310 UTM Skudai, Johor, Malaysia

*Corresponding author: wongkamei33@gmail.com

ABSTRACT

This study explores the impact of transformative learning on special education teachers who teach autistic students. This qualitative study approach, incorporating the semi-structured interview method and Focus Group Discussion, was used for data collection. A purposive sampling of 10 special education teachers, serving in schools under the Malaysian Ministry of Education that implemented the Special Education Integration Programme (PPKI), were selected as informants. The findings showed that the impacts of transformative learning on special education teachers who teach autistic students included emotional, behavioural, and thinking changes.

Keywords: The impact of transformative learning, special education teachers, autistic students

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk meneroka impak pembelajaran transformatif dalam kalangan guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme. Kajian kualitatif ini menggunakan kaedah temu bual separa berstruktur dan Perbincangan Kumpulan Fokus (PKF) untuk mengumpul data. Dengan menggunakan persampelan bertujuan, 10 orang guru pendidikan khas yang berkhidmat di Sekolah Kementerian Pendidikan Malaysia yang melaksanakan Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) telah dipilih sebagai informan. Dapatan kajian menunjukkan antara impak pembelajaran transformatif kepada guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme merangkumi perubahan emosi, perubahan tingkah laku, dan perubahan pemikiran.

Kata kunci: Impak pembelajaran transformatif, guru pendidikan khas, pelajar autisme

Accepted: 14 July 2025; **Published:** 31 December 2025

To cite this article: Wong, K. M., Hamisan@Khair, Z. & Othman, M. F. (2025). Impak pembelajaran transformatif dalam kalangan guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 40(3), 307–328. <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.3.12>

PENDAHULUAN

Pembelajaran transformatif meningkatkan pembelajaran, pengetahuan, dan pengalaman baharu kepada orang dewasa (Mezirow, 1991). Rangka rujukan yang merangkumi hubungan interpersonal tetap, kecenderungan budaya, ideologi, skema, sikap stereotaip, tabiat pekerjaan, etika, dan nilai merealisasikan pendapat dan kepercayaan untuk orang dewasa mengambil tindakan dan keputusan sewajarnya berasaskan situasi dan persekitaran tertentu (Mezirow, 1991; 2000). Menurut Mezirow (2009), definisi teori pembelajaran transformatif merujuk kepada pembelajaran yang mampu mengubah kerangka acuan yang bermasalah menjadi lebih inklusif, toleransi, reflektif, terbuka, dan menerima pembaharuan secara emosional. Namun, hala tuju dan perkembangan teori Mezirow yang terkini lebih menumpukan impak pembelajaran transformatif orang dewasa dari segi pembangunan sumber manusia dan proses pembelajaran transformatif dalam pelbagai konteks.

Dalam kajian ini, pembelajaran transformatif merujuk kepada guru pendidikan khas (informan) melakukan perubahan diri dan kehidupan terhadap pelajar autisme untuk mencari makna, ilmu, dan pengalaman dalam kehidupan baharu. Peristiwa pencetus yang dialami oleh informan secara berulang kali merupakan titik permulaan transformasi informan yang bermula dari dalaman sehingga luaran dan seterusnya membawa pengaruh kepada pelajar autisme. Fenomena ini membawa impak pembelajaran transformatif menerusi transformasi diri pada guru, pelajar autisme, pendidik, pegawai Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), dan masyarakat secara inklusif.

Selaras dengan itu, reka bentuk kajian fenomenologi digunakan untuk meneroka fenomena guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme di sepuluh buah sekolah KPM yang menjalankan Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) di daerah Kluang, Johor. Semua informan didapati belum mengalami perubahan transformasi perspektif emosi, tingkah laku, dan pemikiran dalam mengajar pelajar autisme dengan sepenuhnya. Kajian-kajian lepas mendapati pelbagai pengalaman dan peristiwa yang telah dialami oleh orang dewasa memberikan impak pembelajaran transformatif kepada diri mereka dari aspek positif atau negatif bergantung kepada situasi dan persekitaran. Menurut Yee et al. (2019), guru yang melakukan refleksi sendiri membantu dirinya untuk memahami perspektif perubahan diri dan kehidupan. Seterusnya, impak pembelajaran transformatif merupakan elemen penting kepada guru untuk melaksanakan perubahan sosial, mencungkil potensi pelajar dan menyelesaikan masalah dari aspek emosi, tingkah laku, dan pemikiran. Berdasarkan pernyataan ini, terdapat signifikasi untuk mengkaji impak pembelajaran transformatif kepada guru dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Oleh yang demikian, kajian ini membincangkan impak pembelajaran transformatif dalam kalangan guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme.

Pernyataan Masalah

Menurut Syed Ismail dan Ahmad Subki (2010), guru perlu mengemaskini pengetahuan dan kemahiran untuk menyedari tugas dan amanah dalam mengajar pelajar, maka guru harus meningkatkan keupayaan, ketahanan, dan prestasi untuk menghadapi cabaran demi memperkukuhkan mutu pendidikan negara. Pernyataan ini menerangkan bahawa guru pendidikan khas perlu menghadapi cabaran untuk meningkatkan kompetensi dalam mengajar pelajar autisme pada era globalisasi ini. Menurut Lange dan Young (2019), guru menghadapi cabaran seperti isu ketakutan, gender, peminggiran, dan penentangan dalam proses pembelajaran dewasa. Pendapat Lange dan Young (2019) bertentangan dengan pendapat Syed Ismail dan Ahmad Subki (2010), yang menegaskan bahawa guru pendidikan khas mengalami cabaran globalisasi yang merangkumi sikap, jati diri, dan kesediaan guru; pengurusan pendidikan; penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi; budaya sekolah, dan profesionalisme guru. Berdasarkan jurang perbezaan di antara Lange dan Young (2019) dan Syed Ismail dan Ahmad Subki (2010), pernyataan masalah ialah “bagaimanakah impak yang diperoleh guru pendidikan khas daripada transformasi perspektif yang berlaku?”. Persoalan kajian ialah “bagaimana impak pembelajaran transformatif kepada guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme?”. Objektif kajian ini adalah untuk membincangkan impak pembelajaran transformatif guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme.

Tinjauan Literatur

Pembelajaran transformatif merujuk kepada proses perubahan dalam kerangka rujukan yang merangkumi perasaan, pandangan, pengalaman, konsep, dan nilai sehingga orang dewasa melakukan transformasi perspektif dari segi sikap, emosi, dan kepercayaan (Mezirow 1981; 1996). Impak pembelajaran transformatif menyebabkan orang dewasa meningkatkan pengetahuan, kemahiran, dan pengalaman untuk kehidupan berkualiti (Borg et al., 2018; Duggal et al., 2020; Litzelman et al., 2017). Pernyataan ini membuktikan bahawa pembelajaran transformatif yang berkesan membantu guru melakukan transformasi perspektif untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme.

Penyelidikan kajian lepas menunjukkan bahawa impak pembelajaran transformatif menyebabkan orang dewasa melakukan perubahan sikap (Ruiz-Mallen et al., 2016; Yin et al., 2019; Aspors & Fransson, 2015; Nerstrom, 2017; Ryder et al., 2019; Zaky, 2019; DeCapua et al., 2018); melakukan perubahan pemikiran untuk mencapai matlamat hidup yang lebih sempurna (Parker & Bickmore, 2020; Szelei et al., 2019; Carpenter & Linton, 2016; 2018; Boyd & Ash, 2018; Lange & Young, 2019; Hyland-Russell, & Synrck, 2015; Yee et al., 2019; Scott, 2018; Coutts, 2018; Howie & Bagnall, 2015; Schwartz & Schwartz, 2018; Paris & Hay, 2020). Walau bagaimanapun, terdapat jurang dari segi tahap pengetahuan guru pendidikan khas dalam kajian lepas (mikro)

di lapangan Malaysia antara tahun 2010 hingga 2020. Abu Bakar dan Baijuri (2020) menjalankan kajian untuk mengenal pasti tahap profesionalisme guru pendidikan khas di Kuala Terengganu, Malaysia dengan menggunakan kaedah kualitatif. Hasil kajian menunjukkan bahawa tahap profesionalisme guru pendidikan khas adalah tinggi. Noor Aini dan Norhafizah (2015) mengkaji tahap pengetahuan guru pendidikan khas apabila mengurus tingkah laku murid bermasalah pembelajaran. Hasil kajian membuktikan bahawa tahap pengetahuan guru adalah tinggi (min = 4.194). Namun, hasil kajian Hasnah et al. (2010) dan Abdullah et al. (2021) masing-masing menunjukkan bahawa tahap keyakinan guru untuk mengajar pelajar autisme dan tahap pengetahuan guru adalah sederhana (min = 3.32; min = 3.61).

Selaras dengan itu, penyelidik kajian lepas (makro) lebih memfokuskan pelajar dewasa yang melanjutkan pengajian (Madsen, 2010; Madsen & Cook, 2010; Berg et al., 2019; Litzelman et al., 2017; Bell et al., 2016; Thompson et al., 2016). Penyelidik juga memfokuskan pengalaman pembelajaran transformatif dalam kalangan guru yang melanjutkan pengajian di sebuah universiti di Australia (Lummis et al., 2019); pembelajaran profesional komuniti (Sanchez & Mitchell, 2018); program persediaan guru di Universiti Midwestern, Amerika Syarikat (Zygmunt et al., 2018); pedagogi alternatif (DeCapua et al., 2018); dan pengajaran secara inklusif (Carrington et al., 2015).

Berdasarkan jurang itu, kajian yang kukuh mengenai pembelajaran transformatif dalam kalangan guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme di lapangan Malaysia atau di luar negara dari segi tahap pengetahuan, kompetensi, latihan, dan keyakinan masih belum dilaksanakan. Oleh itu, kajian ini meneroka impak pembelajaran transformatif dalam kalangan guru yang mengajar pelajar autisme.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian kualitatif sepenuhnya. Reka bentuk kajian fenomenologi digunakan untuk meneroka fenomena guru pendidikan khas (informan) yang berkhidmat di 10 buah sekolah KPM yang melaksanakan PPKI di daerah Kluang, Johor. Kajian fenomenologi dijalankan berdasarkan teori Mezirow dan teori Garrison untuk mengesahkan kepentingan kedua-dua teori ini dalam pembangunan sumber manusia. Hujah ini disokong oleh Othman (2012) yang menegaskan bahawa reka bentuk kajian kualitatif berasaskan tujuan kajian.

Menurut pengasas pendekatan fenomenologi iaitu Edmund Husserl (1859–1938), fenomenologi merujuk kepada fenomena dan pengalaman dalaman. Hujah ini disokong oleh Isa (2018) iaitu fenomenologi mengkaji realiti kehidupan masyarakat. Fenomenologi membolehkan penyelidik mengaplikasikan subjektif dan

interpersonalnya dalam proses penyelidikan (Alase, 2017). Dalam kajian ini, kaedah fenomenologi memiliki keupayaan mencabar diri untuk mengetahui, memahami, dan meneroka fenomena informan.

Selaras dengan itu, Chua (2011) menyatakan bahawa saiz sampel sekecil lima subjek boleh diterima sekiranya melibatkan populasi yang mempunyai data demografi yang sama. Pernyataan ini bertentangan dengan Patton (2002), iaitu tiada kriteria mengenai saiz sampel dalam reka bentuk kajian kualitatif. Dalam kajian ini, saiz sampel ditentukan terlebih dahulu diikuti dengan jenis persampelan. Persampelan bertujuan diaplikasikan untuk menjimatkan masa dalam proses pengumpulan data supaya kesahan dan kebolehpercayaan kajian dipertingkatkan. Sebanyak 10 orang informan yang berpengalaman dalam mengajar pelajar autisme telah dipilih untuk kajian ini, tetapi mereka tidak mewakili seluruh populasi guru di sekolah.

Menurut Silverman dan Patterson (2015), persampelan bertujuan digunakan untuk mengenal pasti informan yang memenuhi kriteria dari aspek kerjaya, bangsa, gender, atau kumpulan demografi yang lain. Dalam kajian ini, kesemua informan dipilih berasaskan kriteria yang ditetapkan iaitu usia, tahap pengetahuan, kemahiran, dan pengalaman dari segi psikologi, psikiatri, kaunseling, pemakanan, pengurusan, dan kawalan tingkah laku pelajar autisme. Oleh itu, kriteria pemilihan informan merangkumi umur di antara 33 tahun hingga 54 tahun, Guru Pendidikan Khas (GPK), berpengalaman dan berpengalaman dalam mengajar pelajar autisme antara 5 hingga 22 tahun.

Metodologi ini merangkumi tiga peringkat iaitu pengumpulan data, dokumentasi, dan analisis data. Dua kaedah kajian telah diaplikasikan iaitu kaedah temu bual separa berstruktur, dan kaedah temu bual Perbincangan Kumpulan Fokus (PKF). Marohaini Yusoff (2011) dalam Ghazali (2017) menyatakan bahawa kaedah triangulasi sebagai *multi method approach* iaitu data utama dikumpulkan menerusi sesi temu bual manakala data sekunder diperoleh daripada hasil pemerhatian dan dokumen. Pendapat ini disokong oleh Chua (2011), iaitu subjek kajian kualitatif adalah kecil, maka triangulasi digunakan untuk meningkatkan kebolehpercayaan data. Pernyataan ini selari dengan Silverman dan Patterson (2015) iaitu data dikumpul melalui temu bual bersemuka dan PKF kerana analisis kualitatif mengandungi data berasaskan hubungan bagaimana orang dewasa berada dalam keadaan sosial dan persekitaran fizikal. Hujah ini disokong oleh Yin (2003) yang menegaskan bahawa *triangulation as an important way of strengthening the credibility of a study, as a central principle in doing qualitative research*. Triangulation membawa maksud *corroborate a finding with evidence from two or more different sources*.

Dalam kajian ini, kaedah triangulasi iaitu temu bual dan PKF dilaksanakan untuk memastikan maklumat informan tepat demi memperkukuh kesahan dapatan kajian. PKF dilaksanakan untuk membandingkan, menyokong, dan menetapkan ketepatan data yang diperoleh daripada sesi temu bual bersama informan. Pernyataan ini selari

dengan Lincoln et al. (1985) dalam Othman (2017), iaitu penyelidik boleh mengadakan sesi perbincangan bersama pakar yang berpengalaman untuk menambahkan sumber maklumat kedua dalam kajian. Hujah ini selari dengan pendapat Silverman dan Patterson (2015) iaitu PKF merujuk kepada kumpulan kecil (6 hingga 10 orang informan) untuk membincangkan topik penyelidikan dalam tempoh masa yang tidak melebihi dua jam.

Dalam kajian ini, sesi temu bual separa berstruktur dijalankan untuk menemu bual 10 orang informan yang berkhidmat sebagai guru pendidikan khas di sekolah menengah dan sekolah rendah. Selain itu, sesi temu bual PKF dilaksanakan untuk menemu bual beberapa orang informan yang terdiri daripada pihak pentadbir, guru yang mempunyai anak autism, dan guru pendidikan khas yang tidak terlibat dalam sesi temu bual separa berstruktur. Sesi temu bual PKF dilaksanakan pada waktu dan persekitaran yang sama secara serentak. Nama guru pendidikan khas yang terlibat dalam sesi temu bual separa berstruktur dirahsiakan dan digantikan dengan Informan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, dan 10 seperti yang dinyatakan dalam Jadual 1. Seterusnya, tiga PKF dari tiga buah sekolah KPM yang melaksanakan PPKI dibentuk untuk kajian ini. Nama informan yang terlibat dalam PKF juga dirahsiakan dan digantikan dengan KF1, KF2, dan KF3.

Jadual 1. Demografi informan kajian

Nama	Gender	Taraf akademik	Jawatan
Informan 1	Lelaki	Diploma	Guru Pendidikan Khas
Informan 2	Lelaki	Diploma	Guru Pendidikan Khas
Informan 3	Perempuan	Ijazah	Guru Pendidikan Khas
Informan 4	Lelaki	Ijazah	Guru Pendidikan Khas
Informan 5	Perempuan	Ijazah	Guru Pendidikan Khas
Informan 6	Perempuan	Ijazah	Guru Pendidikan Khas
Informan 7	Lelaki	Ijazah	Guru Pendidikan Khas
Informan 8	Perempuan	Ijazah	Guru Pendidikan Khas
Informan 9	Perempuan	Ijazah	Guru Pendidikan Khas
Informan 10	Perempuan	Ijazah	Guru Pendidikan Khas

Menurut Creswell dan Creswell (2018), sesi temu bual berhenti pada tahap ketepuan. Dalam konteks kajian ini, tahap ketepuan bermaksud tiada data baharu kerana telah memperoleh data yang lengkap dan padat daripada semua informan. Secara

keseluruhan, kajian ini menunjukkan terdapat banyak persamaan data daripada hasil temu bual separa berstruktur dan PKF.

DAPATAN KAJIAN

Menurut Mezirow (1985), matlamat hidup orang dewasa adalah berbeza dari segi pembangunan intelektual, kognitif, dan tindakan sosial. Dapatan kajian ini menunjukkan guru pendidikan khas melakukan transformasi perspektif untuk perubahan emosi, tingkah laku, dan pemikiran dalam mengajar pelajar autisme.

Perubahan Emosi Stabil dan Positif

Perubahan emosi stabil dan positif menyebabkan segelintir informan meningkatkan pengetahuan, kemahiran, dan pengalaman untuk mencapai taraf kehidupan yang berkualiti. Hasil kajian daripada penyelidik kajian lepas menunjukkan impak pembelajaran transformatif orang dewasa berlaku dalam situasi positif merangkumi perasaan tenang, selesa, ceria, motivasi sendiri, dan ingin tahu (Nerstrom, 2017; Duggal et al., 2020; Ruiz-Mallen et al., 2016; Yin et al., 2019; Carpenter & Linton, 2016; DeCapua et al., 2018; Paris & Hay, 2020). Walau bagaimanapun, terdapat juga penyelidik kajian lepas menegaskan bahawa impak pembelajaran transformatif orang dewasa berlaku dalam situasi negatif seperti perasaan marah, konflik, tekanan, dan emosi terganggu (Parker & Bickmore, 2020; Zaky, 2019; Schwartz & Schwartz, 2018; Lange & Young, 2019; Hyland-Russell & Syrnyk, 2015; Duggal et al., 2020; Szelei et al., 2019; Scott, 2018; Litzelman et al., 2017). Dalam kajian ini, hasil daripada temu bual bersama 10 orang informan menunjukkan bahawa impak pembelajaran transformatif informan berlaku dalam situasi positif dan negatif. Hasil kajian mendapati impak pembelajaran transformatif yang berlaku dalam situasi positif menyebabkan informan ingin meningkatkan pengetahuan, kemahiran, dan pengalaman untuk mencapai matlamat pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Informan 3 memberitahu bahawa bahan bantu mengajar, latihan yang efektif, dan kemahiran terapi sensori menyebabkan beliau melakukan perubahan emosi dalam mengajar pelajar autisme.

Sehubungan dengan itu, Informan 1 menjelaskan bahawa emosi beliau terganggu selepas memarahi pelajar autisme. Informan 1 melakukan refleksi sendiri dan menyedari dirinya lebih beremosi negatif berbanding pelajar autisme. Dalam situasi ini, Informan 1 belajar daripada pengalaman sendiri untuk menambahbaikkan pengurusan dan kawalan tingkah laku pelajar autisme. Informan 10 pula memberitahu bahawa beliau berasa marah dan stres kerana pelajar autisme tidak melaksanakan tugas pada peringkat awal. Dalam jangka masa yang lama, beliau mengakui dirinya mengalami perubahan emosi daripada negatif kepada positif selepas mengikut kehendak dan keupayaan pelajar autisme. Fenomena ini menunjukkan bahawa perubahan emosi informan ke

arah stabil dan positif berlaku apabila mereka menyedari, memahami, dan menerima ciri-ciri pelajar autisme. Informan 1 memberitahu bahawa objektif pengajarannya tercapai apabila pelajar autisme boleh menumpukan perhatian kepada pengajarannya dalam tempoh 10 minit. Informan 1 dan Informan 10 memaklumkan bahawa mereka perlu mengajar mengikut keupayaan dan minat pelajar autisme. Berikut merupakan salah satu daripada petikan kata-kata Informan 10 yang menunjukkan bahawa beliau mengalami perubahan emosi daripada negatif kepada positif. Berdasarkan teks verbatim yang diterjemahkan ke dalam bahasa Melayu:

Walaupun pelajar autisme kurang menumpukan perhatian ketika guru sedang mengajar, tetapi mereka boleh menumpukan tugasan Photoshop dan PowerPoint dalam tempoh masa yang lama. (Informan 10)

Dalam situasi tertentu, terdapat juga informan berasa ingin belajar untuk merubah emosi menjadi positif. Informan 4 memberitahu bahawa beliau mengalami perubahan emosi daripada negatif (menyesal) kepada positif (memahami situasi dan menerima cabaran yang dihadapi). Dalam hal ini, Informan 4 memaklumkan bahawa sebelum perubahan emosi berlaku, beliau berasa menyesal kerana teknik pengajarannya sukar difahami oleh pelajar autisme. Selepas berlakunya perubahan emosi ke arah yang lebih stabil dan positif, beliau mencari maklumat mengenai teknik pengajaran pelajar autisme daripada Persatuan Autisme Malaysia menerusi internet. Informan 5 dan Informan 6 memberitahu bahawa “Teknik Cuba Jaya” perlu digunakan untuk melatih pelajar autisme melakukan tugas berulang kali. Oleh itu, impak pembelajaran tranformatif positif menyebabkan informan mengalami perubahan emosi positif untuk membangunkan, memajukan, dan menjayakan pelajar autisme.

Sementara itu, segelintir informan mengalami perubahan emosi yang stabil dan positif terutamanya sabar, tenang, dan lembut kepada pelajar autisme. Perubahan emosi positif ini menyebabkan mereka sentiasa mengenal pasti masalah, kekuatan, dan kelemahan diri dalam mengajar pelajar autisme. Informan 1 menegaskan bahawa walaupun beliau mempunyai pengalaman dan bersifat sabar dalam mengajar pelajar autisme, tetapi beliau masih kekurangan pengetahuan spesifik.

Dalam konteks ini, Informan 5 menyatakan bahawa ibu bapa, pakar autisme, atau guru pendidikan khas yang berpengalaman dalam mengajar pelajar autisme perlu memberikan latihan kepada bakal guru pendidikan khas. Berdasarkan perbualan, Informan 5 memberitahu bahawa beliau berharap agar pelajar autisme dapat mengurus diri dan lebih berdikari daripada sebelum ini. Informan 4 pula berharap agar pelajar autisme boleh memperoleh Sijil Kemahiran Malaysia (SKM) untuk menceburi bidang yang diminati dan berkerjaya pada masa depan. Hujah ini tidak selari dengan konsep pendidikan kerana pelajar autisme seharusnya menguasai akademik dan kemahiran hidup sebelum tamat persekolahan.

Berbeza daripada informan lain, sebilangan kecil informan (Informan 8, Informan 3, Informan 5, dan Informan 7) mengalami perubahan emosi negatif. Informan 8 berasa kecewa dan menyesal kerana mendapati pelajar autisme remaja belum menguasai 3M (Membaca, Menulis, dan Mengira). Dalam perbualan yang dijalankan bersama Informan 8, didapati beliau kurang berusaha untuk membantu pelajar autisme remaja dengan memberikan justifikasi yang kurang tepat. Informan 8 memberitahu bahawa pelajar autisme remaja menghadapi kesukaran untuk menguasai 3M apabila mereka menjejak kaki ke alam persekolahan menengah. Oleh yang demikian, Informan 8 menegaskan bahawa beliau dan rakan sejawat berputus asa kerana tiada idea baharu untuk memulihkan pelajar autisme. Fenomena ini menunjukkan bahawa Informan 8 perlu lebih berusaha dan bertanggung jawab untuk membantu pelajar autisme menerusi pedagogi berkesan dan bukannya memberi justifikasi yang tidak tepat untuk menolak peranan dan tanggung jawabnya.

Berdasarkan perbualan, didapati Informan 8 kurang memahami situasi dan persekitaran sebenar. Hal ini kerana terdapat juga pelajar normal yang berada di Tahap Satu di sekolah rendah masih belum menguasai kemahiran asas 3M. Dalam penyampaian, Informan 8 tidak patut menegur pihak sekolah rendah apabila pelajar autisme remaja masih kurang mahir menulis. Fenomena ini menggambarkan bahawa informan perlu mengubah emosi untuk membantu pelajar autisme menerusi pengajaran dan pembelajaran yang efektif.

Dalam kajian ini, didapati Informan 8 menggunakan komunikasi negatif semasa mengajar pelajar autisme menulis. Berikut merupakan salah satu daripada petikan kata-kata Informan 8 yang menunjukkan beliau mengalami perubahan emosi negatif.

Kalau salah menulis, terus padam! (Informan 8)

Selain itu, Informan 3 juga menggunakan peneguhan negatif dari segi penggunaan bahasa yang tidak mesra. Informan 3 memberitahu bahawa walaupun beliau menggunakan kaedah teguran yang menggalakkan tetapi pelajar autisme tidak mahu mengikut arahnya. Oleh itu, informan menggunakan peneguhan negatif untuk mengawal tingkah laku pelajar autisme. Berikut merupakan salah satu daripada petikan kata-kata Informan 3 yang menunjukkan beliau menggunakan peneguhan negatif ketika emosinya negatif.

Ya..., duduk, mengapa?; No, cannot; duduk diam-diam, jangan bising, jangan kacau! (Informan 3)

Situasi ini menunjukkan bahawa Informan 3 perlu menggunakan bahasa lembut dan mesra ketika berinteraksi dengan pelajar autisme untuk menjalin hubungan guru dan

pelajar yang erat. Informan 3 juga perlu memberikan tunjuk ajar dan pembedaan kepada pelajar autisme.

Dalam konteks ini, Informan 7 mengakui bahawa beliau mengalami perubahan emosi negatif. Beliau berasa marah, sedih, dan risau kerana salah satu bebanan tugasnya ialah mengurus dan mengawal tingkah laku pelajar autisme yang kritikal. Informan 8 pula memberitahu bahawa beliau memiliki kelulusan Sarjana Muda Perakaunan sebelum berkhidmat sebagai guru pendidikan khas. Beliau berasa sedih sehingga risau kerana tidak tahu mengajar pelajar autisme. Walaupun Informan 8 pernah mengikuti kursus autisme selama enam bulan, tetapi beliau kurang motivasi sendiri dalam mengajar pelajar autisme. Informan 5 pula memaklumkan bahawa pelajar autisme bijak mengawal emosi, tiada masalah pembelajaran, ingatan bagus, dan berupaya untuk berinteraksi secara dua hala. Berdasarkan perbualan, Informan 5 menyindir dan menyampaikan maksud tersirat ciri-ciri pelajar autisme. Walaupun Informan 5 menyatakan bahawa pelajar autisme dalam keadaan positif tetapi maksud sebenarnya adalah negatif. Situasi ini menggambarkan bahawa Informan 5 masih mengalami perubahan emosi negatif seperti marah, sedih, dan risau.

Berdasarkan perbincangan di atas, dapat dirumuskan bahawa Informan 3, Informan 5, Informan 7, dan Informan 8 beremosi negatif dan menggunakan bahasa yang kurang mesra semasa berinteraksi dengan pelajar autisme. Impak pembelajaran transformatif yang negatif ini menyebabkan informan beremosi negatif, berputus asa, kurang mencari idea baharu sehingga menuding jari kepada pihak sekolah rendah dan ibu bapa dengan justifikasi yang kurang tepat. Dalam konteks ini, KF1 memaklumkan bahawa guru pendidikan khas kurang ilmu dan kemahiran dalam konteks mengurus dan mengawal tingkah laku pelajar autisme. Menurut informan dalam KF1, guru pendidikan khas menggunakan kaedah paksaan untuk memberikan arahan kepada pelajar autisme. Oleh itu, KF1 mendapati guru pendidikan khas perlu belajar untuk mengawal emosi diri sebelum mengajar pelajar autisme. Hasil kajian menunjukkan bahawa semua informan perlu menguasai kemahiran psikologi untuk mengurus dan mengawal emosi dan tingkah laku pelajar autisme.

Perubahan Tingkah Laku

Hasil kajian ini mendapati segelintir informan melakukan perubahan tingkah laku ke arah mencapai kompetensi. Kajian-kajian lepas menunjukkan bahawa impak pembelajaran transformatif mendatangkan manfaat kepada individu, organisasi, masyarakat, dan negara melalui pengajaran dan pembelajaran (Parker & Bickmore, 2020; Ruiz-Mallen et al., 2016; Yin et al., 2019; Carpenter & Linton, 2016; Szelei et al., 2019; Zaky, 2019; Scott, 2018; DeCapua et al., 2018; Duggal et al., 2020; Litzelman et al., 2017; Paris & Hay, 2020). Pembelajaran transformatif membantu orang dewasa bertingkah laku positif (Mohd Azhar, 2012; Nur Fadiyah, 2016; Mohd

Aliff, 2017; Hasmira, 2017; Ruiz-Mallen et al., 2016; Yin et al., 2019; Aspfors & Fransson, 2015; Nerstrom, 2017; Ryder et al., 2019; Zaky, 2019; DeCapua et al., 2018). Impak pembelajaran transformatif positif menyebabkan orang dewasa menambahkan pengetahuan, kemahiran, dan pengalaman untuk transformasi diri dan kehidupan (Muhammad Djajadi, 2015; Borg et al., 2018; Duggal et al., 2020; Litzelman et al., 2017).

Dalam kajian ini, impak pembelajaran transformatif positif menyebabkan informan melakukan perubahan tingkah laku dalam mengajar pelajar autisme. Informan 6 memaklumkan bahawa sebelum perubahan tingkah laku berlaku pada dirinya, beliau cenderung menggunakan kaedah paksaan untuk mengawal tingkah laku pelajar autisme. Dalam jangka masa yang lama, Informan 6 menyedari bahawa kaedah paksaan memburukkan lagi keadaan kerana tidak dapat mengurangkan tingkah laku pelajar autisme yang aneh dan kritikal. Akhirnya, impak pembelajaran transformatif menyebabkan Informan 6 mengalami perubahan tingkah laku positif. Informan 6 menegaskan bahawa pelajar autisme tidak boleh dipaksa untuk melakukan tugas yang tidak diminati oleh mereka. Oleh hal yang demikian, Informan 6 membuat penilaian aktiviti dan tugas berdasarkan keupayaan dan minat pelajar autisme. Fenomena ini menunjukkan bahawa Informan 6 mengalami perubahan tingkah laku positif untuk menyelesaikan masalah.

Dalam perbualan, didapati Informan 6 ingin melakukan perubahan tingkah laku untuk mencapai kompetensi. Informan 6 memaklumkan bahawa perubahan tingkah laku positif menyebabkan beliau bersemangat untuk beralih ke arah persekitaran baharu. Justeru, Informan 6 memohon pertukaran sekolah ke kawasan luar bandar untuk keluar daripada zon selesa. Beliau ingin mencari pengalaman baharu dan meneruskan perjuangan dalam membantu pelajar autisme di sekolah baharu. Keadaan ini jelas menggambarkan bahawa impak pembelajaran transformatif positif menyebabkan Informan 6 mengalami tingkah laku positif untuk mencapai kompetensi dalam kerjaya.

Berdasarkan perbualan, Informan 6 membandingkan situasi dirinya dengan rakan sejawat yang lain sebelum melakukan perubahan tingkah laku positif. Selepas Informan 6 berkhidmat di sekolah baharu di kawasan luar bandar, beliau mendapati pelajar autisme lebih tekun daripada pelajar arus perdana. Beliau mempercayai bahawa pelajar autisme boleh mengurus dan mengawal diri, menerima nasihat, menjaga ibu bapa, berkomunikasi dengan mesra, suka membantu orang, berdikari, berfikir rasional, dan mahu belajar sesuatu perkara yang baharu secara berterusan. Namun, Informan 6 memaklumkan bahawa segelintir pelajar autisme tidak diberikan peluang pekerjaan. Tambahan pula, kekurangan kemudahan infrastruktur disediakan untuk membantu pelajar autisme di daerah Kluang, Johor. Justeru, Informan 6 menegaskan bahawa pihak sekolah perlu berkolaborasi dengan pihak majikan untuk memastikan pelajar autisme memperoleh peluang pekerjaan selepas mereka menamatkan persekolahan.

Walau bagaimanapun, hasil daripada temu bual juga menunjukkan bahawa impak pembelajaran transformatif negatif berlaku kerana segelintir informan bertingkah laku negatif. Informan dalam KF3 yang terdiri daripada pihak pentadbir sekolah memaklumkan bahawa mereka sentiasa memantau dan memerhati tindakan guru pendidikan khas dalam mengurus dan mengawal pelajar autisme yang sedang mengamuk. KF3 secara ringkas merumuskan bahawa guru pendidikan khas kurang pengetahuan dan kemahiran dalam penyelesaian masalah tingkah laku pelajar autisme. Pernyataan ini bertepatan dengan pendapat Amran et al. (2019) yang menegaskan bahawa guru pendidikan khas belum melakukan transformasi tingkah laku kerana kurang pengetahuan dan kemahiran dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Menurut informan dalam KF3, guru pendidikan khas memujuk pelajar autisme yang mengamuk pada peringkat awal. Kemudian, pelajar autisme diberikan tempoh masa untuk menenangkan emosi dan fikiran di satu sudut. Pada peringkat akhir, pelajar autisme dibawa masuk ke dalam kelas walaupun keadaan emosinya masih belum tenteram. Situasi ini jelas menunjukkan bahawa guru pendidikan khas belum mengalami perubahan tingkah laku positif kerana kurang pengetahuan dan kemahiran dalam pengurusan dan kawalan pelajar autisme. Dalam kajian ini, guru pendidikan khas mengalami perubahan tingkah laku negatif kerana tidak melaksanakan tugas pengajaran dan pembelajaran untuk membantu pelajar autisme dalam sepanjang hari. Tingkah laku negatif ini menyebabkan guru pendidikan khas dan pelajar autisme tidak memperoleh manfaat. Fenomena ini bertentangan dengan Surat Pekeliling Ikhtisas KPM Bil. 16/2002 yang menegaskan bahawa guru pendidikan khas perlu menunaikan tanggungjawab dan kewajibannya dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Berdasarkan hasil temu bual, pihak pentadbir dan guru pendidikan khas perlu menyertai kursus dan latihan mengenai pengurusan dan kawalan pelajar autisme untuk meningkatkan kompetensi.

Secara ringkasnya, Informan 4, Informan 7, dan Informan 8 merumuskan bahawa mereka menyedari aktiviti pengajaran dan pembelajaran tradisional terutamanya aktiviti menyalin teks membosankan pelajar autisme. Hal ini menyebabkan informan mengalami perubahan tingkah laku untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Dalam perbualan dengan Informan 7 dan Informan 8, didapati mereka sentiasa menggunakan kaedah dan alat bantu mengajar terkini terutamanya telefon pintar, televisyen pintar, dan paparan VCD yang berwarna-warni. Fenomena ini bertentangan dengan pedagogi pendidikan iaitu pelajar autisme yang mengalami masalah sensori lebih sesuai dipulihkan melalui kaedah pengajaran tradisional yang melibatkan pergerakan deria terutamanya memegang, menyentuh, dan berkomunikasi secara dua hala.

Perubahan Pemikiran

Hasil daripada temu bual menunjukkan bahawa segelintir informan melakukan perubahan pemikiran dalam amalan hidup. Informan ingin bangkit semula dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme yang efektif demi mencapai hasrat Falsafah Pendidikan Negara. Fenomena ini membuktikan bahawa perubahan pemikiran positif menyebabkan informan menjadi semakin berani, yakin pada diri sendiri, ingin mencapai kemajuan, berusaha untuk mendalami ilmu pedagogi autisme, mengenal pasti kelemahan dan kekuatan, mencari idea dan teknik baharu untuk membantu pelajar autisme. Hasil kajian ini selaras dengan hasil kajian penyelidikan lepas yang menegaskan bahawa impak pembelajaran transformatif menyebabkan orang dewasa mengalami perubahan pemikiran untuk bangkit dan mencapai matlamat hidup (Buschlen et al., 2015; Parker et al., 2020; Carpenter & Linton, 2016; 2018; Szelei et al., 2019; Yee et al., 2019; Scott, 2018; Coutts, 2018; Howie, 2015; Schwartz & Schwartz, 2018; Paris & Hay, 2020).

Informan 2 mengalami perubahan pemikiran positif kerana beliau ingin meningkatkan pengetahuan dan teknik pengajaran pelajar autisme. Informan 2 percaya bahawa penggunaan bahan bantu mengajar terkini terutamanya papan elektronik, animasi, dan YouTube dapat menarik minat pelajar autisme untuk belajar dengan berkesan. Namun, beliau mendapati pelajar autisme juga perlu diberikan satu ruang belajar yang kondusif dan bangunan khas yang dilengkapi dengan kemudahan infrastruktur yang bersesuaian.

Hasil daripada temu bual dalam kajian ini, Informan 6, Informan 5, dan Informan 8 berfikir dan berpendapat bahawa mereka perlu menguasai kemahiran terapi melalui kolaborasi bersama pakar autisme di hospital awam. Informan 9 pula berfikir bahawa beliau perlu mengikut Rancangan Pelajaran Harian (RPH) untuk menyediakan aktiviti yang kreatif kepada pelajar autisme. Sementara itu, Informan 6 menegaskan bahawa pelajar autisme perlu menguasai kemahiran hidup dan vokasional untuk menyesuaikan diri dalam masyarakat. Beliau memberitahu bahawa Pusat Autisme Remaja perlu ditubuhkan di Kluang, Johor untuk menawarkan kursus dan latihan demi meningkatkan kemahiran pelajar autisme remaja. Hasil kajian ini menggambarkan bahawa informan hanya menumpukan kepada SKM yang kurang berasaskan Falsafah Pendidikan Negara. Lantaran itu, pelajar autisme remaja perlu menguasai akademik dan kemahiran kerana mereka mempunyai kepintaran dan bakat yang terpendam.

Dalam hal ini, sebilangan kecil informan melakukan perubahan pemikiran dengan mengesyorkan pandangan yang lebih rasional selepas mereka mengalami transformasi perspektif diri dan kehidupan. Beberapa orang informan memberitahu bahawa impak pembelajaran transformatif positif menyebabkan mereka bermotivasi sendiri dan berfikiran terbuka untuk meningkatkan pengetahuan melalui pembacaan, menyertai seminar, kursus, dan latihan formal. Informan 1 memaklumkan bahawa perubahan

pemikiran positif menyebabkan beliau ingin memajukan diri dalam mengajar pelajar autisme. Informan 2 memberitahu bahawa beliau perlu melaksanakan kajian, membaca artikel tempatan dan antarabangsa untuk meneroka kaedah pedagogi yang efektif dalam mengajar pelajar autisme. Beliau mengenal pasti kecerdasan pelajar autisme untuk mencungkil bakat mereka yang terpendam berdasarkan Rancangan Pengajaran Individu (RPI). Informan 4 dan Informan 8 memberitahu bahawa mereka mengalami perubahan pemikiran positif selepas menyertai latihan. Informan 4 berharap agar diberikan peluang untuk menyertai latihan bahasa isyarat dan kursus kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi. Informan 8 pula memberitahu bahawa beliau perlu menguasai latihan kemahiran hidup untuk mengajar pelajar autisme.

Dalam situasi tertentu, terdapat juga beberapa orang informan memaklumkan bahawa impak pembelajaran transformatif membantu mereka melakukan perubahan pemikiran positif untuk menguasai pedagogi efektif dalam mengajar pelajar autisme. Informan 10 memberitahu bahawa beliau sentiasa mengenal pasti kekuatan dan kelemahan pelajar autisme. Seterusnya, beliau memberikan bimbingan dan tunjuk ajar kepada pelajar autisme dari segi sebutan, intonasi dan keupayaan untuk membaca dengan fasih pada saban hari. Informan 10 mengakui perubahan pemikiran positif membantu dirinya menjadi lebih tabah, berani, yakin, dan percaya bahawa pelajar autisme boleh mengaplikasikan ilmu yang dipelajari dalam kehidupan seharian.

Walau bagaimanapun, kajian ini mendapati segelintir informan kurang mengalami perubahan pemikiran positif dalam mengajar pelajar autisme. Fenomena ini menyebabkan informan kurang pengetahuan dan kemahiran dalam pengurusan dan kawalan tingkah laku pelajar autisme. Sebagai contohnya, informan memberikan gula-gula dan makanan manis kepada pelajar autisme yang sedang mengamuk. Situasi ini jelas menunjukkan bahawa guru pendidikan khas perlu mempelajari ilmu psikologi, psikiatri, pemakanan, dan kemahiran komunikasi berkesan untuk mencapai kompetensi.

Dalam konteks ini, Informan 9 menegaskan bahawa beliau mengalami perubahan pemikiran positif melalui perbincangan dan kerjasama daripada rakan sejawat terutamanya guru senior. Pemikiran Informan 9 selaras dengan pemikiran Informan dalam KF3 yang menegaskan bahawa mereka sentiasa belajar daripada guru pendidikan khas untuk mencari ilmu dan maklumat baharu tentang autisme. Namun, pemikiran Informan dalam KF1 dan KF2 tidak selari dengan pemikiran Informan 9. Informan dalam KF1 memberitahu bahawa guru pendidikan khas perlu menguasai penggunaan komputer dan kemahiran terapi untuk membantu pelajar autisme. Informan dalam KF1 dan KF2 menegaskan bahawa guru pendidikan khas perlu mempunyai pandangan jauh, mempelajari ilmu, dan memperoleh maklumat terkini tentang autisme.

Sejajar dengan itu, hasil kajian mendapati KF1, KF2, dan majoriti informan sentiasa menumpukan kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi. Fenomena ini

menunjukkan bahawa semua informan perlu menyedari dan mengakui bahawa penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi hanya merupakan salah satu alat bantu mengajar untuk memudahkan urusan pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Justeru, semua informan perlu memfokuskan usaha untuk membantu pelajar autisme dari aspek kemahiran komunikasi, interaksi sosial, perlakuan, dan pembelajaran untuk mencapai kompetensi.

Walau bagaimanapun, hasil kajian ini mendapati segelintir informan belum mencapai pemikiran positif dalam pengurusan dan kawalan pelajar autisme. Informan dalam KF2 memaklumkan bahawa ibu bapa perlu berfikir terbuka, melibatkan diri dalam sesi perbincangan dan bekerjasama dengan pihak sekolah untuk membantu pelajar autisme. Berdasarkan temu bual bersama informan dalam KF2, didapati pihak sekolah dan guru pendidikan khas tidak mengalami perubahan pemikiran positif sehingga kurang memberikan sumbangan dan perkhidmatan kepada ibu bapa.

PERBINCANGAN

Impak pembelajaran transformatif bergantung kepada transformasi perspektif dan tindakan orang dewasa (Mezirow, 1978; 1991; 2003; 2009). Informan yang melakukan transformasi perspektif dan tindakan dalam perubahan emosi, tingkah laku, dan pemikiran positif memperoleh impak pembelajaran transformatif positif. Hasil kajian ini selaras dengan hala tuju pembelajaran transformatif Mezirow yang semakin menumpukan impak pembelajaran orang dewasa.

Transformasi Emosi

Hasil kajian ini menunjukkan informan berusaha untuk memperoleh pengetahuan dan maklumat terutamanya melalui guru senior. Sebelum perubahan emosi berlaku, informan kurang yakin pada diri sendiri untuk mengambil tindakan dan membuat keputusan. Namun, informan yakin pada diri sendiri selepas mengalami perubahan emosi stabil dan positif yang bermanfaat kepada dirinya dan pelajar autisme. Perubahan emosi positif menyebabkan informan bersifat sabar dan bertanggungjawab dalam melaksanakan tugas. Lantaran itu, semua informan perlu bertenang, mengawal emosi, dan menggunakan peneguhan positif ketika mengurus dan mengawal tingkah laku pelajar autisme.

Transformasi Tingkah Laku

Hasil kajian ini menunjukkan segelintir informan mengalami perubahan tingkah laku positif dalam pengurusan dan kawalan tingkah laku pelajar autisme. Informan sentiasa mencuba idea baharu dalam mengajar pelajar autisme. Walau bagaimanapun,

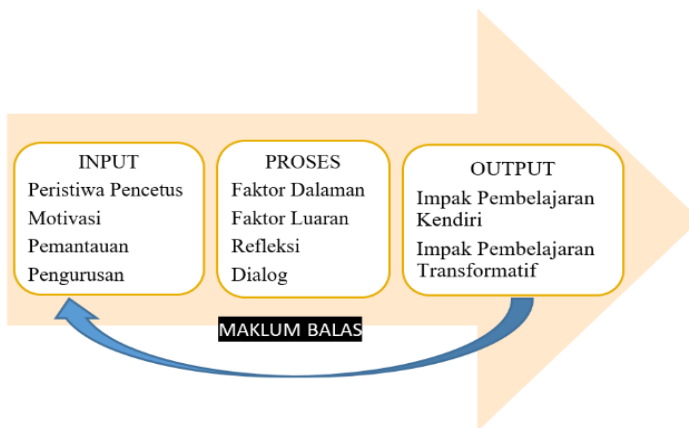
semua informan perlu mengutamakan konsep kasih sayang dalam membentuk tingkah laku pelajar autisme yang positif. Hasil kajian ini juga menunjukkan bahawa semua informan sentiasa bergantung kepada alat bantu mengajar yang hanya merupakan alat sokongan sampingan untuk memudahkan urusan penyampaian maklumat. Oleh itu, semua informan tidak patut terlalu bergantung kepada alat bantu mengajar terutamanya televisyen pintar sehingga tahap ketagih. Hal ini kerana penggunaan televisyen pintar yang keterlaluan menyebabkan informan sukar menjalin hubungan guru dan pelajar dalam keadaan mesra dan dua hala. Fenomena ini menunjukkan bahawa informan perlu melatih pelajar autisme dari aspek berkomunikasi secara dua hala, membaca buku, menulis, dan mengira secara berulang kali sehingga mereka berjaya untuk menguasai kemahiran asas 3M.

Transformasi Pemikiran

Hasil kajian menunjukkan segelintir informan bersikap berani untuk menyuarakan buah fikiran, memberikan idea baharu, dan berkongsi pedagogi efektif berdasarkan pemikiran positif. Perubahan pemikiran informan yang positif ini membawa perubahan positif dari aspek pengurusan, kawalan, pengajaran, dan pembelajaran pelajar autisme. Informan semakin berfikir terbuka selepas melakukan refleksi sendiri secara mendalam. Pemikiran terbuka yang positif menyebabkan informan berani menghadapi cabaran dan menerima teguran untuk mengenal pasti kelemahan dan kekuatan diri. Seterusnya, informan melakukan transformasi perspektif dalam perubahan pemikiran untuk mengambil tindakan yang sewajarnya. Situasi ini menunjukkan segelintir informan dalam kajian ini berupaya untuk memberikan idea yang bernas. Namun, hasil kajian ini mendapati majoriti informan sentiasa bergantung kepada nasihat, tunjuk ajar, dan bimbingan daripada guru senior. Oleh itu, semua informan perlu berdikari dan mempelajari pendekatan Applied Behaviour Analysis (ABA) untuk membantu pelajar autisme.

KESIMPULAN

Sumbangan kajian terhadap teori Mezirow dan teori Garrison merangkumi tambah ilmu dalam sosiologi, tambah nilai, dan ilmu kepada teori. Kajian ini menghasilkan dapatan yang menarik, memberikan makna, dan sumbangan murni kerana Teori Mezirow dan Teori Garrison berguna, praktikal, dan boleh diaplikasikan. Berdasarkan dapatan kajian, Model Gabungan Pembelajaran Transformatif (Mezirow, 1978) dan Pembelajaran Kendiri (Garrison, 1997) untuk guru pendidikan khas dikemukakan. Rajah 1 menunjukkan Model Gabungan Pembelajaran Transformatif dan Pembelajaran Kendiri untuk guru pendidikan khas.



Rajah 1. Model gabungan pembelajaran transformatif dan pembelajaran sendiri untuk guru pendidikan khas

Berdasarkan Rajah 1, bahagian Input merangkumi peristiwa pencetus, motivasi, pemantauan, dan pengurusan, bahagian Proses merangkumi faktor dalaman dan faktor luaran menerusi refleksi dan dialog. Bahagian Output merujuk kepada impak pembelajaran sendiri dan impak pembelajaran transformatif kepada guru pendidikan khas yang mengajar pelajar autisme. Semua elemen dalam model ini saling berhubung kait dan berfungsi secara dinamik.

Hasil kajian ini menunjukkan bahawa semua informan sukar mencapai fasa ke-10 dalam teori Mezirow. Semua informan merasakan mereka tidak memperoleh manfaat akibat kekurangan sokongan dan kerjasama daripada pihak pentadbir dan ibu bapa. Fenomena ini menunjukkan bahawa semua informan belum mencapai kompetensi (pengetahuan, pengalaman, dan kepakaran) dengan sepenuhnya kerana tiada kepakaran dalam dunia pendidikan autisme.

Dalam kajian ini, semua informan mengakui bahawa mereka menghadapi cabaran dalam mengurus dan mengawal pelajar autisme. Segelintir informan berasa penat, letih, dan sukar untuk mengurus dan mengawal pelajar autisme. Situasi ini menunjukkan bahawa tiada hasil dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Justeru, kajian ini menggambarkan bahawa pelbagai pendekatan perlu dilaksanakan oleh semua informan untuk mengajar pelajar autisme. Kefahaman informan, pendidik, pegawai KPM, dan masyarakat mengenai autisme perlu akur dan sentiasa diberi sokongan padu.

Selaras dengan itu, semua guru pendidikan khas perlu mengamalkan "konsep 8M" untuk mengajar pelajar autisme iaitu "Menyedari" bahawa peristiwa pencetus menimbulkan keadaan yang aneh, keliru, dan terkejut; "Menilai" iaitu mentaksirkan diri dari

aspek kelemahan dan kekuatan dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme; "Menerima" persekitaran yang berubah dan kelakuan pelajar autisme yang aneh dari semasa ke semasa; "Mengubah" iaitu menyusun strategi untuk mengubah kelakuan pelajar autisme yang aneh; "Menghayati" iaitu meresap peristiwa pencetus ke dalam jiwa untuk menyesuaikan diri dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme; "Membantu" iaitu mendorong pelajar autisme dari aspek interaksi sosial, komunikasi, tingkah laku, dan pembelajaran untuk menjadi sumber manusia yang berguna kepada masyarakat dan aset penting negara; "Menyayangi" iaitu memberikan layanan yang adil dan saksama kepada pelajar autisme; dan "Menghargai" iaitu memberikan penghargaan dan kepujian atas perkembangan, pembangunan, kemajuan dalam pengurusan diri, kelakuan, pengajaran, dan pembelajaran pelajar autisme.

Konsep 8M ini adalah selaras dengan 10 fasa dalam teori pembelajaran transformatif Mezirow. Dalam hal ini, konsep 8M perlu dihayati dan dipraktikkan oleh guru pendidikan khas sebagai kompetensi asas dalam mengajar pelajar autisme. Konsep 8M juga perlu dijadikan sebagai amalan hidup kepada para pendidik, pihak pentadbir sekolah, dan pegawai pendidikan di semua peringkat untuk membawa manfaat kepada generasi muda dan masyarakat secara umum.

Berpandukan teori Mezirow dan teori Garrison, semua informan perlu melaksanakan transformasi perspektif dari segi pengurusan diri (mengawal kontekstual dan interaksi), mengintegrasikan peranan baharu dalam masyarakat menerusi perspektif baharu. Guru pendidikan khas, pihak pentadbir, dan ibu bapa perlu menyedari dan memahami kelakuan anak autisme melalui ceramah, bengkel, seminar, kuliah, dan penerangan mengenai pemakanan, kesihatan mental dan fizikal, psikiatri, dan kaunseling.

Berdasarkan Rajah 1, pengurusan diri iaitu mengawal kontekstual yang membawa maksud mengawal keadaan persekitaran dan waktu, berasaskan keadaan masa dan perasaan dalaman merupakan elemen penting yang menyokong bahagian output. Fenomena ini menggambarkan bahawa semua informan perlu menyesuaikan diri dalam suasana, keadaan dan persekitaran pada ketika itu. Misalnya, keadaan cuaca yang sejuk atau panas; situasi yang bising atau kecoh di dalam kelas; persekitaran tempat dan kelas yang kondusif; tempat duduk dan kemudahan yang disediakan mempengaruhi proses pengajaran dan pembelajaran pelajar autisme. Justeru, semua informan perlu memahami bahawa suasana, keadaan dan persekitaran sentiasa berubah kerana tidak statik pada ketika itu.

Selaras dengan itu, hasil kajian ini menunjukkan bahawa suasana, keadaan, dan persekitaran yang sentiasa berubah menyebabkan semua informan sukar mencapai fasa ke-10 dalam teori Mezirow. Perubahan keadaan seperti cuaca yang panas atau sejuk, keadaan hujan lebat, bising atau kecoh pada ketika itu mempengaruhi pengajaran dan pembelajaran guru pendidikan khas dan pelajar autisme. Persekitaran bising seperti

bunyi kenderaan dan mesin pemotong rumput menyebabkan emosi pelajar autisme terganggu sehingga tidak dapat mengurus dan mengawal diri. Justeru, semua informan perlu menyesuaikan diri dalam keadaan dan persekitaran pada ketika itu yang bersifat berubah-ubah dan tidak statik. Hujah ini disokong oleh Dally et al. (2019) yang menegaskan bahawa guru pendidikan khas memerlukan model yang merangkumi sikap, pengetahuan, dan kompetensi.

Kesimpulannya, impak pembelajaran transformatif positif memberikan manfaat kepada informan dan pelajar autisme. Walau bagaimanapun, penyelidik kajian lepas kurang mengkaji tentang pembelajaran transformatif guru kepada pelajar autisme. Pembelajaran transformatif tidak berlaku apabila informan tidak mahu melakukan transformasi perspektif untuk mengambil tindakan dalam membentuk perubahan emosi, tingkah laku, dan pemikiran. Dalam konteks ini, pihak pentadbir perlu memahami dan menerima kepentingan pembelajaran transformatif dalam membantu guru pendidikan khas, pelajar autisme, ibu bapa, pegawai KPM, dan masyarakat untuk melakukan perubahan diri dan kehidupan. Seterusnya, perubahan diri dan kehidupan informan mendatangkan manfaat kepada dirinya, pelajar autisme, ibu bapa, dan masyarakat. Justeru, penyelidikan dengan lebih lanjut tentang impak pembelajaran transformatif dalam pelbagai konteks perlu dilaksanakan dan diteruskan. Diharapkan dapatan kajian daripada kajian empirikal masa depan memberi panduan kepada pelbagai pihak untuk memahami dan bertindak balas dengan impak yang berkesan dalam melaksanakan proses pembelajaran transformatif. Adalah disarankan agar kajian masa depan harus mengkaji impak pembelajaran transformatif secara terperinci dalam kalangan warga pendidik termasuk pegawai Kementerian Pendidikan Malaysia.

RUJUKAN

- Abdullah, N. H. L. ., Mohd Jamil, S. F., Ibrahim Mukthar, M. ., Mohamed, M., & Paimin, A. N. (2021). Persepsi bakal guru pendidikan khas terhadap Pendidikan Khas di Malaysia. *Sains Insani*, 6(1), 113–120. <https://doi.org/10.33102/sainsinsani.vol6no1.260>
- Abu Bakar, N., & Baijuri, I. Z. (2020). Understanding special education teachers' perspectives on professionalism in educating autistic students. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(1), 34–41.
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9–19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Amran, H. A., Majid, R. A., & Ali, M. M. (2019). Cabaran guru pendidikan khas pada abad ke-21. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4(26), 113–122.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Bell, H. L., Gibson, H. J., Tarrant, M. A., Perry, L. G., & Stoner, L. (2016). Transformational learning through study abroad: US students' reflections on learning about sustainability in the South Pacific. *Leisure Studies*, 35(4), 389–405. <https://doi.org/10.1080/02614367.2014.962585>

- Berg, C., Philipp, R., & Taff, S. D. (2019). Critical thinking and transformational learning: Using case studies as narrative frameworks for threshold concepts. *Journal of Occupational Therapy Education*, 3(3), 1–16. <https://doi.org/10.26681/jote.2019.030313>
- Borg, S., Clifford, I., & Htut, K. P. (2018). Having an EfECT: Professional development for teacher educators in Myanmar. *Teaching and Teacher Education*, 72, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.010>
- Boyd, P., & Ash, A. (2018). Mastery mathematics: Changing teacher beliefs around in-class grouping and mindset. *Teaching and Teacher Education*, 75, 214–223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.016>
- Buschlen, E., Warner, C., & Goffnett, S. (2015). Leadership education and service: Exploring transformational learning following a tornado. *Journal of Leadership Education*, 14(1), 33–54. <https://doi.org/10.12806/V14/I1/R3>
- Carpenter, J. P., & Linton, J. N. (2016). Edcamp unconferences: Educators' perspectives on an untraditional professional learning experience. *Teaching and Teacher Education*, 57, 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.004>
- Carpenter, J. P., & Linton, J. N. (2018). Educators' perspectives on the impact of Edcamp unconference professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 73, 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.014>
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61–72. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Chua, Y. P. (2011). *Kaedah dan statistik penyelidikan (Buku 2). Asas Statistik Penyelidikan*. Kuala Lumpur: McGraw Hill.
- Coutts, L. (2018). Selecting motivating repertoire for adult piano students: A transformative pedagogical approach. *British Journal of Music Education*, 35(3), 285–299. <https://doi.org/10.1017/S0265051718000074>
- Cresswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dally, K. A., Ralston, M. M., Strnadová, I., Dempsey, I., Chambers, D., Foggett, J., Paterson, D., Sharma, U., & Duncan, J. (2019). Current issues and future directions in Australian special and inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), Article 4.
- DeCapua, A., Marshall, H. W., & Frydland, N. (2018). The transformational learning journey of a novice ESL teacher of low-literate adults. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 17–38. <https://doi.org/10.1177/1541344617704645>
- Duggal, C., Dua, B., Chokhani, R., & Sengupta, K. (2020). What works and how: Adult learner perspectives on an autism intervention training program in India. *Autism*, 24(1), 246–257. <https://doi.org/10.1177/1362361319856955>
- Ghazali, D. (2017). *Metodologi penyelidikan dalam pendidikan: Amalan dan analisis kajian*. Selangor: Penerbit Universiti Malaya.
- Hasmira, M. (2017). Pembelajaran transformasi dalam kalangan golongan pengkid dewasa beragama Islam di Kuala Lumpur [Master's thesis, Universiti Teknologi Malaysia].
- Hasnah Toran, Mohd Hanafi Mohd Yasin, Mohd Mokhtar Tahar, & Norani Salleh. (2010). Tahap latihan, pengetahuan dan keyakinan guru-guru pendidikan khas tentang autisme (Special educators' level of training, knowledge and confidence of autism). *Jurnal Pendidikan Malaysia*. 35(1), 19–26.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2015). A critical comparison of transformation and deep approach theories of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34(3), 348–365. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.1000409>
- Hyland-Russell, T., & Synnyk, C. (2015). Challenging change: transformative education for economically disadvantaged adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 34(5), 514–529. <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1030349>

- Isa Anshori. (2018). Melacak state of the art fenomenologi dalam kajian ilmu-ilmu sosial. *Halaqa: Islamic Education Journal*, 2(2), 165–181. <https://doi.org/10.21070/halaqa.v2i2.1814>
- Lange, E., & Young, S. (2019). Gender-based violence as difficult knowledge: Pedagogies for rebalancing the masculine and the feminine. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 301–326. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1597932>
- Litzelman, D. K., Gardner, A., Einterz, R. M., Owiti, P., Wambui, C., Huskins, J. C., Schmitt-Wendholt, K. M., Stone, G. S., Ayuo, P. O., Inui, T. S., & Umoren, R. A. (2017). On becoming a global citizen: Transformative learning through global health experiences. *Annals of Global Health*, 83(3–4), 596–604. <https://doi.org/10.1016/j.aogh.2017.07.005>
- Lummis, G., Lock, G., Freeman, C., & Ferguson, C. A. (2019). Transformational learning in first-year Australian preservice primary teacher. *Journal of Transformative Education*, 17(4), 299–317. <https://doi.org/10.1177/1541344619849043>
- Madsen, S. R. (2010). Leadership development in the United Arab Emirates: The transformational learning experiences of women. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17(1), 100–110. <https://doi.org/10.1177/1548051809345254>
- Madsen, S. R., & Cook, B. J. (2010). Transformative learning: UAE, women, and higher education. *Journal of Responsibility Global*, 1(1), 127–148. <https://doi.org/10.1108/20412561011039744>
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 2(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(3), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1985). *A critical theory of self-directed learning*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852504>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative learning of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–172. <https://doi.org/10.1177/074171369604600303>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community workplace, and higher education* (pp. 18–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mohd Aliff, M. N., Gamal, A. N. Z., & Norkhairiah, H. (2017). Tahap kefahaman pelajar terhadap penggunaan modul PBL dalam Pendidikan Islam di Politeknik Brunei Darussalam. *Sains Humanika*, 9(4), 1–7.
- Mohd Azhar, A. H. (2012). Pengalaman transformasi perspektif individu Cina Muslim terhadap agama Islam di Johor Bharu. Unpublished doctoral dissertation, Universiti Teknologi Malaysia.
- Muhammad Djajadi. (2015). Proses pembelajaran berterusan dalam peningkatan kompetensi guru fizik di Makassar Indonesia [doctoral dissertation, Universiti Teknologi Malaysia].
- Nerstrom, N. (2017). Transformative learning: Moving beyond theory and practice. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 8(1), 36–46. <https://doi.org/10.4018/ijavet.2017010104>
- Noor Aini, A., & Norhafizah, A. H. (2015). Tahap pengetahuan guru pendidikan khas apabila mengurus tingkah laku murid bermasalah pembelajaran. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 73–88.
- Nur Fadiyah. (2016). Pengalaman transformasi perspektif dalam kalangan individu perempuan awal dewasa terhadap Islam sebagai cara hidup. [degree, Universiti Teknologi Malaysia].
- Othman, L. (2012). *Penyelidikan kualitatif: Pengenalan kepada teori dan method*. Tanjung Malim: Penerbit UPSI.

- Othman, L. (2017). *Penyelidikan kualitatif: Pengenalan kepada teori dan method*. Tanjung Malim: Penerbit UPSI.
- Paris, G., & Hay, P. (2020). 5 x 5 x 5 = Creativity: Art as a transformative practice. *International Journal of Art and Design Education*, 39(1), 69–84. <https://doi.org/10.1111/jade.12229>
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ruiz-Mallen, I., Riboli-Sasco, L., Ribault, C., Heras, M., Laguna, D., & Perié, L. (2016). Citizen science: Toward transformative learning. *Science Communication*, 38(4), 523–534. <https://doi.org/10.1177/1075547016642241>
- Ryder, C., MacKean, T., Ullah, S., Burton, H., Halls, H., McDermott, D., & Edmondson, W. (2019). Development and validation of a questionnaire to measure attitude change in health professionals after completion of an aboriginal health and cultural safety training programme. *Australian Journal of Indigenous Education*, 48(1), 24–38. <https://doi.org/10.1017/jie.2017.37>
- Sanchez, L. E., & Mitchell, R. (2017). Conceptualizing impact assessment as a learning process. *Environmental Impact Assessment Review*, 62, 195–204. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2016.06.001>
- Schwartz, J., & Schwartz, R. (2018). Learning to disclose: A postcolonial autoethnography of transracial adoption. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 39–57. <https://doi.org/10.1177/1541344617715709>
- Scott, H. E. (2018). Through the wall of literacy: Transformative practice in social networks among GCSE re-sit Further Education students. *Education and Training*, 60(6), 569–583. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2018-0054>
- Silverman, R. M., & Patterson, K. (2015). *Qualitative research methods for community development*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315797762>
- Syed Ismail, S. M., & Ahmad Subki, M. (2010). *Guru dan cabaran semasa: Siri pengajian profesional*. Selangor: Penerbitan Multimedia.
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020>
- Thompson, T., Lamont-Robinson, C., & Williams, V. (2016). At sea with disability! Transformative learning in medical undergraduates voyaging with disabled sailors. *Medical Education*, 50(8), 866–879. <https://doi.org/10.1111/medu.13087>
- Yee, J., Rajmakers, B., & Ichikawa, F. (2019). Transformative learning as impact in social innovation. *Design and Culture*, 11(1), 109–132. <https://doi.org/10.1080/17547075.2019.1567984>
- Yin, L. C., Loreman, T., Majid, R. A., & Alias, A. (2019). The dispositions towards loving pedagogy (DTLP) scale: Instrument development and demographic analysis. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102884. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102884>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and method* (3rd ed.). London: SAGE Publication.
- Zaky, H. (2019). Infield education: Enhancing adult learners' affective domain for transformative learning endorsement. *Cogent Education*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1693679>
- Zygmunt, E., Cipollone, K., Tancock, S., Clausen, J., Clark, P., & Mucherah, W. (2018). Loving out loud: Community mentors, teacher candidates, and transformational learning through a pedagogy of care and connection. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 127–139. <https://doi.org/10.1177/0022487117751640>