

**PENGGUNAAN STRATEGI KOMUNIKASI PELAJAR
BAHASA SEPANYOL DALAM KOMUNIKASI MEDIASI
KOMPUTER SECARA SINKRONUS**

ROZITA CHE OMAR

**FAKULTI BAHASA DAN LINGUISTIK
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2016

**PENGGUNAAN STRATEGI KOMUNIKASI PELAJAR
BAHASA SEPANYOL DALAM KOMUNIKASI MEDIASI
KOMPUTER SECARA SINKRONUS**

ROZITA CHE OMAR

**TESIS DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI
KEPERLUAN BAGI IJAZAH DOKTOR FALSAFAH**

**FACULTY OF LANGUAGES AND LINGUISTICS
UNIVERSITY OF MALAYA
KUALA LUMPUR**

2016

UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: Rozita Binti Che Omar

No. Pendaftaran/Matrik: THA070022

Nama Ijazah: Doktor Falsafah

Tajuk Kertas Projek/Laporan Penyelidikan/Disertasi/Tesis (“Hasil Kerja ini”):

Penggunaan Strategi Komunikasi Pelajar Bahasa Sepanyol dalam Komunikasi
Mediasi Komputer secara Sinkronus

Bidang Penyelidikan: Linguistik Terapan

Saya dengan sesungguhnya dan sebenarnya mengaku bahawa:

- (1) Saya adalah satu-satunya pengarang/penulis Hasil Kerja ini;
- (2) Hasil Kerja ini adalah asli;
- (3) Apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa-apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dinyatakan dengan sejelasnya dan secukupnya dan satu pengiktirafan tajuk hasil kerja tersebut dan pengarang/penulisnya telah dilakukan di dalam Hasil Kerja ini;
- (4) Saya tidak mempunyai apa-apa pengetahuan sebenar atau patut semunasabahnya tahu bahawa penghasilan Hasil Kerja ini melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain;
- (5) Saya dengan ini menyerahkan kesemua dan tiap-tiap hak yang terkandung di dalam hakcipta Hasil Kerja ini kepada Universiti Malaya (“UM”) yang seterusnya mula dari sekarang adalah tuan punya kepada hakcipta di dalam Hasil Kerja ini dan apa-apa pengeluaran semula atau penggunaan dalam apa jua bentuk atau dengan apa juga cara sekalipun adalah dilarang tanpa terlebih dahulu mendapat kebenaran bertulis dari UM;
- (6) Saya sedar sepenuhnya sekiranya dalam masa penghasilan Hasil Kerja ini saya telah melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain sama ada dengan niat atau sebaliknya, saya boleh dikenakan tindakan undang-undang atau apa-apa tindakan lain sebagaimana yang diputuskan oleh UM.

Tandatangan Calon

Tarikh:

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi

Tarikh:

Nama: Jagdish Kaur, Ph.D

Jawatan:Pensyarah Kanan

ABSTRAK

Sifat kerjasama dalam komunikasi antara pelajar dan penutur natif dilihat dapat membantu meningkatkan kecekapan komunikatif pelajar. Kecekapan komunikatif merupakan pendekatan yang memberi fokus kepada interaksi dan komunikasi. Kajian ini dijalankan untuk mengenalpasti strategi komunikasi (SK) yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus semasa perbualan bersama penutur natif berlangsung. Sebanyak 12 jenis SK yang dikaji dalam kajian ini. SK ini diadaptasikan daripada taksonomi Tarone (1977) dan Palomeque (2007). Selain itu, kajian ini turut mengkaji pencetus kepada penggunaan SK tersebut. Kajian ini juga menghuraikan jenis-jenis SK yang digunakan dalam fasa rutin perundingan makna. Seramai 60 orang pelajar elektif bahasa Sepanyol dari tiga buah universiti iaitu Universiti Kebangsaan Malaysia, Universiti Utara Malaysia dan Universiti Putra Malaysia dipilih sebagai responden kajian. Mereka terdiri daripada pelajar Tahap I, Tahap II dan Tahap III. Data utama kajian adalah teks perbualan pelajar bersama penutur natif dalam laman sembang atas talian. Perbualan ini merupakan perbualan bebas yang berlangsung selama dua jam bagi setiap sesi. Jumlah keseluruhan masa perbualan adalah selama 120 jam. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelajar bahasa Sepanyol tanpa mengira tahap kecekapan berbahasa menggunakan SK ketika berinteraksi bersama penutur natif. Namun demikian terdapat pengurangan penggunaan SK apabila meningkatnya tahap kecekapan bahasa pelajar. Selain itu, pemilihan jenis SK juga dipengaruhi oleh tahap kecekapan berbahasa mereka. Pelajar Tahap 1 cenderung untuk menggunakan SK yang tidak memerlukan penggunaan kecekapan berbahasa yang tinggi, sementara pelajar Tahap III pula menggunakan SK yang memerlukan penggunaan kecekapan berbahasa yang tinggi. Tujuan penggunaan SK

adalah untuk meningkatkan kefasihan dan kelangsungan perbualan tanpa terlalu menitikberatkan ketepatan dalam konteks bahasa sasaran. Dapatan kajian turut mendapati bahawa terdapat pencetus tertentu kepada penggunaan SK ini. Kategori pencetus yang diutarakan oleh Kandanai (2011) digunakan untuk menganalisa kehadiran pencetus leksikal/semantik, morfosintaktik dan global. Didapati, pencetus leksikal/semantik merupakan pencetus terbanyak yang menjurus kepada penggunaan SK. Model Zhao (2010) dan Model Smith (2003) turut dijadikan panduan untuk melihat kepada fasa rutin perundingan makna. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelajar menggunakan SK dalam fasa rutin perundingan makna. Penggunaan SK yang sesuai dalam rutin perundingan membantu pelajar untuk menjayakan komunikasi.

ABSTRACT

The nature of cooperation in communication between students and native speakers is perceived to be able to improve students' communicative competence. Communicative competence is an approach that focuses on the interaction and communication. This study was conducted to determine the communication strategy (CS) used by Spanish students in synchronous computer-mediated communication (S-CMC) in conversations with native speakers. A total of 12 types of CS were investigated in this study. CS taxonomy is adapted from Tarone (1977) and Palomeque (2007). The study examined the triggers of using CS and investigated the types of CS used in the routine phase of negotiation of meaning. A total of 60 Spanish-language elective students from three universities (University Kebangsaan Malaysia, University Utara Malaysia and University Putra Malaysia) were chosen as respondents. Data was collected in the form of conversation texts between students and native speakers in online chat site before being analyzed. The conversation was a free discussion that lasted for two hours per session. The total conversation time was 120 hours. The results showed that regardless of their level of Spanish proficiency, students used CS when interacting with native speakers. However, there was a reduction in the use of CS when the level of language proficiency of students was rising. Moreover, the choice of CS was also influenced by the level of their language proficiency. Students in Level III used CS that requires the use of high proficiency, while students in Level I do not. The purpose of using CS is to increase fluency and continuity of the conversation without being overly concerned with accuracy in the context of the target language. The study also found that there are certain triggers in using the CS. Category of trigger raised by Kandanai (2011) was used to analyze the presence of lexical / semantic, morphosyntactic and global triggers. The

finding showed that lexical / semantic trigger is the largest trigger that led to the use of SK. Models from Zhao (2010) and Smith (2003) served as guides to view the routine phase of negotiation of meaning. The results showed that students use CS in their negotiation of meaning. Appropriate use of CS in routine of negotiation helped students to improve their communication ability.

University of Malaya

PENGHARGAAN

Segala puji bagi Allah S.W.T kerana dengan limpah kurniaNya dapatlah saya menyiapkan tesis ini.

Saya ingin merakamkan setinggi penghargaan yang tulus dan ikhlas kepada penyelia saya Dr. Jagdish Kaur yang telah memberi bimbingan yang amat bernilai sepanjang proses untuk menyiapkan tesis ini. Kesabaran beliau amatlah saya hargai. Saya turut menghargai sokongan Dekan FBL dan Ketua Jabatan Bahasa Asia dan Eropah kerana memberi kemudahan cuti penyelidikan kepada saya.

Saya ingin mengucapkan ribuan terima kasih yang tidak terhingga kepada suami tercinta, Aznan Ahmad kerana sentiasa memberi sokongan terhadap kerjaya dan pendidikan saya. Tidak dilupai anak-anak yang saya kasihi, Muhammad Adri Ariff, Siti Nur Diyana dan Muhammad Harith Haziq yang sentiasa memahami, membantu dan mencerikan kehidupan saya.

Saya juga amat terhutang budi kepada kedua ibubapa saya, Saudah bt. Othman dan Che Omar b. Saad di atas doa mereka yang tidak putus-putus untuk kesejahteraan dan kejayaan saya. Saya juga mengucapkan terima kasih kepada adik beradik saya atas galakan dan semangat yang diberikan.

Tidak saya lupai rakan-rakan seperjuangan dan rakan-rakan FBL yang terlibat secara langsung dan tidak langsung dalam proses menyiapkan tesis ini.

Akhir sekali saya berdoa ke hadrat Ilahi agar tesis ini dapat memberi manfaat kepada bidang pendidikan dan pengajaran bahasa Sepanyol.

ISI KANDUNGAN

Abstrak	iii
Abstract	v
Penghargaan	vii
Isi kandungan.....	viii
Senarai rajah	xiv
Senarai jadual	xv
Senarai simbol dan kata singkatan.....	xvii
Senarai Lampiran.....	xviii
BAB 1: LATAR BELAKANG KAJIAN	
1.1: Pengenalan.....	1
1.2: Peranan strategi komunikasi dalam interaksi bahasa asing	2
1.3: Penggunaan internet sebagai medium komunikasi	3
1.4: Penggunaan bahasa Sepanyol di internet.....	5
1.5: Penutur bahasa Sepanyol di dunia dan perkembangan pengajaran dan pembelajaran.....	7
1.6: Pengajaran dan pembelajaran bahasa Sepanyol di Malaysia	9
1.6.1: Pengajaran bahasa Sepanyol di Universiti Putra Malaysia.....	10
1.6.2: Pengajaran bahasa Sepanyol di Universiti Kebangsaan Malaysia	12
1.6.3: Pengajaran bahasa Sepanyol di Universiti Utara Malaysia	14
1.7: Pernyataan masalah	16
1.8: Objektif kajian	19
1.9: Persoalan kajian	20
1.10: Kepentingan kajian.....	22
1.11: Batasan kajian	26
1.12: Definisi operasional.....	27

1.13: Penutup.....	27
BAB 2: SOROTAN KAJIAN BERKAITAN.....	
2.1: Pendahuluan	30
2.2: KMK dalam pembelajaran bahasa asing	32
2.3: Manfaat penggunaan KMK berbanding interaksi bersemuka.....	34
2.4: Ciri-ciri interaksi KMK	36
2.5: Manfaat KMK dalam meningkatkan kecekapan komunikatif.....	37
2.6: Teori komunikasi kolaboratif.....	38
2.7: Sejarah ringkas kemunculan strategi komunikasi dalam kajian pemerolehan bahasa kedua.....	40
2.8: Peranan strategi dalam komunikasi bahasa asing.....	43
2.8.1: Komunikasi dan kecekapan komunikatif.....	43
2.8.2: Strategi sebagai suatu taktik, plan, prosedur dan proses untuk menyelesaikan masalah.....	45
2.9: Definisi strategi komunikasi.....	47
2.10: Faktor-faktor penggunaan strategi komunikasi oleh pelajar bahasa	51
2.11: Perbezaan di antara strategi pembelajaran dan strategi komunikasi	53
2.12: Hubungan di antara strategi komunikasi dengan tahap kecekapan bahasa	55
2.13: Pendekatan kajian strategi komunikasi	58
2.13.1: Pendekatan interaksional dan pendekatan psikolinguistik.....	59
2.14: Inventori taksonomi strategi komunikasi.....	60
2.15: Penggunaan strategi komunikasi dalam komunikasi mediasi komputer.....	73
2.16: Perundingan makna dalam persekitaran KMK-S.....	79
2.16.1: Pencetus permasalahan dan rutin perundingan makna.....	80

2.17: Jurang kajian.....	90
2.18: Penutup.....	91

BAB 3: METODOLOGI KAJIAN.....

3.1: Pendahuluan	93
3.2: Responden kajian.....	93
3.3: Reka bentuk penyelidikan.....	95
3.4: Kesahan dan kebolehpercayaan (Validity and reliability).....	100
3.5: Kajian awal.....	100
3.6: Analisis data kajian awal.....	102
3.7: Penggunaan strategi komunikasi dalam perbualan bahasa Sepanyol antara pelajar dengan penutur natif.....	103
3.7.1: Kes strategi pencapaian.....	104
3.7.2: Kes strategi pengelakan.....	105
3.8: Masalah kajian rintis dan cara mengatasinya	105
3.9: Kerangka analisis	109
3.10: Pengkodan strategi komunikasi	110
3.11: Pengesanan rutin perundingan makna.....	110
3.12: Batasan kajian.....	114
3.13: Penutup.....	114

BAB 4: PENGGUNAAN STRATEGI KOMUNIKASI DALAM PERBUALAN PELAJAR BAHASA SEPANYOL DENGAN PENUTUR NATIF.....

4.1: Pendahuluan	116
4.2: Responden kajian	117

4.3: Ciri-ciri bahasa dalam komunikasi mediasi komputer	125
4.3.1: Laras yang dipermudahkan (<i>Simplified Register</i>).....	126
4.4: Strategi komunikasi yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam laman sebang mayang di internet.....	127
4.4.1: Strategi pengelakan	129
4.4.1.1: Strategi peninggalan mesej	129
4.4.1.2: Strategi pengelakan topik	132
4.4.2: Strategi parafrasa	136
4.4.2.1: Strategi penghampiran.....	136
4.4.2.2: Strategi mencipta perkataan.....	142
4.4.2.3: Strategi penghuraian.....	145
4.4.3: Strategi pemindahan secara sadar	148
4.4.3.1: Strategi terjemahan secara literal	148
4.4.3.2: Strategi penukaran kod	152
4.4.4: Strategi rayuan kerjasama secara langsung	154
4.4.4.1: Strategi meminta penjelasan	154
4.4.4.2: Strategi meminta kepastian.....	156
4.4.4.3: Strategi menyatakan ketidakfahaman.....	157
4.4.5: Strategi Paralinguistik	158
4.4.5.1: Strategi menggunakan tanda baca	158
4.4.5.2: Strategi menggunakan emotikon.....	159
4.5: Kekerapan penggunaan strategi komunikasi mengikut jenis	161
4.6: Strategi komunikasi yang Lain	166
4.7: Penutup	168

BAB 5: PENCETUS KESUKARAN PEMAHAMAN DAN PENGGUNAAN STRATEGI KOMUNIKASI DALAM RUTIN PERUNDINGAN MAKNA.....

5.1: Pendahuluan	169
5.2: Kategori pencetus kepada kesukaran pemahaman	170
5.2.1: Pencetus leksikal dan semantik.....	172
5.2.1.1: Penggunaan item vokabulari yang tidak dikenali	173
5.2.1.2: Penggunaan item vokabulari yang tidak tepat	175
5.2.1.3: Penggunaan frasa yang tidak dikenali atau difahami	179
5.2.2: Pencetus morfosintatik.....	183
5.2.3: Pencetus global.....	192
5.3: Kekurangan penghasilan pencetus dalam KMK-S	198
5.4: Fasa rutin perundingan makna dalam KMK-S	202
5.4.1: Perundingan yang berakhir pada fasa indikasi	204
5.4.2: Perundingan yang berakhir pada fasa respon.....	205
5.4.3: Perundingan yang berakhir pada fasa reaksi terhadap respon.....	207
5.4.4: Perundingan yang berakhir pada fasa pengesahan dan pengesahan semula.....	208
5.5: Penggunaan strategi komunikasi dalam rutin perundingan makna	210
5.6: Penutup	218

BAB 6: RUMUSAN DAN CADANGAN.....

6.1: Pendahuluan	220
6.2: Rumusan dapatan kajian.....	220

6.2.1: Jenis SK yang digunakan oleh pelajar Tahap I, Tahap II dan Tahap III.....	223
6.2.1.1: Pengurangan penggunaan SK apabila meningkatnya tahap kecekapan bahasa	225
6.2.1.2: Tahap kecekapan bahasa pelajar mempengaruhi pemilihan strategi komunikasi.....	227
6.2.2: Pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi	232
6.2.2.1: Permasalahan leksikal/semantik merupakan pencetus utama kepada penggunaan SK	233
6.2.2.2: Jenis pencetus mempengaruhi pemilihan strategi komunikasi	235
6.2.3: Penggunaan strategi komunikasi dalam rutin perundingan.....	237
6.2.3.1: Jenis strategi komunikasi yang digunakan mengikut fasa dalam rutin perundingan makna	238
6.2.3.2: Strategi komunikasi yang digunakan pada fasa indikasi.....	238
6.2.3.3: Strategi komunikasi yang digunakan pada frasa respon.....	239
6.2.3.4: Strategi komunikasi yang digunakan pada fasa reaksi terhadap respon.....	240
6.3: Implikasi pedagogi dan pengintegrasian KMK-S dalam kelas bahasa Sepanyol.....	241
6.4: Cadangan kajian selanjutnya	245
6.5: Penutup	247
Rujukan	248
Senarai penerbitan dan pembentangan.....	263
Lampiran	265

SENARAI RAJAH

Rajah 2.1: Model kecekapan komunikatif.....	44
Rajah 2.2: Proses Penggunaan Strategi Komunikasi.....	70
Rajah 2.3: Fasa Perundingan Makna Varonis dan Gass (1985:74).....	81
Rajah 2.4: Model Rutin Perundingan Makna (Smith 2003:50).....	84
Rajah 2.5: Model Rutin Perundingan Makna (Zhao 2010:46).....	85
Rajah 3.1: Laman Sesawang www.latinchat.com untuk Pemilihan Negara.....	98
Rajah 3.2: Tetingkap Laman Sembang.....	98
Rajah 3.3: Model Rutin Perundingan Makna untuk Kajian ini.....	111
Rajah 3.4: Rutin Perundingan dan Penggunaan Strategi Komunikasi.....	113
Rajah 4.1: Universiti Responden.....	118
Rajah 4.2: Kursus Bahasa Sepanyol.....	120
Rajah 4.3: Jantina.....	122
Rajah 4.4: Bangsa.....	123
Rajah 4.5: Umur.....	124
Rajah 4.6: Medan Semantik Kata Kerja ' <i>Cocinar</i> '	139
Rajah 6.1: Bilangan Kekerapan Penggunaan Strategi Komunikasi Mengikut Tahap Kecekapan Bahasa.....	226

SENARAI JADUAL

Jadual 1.1: Penggunaan Internet di Dunia Mengikut Bahasa.....	6
Jadual 2.1: Inventori Strategi Komunikasi.....	60
Jadual 2.2: Taksonomi Tarone (1983:62).....	64
Jadual 2.3: Pengkelasan Jenis-jenis Strategi (Faerch dan Kasper,1983).....	68
Jadual 2.4: Taksonomi Poullise (1990).....	71
Jadual 2.5: Definisi Pencetus (Kandanai, 2010).....	87
Jadual 3.1: Bilangan Responden Mengikut Universiti.....	95
Jadual 3.2: Jenis Strategi Komunikasi dan Kekerapan Penggunaan.....	102
Jadual 3.3: Jenis-jenis Strategi dan Huraianya.....	107
Jadual 4.1: Tahap Kecekapan Bahasa Sepanyol.....	119
Jadual 4.2: Contoh Emotikon.....	127
Jadual 4.3 Kekerapan Penggunaan Strategi Komunikasi Mengikut Tahap Kecekapan Bahasa Pelajar.....	161
Jadual 4.4: Penghampiran Bunyi Item Leksikal Bahasa Sasaran.....	167
Jadual 5.1: Statistik Kekerapan dan Peratusan Mengikut Jenis-jenis Pencetus.....	199
Jadual 5.2: Perbezaan Kekerapan dan Peratusan Pencetus yang dihasilkan antara	

Pelajar dan Penutur Natif.....	200
Jadual 6.1: Kekerapan dan Peratusan SK Mengikut Jenis.....	224
Jadual 6.2: Kekerapan Penggunaan Strategi Komunikasi Mengikut Tahap Kecekapan Bahasa.....	228

University of Malaya

SENARAI SINGKATAN

N	:	Natif
P	:	Pelajar
SK	:	Strategi Komunikasi
KMK-S	:	Komunikasi Mediasi Komputer secara Sinkronus
KMK-AS	:	Komunikasi Mediasi Komputer secara Asinkronus
PN	:	Penutur Natif
PBN	:	Penutur Bukan Natif
PB	:	Perbualan Bersemuka
UKM	:	Universiti Kebangsaan Malaysia
UUM	:	Universiti Utara Malaysia
UPM	:	Universiti Putra Malaysia

SENARAI LAMPIRAN

Lampiran A: Borang Soal Selidik.....	266
Lampiran B: Soalan Temu Bual Semi Struktur.....	267

University of Malaya

BAB 1: LATAR BELAKANG KAJIAN

1.1 Pengenalan

Kebolehan untuk berkomunikasi dalam bahasa yang dipelajari merupakan perkara penting dalam pembelajaran bahasa asing. Sekiranya pelajar mampu melahirkan apa yang ingin diujarkan dengan baik, maka ianya menunjukkan bahawa mereka telah menguasai kecekapan komunikatif yang dikehendaki. Namun demikian, adakah pelajar ini mampu menjayakan interaksi sedangkan pengetahuan linguistik mereka terhadap bahasa sasaran masih terhad? Sekiranya mereka ingin meneruskan interaksi, apakah cara yang boleh digunakan untuk mengatasi masalah yang dihadapi?

Secara amnya, pelajar-pelajar bahasa asing akan mengalami beberapa masalah sama ada dari segi leksikal, tatabahasa, fonetik, sintaktik dan sebagainya semasa berkomunikasi. Keadaan ini mungkin berlaku kerana mereka belum didedahkan dengan item-item tatabahasa yang ingin digunakan atau mungkin juga belum pernah mendengar atau mempelajari perbendaharaan kata yang seharusnya digunakan.

Kebiasaannya, halangan utama dalam komunikasi adalah item kosa kata yang belum dipelajari atau tidak dapat diingati semula (Andrioti, 2005). Dalam situasi ini, pelajar yang bermotivasi tinggi akan terus berusaha untuk menjayakan interaksi, sebaliknya mereka yang kurang bermotivasi akan mengelak daripada mengambil risiko. Pelajar yang bermotivasi tinggi akan cuba untuk mengujarkan apa yang telah dirancang dalam bentuk sama ada yang dipermudahkan,

menerangkannya dengan lebih panjang lebar, membuat terjemahan secara literal, menggunakan leksikal yang umum sahaja dan sebagainya. Percubaan ini walaupun kadangkala menemui kegagalan namun boleh dianggap positif dalam usaha untuk menggalakkan penggunaan bahasa asing yang dipelajari.

1.2 Peranan strategi komunikasi dalam interaksi bahasa asing.

Penggunaan strategi komunikasi (SK) merupakan salah satu usaha yang dilakukan oleh pelajar untuk mengekalkan interaksi dalam bahasa sasaran. Hal ini demikian kerana pelajar menggunakan bahasa yang dipelajari untuk menguji hipotesis semasa situasi berkomunikasi berlangsung. SK digunakan kerana mereka tidak dapat menguasai bahasa tersebut seperti penutur asal. Canale (1984) dan Lee (1994) menyatakan bahawa, sekiranya pelajar ingin berkomunikasi dengan penutur natif atau penutur bukan natif, mereka perlu menggunakan beberapa pendekatan atau strategi yang boleh membantu mereka untuk menyalurkan mesej.

SK digunakan apabila seseorang itu berkeinginan untuk menyampaikan sesuatu maksud kepada pendengar tetapi kecekapan linguistik yang dikehendaki tidak mencukupi (Tarone, 1980). Oleh itu penutur tersebut memilih untuk mengelak atau mencuba kaedah lain untuk menyampaikan maksud yang diinginkan sehinggalah penutur itu menganggap bahawa maksud bersama telah dicapai. Percubaan yang dilakukan semasa berkomunikasi sama ada membantu proses komunikasi atau sebaliknya dianggap sebagai strategi yang digunakan oleh pelajar untuk menjayakan matlamat komunikasi yang dikehendaki.

Tarone dalam Faerch dan Kasper (1983) melihat strategi komunikasi sebagai usaha untuk merapatkan jurang antara pengetahuan linguistik pelajar bahasa kedua dengan pengetahuan linguistik interlokuter bahasa sasaran dalam keadaan komunikasi sebenar. Selain itu strategi komunikasi digunakan sebagai proses untuk mengatasi masalah komunikatif. Terdapat pelbagai pencetus kepada permasalahan komunikatif. Selain permasalahan morfosintaktik dan global, permasalahan leksikal akibat kekurangan pengetahuan terhadap terminologi bahasa sasaran turut berlaku (Kandanai, 2011).

Dalam interaksi di antara penutur natif (PN) dan penutur bukan natif (PBN), keupayaan menggunakan SK adalah penting untuk menangani masalah komunikasi yang disebabkan oleh kekurangan kecekapan linguistik dalam bahasa sasaran. Justeru itu, SK merupakan salah satu komponen dalam pembelajaran bahasa asing yang mendapat perhatian pengkaji-pengkaji bahasa. (SK akan diterangkan dengan lebih lanjut dalam Bab 2: Sorotan Kajian Berkaitan).

1.3 Penggunaan internet sebagai medium komunikasi

Berdasarkan pengalaman pengkaji sebagai pelajar bahasa asing di Malaysia, pelajar kurang berpeluang untuk berkomunikasi dengan penutur natif bahasa sasaran. Hal ini berlaku kerana bahasa tersebut dituturkan di negara-negara yang terletak jauh dari Malaysia. Kedudukan geografi yang jauh menyukarkan pelajar untuk melatih penggunaan bahasa sasaran dengan penutur natif. Keadaan ini telah menyebabkan pelajar mencari pelbagai alternatif untuk berinteraksi dalam bahasa yang dipelajari. Salah satu daripadanya ialah dengan menggunakan medium laman sembang di internet.

Dewasa ini, komunikasi bukanlah semata-mata secara bersemuka (face to face) sahaja. Jika dahulu, surat, telefon atau telegram merupakan medium untuk manusia berhubung di antara satu sama lain apabila dipisahkan oleh suatu jarak yang tidak memungkinkan mereka berhubung secara bersemuka, kini dengan perkembangan teknologi, penggunaan internet di anggap suatu keperluan yang amat penting. Penggunaan e-mel, laman sembang sosial contohnya *Yahoo Messenger* atau *MSN*, *facebook*, *whatsApp* dan sebagainya dilihat sebagai satu ledakan teknologi yang memerlukan pengkaji bahasa melihat bahawa komunikasi tidak hanya semata-mata secara bersemuka sahaja. Malah dengan peningkatan kemajuan gajet-gajet terkini, perhubungan melalui internet sama ada menggunakan komputer atau telefon bimbit telah mencetuskan komunikasi maya yang menjadi gaya terkini dan disukai ramai.

Kajian menunjukkan bahawa setiap orang akan berada di hadapan komputer sekurang-kurangnya setengah jam sehari sama ada untuk membaca dan membalas e-mel, berbual atas talian dengan rakan sembang atau semata-mata mencari maklumat yang dikehendaki (Mohd Azis Ngah, 2010). Maklumat statistik yang dikeluarkan oleh Suruhanjaya Komunikasi dan Multimedia, Malaysia, (2013) juga telah menunjukkan peningkatan penggunaan internet. Statistik terbaru ini menunjukkan bahawa 65.1% rakyat Malaysia memperuntukkan di antara 8 hingga 28 jam seminggu untuk menggunakan internet. Peratusan ini semakin bertambah dari tahun ke tahun. 74.8% rakyat negara ini menggunakan internet untuk berkomunikasi melalui teks. Berdasarkan statistik ini, tidak hairanlah penggunaan bahasa melalui internet menjadi gaya terkini dalam melayari era berteknologi ini.

Berdasarkan kajian *Norton Online Living Report (NOLR)*, (2009) di Malaysia yang dikendalikan oleh *Saffron Hill* bagi pihak *Symantec*, remaja di negara ini sebenarnya menghabiskan masa selama 16 jam seminggu untuk melayari internet. 60% remaja menghabiskan masa dengan melayari laman sembang. Mereka melayari aktiviti yang dikategorikan berfrekuensi tinggi iaitu video (91%), rangkaian sosial (89%) dan muat turun pelbagai fail (91%).

Hasil kajian *NLOR* di peringkat global pula telah menunjukkan bahawa 7 daripada 10 responden mengakses foto secara online dan menggunakan pesanan segera seperti *Yahoo Messenger (YM)*. Kajian ini menunjukkan bahawa menggunakan internet untuk berkomunikasi merupakan perkara biasa dalam kalangan remaja. Oleh yang demikian sebagai sebuah negara yang berada di ambang pembelajaran berteknologi tinggi, kita perlu menerima perubahan teknologi baru ini jika ingin bersaing dalam pasaran global.

1.4 Penggunaan bahasa Sepanyol di internet

Sekiranya dilihat dari sudut penggunaan bahasa Sepanyol di internet, didapati ianya telah menunjukkan perkembangan yang agak cepat. Menurut *Internet World Stats* (2015), perkembangan internet dalam bahasa Sepanyol pada bulan November, 2015 telah menunjukkan pertumbuhan sebanyak 1,312.4% di mana terdapat 256,787,878 pengguna internet yang menggunakan bahasa Sepanyol. Bahasa Sepanyol juga berada pada kedudukan ketiga sebagai bahasa yang paling banyak digunakan dengan peratusan pengguna sebanyak 7.6% daripada populasi dunia.

Jadual di bawah menunjukkan bilangan dan peratusan pengguna internet mengikut bahasa yang paling tinggi penggunaannya di dunia.

Jadual 1.1 : Penggunaan Internet di Dunia Mengikut Bahasa

Bahasa yang digunakan di Internet	Jumlah Pengguna Internet	Pengguna Internet (%)	Populasi Penutur Dunia (Anggaran tahun 2015)
English	872,950,266	25.9%	1,398,283,969
Mandarin	704,484,396	20.9%	1,398,335,970
Sepanyol	256,787,878	7.6%	441,052,395
Arab	168,176,008	5.0%	375,241,253
Portugis	131,903,391	3.9%	263,260,385
Jepun	114,963,827	3.4%	126,919,659
Rusia	103,147,691	3.2%	146,267,288
Bahasa Melayu	98,915,747	2.9%	286,937,168
Perancis	97,729,532	2.9%	385,389,434
German	83,738,911	2.5%	95,324,471
Bahasa-bahasa lain di dunia	734,013,009	21.8%	2,342,890,251
JUMLAH	3,366,810,656	100.0%	7,259,902,243

(Sumber: Internet World Stats. Internet World Users by Language-Top 10, November, 2015)

Berdasarkan perkembangan ini, bukanlah sesuatu yang mustahil bagi pelajar bahasa Sepanyol di Malaysia menjalinkan interaksi dengan penutur natif dalam usaha meningkatkan kecekapan komunikatif mereka. Hal ini demikian kerana internet boleh digunakan sebagai medium terhadap komunikasi bahasa asing yang dipelajari.

1.5 Penutur bahasa Sepanyol di dunia dan perkembangan pengajaran dan pembelajaran

Menurut Instituto Cervantes, *El Español en el Mundo* (2012:1), bahasa Sepanyol berada di tempat ketiga berdasarkan jumlah penuturnya di dunia. Bahasa ini dituturkan di 22 buah negara termasuk Amerika Syarikat. Negara-negara yang menggunakan bahasa Sepanyol ialah Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Republik Dominican, Ecuador, El Salvador, Guinea Equatorial, Guatemala, Honduras, Mexico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Peru, Puerto Rico, Sepanyol, beberapa zon di Amerika Syarikat, Uruguay dan Venezuela.

Di Amerika Syarikat misalnya, terdapat peningkatan penutur bahasa Sepanyol. Perkembangan jumlah penutur bahasa Sepanyol di negara ini ada hubung kaitnya dengan gelombang imigran penutur bahasa Sepanyol dari Amerika Selatan dan keperluan generasi ketiga imigran Hispanik Amerika Syarikat yang ingin memulihkan bahasa ibunda yang hampir dilupai. Calvet (1999) menyatakan bahawa terdapat tiga bentuk terminologi yang menggambarkan keadaan penggunaan bahasa Sepanyol iaitu:-

a) *Hispanidad* - Negara-negara di mana bahasa Sepanyol merupakan bahasa ibunda dan menjadi simbol kepada identiti penutur.

b) *Hispanofonía* - Negara-negara di mana terdapat sebilangan penduduknya yang menggunakan bahasa Sepanyol seperti Amerika Syarikat, Equatorial Guinea dan Filipina. Sungguhpun demikian beberapa kawasan di Amerika Syarikat boleh diklasifikasikan sebagai *Hispanidad*.

c) *Hispanoproclividad* - Negara-negara yang memilih bahasa Sepanyol sebagai bahasa kedua atas alasan yang praktikal. Contohnya negara Brazil yang disebabkan oleh perjanjian dan perkembangan *Mercosur*.

Perkembangan bahasa Sepanyol di dunia telah menyebabkan bahasa ini menjadi salah satu bahasa yang penting untuk dipelajari. Selain mempunyai bilangan penutur yang ramai, bahasa ini turut dipelajari atas sebab-sebab perniagaan dan tujuan peribadi. Hal ini telah menyebabkan bidang pengajaran dan pembelajaran bahasa Sepanyol menjadi penting dalam usaha untuk memperkenalkan bahasa ini di seluruh dunia. Negara-negara di Asia misalnya telah membuka ruang kepada pengajar dan penyelidik untuk merangka sukatan pembelajaran yang bersesuaian dengan konteks pembelajaran di rantau ini. Proses penambahbaikan metodologi pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih berkesan dengan adanya kajian-kajian yang melihat kepada keadaan sebenar pelajar bahasa asing di negara-negara ini.

Dari semasa ke semasa pelbagai pertubuhan dan organisasi diwujudkan bagi mengawal selia dan merancang masa depan pengajaran dan pembelajaran bahasa dan budaya Sepanyol. Contohnya kewujudan Instituto Cervantes (Institusi yang ditubuhkan oleh Kerajaan Sepanyol pada tahun 1991) bertujuan untuk mempromosikan bahasa, pengajaran bahasa dan budaya Sepanyol dan Amerika Hispanik. Badan yang berpusat di Madrid dan Alcalá de Henares ini mempunyai cawangan-cawangan yang berkembang di seluruh dunia termasuklah di Kuala Lumpur. Di samping itu juga, Asociación Asiática de Hispanistas telah membuka ruang kepada pengajar dan pelajar di Asia untuk berkongsi idea dan mendapatkan maklumat tentang metodologi pengajaran dan pembelajaran melalui kursus,

seminar dan persidangan yang dijalankan. Hasil dapatan kajian tentang pengajaran dan pembelajaran bahasa Sepanyol yang telah dijalankan atau sedang dijalankan dapat dikongsi bersama demi kepentingan pengajaran dan pembelajaran bahasa ini.

1.6 Pengajaran dan pembelajaran bahasa Sepanyol di Malaysia

Pengajaran dan pembelajaran bahasa Sepanyol di Malaysia telah bermula seawal tahun 70-an lagi. Sehingga kini terdapat lebih daripada sepuluh buah universiti yang menawarkan bahasa Sepanyol sebagai kursus elektif dan kursus kemahiran bahasa. Sungguhpun demikian hanya Universiti Malaya menawarkan pengajian di peringkat Ijazah Sarjana Muda Bahasa dan Linguistik, pengkhususan dalam bahasa Sepanyol.

Universiti-universiti yang menawarkan kursus kemahiran bahasa Sepanyol sebagai kursus elektif ialah Universiti Sains Malaysia, Universiti Perguruan Sultan Idris, Universiti Utara Malaysia, Universiti Kebangsaan Malaysia, Universiti Kuala Lumpur (Malaysian Spanish Institute), Universiti Multimedia Cyberjaya dan Melaka, Universiti Putra Malaysia, Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn, Universiti Malaysia Sabah, Universiti Tunku Abd. Rahman dan Universiti Pertahanan Malaysia. Universiti Malaysia Pahang pula telah memperkenalkan kursus elektif bahasa Sepanyol sejak semester pengajian Semester I 2010/2011. Selain daripada itu terdapat juga beberapa buah sekolah antarabangsa dan kolej-kolej swasta yang menawarkan kursus bahasa Sepanyol kepada pelajar yang berminat.

Untuk tujuan kajian ini, pengkaji telah memilih tiga buah universiti iaitu Universiti Putra Malaysia, Universiti Kebangsaan Malaysia dan Universiti Utara Malaysia. Di dalam sub topik di bawah, ringkasan sinopsis dan kerangka kursus bahasa Sepanyol yang ditawarkan oleh ketiga-tiga universiti ini disediakan bagi melihat persamaan dan perbezaan kandungan kursus yang ditawarkan oleh ketiga-tiga universiti ini.

1.6.1 Pengajaran bahasa Sepanyol di Universiti Putra Malaysia

Universiti Putra Malaysia (UPM) mempunyai lima belas buah fakulti. Salah satu daripadanya ialah Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi (FBMK). Fakulti ini mempunyai empat jabatan iaitu Jabatan Bahasa Melayu, Jabatan Bahasa Inggeris, Jabatan Bahasa Asing, dan Jabatan Komunikasi. Fakulti ini mengendalikan program Sarjana Muda Sastera (B.A.) dan Sarjana Muda Komunikasi (B.Comm). Program Sarjana Muda Sastera yang ditawarkan adalah dalam bidang pengkhususan Bahasa dan Linguistik Melayu, Bahasa Inggeris, Kesusasteraan Melayu dan Kesusasteraan Inggeris.

Jabatan Bahasa Asing di fakulti ini turut memberi tumpuan kepada pembangunan bahasa moden lain. Penekanan diberikan kepada aspek kemahiran bahasa, tatabahasa, dan linguistik untuk maksud komunikasi serta ilmu dalam bahasa berkenaan. Semua aspek ini akan diketengahkan melalui pengajaran, penyelidikan, pengembangan serta perundingan (Sumber: Buku Panduan Sesi 2013/2014).

Kursus dalam setiap program dikelaskan kepada kursus universiti, kursus teras dan kursus elektif. Kursus major termasuk dalam kursus teras dan kursus minor merupakan kursus elektif. Kursus elektif adalah kursus yang ditawarkan untuk menyokong bidang pengkhususan atau memenuhi minat pelajar. Kursus elektif akan diambil kira mata kreditnya dan akan diberikan mata nilai. Jika pelajar gagal dalam kursus elektif, pelajar boleh mengulang kursus yang sama atau mengambil kursus elektif yang lain yang ditawarkan.

Bahasa Sepanyol merupakan kursus elektif di UPM dengan diberi kod kursus mengikut sistem pengekodan kursus iaitu BBS. Jabatan Bahasa Asing menawarkan empat tahap kursus bahasa Sepanyol iaitu BBS 2401 (Bahasa Sepanyol I), BBS 2402 (Bahasa Sepanyol II), BBS 2403 (Bahasa Sepanyol III) dan BBS 2404 (Bahasa Sepanyol IV) dengan 3 kredit (2+1) untuk setiap kursus yakni 2 jam kuliah dan 1 jam pembelajaran di makmal bahasa.

Kursus Bahasa Sepanyol I memberi penekanan pada pembinaan kemahiran komunikasi asas Bahasa Sepanyol iaitu abjad dan sistem bunyi bahasa Sepanyol, struktur ayat mudah, latihan kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis dialog mudah.

Kursus Bahasa Sepanyol II memberi penekanan pada peluasan kosa kata, peningkatan kemahiran mendengar, bertutur, membaca, menulis, pembacaan teks naratif dan paparan mudah, penggunaan struktur linguistik dalam pelbagai konteks dan situasi serta penulisan esei mudah. Pelajar perlu lulus kursus Bahasa Sepanyol I untuk mendaftar kursus pada peringkat ini.

Kursus Bahasa Sepanyol III memberi penekanan pada peluasan kosa kata, penggunaan struktur linguistik untuk pelbagai tujuan, bacaan dan pemahaman terhadap teks yang berlainan jenis, penyampaian gerak balas peribadi secara lisan dan bertulis, peningkatan keterampilan budaya, linguistik dan komunikasi. Pelajar perlu lulus Bahasa Sepanyol II sebagai pra-syarat sebelum mendaftar kursus ini.

Bahasa Sepanyol IV memberi penekanan kepada dialog untuk meningkatkan kemahiran bertutur dalam konteks sosial dan profesional, penerapan kemahiran pemahaman dalam bacaan dan penulisan, norma komunikasi sosial dan pengetahuan budaya. Pelajar mestilah lulus kursus bahasa Sepanyol III untuk mendaftar kursus peringkat ini.

Untuk tujuan pungutan data bagi kajian ini, seramai 10 orang pelajar dari Tahap II dan 10 orang pelajar dari Tahap III telah dipilih. Jumlah keseluruhan pelajar yang dipilih daripada universiti ini berjumlah seramai 20 orang.

1.6.2 Pengajaran Bahasa Sepanyol di Universiti Kebangsaan Malaysia

Fakulti Sains Sosial dan Kemanusiaan, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) telah ditubuhkan pada 15 November 2001 hasil penstrukturan semula tiga fakulti rumpun sains sosial. Fakulti-fakulti yang terbabit dengan pengstrukturan ini adalah Fakulti Sains Kemasyarakatan dan Kemanusiaan (FSKK), Fakulti Pengajian Bahasa (FPB) dan Fakulti Sains Pembangunan (FSP).

Pusat Pengajian Bahasa dan Linguistik di universiti ini adalah satu entiti dalam FPB yang berperanan sebagai penjana, pengembang, pengukuh dan pemantap ilmu pengetahuan bidang bahasa dengan menggandingkan keilmuan bahasa, terjemahan, linguistik, kesusasteraan, komunikasi antara-budaya, teknologi dan pendidikan dalam hubungannya dengan pembentukan peradaban manusia. Di antara matlamat pusat ini adalah untuk melahirkan siswazah yang mampu berkomunikasi dalam sekurang-kurangnya dua bahasa.

Bahasa Sepanyol ditawarkan di bawah Unit Bahasa Asing dan Terjemahan. Peringkat bahasa Sepanyol yang ditawarkan ialah Bahasa Sepanyol Asas I (SKVA3913), Bahasa Sepanyol Asas II (SKVA3923), Bahasa Sepanyol Pertengahan I (SKVA3933) dan Bahasa Sepanyol Pertengahan II (SKVA3943).

Kursus Sepanyol Asas I merupakan kursus permulaan bagi bahasa Sepanyol. Pelajar akan mempelajari struktur asas bahasa Sepanyol dan akan diperkenalkan kepada struktur asas tatabahasa dan kosa kata. Kursus ini bertujuan memberi pengetahuan asas bahasa Sepanyol seperti tatabahasa, kosa kata dan budaya. Lanjutan kursus ini ialah Bahasa Sepanyol Asas II di mana pelajar akan diajar kemahiran bertutur, menulis dan mendengar dengan lebih mendalam. Pelajar juga akan diperkenalkan dengan bentuk tatabahasa dan kosa kata yang baru agar dapat bertutur dengan lebih fasih dan menulis esei yang lebih kompleks serta dapat berkomunikasi dalam situasi yang lebih luas.

Apabila pelajar melanjutkan tahap kecekapan ke kursus bahasa Sepanyol Pertengahan I, mereka sepatutnya telah mampu bertutur serta berkongsi pendapat mengenai isu-isu dan perkara yang biasa ditemui dalam kehidupan seharian

mereka. Mereka juga akan mendapat pengetahuan yang lebih luas dan jelas mengenai adat dan budaya negara Sepanyol. Apabila pelajar menamatkan pembelajaran untuk kursus Bahasa Sepanyol Pertengahan II, mereka dijangka telah dapat berkomunikasi secara efektif dan berkongsi pendapat mengenai sesuatu topik yang diberikan.

Untuk tujuan kajian ini seramai 20 orang pelajar dari kursus bahasa Sepanyol Asas I telah dipilih untuk tujuan pengumpulan data.

1.6.3 Pengajaran Bahasa Sepanyol di Universiti Utara Malaysia

Pengajaran bahasa Sepanyol di UUM telah bermula seawal tahun 1992. Pada permulaannya, bahasa ini ditawarkan di peringkat kursus permulaan. Pelajar yang dibenarkan mengikuti kursus ini merupakan pelajar dari Sekolah Bahasa dan Pemikiran Sainifik. Kekerapan pertembungan di dalam kelas adalah sebanyak tiga jam seminggu. Buat masa ini UUM menawarkan tiga peringkat pembelajaran iaitu Bahasa Sepanyol Tahap 1 (SBLL 1013), Bahasa Sepanyol Tahap II (SBLL 2013) dan Bahasa Sepanyol Tahap III (SBLL 3013).

Kursus Bahasa Sepanyol I diperkenalkan sebagai asas kepada bahasa Sepanyol. Memandangkan kursus ini merupakan kursus yang pertama dalam pembelajaran bahasa Sepanyol, peruntukan masa juga diberikan dalam memperkembangkan kosa kata dan ekspresi idiomatik untuk membolehkan pelajar mengambil bahagian dalam perbualan pendek. Objektif utama yang diharapkan dapat dicapai setelah pelajar tamat kursus ini termasuklah mendapat idea yang umum terhadap budaya dan negara penutur bahasa Sepanyol. Selain itu mereka juga mampu menggunakan

pengetahuan yang dipelajari semasa menggunakan frasa-frasa mudah dalam perbualan harian. Mereka juga akan memahami aspek-aspek tatabahasa bahasa Sepanyol melalui penulisan, pendengaran, pertuturan dan pembacaan.

Kursus bahasa Sepanyol II pula merupakan lanjutan daripada kursus bahasa Sepanyol I. Pelajar perlu lulus bahasa Sepanyol I untuk mendaftar kursus bahasa Sepanyol di peringkat ini. Objektif utama kursus ini adalah untuk mengembangkan dan meningkatkan kemahiran pendengaran dan pertuturan pelajar. Selain itu, pelajar diharapkan dapat memahami konsep tatabahasa bahasa ini dan mampu membaca dan memahami bahan-bahan bacaan dalam bahasa Sepanyol. Pelajar turut diharapkan dapat menulis ayat-ayat mudah dalam ini.

Kursus bahasa Sepanyol III ditawarkan kepada pelajar yang lulus kursus bahasa Sepanyol II. Mereka diharapkan dapat bertutur dengan menggunakan kosa kata dan frasa untuk situasi kini, masa lepas dan masa akan datang. Mereka turut akan dapat mengembangkan kemahiran menulis melalui penulisan karangan dan pembentangan. Selain itu mereka juga diharapkan dapat memahami bahasa dan budaya yang terdapat di negara-negara yang penduduknya bertutur dalam bahasa Sepanyol. Untuk tujuan pungutan data bagi kajian ini, seramai 10 orang pelajar dari Tahap II dan 10 orang pelajar dari Tahap III telah dipilih. Jumlah keseluruhan pelajar yang dipilih daripada universiti ini berjumlah 20 orang.

Berdasarkan kandungan dan matlamat kursus yang ditawarkan oleh ketiga-tiga buah universiti ini, maka pengkaji merasakan pelajar-pelajar dari Unit Bahasa Asing dan Terjemahan di UKM dan Unit Bahasa Asing, UPM dan UUM sesuai untuk dijadikan responden dalam kajian yang melibatkan aktiviti komunikasi

mediasi komputer secara sinkronus. Walaupun tiga buah universiti ini menjalankan program elektif yang berbeza namun sinopsis dan objektif kursus adalah hampir sama.

1.7 Pernyataan masalah

Dalam pembelajaran bahasa asing, komunikasi boleh berlaku di antara pelajar dengan guru, pelajar dengan pelajar, dan pelajar dengan penutur natif. Namun demikian, pelajar bahasa Sepanyol di Malaysia telah menghadapi beberapa kekangan yang menghalang mereka untuk berkomunikasi dengan penutur natif. Ini adalah kerana tidak ramai penutur natif yang berada di Malaysia dikenali pelajar-pelajar ini. Keadaan ini telah menyebabkan pelajar tidak dapat menguji keupayaan bahasa yang sedang dipelajari dalam dunia sebenar bahasa tersebut. Jarak antara dua negara yang begitu jauh menyukarkan lagi proses komunikasi dengan penutur natif. Justeru itu pelajar perlu menggunakan sepenuhnya peluang di dalam kelas untuk menguasai dan melatih penguasaan bahasa tersebut. Namun begitu, peluang untuk berkomunikasi di dalam kelas adalah sangat terhad.

Permasalahannya, adakah semua pelajar mendapat peluang berinteraksi tanpa perlu adanya perasaan takut dan malu untuk melakukan kesilapan? Adakah kesemua mereka mempunyai keyakinan diri untuk melahirkan apa yang sebenarnya ingin diujarkan? Persoalan ini telah menjurus kepada keadaan di mana kebanyakan mereka mula mencari jalan untuk berkomunikasi dalam bahasa ini tanpa perlu pergi ke negara penuturnya dan dapat berkomunikasi tanpa adanya perasaan malu. Salah satunya ialah dengan menggunakan perantaraan laman

seimbang di internet. Hal ini demikian kerana pelajar memerlukan peluang untuk menggunakan bahasa yang dipelajari dalam situasi di luar pedagogi.

Interaksi sosial merupakan salah satu keperluan dalam pembelajaran bahasa asing. Selain itu interaksi sosial juga menjurus kepada perundingan makna, pertukaran komunikatif yang dapat mengekalkan dan membaiki perbualan (Pica, 1994). Perundingan makna pula merupakan proses kognitif di mana penutur menggunakannya untuk memahami di antara satu sama lain dengan lebih baik untuk meningkatkan pemahaman input bahasa (Smith, 2004).

Permasalahan pelajar biasanya berpunca daripada salah satu kombinasi di bawah:

- a) Kekurangan antara bahasa.
- b) Kebolehcapaian yang rendah untuk memperoleh pengetahuan.
- c) Rasa tidak selamat di pihak pelajar terhadap bahasa yang sesuai dan berkesan untuk digunakan.

(Bao, 1993; Dornyei, 1995; Dornyei & Scott, 1997)

Pelajar yang mempunyai tahap kecekapan bahasa yang rendah sering kali menghadapi kesukaran dalam melahirkan pemikiran dan idea mereka semasa berinteraksi dalam bahasa sasaran. Memandangkan mereka mempunyai leksis yang terhad, mereka perlu menggantikan kekurangan linguistik bahasa sasaran untuk memastikan mesej boleh disampaikan kepada interlokuter. Untuk mengatasi kekurangan bahasa sasaran, sesetengah pelajar mungkin mengubahsuai atau mengurangkan kandungan mesej dan mengelakkan topik atau konsep, manakala

pelajar lain mungkin mencapai matlamat komunikasi mereka dengan membangunkan alternatif lain yang boleh memberi makna terhadap bahasa sasaran yang diperlukan. Perlakuan strategik ini biasanya dirujuk sebagai strategi komunikasi (Halizah, 2012). Pelajar juga dijangka akan menghadapi masalah dalam penggunaan leksikal. Ini adalah kerana penguasaan leksikal mereka ditahap minima sahaja yakni sesuai dengan tahap kemahiran mereka. Masalah kekurangan leksikal turut menjadi salah satu permasalahan dalam pertuturan bahasa asing. Masalah ini mungkin berlaku dalam keadaan di mana pelajar belum mempelajari leksikal itu, terlupa perkataan yang dikehendaki ketika berkomunikasi atau keliru dalam membuat pilihan leksikal yang bersesuaian.

Sebagai seorang guru bahasa Sepanyol sebagai bahasa asing pengkaji mendapati bahawa mediasi komputer boleh digunakan untuk melatih bahasa sasaran. Hal ini demikian kerana dewasa ini, interaksi boleh dilakukan hampir di mana sahaja dengan menggunakan teknologi seperti komputer, telefon bimbit dan peranti telekomunikasi yang lain. Ledakan teknologi dan globalisasi telah menjadikan komputer dan rangkaianannya sebagai suatu kaedah alternatif untuk berhubung terus dengan penutur natif dengan kos yang sangat minima dan tanpa memerlukan pengawasan guru. Penggunaan laman sembang di internet telah membuka ruang kepada pelajar bahasa Sepanyol untuk melatih bahasa sasaran di luar kelas pembelajaran tanpa sempadan. Ini akan dapat membantu pelajar membuat persediaan untuk berkomunikasi secara bersemuka (*face to face*) dengan penutur natif kelak. Namun demikian, apakah strategi yang digunakan oleh pelajar untuk menangani permasalahan yang berlaku semasa berinteraksi dalam bahasa sasaran. Apakah pula pencetus kepada penggunaan strategi ini dan bagaimanakah mereka

menggunakan strategi ini dalam perundingan makna untuk menjayakan komunikasi?

SK digunakan sebagai alat untuk berunding makna apabila penutur berhadapan dengan pencetus permasalahan. Hal ini demikian kerana SK dilihat dapat membantu pelajar terutamanya pelajar yang mempunyai tahap kecekapan berbahasa yang rendah untuk menangani kesukaran dalam perbualan. Justeru itu, SK mampu menjadikan komunikasi tersebut bermakna selain menjayakan meneruskan kelangsungan komunikasi. Selain itu kajian terhadap penggunaan SK dalam konteks sinkronus dilihat sebagai keperluan pada alaf ini. Hal ini demikian kerana dengan kemajuan teknologi dan penciptaan gadget terkini telah membolehkan pelajar berinteraksi secara sinkronus bersama penutur natif. Justeru itu pelajar perlu diberi pendedahan terhadap penggunaan SK dalam konteks tersebut.

1.8 Objektif kajian

Di dalam perbualan bahasa asing, pelajar dan penutur natif perlu bekerjasama untuk mencapai pemahaman maksud. Pelajar akan menggunakan ujaran yang bersesuaian dengan kemampuan linguistik bahasa sasaran yang dimiliki, sementara penutur natif pula akan cuba mempermudah ujaran agar boleh difahami oleh pelajar. Kedua-dua penutur dan interlokuter ini berkolaborasi semasa proses perundingan makna demi kelangsungan perbualan. Namun demikian, sudah tentu terdapat masalah dalam komunikasi di antara pelajar dan penutur natif. Hal ini kerana kedua-dua mereka

mempunyai tahap kecekapan dan keupayaan berbahasa yang begitu jauh berbeza. Melalui perspektif ini, pengkaji menganggap bahawa masalah komunikasi yang timbul dalam perbualan bahasa asing di antara pelajar dan penutur natif saling dikongsi bersama oleh mereka. Mereka akan bekerjasama untuk mengatasi permasalahan ini dengan menggunakan pelbagai strategi sepanjang proses perundingan makna tersebut.

Melihat kepada kerjasama dan kecekapan strategik yang diperlukan oleh pelajar dan penutur natif semasa perbualan berlangsung maka kajian ini dijalankan untuk mengenalpasti jenis-jenis SK yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus. Memandangkan SK beroperasi dalam konteks perbualan berterusan maka kajian ini juga akan menjelaskan apakah pencetus kepada penggunaan SK ini dan mengenalpasti pencetus utama kepada penggunaan SK tersebut. Kajian ini juga bertujuan untuk menghuraikan bagaimana SK digunakan dalam setiap fasa rutin perundingan makna. SK yang menjadi pilihan pelajar turut dikenalpasti bagi setiap fasa rutin perundingan tersebut. Justeru itu, kajian ini akan mengenalpasti SK yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus dan menjelaskan apakah pencetus kepada penggunaan SK ini di samping menghuraikan penggunaan SK ini dalam rutin perundingan makna.

1.9 Persoalan kajian

Kajian ini dijalankan bagi menjawab persoalan-persoalan berikut:

- i. Apakah jenis strategi komunikasi yang digunakan oleh pelajar Tahap I, Tahap II dan Tahap III untuk menyelesaikan masalah komunikasi dalam bahasa Sepanyol semasa berbual di laman sembang atas talian?
- ii. Apakah pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi?
- iii. Bagaimanakah rutin perundingan makna dalam KMK-S berlaku?
- iv. Bagaimanakah strategi komunikasi digunakan dalam proses perundingan makna semasa kesukaran pemahaman?

Dalam usaha untuk menjawab persoalan-persoalan ini, beberapa panduan telah digunakan untuk membantu pengstrukturkan dan penganalisan data.

- i) Persoalan pertama akan mengkaji jenis SK yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol apabila menghadapi masalah komunikasi. Bagi melihat SK yang digunakan, pengkaji akan mengenalpasti SK yang digunakan berpandukan taksonomi-taksonomi yang diadaptasikan daripada pengkaji-pengkaji terdahulu seperti Taksonomi Tarone (1976), Dornyei dan Scott (1995) dan Palomeque (2007). Data yang diperolehi akan distrukturkan mengikut strategi-strategi yang menjadi pilihan pelajar mengikut ketiga-tiga tahap pelajar iaitu Tahap I, Tahap II dan Tahap III. SK yang menjadi pilihan oleh pelajar dari ketiga-tiga tahap kecekapan akan dikenalpasti.
- ii) Persoalan kedua adalah untuk menganalisa kategori pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi semasa perbualan bersama penutur natif berlangsung. Dalam usaha untuk menjawab persoalan ini, pengkaji akan mengenalpasti kategori pencetus yang menimbulkan permasalahan dalam interaksi laman sembang dalam talian. Kategori pencetus yang dianalisa

diadaptasikan daripada kategori pencetus yang diperkenalkan oleh Kandanai (2011) yang disesuaikan dengan data kajian ini.

- iii) Persoalan ketiga adalah untuk menjelaskan bagaimana fasa rutin perundingan makna dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus (KMK-S) berlaku. Pengkaji akan mengadaptasikan model perundingan Varonis dan Gass (1985), model perundingan Smith (2003) dan model Zhao (2010). Sebuah model rutin perundingan direka untuk kesesuaian dengan data interaksi laman sembang untuk kajian ini.
- iv) Persoalan keempat adalah untuk mengkaji bagaimana strategi komunikasi digunakan dalam proses perundingan makna semasa kesukaran pemahaman. Untuk menjawab persoalan ini, semasa mengkaji rutin perundingan, pengkaji akan secara terus merekodkan SK yang digunakan dalam rutin perundingan ini. Pengkaji akan melihat dengan teliti, apakah SK yang digunakan pada setiap fasa rutin perundingan ini.

1.10 Kepentingan kajian

Interaksi secara autentik dalam bahasa sasaran merupakan salah satu kepentingan dalam proses pemerolehan bahasa. Namun demikian pelajar di Malaysia mempunyai peluang yang amat terhad untuk berinteraksi dalam bahasa asing yang dipelajari. Dalam dunia sebenar komunikasi, kita menggunakan bahasa untuk melahirkan apa yang dimaksudkan (Lightbown & Spada, 1999). Bahasa bukan sekadar sebagai alat untuk berkomunikasi malah ia juga menggambarkan latarbelakang sosial dan budaya penuturnya. Komunikasi Mediasi Komputer secara sinkronus (KMK-S) dijangka dapat memberi peluang kepada pelajar untuk

berkomunikasi secara semulajadi dengan penutur natif di samping meningkatkan kemahiran interaktif mereka.

Melalui kajian ini, adalah diharapkan guru-guru bahasa dapat memanfaatkan percantuman KMK-S dalam pembelajaran bahasa Sepanyol sebagai bahasa asing agar dapat meningkatkan pendedahan dan penggunaan bahasa ini kepada pelajar. Tujuannya adalah untuk mengalakkan kecekapan linguistik dan pragmatik mereka. Selain itu, program laman sembang khususnya dapat membantu pelajar untuk berinteraksi dengan penutur natif seperti keadaan sebenar bagaimana bahasa itu digunakan.

Walaupun pendekatan *Communicative Language Teaching (CLT)* melibatkan pelajar dalam tugas interaktif yang menggalakkan *input* dan *output* bahasa yang difahami seperti keadaan interaksi bersemuka (*face-to-face*) sebenar, namun guru-guru masih mendapati bahawa terdapat cabaran untuk memaksimumkan penggunaan pendekatan ini dalam pembelajaran. Ini adalah kerana pelajar bahasa asing biasanya tidak perlu menggunakan bahasa sasaran di luar kelas. Secara amnya, pelajar bahasa asing mempunyai masa dan peluang yang terhad untuk bertutur dan menggunakan bahasa sasaran dalam kelas pembelajaran tradisional (Campbell, 2004). Pelajar yang malu, lambat, atau takut melakukan kesilapan akan memilih untuk kurang bercakap di dalam kelas atau dalam perbincangan berkumpulan. Oleh itu, dengan adanya teknologi KMK, cara berkomunikasi dan belajar telah berubah menjadi lebih efisien (Leh, 1999; Chen, 2003). Penggunaan KMK contohnya *e-mail*, *chat room*, *discussion room*, *video* atau *audio conference* menjadikan pengguna di seluruh dunia dapat meningkatkan penyertaan dalam

komunikasi sinkronus (*synchronous*) dan asinkronus (*asynchronous*) tanpa sempadan masa dan ruang.

Terdapat beberapa manfaat pedagogi terhadap penggunaan KMK dalam pembelajaran bahasa (Chen, 2005). Di antaranya ialah:

- i) Meningkatkan komunikasi interaktif dan pendedahan kepada bahasa sasaran.
- ii) Mencipta peluang untuk mengambil bahagian dalam konteks sosiobudaya bahasa sasaran.
- iii) Meningkatkan kefasihan.
- iv) Menggalakkan motivasi dan autonomi pelajar.
- v) Meningkatkan kesamaan sosial dan identiti.

Kajian ini diharapkan dapat memperlihatkan bagaimana pelajar berinteraksi dalam dunia sebenar bahasa sasaran melalui interaksi secara dalam talian. Selain itu, kajian ini diharap dapat menjelaskan bagaimana pelajar mengendalikan situasi interaksi ini. Sekiranya berlakunya permasalahan, apakah yang akan dilakukan oleh pelajar untuk menjayakan interaksi dan bagaimanakah strategi komunikasi digunakan dalam perundingan makna untuk mencapai maksud yang diinginkan.

Memandangkan kajian tentang penggunaan SK dalam komunikasi mediasi komputer yang melibatkan pelajar bahasa Sepanyol di Malaysia belum pernah dijalankan maka, pengkaji merasakan bahawa kajian ini akan menjadi pencetus kepada kajian-kajian seterusnya. Di samping itu juga, pelajar di Malaysia perlu didedahkan dengan bahasa sasaran dengan rasa yang yakin terhadap keupayaan yang dimiliki dan positif terhadap penggunaan teknologi. Walaupun kajian

terhadap penggunaan SK dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa kedua telah pun dikaji hampir tiga dekad namun demikian tumpuan hanya diberikan kepada kajian SK yang digunakan oleh pelajar bahasa kedua atau bahasa asing dalam perbualan lisan. Selain itu, majoriti besar teori dan empirik kajian bahasa kedua tertumpu terutamanya kepada SK yang digunakan secara bukan dalam talian dan bukan dalam medium bertulis. Justeru itu kajian ini diharap dapat menambahkan lagi kajian khasnya dalam penggunaan SK dalam KMK-S.

Walaupun terdapat beberapa kajian penggunaan SK dalam KMK-S namun pengkaji terdahulu tidak membincangkan bagaimana SK ini digunakan dalam rutin perundingan makna (Mali, 2007). Selain itu, tiada kajian yang melihat kepada pencetus terhadap penggunaan SK terutamanya dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus oleh pelajar bahasa Sepanyol bersama penutur natif. Justeru itu, kajian ini cuba untuk merapatkan jurang dengan menganalisa pencetus kepada penggunaan SK. Selain itu proses rutin perundingan makna akan dikaji untuk melihat bagaimana SK ini digunakan dalam rutin perundingan.

Wacana maya mungkin mempunyai ciri-ciri yang unik yang perlu diterokai agar dapat membuka jalan kepada pemahaman yang lebih baik terhadap permasalahan interaksi khasnya mod dalam talian. Sangat sedikit kajian yang melihat peranan SK dalam interaksi perundingan makna antara penutur natif dengan penutur bukan natif. Kajian ini berusaha untuk melihat jurang ini.

Kajian ini juga penting kepada guru bahasa Sepanyol untuk mengenalpasti bagaimana penggunaan teknologi komputer dapat meningkatkan pengajaran dan pembelajaran bahasa asing ini. Adalah menjadi keperluan untuk guru-guru bahasa

mencipta peluang kepada pelajar untuk berkomunikasi dengan penutur natif agar mendapat pengalaman sebenar dalam bahasa yang dipelajari. Guru-guru juga perlu tahu bagaimana menggunakan komputer dan internet atau apa-apa sahaja mod komunikasi maya untuk tujuan pembelajaran bahasa asing. Selain populariti penggunaan laman sembang maya yang semakin meningkat, kajian-kajian akademik perlu melihat kepada potensi medium ini untuk membantu guru-guru di dalam kelas bahasa asing.

Dapatan kajian ini akan memberi dorongan kepada guru bahasa Sepanyol untuk menggunakan laman sembang di dalam kelas bahasa Sepanyol di Malaysia. Selain itu, guru bahasa Sepanyol perlu melihat apakah strategi yang boleh digunakan oleh pelajar untuk mencapai matlamat komunikatif mereka secara efektif. Pelajar juga akan mendapat pendedahan terhadap komunikasi bahasa yang dipelajari dalam dunia sebenar bahasa itu dituturkan.

1.11 Batasan kajian

Kajian ini hanya melibatkan interaksi laman sembang di internet sahaja. Bentuk komunikasi mediasi komputer lain seperti *e-mel*, *voicemail* dan *weblogs* tidak termasuk dalam kajian ini. Memandangkan kajian ini terhad kepada KMK secara sinkronus maka pelajar perlu berinteraksi dengan penutur natif pada masa dan waktu yang sama. Sebarang data dalam bentuk *off-line message* tidak akan diambilkira.

Kajian ini juga tidak melibatkan perbincangan berkumpulan atau persidangan video. Responden kajian pula hanya melibatkan pelajar Tahap I, Tahap II dan

Tahap III sahaja dari tiga buah universiti di Malaysia iaitu Universiti Putra Malaysia, Universiti Kebangsaan Malaysia dan Universiti Utara Malaysia. Pelajar-pelajar dari tahap dan universiti yang lain tidak termasuk dalam kajian ini.

Kajian ini hanya melihat kepada jenis-jenis SK komunikasi yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol semasa berkomunikasi dengan penutur natif. Selain itu, jenis-jenis pencetus kepada penggunaan dikenalpasti untuk mengetahui bagaimana mereka menyelesaikan masalah komunikasi tersebut dalam proses perundingan makna. Kepentingan terhadap pencetus yang merangsangkan penggunaan SK tidak dibincangkan dalam kajian ini. Sungguhpun demikian analisis verbatim tidak diambil kira untuk tujuan analisis data.

1.12 Definisi Operasional

Kajian ini telah menggunakan tiga terminologi utama iaitu Strategi Komunikasi, Pencetus Permasalahan dan Perundingan Makna. Definisi tersebut dinyatakan seperti di bawah:

a) Strategi Komunikasi

Strategi Komunikasi merupakan apa sahaja alat komunikatif yang membantu penutur untuk melahirkan secara efektif apa yang diinginkan atau membolehkan interlokuter sedar apabila mereka tidak memahami apa yang dikatakan oleh penutur. Signal bertulis sama ada linguistik atau ekstra linguistik juga termasuk dalam definisi ini.

b) Pencetus Permasalahan

Pencetus permasalahan merupakan apa sahaja bentuk ungkapan atau ujaran yang menimbulkan masalah pemahaman kepada interlokuter.

c) Perundingan Makna

Perundingan makna bermaksud perbincangan yang dijalankan dalam proses mencapai makna atau maksud yang diinginkan.

1.13 Penutup

Mengakses maklumat melalui internet merupakan perkara biasa di kebanyakan rumah, sekolah, universiti dan pejabat. Oleh itu penggunaan komputer menjadi keperluan yang penting pada zaman ini. Pada masa hadapan, dijangkakan lebih ramai pelajar yang perlu belajar secara sendiri. Oleh yang demikian pelajar yang mempelajari bahasa asing tidak akan terkecuali dalam hal ini. Teknologi baru dan peluang untuk menggunakan teknologi di dalam pembelajaran perlu diperkembangkan dan diterokai oleh institusi pengajian tempatan untuk menarik minat pelajar. Penggunaan komputer dan internet membenarkan fleksibiliti dan pembelajaran sendiri tanpa mengurangkan pengalaman pelajar. Penggunaan KMK dalam kursus-kursus yang ditawarkan di IPT dilihat sebagai pemangkin kepada lahirnya pembelajaran sendiri.

SK pula digunakan adalah untuk mencapai maksud yang diinginkan. Justeru itu, kajian penggunaan SK dalam KMK-S perlu diterokai untuk memahami sifat interaksi dalam medium ini. Dewasa ini, kepentingan penggunaan KMK semakin meningkat. Pengguna harus menjadi penutur yang aktif menggunakan medium ini lebih-lebih lagi dalam bahasa asing yang dipelajari. Apabila medium ini digunakan untuk latihan bahasa asing yang dipelajari, maka ianya akan menjadi lebih mencabar.

Keadaan ini menjurus kepada pembelajaran bahasa. Oleh itu pengkaji berminat untuk melihat bagaimana SK digunakan untuk mencapai matlamat komunikatif dalam mod KMK-S. Kajian ini mengambil kira SK sebagai proses-proses komunikasi yang digunakan oleh penutur bukan natif untuk mengatasi masalah komunikatif.

Dalam bab seterusnya, pengkaji akan membincangkan soroton kajian yang berkaitan tentang penggunaan strategi komunikasi dalam interaksi pelajar bahasa asing dengan penutur natif dan rutin perundingan makna. Selain itu pengkaji juga menjelaskan kepentingan KMK-S dalam pembelajaran bahasa asing. Pencetus kepada penggunaan SK akan turut dibincangkan. Pengkaji akan menghuraikan rutin perundingan makna dan melihat bagaimana SK digunakan dalam rutin perundingan ini. Perundingan makna yang berkesan dianggap mampu menjayakan komunikasi yang dianggap bermasalah.

BAB 2: SOROTAN KAJIAN BERKAITAN

2.1 Pendahuluan

Pembelajaran bahasa kedua dan bahasa asing bukanlah sekadar menghafal vokabulari dan memahami peraturan tatabahasa semata-mata. Pelajar turut memerlukan kecekapan komunikatif untuk membolehkan mereka menggunakan bahasa sasaran dalam situasi berkomunikasi terutama sekali apabila berlaku secara spontan. Pelajar biasanya akan berusaha menggunakan berbagai cara untuk membantu mereka mencapai matlamat komunikasi yang diinginkan. Antaranya ialah dengan menggunakan SK.

Kajian terhadap kecekapan strategik dalam komunikasi secara bersemuka (*face-to-face*) telah banyak dijalankan oleh pengkaji-pengkaji sebelum ini untuk melihat bagaimana SK dapat membantu pelajar ketika menghadapi masalah semasa berinteraksi. (Paribakht, 1985; Hyde, 1982; Chen, 1990; Dabao, 2001). SK

merupakan salah satu cara yang digunakan oleh pelajar untuk meningkatkan kecekapan komunikatif mereka apabila bahasa kedua yang dipelajari dilihat tidak memadai untuk melahirkan ujaran yang diinginkan. Keadaan ini berlaku apabila pelajar cuba untuk memahami bahasa kedua tersebut atau ingin membantu interlocuter memahami apa yang ingin disampaikan (William, 2006). SK dianggap sebagai kaedah yang boleh digunakan oleh pelajar untuk membantu mereka mengambil bahagian dalam interaksi serta meningkatkan kualiti komunikasi.

Sebagaimana yang kita sedia maklum, pembelajaran bahasa bukanlah sekadar proses yang berlaku di dalam kelas pembelajaran. Sejak awal tahun 1990-an lagi, teknologi komputer moden telah digunakan dalam pembelajaran bahasa asing di kebanyakan tempat serata dunia. Menurut Levy (1997) terdapat lima akronim yang telah digunakan dalam pembelajaran bahasa asing menggunakan teknologi komputer iaitu CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), CAI (*Computer-Aided Instruction*), ICALL (*Intelligent Computer-Assiated Language Learning*), CELL (*Computer-Enhanced Language Learning*), dan TELL (*Technology-Enhanced Language Learning*).

Penggunaan teknologi komputer yang berkembang dari semasa ke semasa telah menyebabkan kepelbagaian akronim yang muncul bagi merujuk bidang kajian pembelajaran bahasa yang menggunakan teknologi ini. Penggunaan internet dalam kelas berorientasikan bahasa merupakan suatu keperluan pada era kini. Patterson (2001) menyatakan bahawa peningkatan penggunaan KMK telah memberi prospek kepada guru-guru bahasa untuk menggunakan *Computer Mediated Tandem Language Learning (TLL)* di dalam kelas pembelajaran. *TLL* merupakan

interaksi dua individu yang mempunyai bahasa natif yang berlainan yang mempelajari bahasa di antara satu sama lain. Melalui cara ini kedua-dua mereka mendapat manfaat terhadap interaksi tersebut.

Antara kaedah yang boleh digunakan oleh pelajar untuk berkomunikasi dalam bahasa asing yang dipelajari ialah dengan menggunakan ruangan laman sembang dalam talian (*chatting*). Ruangan laman sembang atas talian dapat digunakan oleh pelajar bahasa untuk berkomunikasi dengan penutur natif bahasa yang dipelajari. Guru-guru bahasa perlu menggalakkan penggunaan ruangan laman sembang ini kerana ia membenarkan pelajar berinteraksi di ruangan maya tanpa perlunya pertemuan secara bersemuka (Morris, 2005). Justeru itu pelajar bukan sahaja mendapat peluang untuk mempraktikkan bahasa sasaran malah turut didedahkan kepada budaya yang berbeza penutur natif bahasa asing tersebut.

Dalam topik yang berikutnya, pengkaji akan menjelaskan apakah yang dimaksudkan dengan komunikasi mediasi komputer dan bagaimanakah ianya membantu pemerolehan bahasa asing.

2.2 KMK dalam pembelajaran bahasa asing

Komunikasi Mediasi Komputer (KMK) boleh didefinisikan sebagai aplikasi komputer dan teknologi internet dalam komunikasi manusia (Thurlow, Lenger & Tomic, 2004). Terdapat dua kategori utama komunikasi mediasi komputer iaitu:

a) KMK secara sinkronus (*synchronous*) KMK-S yakni komunikasi maya dilakukan pada masa yang sama dan b) KMK secara asinkronus (*asynchronous*) (KMK-AS) iaitu komunikasi yang dilakukan pada masa yang berlainan yakni

apabila seseorang menghantar mesej dan seorang yang lain membaca dan menjawab mesej tersebut pada jurang masa tertentu (Mali, 2007).

Dapatan kajian dalam bidang KMK menyatakan bahawa interaksi mediasi komputer boleh memberi manfaat sama ada secara langsung atau tidak langsung kepada beberapa aspek dalam perkembangan bahasa kedua (Smith, 2003). Hal ini demikian kerana kajian dalam bidang ini turut menerokai peranan maklum balas pembedahan (*corrective feedback*), perundingan, jenis tugasan (Blake, 2000; Pelletieri, 1999) dan juga hubungan di antara elemen-elemen ini dengan pemerolehan bahasa kedua (Smith, 2003).

Kajian terhadap penggunaan bahasa kedua oleh pelajar dalam persekitaran internet semakin berkembang dari semasa ke semasa. KMK dilihat sebagai suatu peluang yang boleh digunakan oleh pelajar untuk berinteraksi dengan penutur natif. Ini adalah kerana, KMK mempamerkan beberapa ciri-ciri komunikasi pertuturan tetapi dilakukan melalui mod penulisan (Blake, 2000; Smith, 2003). Sotillo (2000), beliau mendapati bahawa peserta dalam teks perbualan dalam talian secara sinkronus menggunakan modifikasi interaksi sama seperti yang berdaftar dalam perbualan bersemuka (PB).

Beberapa kajian sebelum ini mendapati bahawa penutur bukan natif (PBN) memberi perhatian yang lebih terhadap ketepatan penggunaan leksikal berbanding penggunaan tatabahasa yang betul semasa berunding makna dalam kedua-dua mod sama ada semasa perbualan atas talian mahu pun bersemuka (Blake, 2000; Pelletieri, 2000; Smith, 2003). Selain itu, KMK merupakan campuran yang unik di antara pertuturan dan penulisan. (Rost, 2002; Smith, 2003; Alvarez-Torres,

2003; Zhao, 2010). Walaupun KMK bukanlah seratus peratus menyamai konteks interaksi secara bersemuka, namun kajian pengkaji terdahulu telah menunjukkan bahawa KMK telah dapat melahirkan dan menambahkan peluang pelajar untuk berkomunikasi dalam persekitaran pembelajaran yang kurang memberi tekanan (Beauvois, 1992; Kern, 1995; Kim, 1998; Warschauer, 1996). Pengkaji-pengkaji bahasa kedua telah mendapati bahawa e-mel dan ruangan laman sembang maya merupakan teknologi yang efektif terhadap pendekatan komunikatif pengajaran bahasa. (Blake 2000; Lee, 2004; Patterson, 2001; Toyoda & Harrison, 2002; Tudini 2003; Sotillo 2000; Smith 2003).

Selain itu, pelajar bahasa turut didapati mengambil bahagian yang aktif dalam KMK-S berbanding perbualan bersemuka. Hal ini kerana pelajar-pelajar yang mempunyai tahap kecekapan berbahasa yang rendah serta mempunyai perasaan malu dan pendiam akan memanfaatkan persekitaran mediasi-komputer untuk meningkatkan penghasilan linguistik mereka (Beauvois, 1992, 1998). Di samping itu juga, KMK menyediakan peluang yang sama rata kepada pelajar yang mempunyai latar belakang budaya dan personaliti yang berbeza (Kern, 1995). Kajian-kajian yang dijalankan oleh Perez, (2003); Warschauer, (1996) dan Roed, (2003) telah menunjukkan bahawa KMK dapat mengurangkan tahap kebimbangan pelajar bahasa asing. Keadaan ini memberi kebaikan kepada pelajar yang malu untuk berkomunikasi dalam bahasa asing di dalam kelas pembelajaran biasa. Justeru itu KMK dapat digunakan sebagai suatu penyelesaian yang munasabah untuk meningkatkan kemahiran pertuturan dan mengurangkan kebimbangan akibat dari kurang keyakinan diri di kalangan pelajar.

2.3 Manfaat penggunaan KMK berbanding interaksi bersemuka

Ramai pengkaji telah menyatakan bahawa sejak tahun 1990-an lagi, terdapat pertambahan minat terhadap penggunaan teknologi dalam pembelajaran bahasa kedua dan bahasa asing (Beauvois, 1997; Blake, 2000; Chun, 1994; Fidalgo-Eick, 2001; Kelm 1992; Kern, 1995; Lee, 2002; Osoz, 2003; Smith, 2003; Warschauer, 1997). Namun demikian, masih banyak persoalan yang perlu diterokai untuk pemahaman yang lebih baik tentang penggunaan mediasi komputer dalam pembelajaran bahasa.

Kajian-kajian terhadap KMK-S menyatakan bahawa terdapat beberapa manfaat KMK berbanding interaksi bersemuka. Antaranya ialah KMK meningkatkan penyertaan (*equity*) di kalangan pelajar serta dapat meningkatkan kuantiti dan kualiti *output* pelajar. Di samping itu, pelajar bahasa asing memerlukan pendedahan terhadap bahasa yang dipelajari di luar kelas pembelajaran. Derwing, Munro dan Thomson (2008) menyatakan bahawa pelajar yang diberi pendedahan di luar kelas pembelajaran telah menunjukkan peningkatan pemahaman lisan dan kefasihan dari semasa ke semasa berbanding pelajar yang kurang didedahkan kepada bahasa sasaran. Contohnya, Pelajar Thai yang mempelajari bahasa Inggeris di peringkat universiti di dapati telah menghadapi masalah dalam pembelajaran kerana tidak menggunakan bahasa tersebut di luar kelas. Hal ini demikian kerana mereka kurang mendapat pendedahan terhadap bahasa Inggeris dalam situasi sebenar bahasa yang sedang mereka pelajari itu (Teawo, 2007). Oleh itu, penggunaan bahasa yang dipelajari di luar kelas pembelajaran sama pentingnya dengan penggunaan bahasa sasaran di dalam kelas pembelajaran. Oleh itu guru-

guru bahasa perlu untuk turut membantu pelajar menggunakan bahasa sasaran di luar kelas pembelajaran (Brown, 2009).

Terdapat dua kebaikan KMK yang telah dikenalpasti oleh St John dan Cash (1995). Pertama, pelajar boleh membetulkan kesalahan leksikal melalui pemerhatian mereka terhadap perbezaan penggunaan perkataan dengan rakan sebang yang mempunyai kecekapan bahasa yang lebih baik. Kedua, kecekapan pragmatik pelajar akan meningkat dengan cepat kerana mereka telah menerima pakai dengan jayanya frasa dan ekspresi rakan sebang. Kedua-dua kebaikan ini bermanfaat kepada pembelajaran bahasa asing. Jika sebelum ini interaksi secara tradisional (bersemuka) telah menyebabkan pelajar bahasa asing mempunyai masa dan peluang yang sangat terhad untuk menggunakan bahasa sasaran di dalam kelas pembelajaran (Campbell, 2004) maka kini KMK dapat digunakan tanpa kekangan masa dan peluang.

2.4 Ciri ciri interaksi KMK

Ciri-ciri yang terdapat dalam interaksi bersemuka dan interaksi KMK juga telah dikaji dan perbandingan di antara keduanya telah pun dibuat walaupun agak terhad (Bohlke, 2003; Dietrich, Grear & Ruth, 2002; Johnson, Sutton & Poon, 2000; Warschauer, 1997). Pengkaji-pengkaji ini mendedahkan bahawa KMK mempamerkan ciri-ciri yang menyerupai perbualan bersemuka. Ada yang menyerupai interaksi bertulis dan ada yang unik untuk wacana KMK itu sendiri (Blake, 2000; Yates, 1996). Walaupun terdapat kurang aspek bukan linguistik dalam KMK berbanding perbualan bersemuka tetapi dengan adanya ciri-ciri lain yang boleh digunakan dalam persekitaran mediasi komputer bagi menggantikan

aspek bukan linguistik ini. Contohnya, KMK mempunyai ciri-ciri yang unik kerana semasa berkomunikasi, pengguna menggunakan laras yang dipermudahkan, ayat yang pendek, perkataan singkatan, makna yang dipermudahkan, penerimaan terhadap kesalahan asas dan penggunaan emotikon untuk mengekspresikan perasaan (Smith, 2003). Hal ini demikian kerana KMK pada dasarnya melibatkan penulisan dengan menggunakan komputer sedangkan perbualan bersemuka memerlukan pelajar berhadapan dengan interlokuter

2.5 Manfaat KMK dalam meningkatkan kecekapan komunikatif

Setakat ini telah banyak manfaat KMK yang dilihat boleh membantu meningkatkan kecekapan komunikatif pelajar bahasa kedua. Mali (2007:39) telah merumuskan kepentingan KMK kepada pelajar bahasa kedua seperti berikut:

- i) KMK memperkayakan dan memperkembangkan perhubungan pelajar dengan bahasa (Abrams, 2003; Kern, 1995; Sotillo, 2000).
- ii) KMK menambahkan motivasi untuk melatih bahasa (Sotillo, 2000).
- iii) KMK menyediakan perhubungan di antara pelajar dan penutur natif (Blake, 2000).
- iv) KMK meningkatkan kreativiti untuk mengekspresi diri (Kern, 1995).
- v) KMK mempengaruhi penulisan dan pertuturan secara positif (Abrams, 2003; Kern, 1995).
- vi) KMK menambahkan tumpuan pelajar kepada bentuk-bentuk linguistik.

(Warschauer, 1997).

- vii) KMK meningkatkan penyertaan pelajar secara sama rata (Smith, 2003a; Warschauer, 1997).

Memandangkan KMK-S berkongsi ciri-ciri dengan perbualan bersemuka maka pengkaji merasakan adalah wajar untuk menggunakan taksonomi SK dari kajian perbualan bersemuka dalam kajian ini tetapi digabungkan juga dengan ciri-ciri khas yang terdapat dalam persekitaran KMK-S. Contohnya strategi para linguistik yang khususnya terdapat dalam persekitaran dalam talian seperti penggunaan tanda baca dan emotikon yang digunakan terutamanya ketika mengekspresi perasaan.

Selain itu, populariti penggunaan perbualan dalam talian secara sinkronus dalam pembelajaran bahasa semakin meningkat dari semasa ke semasa. Oleh yang demikian, pengkaji-pengkaji terdahulu menyatakan adalah penting untuk mengkaji kesan penggunaannya dalam aspek perkembangan bahasa (Long 2003; Smith, 2003; Warschauer dan Kern, 2000). Persekitaran perbualan dalam talian secara sinkronus telah dianggap kondusif untuk kajian-kajian teori interaksionis (Blake, 2004; Smith 2004). Hal ini kerana setiap perbualan memerlukan kolaborasi di antara interlokuter. Justeru itu, dalam topik di bawah pengkaji akan menjelaskan teori komunikasi kolaboratif ini.

2.6 Teori komunikasi kolaboratif

Teori komunikasi kolaboratif (*Collaborative theory of communication*) merupakan sebuah teori yang menerangkan bagaimana pertuturan dan pemahaman berlaku dalam perbualan, khususnya bagaimana pertuturan dalam perbualan diselaraskan untuk merujuk kepada makna tertentu. Teori ini pada awalnya dicadangkan oleh psikolinguis bernama Herb Clark dan Deanna Wilkes-Gibb pada tahun 1986. Mereka menyatakan bahawa peserta perbualan perlu bekerjasama untuk mencapai pemahaman bersama. Penutur perlu menyelaraskan ujaran mereka agar lebih sesuai dan difahami oleh interlokuter. Interlokuter pula perlu menunjukkan bahawa mereka telah memahami ujaran tersebut.

Kajian dalam bidang pemerolehan bahasa asing (SLA) dan juga komunikasi bahasa pertama sebelum ini turut menggunakan kerangka teori komunikasi kolaboratif Clark and Wilkes-Gibbs (1986); Clark and Schaefer (1989); Wilkes Gibbs (1997) ini. Mereka menyatakan bahawa dalam kajian komunikasi bahasa asing, interaksi yang strategik dilihat berupaya membina komunikasi yang bermakna. Penutur dan interlokuter akan saling bekerjasama untuk mencapai maksud yang diinginkan.

Teori ini mengaplikasikan konsep “*grounding*” dalam kolaborasi sesebuah komunikasi. Konsep ini telah dicadangkan oleh Herbert H. Clark and Susan E. Brennan dalam tahun 1991. “*Grounding*” terdiri daripada himpunan pengetahuan, kepercayaan dan anggapan bersama (*mutual knowledge, mutual beliefs, and mutual assumptions*) yang diperlukan dalam komunikasi di antara dua penutur. Asas kepada kejayaan dalam komunikasi ini memerlukan kedua-dua penutur untuk mengkoordinasikan kandungan dalam proses interaksi mereka .

Biasanya terdapat dua fasa ‘*grounding*’ iaitu:-

- (i) Menyatakan ujaran – Penutur mengujarkan ujaran yang ingin disampaikan kepada pendengar
- ii) Penerimaan ujaran – Pendengar menerima ujaran dengan memberi bukti terhadap kefahaman.

Berdasarkan pandangan di atas, kajian ini menggunakan teori komunikasi secara kolaboratif sebagai kerangka teoretikal. Pengkaji cuba untuk melihat komunikasi strategik sebagai usaha kolaboratif dalam proses perundingan makna. Melalui perspektif ini, pengkaji menganggap bahawa masalah komunikasi yang timbul dalam interaksi bahasa asing saling dikongsi bersama di antara penutur dan interlokuter. Berlandaskan teori komunikasi kolaboratif komunikasi ini, SK akan dikenal pasti dan diteliti untuk melihat bagaimana pelajar dan penutur natif bersama membina makna yang diinginkan. Kajian ini turut menjelaskan bagaimana SK beroperasi dalam konteks interaksi berterusan. Memandangkan kajian SK mempunyai sejarahnya tersendiri maka dalam topik yang berikutnya, pengkaji akan menghuraikannya secara ringkas kemunculan SK dalam kajian pengajaran dan pembelajaran bahasa kedua.

2.7 Sejarah ringkas kemunculan strategi komunikasi dalam kajian pemerolehan bahasa kedua

Kemunculan artikel-artikel seperti *'The Significance of Learner's Errors'* oleh Corder (1967), *'Approximative Systems of Foreign Language Learners'* oleh Nemser (1971), dan *'Interlanguage'* oleh Selinker (1972) adalah sumber penting

kepada kajian tentang pembelajaran dan pemerolehan bahasa kedua. Kajian bahasa antara (*Interlanguage*) telah mendapat perhatian utama pada era tersebut. 'Bahasa antara' merujuk kepada sistem bahasa yang terdapat pada pelajar bahasa yang masih belum menguasai bahasa kedua dengan sempurna. Sungguhpun demikian, mereka dianggap masih boleh memajukan tahap pencapaian kepada suatu tahap yang lebih tinggi apabila didedahkan kepada unsur-unsur yang boleh memajukan pembelajaran bahasa kedua tersebut (Selinker, 1972).

Menurut Candlin (1983), pengkaji-pengkaji terdahulu telah menumpukan kajian mereka terhadap aspek-aspek berikut:

i) Bahasa antara sebagai sistem linguistik

Kajian memfokuskan perkaitan beberapa jenis bahasa bahasa antara yang digunakan pada tahap yang berbeza sepanjang proses pembelajaran.

ii) Proses pembelajaran

Kajian memfokuskan perkembangan sistem bahasa antara di mana tujuan pengguna bahasa antara adalah untuk membina dan mengembangkan sistem bahasa antara mereka.

iii) Proses komunikasi bahasa antara

Kajian memfokuskan proses-proses penerimaan dan penghasilan dalam penggunaan bahasa antara dan cara pelajar bahasa kedua menggunakan sistem bahasa antara untuk tujuan berkomunikasi.

Selinker (1972) merupakan pengkaji terawal yang melihat jenis-jenis kesilapan yang dilakukan oleh pelajar bahasa kedua. Menurutnya, kesilapan dihasilkan akibat dari percubaan pelajar untuk melahirkan maksud dalam ucapan spontan. Mereka pula tidak mempunyai pengetahuan dan pemahaman yang mencukupi

dalam bahasa sasaran. Hanya lima peratus pelajar yang mampu menguasai bahasa kedua dengan sempurna. Beliau mengaitkan konsep SK dengan konsep bahasa antara dan bahasa ibunda. Beliau mendapati bahawa penggunaan SK oleh pelajar telah menunjukkan bahawa pengetahuan mereka adalah terhad dalam bahasa sasaran. Oleh yang demikian mereka hanya berupaya menggunakan pengetahuan sedia ada untuk menyampaikan mesej yang diinginkan. Beliau turut mendapati bahawa penggunaan SK adalah salah satu proses yang menyumbang kepada penguasaan bahasa kedua.

Pendekatan yang digunakan oleh Tarone, Cohen dan Dumas dalam '*A closer look at some interlanguage terminology*' (1976) pula merupakan tunjang kepada tradisi analisis kesilapan. Pengkaji-pengkaji ini cuba untuk mengenalpasti aspek-aspek kesalahan dan menerangkan punca kesalahan-kesalahan ini. Kesalahan yang dilakukan adalah hasil daripada beberapa peringkat proses fenomena seperti pemindahan dan generalisasi.

Váradi (1973) dalam kertas kerjanya '*Strategies of target language communication: Message adjustment*' dikatakan pengkaji terawal yang melakukan kajian terhadap fenomena strategi komunikasi. Váradi (*ibid*) telah mengukuhkan model bahasa antara dengan memfokuskan kepada strategi yang digunakan oleh pelajar apabila berhadapan dengan '*hiatus*' dalam '*repertoire*' bahasa antara mereka. Menurut beliau, dalam usaha untuk menyesuaikan mesej komunikatif, pelajar akan menggantikan makna atau menghadkan skop di peringkat formal atau fungsional.

Kajian seterusnya dilakukan oleh Tarone (1983) yang memperlihatkan bahawa wujudnya suatu fenomena yang menarik semasa pelajar berkomunikasi. Frauenfelder dan Selinker (1976) dan Galván dan Campbell (1979) pula mendapati bahawa penutur cuba untuk bertutur dalam keadaan yang bermakna walaupun terdapat kekurangan dalam sistem bahasa antara. Kajian-kajian selepas itu telah dijalankan oleh Faerch dan Kasper (1980, 1983,1984), Harding (1983) dan seterusnya Paribakht (1985). Bialystok (1990) dan Poulisse (1990). Mereka turut memperkembangkan asas kajian pengkaji terdahulu dalam kajian-kajian mereka.

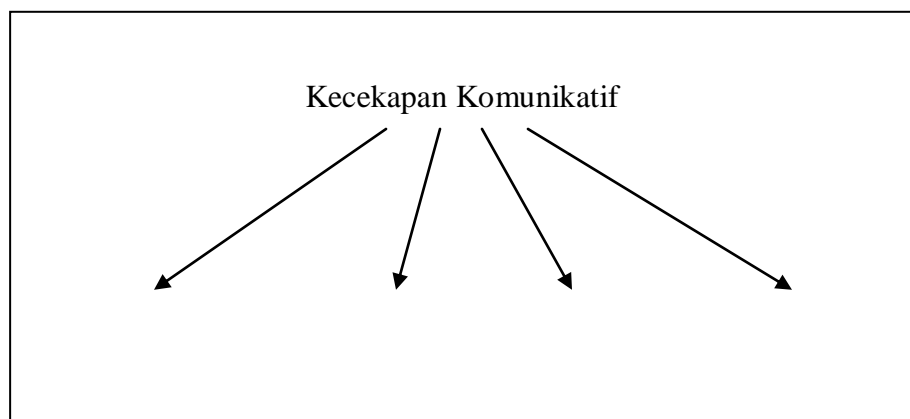
Dalam topik seterusnya, pengkaji akan membincangkan peranan strategi dalam komunikasi bahasa kedua. Memandangkan penggunaan SK dianggap membantu pelajar mempelajari bahasa kedua, maka sudah tentu peranan SK adalah sesuatu yang dianggap relevan untuk dibincangkan dalam interaksi mediasi komputer secara sinkronus.

2.8 Peranan strategi dalam komunikasi bahasa asing

Ahli-ahli pengkaji pemerolehan bahasa kedua (SLA) menyatakan bahawa penggunaan bahasa adalah sebagai sebahagian daripada sosialisasi kerana bahasa adalah perantara dalam interaksi sosial (Ochs & Schieffelin, 2002). Hal ini kerana fungsi utama bahasa adalah untuk berkomunikasi dan berinteraksi. Dalam usaha untuk menjelaskan maksud SK, pengkaji akan menjelaskan maksud komunikasi dan kecekapan komunikatif secara sepintas lalu.

2.8.1 Komunikasi dan kecekapan komunikatif

Komunikasi berasal daripada perkataan bahasa Latin *communicare* yang membawa maksud bersama-sama, berhubung, kerjasama dan saling berbalas. Oxford (1990:7) telah mentakrifkan komunikasi sebagai pertukaran bersama antara dua atau lebih individu untuk meningkatkan kerjasama dan mewujudkan persamaan. Komunikasi juga dilihat sebagai dinamik, tidak statik dan bergantung kepada rundingan makna antara dua atau lebih individu yang berkongsi beberapa pengetahuan tentang bahasa yang digunakan. Memandangkan bahasa digunakan untuk berkomunikasi, maka manusia perlu mempunyai kecekapan komunikatif untuk menjayakan interaksi. Kecekapan komunikatif adalah kecekapan atau keupayaan seseorang untuk berkomunikasi. Kecekapan ini termasuklah kecekapan bertutur, menulis, membaca dan mendengar. Justeru itu komunikasi tidak hanya berlaku melalui medium pertuturan sebaliknya melalui penulisan juga manusia berkomunikasi. Penggunaan SK merupakan sebahagian daripada kecekapan komunikatif dan dilabelkan sebagai kecekapan strategik dalam rangka kerja Canale & Swain (1980) dan di dalam Model Keupayaan Komunikatif Bachman (1990). Ianya merujuk kepada keupayaan untuk menggunakan cara yang berbeza dalam menyelesaikan masalah komunikasi dan meningkatkan keberkesanannya melalui penggunaan strategi. Justeru itu, kecekapan strategik biasanya digunakan apabila timbulnya masalah komunikasi. Rajah 2.1 di bawah menunjukkan Model Kecekapan Komunikatif yang diperkenalkan oleh Canale dan Swain (1980). Model ini mengandungi empat komponen utama bagi kecekapan komunikatif.



Ketepatan	Kompetensi	Kecekapan	Kecekapan
tatabahasa	wacana	sosiolinguistik	strategik

Rajah 2.1 Model kecekapan komunikatif

Oxford (1990) turut menjelaskan empat komponen kecekapan komunikatif ini iaitu:

- i) Kecekapan atau ketepatan tatabahasa adalah darjah ukuran sejauh mana pengguna bahasa telah menguasai kod linguistik, termasuklah kosa kata, tatabahasa, sebutan, ejaan dan pembentukan kata.
- ii) Kecekapan sosiolinguistik adalah sejauh mana ujaran-ujaran boleh digunakan atau difahami secara tepat dalam pelbagai konteks sosial. Hal ini merangkumi pengetahuan tentang perlakuan pertuturan iaitu tindakan seperti memujuk, meminta maaf dan memberi penjelasan.
- iii) Kompetensi wacana adalah kemampuan untuk menggabungkan idea-idea untuk mencapai kohesi dalam bentuk dan koherensi dalam pemikiran yang melebihi tahap sebaris ayat.
- iv) Kecekapan strategik adalah kemampuan untuk menggunakan strategi-strategi seperti gerakan tubuh atau *'talking around'* sesuatu kata yang tidak dikenalpasti dengan tujuan untuk mengatasi keterbatasan dalam pengetahuan bahasa.

Memandangkan kecekapan strategik merupakan salah satu aspek daripada kecekapan komunikatif, maka penggunaan strategi dalam interaksi juga merupakan salah satu kepentingan dalam bidang pembelajaran bahasa asing. SK

digunakan untuk mengatasi kekurangan dalam sistem linguistik dengan cara meninjau pilihan atau alternatif lain apabila tidak dapat menyampaikan mesej, manakala kecekapan sociolinguistik pula adalah perkongsian oleh kedua-dua interlokuter yang dianggap sesuai secara stilistik dari sistem peraturan berdasarkan pengetahuan dan norma sosial yang dikongsi bersama.

2.8.2 Strategi sebagai suatu taktik, plan, prosedur dan proses untuk menyelesaikan masalah

Selinker (1972), merupakan pengkaji terawal melihat strategi sebagai salah satu daripada proses utama dalam pemerolehan bahasa kedua. Pendekatan kepada kajian SK sebelum ini juga cuba untuk membezakan antara strategi dengan taktik, plan, prosedur dan proses. Ada yang menyatakan bahawa strategi digunakan sebagai taktik oleh pelajar yang tidak fasih untuk menyelesaikan masalah komunikasi tertentu. Mitchell & Myles (1998: 94) mendefinisikan strategi sebagai taktik yang digunakan oleh pelajar yang tidak fasih semasa berkomunikasi dalam bahasa kedua sebagai usaha untuk mengatasi masalah komunikatif yang tertentu. Richards, Platt dan Platt (1998:444) menyatakan bahawa strategi merupakan prosedur yang digunakan dalam pembelajaran dan pemikiran serta digunakan sebagai kaedah untuk mencapai matlamat.

SK secara amnya telah dilihat sebagai cubaan yang dilakukan oleh pelajar untuk mengatasi masalah komunikasi kerana *repertoire* bahasa yang tidak mencukupi yakni kekurangan leksikal (Halizah, 2012). Bilangan dan jenis SK yang digunakan oleh pelajar bahasa kedua dan kejayaan mereka menggunakan SK di tempat yang sepatutnya juga telah menarik minat pengkaji-pengkaji pemerolehan bahasa

kedua. SK turut digunakan dalam proses pemerolehan bahasa kedua (Ghelichli, 2002; Smith, 2003). Contohnya, pelajar bahasa Inggeris di peringkat awal akan menjawab terhadap sesuatu yang dikatakan oleh penutur lain sebagai “*No understand*” manakala pelajar yang lebih tinggi tahap pembelajarannya mampu melihat di manakah masalah itu dan akan meminta penjelasan sebegini “*What was the last word?*” (Mali, 2007). Walau apapun taktik, plan, proses atau prosedur yang digunakan oleh pelajar, kebiasaannya SK digunakan untuk mengatasi kekurangan sumber linguistik penutur. Konsep SK telah diperluaskan lagi tanpa menghadkan SK sebagai alat untuk menyelesaikan masalah, malah juga dilihat sebagai segala strategi atau plan kepada tindakan yang bertujuan untuk meningkatkan komunikasi (Canale, 1983).

2.9 Definisi strategi komunikasi

Terdapat berbagai definisi yang diberikan kepada SK. Kadangkala definisi ini tidak begitu jelas dan terdapat percanggahan di antara satu sama lain. Tarone (1983) telah meneliti beberapa definisi hasil dari pengamatannya daripada definisi beberapa pengkaji. Beliau membahagikan definisi SK kepada dua jenis utama iaitu:-

- i) Suatu percubaan yang sistematik oleh pelajar untuk menyatakan maksud bahasa sasaran dalam situasi di mana sistem peraturan yang sesuai dalam bahasa sasaran tidak dapat digunakan (Tarone, Frauenfelder dan Selinker, 1976; Tarone, Cohen dan Dumas, 1983).

ii) Suatu percubaan secara sedar untuk berkomunikasi idea atau pemikiran pelajar apabila struktur bahasa antara tidak mencukupi untuk menyampaikan maksud (Varadi 1983; Tarone 1977).

Berdasarkan dua definisi di atas, Tarone (1983) telah merumuskan bahawa percubaan sistematik (*systematic attempt*) dalam definisi pertama tidak membawa maksud yang jelas. Menurut beliau, adalah mustahil untuk menentukan penghasilan strategi menurut definisi ini. Menurut definisi kedua, Tarone (*ibid*) mengandaikan bahawa adalah sukar untuk menentukan sama ada mana-mana percubaan berlaku pada tahap sedar atau tidak. Namun demikian, ia bukanlah sesuatu yang dianggap mustahil kerana jika tahap sedar itu berada secara tidak konsisten maka definisi ini tidak membawa makna.

Memandangkan pengkaji-pengkaji terdahulu memberi pendapat yang berbagai dalam mendefinisikan SK maka Tarone (1983) telah mencadangkan kriteria-kriteria SK yang berikut dalam menjelaskan maksud SK:

Penutur berhasrat untuk berkomunikasi maksud X kepada pendengar; penutur percaya bahawa struktur linguistik atau sosiolinguistik yang diperlukan untuk berkomunikasi maksud X tidak boleh didapati atau tidak dikongsi bersama dengan pendengar;

Penutur memilih:

i) Mengelak – tidak mencuba untuk berkomunikasi maksud X;

atau,

ii) Cuba untuk menggantikan struktur untuk berkomunikasi maksud X.

Pengkaji-pengkaji lain turut memberikan pandangan mereka dalam mendefinisikan SK. Corder (1983) mendefinisikan SK sebagai teknik yang sistematis yang digunakan oleh penutur untuk menjelaskan maksudnya apabila berhadapan dengan masalah. Stern (1990) menyatakan SK adalah teknik-teknik untuk mengatasi kesukaran berkomunikasi dalam bahasa kedua yang belum diketahui sepenuhnya.

Faerch dan Kasper (1983) mengatakan bahawa SK adalah rancangan secara sedar yang berpotensi untuk menyelesaikan apa yang dianggap oleh seseorang individu sebagai suatu masalah dalam mencapai matlamat komunikasi tertentu. Poullisse, Bongaerts & Kellerman (1984) pula mendefinisikan SK sebagai strategi yang digunakan oleh pengguna bahasa untuk mencapai maksud yang diinginkan apabila mereka menyedari bahawa terdapat masalah yang timbul semasa fasa perancangan sesuatu ujaran akibat daripada kekurangan kecekapan linguistik.

Definisi-definisi sebelum ini telah memperlihatkan seolah-olah SK bukanlah sebahagian pengetahuan linguistik penutur sebaliknya lebih kepada bentuk-bentuk bahasa yang digunakan oleh pelajar bahasa kedua untuk berkomunikasi dengan penutur bahasa sasaran. Bialystok (1990) berpendapat, walaupun terdapat berbagai definisi oleh pengkaji terdahulu, kesemua definisi yang dinyatakan telah merangkumi tiga ciri utama iaitu: a) halangan atau masalah (*problematicity*), b) kesedaran (*consciousness*), c) kesengajaan (*intentionality*). Bialystok (*ibid*) dan Schmidt (1994) telah mencadangkan tiga aspek berikut tentang tahap kesedaran yang dianggap berkaitan dalam kajian SK:

i) Kesedaran sebagai menyedari wujudnya masalah

Penutur bahasa kedua menyadari hakikat bahawa beliau tidak menggunakan bentuk sasaran yang diharapkan. Kriteria ini adalah untuk mengecualikan penggunaan bahasa yang diakibatkan kesalahan pelajar (misalnya ketika seorang pelajar bahasa kedua menggunakan kata *typer* bagi *typist* dengan andaian bahawa ini memang bentuk bahasa sasaran yang sebenar).

ii) Kesedaran sebagai niat

Penutur bahasa kedua menggunakan SK dengan niat untuk mengatasi masalah komunikasi.

iii) Kesedaran dalam menggunakan bahasa yang strategik.

Pengguna bahasa kedua menyadari hakikat bahawa SK yang digunakan adalah kurang sempurna dan hanyalah sebagai usaha untuk mencapai pemahaman bersama.

Sama ada SK digunakan pada peringkat sedar ataupun tidak, ia bukan hanya digunakan oleh penutur natif dan penutur bahasa antara sahaja, malahan juga oleh pengguna dialek-dialek dalam bahasa yang sama. Penutur kadangkala memilih untuk berkomunikasi dengan cara yang lebih mudah. Mereka akan menfokuskan kepada struktur yang stabil serta memilih item-item yang munasabah bagi mengelakkan daripada melahirkan ucapan yang tidak fasih atau tidak tepat. SK tidak hanya diperlukan oleh penutur bahasa kedua sahaja, sebaliknya penutuf natif juga perlu menggunakannya. Hal ini kerana tidak ada mana-mana individu yang mampu melahirkan semua maksud yang ingin disampaikan walaupun dalam bahasa natif sendiri. Kadangkala seseorang penutur berhadapan dengan keadaan di mana dia terlupa sesuatu perkataan semasa berkomunikasi. Keadaan ini

dipanggil ‘*memory lapse*’ (Tarone, 1983:66). Setiap individu mempunyai sistem semantik sendiri yang berlainan daripada orang lain. Oleh itu mereka akan menggunakan SK untuk berunding makna yang dianggap dikongsi bersama dari sistem semantik yang dimiliki.

Skop SK telah diperkembangkan lagi oleh Dörnyei dan Scot, (1997) dengan menambah bahawa SK adalah setiap percubaan yang dilakukan secara sengaja untuk menampung sebarang masalah berkaitan bahasa apabila penutur menyedari terdapatnya masalah semasa berkomunikasi. Beliau telah mengkategorikan beberapa jenis masalah yang berlaku seperti berikut:

- i) Kekurangan sumber – jurang dalam pengetahuan penutur menghalang mereka dari menyampaikan mesej.
- ii) Masalah sendiri – kesedaran tentang sesuatu yang dikatakan oleh seseorang penutur adalah tidak betul atau hanya sebahagiannya betul. Keadaan ini merangkumi pelbagai jenis pembaikan sendiri, menstruktur semula, dan mekanisme *self-editing*.
- iii) Masalah yang lain – sesuatu yang dianggap bermasalah dalam pertuturan interlokuter, sama ada akibat dari anggapan bahawa ianya tidak benar atau tidak difahami.

Berdasarkan definisi yang dinyatakan oleh pengkaji-pengkaji terdahulu, alasan utama mengapa SK digunakan adalah untuk menghadapi halangan komunikasi dan meningkatkan interaksi dalam bahasa sasaran (Dörnyei & Scott, 1997; Faerch & Kasper, 1983a; Tarone, 1980). Bagi pelajar bahasa asing, penggunaan

SK dianggap penting kerana sering dikaitkan dengan kejayaan mereka untuk berkomunikasi (Rost & Ross, 1991).

2.10 Faktor-faktor penggunaan strategi komunikasi oleh pelajar bahasa

Secara amnya, pelajar yang menguasai bahasa dan topik dengan baik dilihat dapat berinteraksi dengan lancar sementara pelajar yang kurang menguasai bahasa dan topik pula seringkali mengalami kesukaran untuk meneruskan interaksi. SK dilihat sebagai teknik yang sistematik dan digunakan oleh penutur untuk melahirkan maksud apabila berhadapan dengan kesukaran. Kesukaran atau permasalahan merujuk kepada kekurangan pengetahuan linguistik dalam bahasa yang digunakan untuk berkomunikasi. Ianya turut melibatkan topik yang dibincangkan dan sejauhmana kesukaran itu dinilai oleh interlokuter.

Bialystok (1990) merujuk SK kepada interaksi yang dinamik dari komponen pemprosesan bahasa yang mengimbangi di antara satu sama lain. Beliau mengenal pasti tiga faktor yang berpotensi untuk mempengaruhi pemilihan SK iaitu: sifat tugas (*nature of the task*), tahap kemahiran bahasa kedua (*proficiency level of L2*) dan ciri-ciri situasi komunikatif (*features of the communicative situation*). Hal ini demikian kerana penutur menggunakan SK untuk meningkatkan pemahaman dan mengekspresikan apa yang dimaksudkan. Strategi yang digunakan juga banyak bergantung kepada siapakah interlokuternya? Apakah yang ingin disampaikan? dan Bagaimana ianya akan dilaksanakan? SK tidak hanya ditentukan oleh pengetahuan bahasa yang dimiliki oleh penutur, bahkan juga keupayaan linguistik setiap interlokuter dan

pengetahuan mereka terhadap topik yang dibincangkan. Kedua-duanya boleh berubah, bertukar dan berkembang dalam perjalanan interaksi tersebut. Tambahan pula, komunikasi melibatkan kerjasama bersama. Selain itu, penutur perlu memiliki keupayaan linguistik dan berupaya menggunakan SK untuk menjayakan komunikasi.

Nakatani (2011), menyatakan bahawa, ketika pelajar menghadapi masalah untuk menyampaikan maklumat, mereka sebenarnya melalui suatu proses bagaimana untuk memahami maklumat tersebut. Mereka mempunyai peluang untuk memudahkan pemerolehan bahasa sasaran mereka. SK membenarkan pelajar untuk kekal dalam perbualan tersebut dengan menyediakan mereka peluang untuk mendengar lebih banyak input bahasa sasaran dan melahirkan ujaran-ujaran yang baru. Oleh itu, penggunaan SK mempunyai kesan pembelajaran yang boleh dianggap signifikan kepada pelajar bahasa asing. SK haruslah dianggap sebagai sebahagian daripada strategi yang merangkumi kedua-dua kemahiran iaitu kemahiran mempelajari bahasa dan kemahiran mengaplikasikannya dalam konteks komunikatif yang sebenar.

SK juga dapat digunakan oleh pelajar yang mempunyai pengetahuan bahasa sasaran yang terhad untuk memperkembangkan potensi komunikasi mereka (Bejarano, Levine, Olshtain, & Steiner, 1997; Clennel, 1995; Dörnyei, 1995). Berdasarkan kajian sebelum ini, SK sebenarnya dikaji untuk menjelaskan proses komunikasi dalam pembelajaran bahasa. Namun demikian terdapat perbezaan di antara SK dan strategi pembelajaran. Dalam topik yang berikutnya, pengkaji akan menjelaskan perbezaan di antara dua jenis strategi ini.

2.11 Perbezaan di antara strategi pembelajaran dan strategi komunikasi

Sesetengah pengkaji berpendapat bahawa SK dan strategi pembelajaran adalah sama. Namun Corder (1983), menyatakan terdapat perbezaan yang jelas di antara strategi pembelajaran dan SK. Strategi pembelajaran menyumbang kepada perkembangan sistem bahasa antara, manakala SK digunakan oleh penutur apabila berhadapan dengan kesukaran menyampaikan dan mencapai matlamat komunikatif.

Pada dasarnya SK berkait di antara matlamat dan maksud. Sekiranya seseorang penutur itu adalah penutur natif, maka matlamat dan maksudnya adalah seimbang kerana mereka sentiasa mempunyai keupayaan linguistik untuk menyampaikan mesej yang ingin dikatakan. Bagaimanapun keseimbangan ini tidak wujud dalam diri pelajar bahasa asing. Sungguhpun matlamat dan maksud mesej wujud dalam diri pelajar, namun sumber linguistik yang dimiliki tidak mengizinkan beliau untuk melahirkan mesej secara sempurna.

Menurut Oxford (1990), strategi pembelajaran adalah berorientasikan matlamat kecekapan komunikatif yang luas. Perkembangan kecekapan komunikatif memerlukan interaksi realistik pelajar dengan menggunakan bahasa dan konteks yang membawa maksud yang bermakna. Selain itu, strategi pembelajaran dilihat dapat membantu pelajar mengambil bahagian secara aktif dalam komunikasi sebenar. Selain itu, strategi pembelajaran membenarkan pelajar untuk menjadi lebih efisien dalam proses pembelajaran mereka. Peranan guru-guru dapat diperluaskan lagi kerana sebahagian daripada tindakan yang seterusnya perlu

diambil oleh pelajar. Hal ini melibatkan banyak aspek kerana pelajar menyokong pembelajaran secara terus dan kebiasaannya dilakukan secara sedar, boleh dipelajari serta bersifat fleksibel.

Terdapat persamaan dan perbezaan antara strategi pembelajaran dan SK. Corder (1983) menyatakan bahawa SK merupakan suatu teknik yang sistematik yang digunakan oleh seorang penutur untuk menyampaikan maksud apabila menghadapi masalah. Kadangkala timbul perdebatan sama ada SK boleh menjadi strategi pembelajaran. Tarone (1983), melihat strategi pembelajaran sebagai usaha yang bermotivasikan keinginan untuk mempelajari bahasa sasaran. Hal ini berbeza dengan SK yang lebih menjurus kepada keinginan untuk menyampaikan mesej. Selain itu, strategi pembelajaran melibatkan usaha-usaha penghafalan dan pengulangan yang bertujuan untuk memperkukuhkan struktur bahasa sasaran.

Bialystok (1983) melihat strategi pembelajaran sebagai aktiviti yang dilakukan oleh pelajar dalam usaha untuk memajukan kompetensi bahasa sasaran. Pelajar bahasa kedua kebiasaannya akan meningkatkan penggunaan strategi pembelajaran dalam usaha untuk berkomunikasi dengan baik. Selinker (1972) telah mengelaskan lima proses pembelajaran bahasa. Dalam proses ini, strategi pembelajaran dan SK tidak diletakkan secara bersama. Proses pembelajaran bahasa yang diutarakan oleh beliau adalah seperti berikut:

- i) Pemindahan bahasa (*language transfer*)
- ii) Pemindahan latihan (*transfer- of-training*)

- iii) Strategi pembelajaran bahasa-kedua (*strategies of second-language learning*)
- iv) Strategi-strategi komunikasi bahasa-kedua (*strategies of second-language communication*)
- v) Generalisasi melampau bahan linguistik bahasa sasaran (*overgeneralization of TL linguistic material*)

Berdasarkan huraian di atas, didapati bahawa SK dan strategi pembelajaran merupakan dua perkara yang berbeza tetapi saling berkaitan antara satu sama lain. Dalam topik seterusnya pengkaji akan membincangkan hubungan di antara SK dengan tahap kecekapan bahasa pelajar.

2.12 Hubungan di antara strategi komunikasi dengan tahap kecekapan bahasa

Kajian yang dijalankan pada tahun 1980-an kebanyakannya bertumpu kepada deskripsi dan mengenalpasti bentuk-bentuk SK termasuklah perkembangan kerangka teori dan taksonomi yang sesuai (Poulisse, 1994). Seterusnya, terdapat beberapa kajian yang cuba mengutarakan persoalan yang lebih spesifik, contohnya perhubungan SK dengan tahap kecekapan bahasa pelajar. Sesetengah pengkaji beranggapan bahawa pelajar dari tahap kecekapan berbahasa yang berbeza memilih strategi yang berlainan (Bialystok, 1990). Pelajar dari tahap kecekapan yang rendah dianggap akan menggunakan strategi berasaskan bahasa pertama dengan lebih kerap. Contohnya strategi penukaran kod, strategi terjemahan literal, strategi penggunaan perkataan asing dan strategi linguistik tambahan seperti *mime*. Manakala pelajar dari tahap kecekapan yang lebih tinggi akan menggunakan strategi-strategi berasaskan bahasa kedua. Pelajar tahap

pertengahan pula dikatakan menggunakan lebih banyak SK seperti strategi parafrasa (Yarmohammadi & Seif, 1992). Strategi yang berasaskan bahasa pertama dilihat yang paling sedikit digunakan. Khanji (1996), telah menjalankan kajian terhadap 36 orang pelajar universiti di Jordan yang mempelajari bahasa Inggeris. Beliau mendapati pelajar tahap pertengahan menggunakan SK terbanyak berbanding tahap rendah dan tahap tinggi.

Kajian terhadap penggunaan SK turut dijalankan oleh Kellerman, Ammerlaan, Bongaerts, & Poulisse (1990). Tujuan utama kajian mereka adalah untuk melihat perkembangan sistem dan hirarki dalam SK bahasa kedua dari perspektif psikolinguistik. Mereka telah mencadangkan tiga tahap untuk mengkategorikan pelaksanaan bahasa kedua (Kellerman et al., 1990, 175-176

Kenyataan di atas menunjukkan bahawa pelajar yang mempunyai tahap kecekapan yang minima dalam bahasa kedua berkemungkinan melahirkan ujaran yang pendek dan kerap kali akan beralih ke bahasa pertama mereka. Mereka turut menggunakan strategi penukaran kod atau strategi terjemahan secara literal. Sementara itu, pelajar tahap pertengahan lebih terdorong untuk melahirkan ujaran yang lebih panjang dan berkemungkinan lebih panjang daripada yang dihasilkan dalam bahasa pertama yang dimiliki. Keadaan ini menjurus kepada penghasilan strategi parafrasa, strategi pengstruktur semula dan sebagainya. Sebaliknya pelajar tahap yang lebih tinggi menggunakan penjelasan yang pendek tetapi sama seperti yang terdapat dalam bahasa pertama. Strategi yang digunakan ialah strategi mencipta perkataan dan strategi generalisasi.

Beberapa pengkaji terdahulu (Chen, 1990; Huang & Naerssen, 1987; Rost & Rost, 1991) menyatakan bahawa jenis dan kekerapan penggunaan SK adalah berbeza bergantung kepada tahap kecekapan berbahasa pelajar. Pelajar dari tahap kecekapan berbahasa yang lebih rendah akan menghadapi masalah dalam memilih SK yang sesuai dengan kemampuan linguistik mereka.

Dapatan kajian Ting dan Phan (2008) agak bercanggah dengan pengkaji-pengkaji sebelum ini. Menurut mereka, tidak terdapat perbezaan jumlah penggunaan SK berdasarkan tahap kecekapan berbahasa pelajar. Selain itu pelajar dari tahap kecekapan yang berbeza juga memilih SK yang berlainan. Pelajar yang mempunyai kecekapan bahasa yang rendah, cenderung menggunakan strategi berasaskan bahasa pertama terutamanya strategi menukar kod untuk mengatasi masalah komunikasi. Pelajar yang mempunyai kecekapan yang lebih tinggi berupaya menggunakan '*tonicity*' untuk menyatakan maksud serta meningkatkan perundingan. Pelajar tahap ini menggantikan kekurangan linguistik mereka dengan mengubahsuaikan interaksi untuk terus berbual.

Berdasarkan penemuan pengkaji terdahulu, pengkaji merasakan terdapat perhubungan secara langsung penggunaan SK dengan tahap kecekapan bahasa pelajar yang perlu dilihat dalam kajian ini.

Dalam topik di bawah, pengkaji akan menyenaraikan pendekatan terhadap kajian SK yang digunakan oleh pengkaji-pengkaji terdahulu.

2.13 Pendekatan kajian strategi komunikasi

Terdapat beberapa pendekatan yang telah digunakan dalam kajian-kajian SK. Tarone (1976), lebih memberi tumpuan terhadap desakan interaksi sementara Faerch dan Kasper (1980) mengkaji SK dari sudut pendekatan psikolinguistik yakni merujuk kepada perancangan, tabiat dan matlamat pelajar.

Ramai sarjana dalam bidang SK telah menyatakan bahawa pelajar boleh menggunakan SK untuk menyelesaikan masalah linguistik mereka dengan bertutur dalam bentuk yang lebih difahami (Ansarin & Syal, 2000; Bialystok, 1990; Faerch & Kasper, 1983^a, 1984; Rababah, 2003). Hal ini demikian kerana peranan SK adalah untuk menjayakan komunikasi. Justeru itu, Dörnyei & Scott, (1997) telah menyatakan bahawa pengkaji SK telah mengutarakan beberapa taksonomi khususnya taksonomi yang berlandaskan pendekatan secara interaksional (contohnya Rost & Rost, 1991; Tarone, 1980; Williams et al., 1997) dan pendekatan secara psikolinguistik (contohnya Faerch dan Kasper, 1983; Kellerman & Bialystok, 1997; Littlemore, 2001; Poullisse et al., 1987). Setiap pendekatan ini memberi fokus yang berbeza kepada peranan SK dalam interaksi perbualan. Dalam sub-topik di bawah, pengkaji akan menjelaskan perbezaan di antara dua jenis pendekatan ini.

2.13.1 Pendekatan interaksional dan pendekatan psikolinguistik

Menurut Nakatani (2010), pandangan interaksional (*Interactional view*) memberi tumpuan kepada interaksi dan rundingan makna antara interlokuter. Menurut pandangan ini, SK dianggap tidak hanya sebagai fenomena

penyelesaian masalah untuk mengatasi gangguan komunikasi tetapi juga berfungsi sebagai wacana pragmatis untuk menyampaikan mesej.

Dörnyei & Scott (1997), menyatakan bahawa strategi-strategi interaksional (*interactional strategies*) adalah merujuk kepada situasi di mana:

“the participants carry out trouble-shooting exchanges cooperatively..., and therefore mutual understanding is a function of the successful execution of both pair parts of the exchange.” (p.199)

Tarone (1983) yang menggunakan pandangan pendekatan interaksional dalam kajiannya telah memfokuskan kepada bagaimana interlocuter menggunakan keupayaan linguistik mereka untuk menghadapi masalah dalam komunikasi sebenar. Pandangan pendekatan psikolinguistik (*psycholinguistic view*) sebaliknya merupakan pendekatan yang memberi tumpuan kepada pelbagai cara untuk menyelesaikan masalah komunikasi oleh seseorang individu.

Yule dan Tarone (1997) telah menyatakan terdapatnya perbezaan yang relevan bagi kedua-dua pendekatan ini. Menurut mereka, kajian yang menggunakan pendekatan interaksional melihat bagaimana SK digunakan untuk merujuk kepada bahasa kedua. Selain itu, mereka turut melihat apakah impikasi penggunaan SK ini terhadap pengajaran bahasa asing. Namun demikian pendekatan psikolinguistik memfokuskan kepada kecekapan bahasa kedua pelajar iaitu bagaimana pelajar menggunakan pengetahuan bahasa mereka. Dalam topik di bawah pengkaji akan menjelaskan taksonomi yang digunakan dalam kajian terhadap penggunaan SK.

2.14 Inventori taksonomi strategi komunikasi

Dörnyei & Scott telah mengintegrasikan majoriti taksonomi awal SK. Dua kategori asas yang telah dicadangkan ialah strategi secara langsung dan strategi interaksional. Strategi secara langsung merujuk kepada alternatif, boleh diurus dan mandiri dengan tujuan untuk menyampaikan maksud keseluruhan. Contohnya, penggunaan strategi parafrasa atau strategi penghampiran. Strategi jenis ini digunakan untuk mengimbangi jurang leksikal. Strategi interaksional pula digunakan untuk memudahkan penyampaian makna secara tidak langsung dengan mewujudkan pencapaian persefahaman contohnya strategi penggunaan *fillers* dan strategi pengulangan untuk mencegah perbualan tersebut putus dan menjaya perjalanan komunikasi tersebut. Dörnyei & Scott, (1995) telah membahagikan inventori SK mereka seperti rajah di bawah:-

Jadual 2.1: Inventori Strategi Komunikasi

Strategi Komunikasi	Deskripsi
A. Strategi Secara Langsung	
1. Peninggalan mesej	Meninggalkan mesej tanpa menamatkannya kerana menghadapi masalah bahasa.
2. Pengurangan mesej	Mengurangkan mesej secara mengelakkan struktur atau topik tertentu yang dianggap bermasalah atau meninggalkan beberapa elemen yang dikehendaki disebabkan kekurangan sumber linguistik.
3. Penggantian mesej	Menggantikan mesej asal dengan yang baru kerana merasakan tidak mampu untuk melaksanakannya.

- | | |
|---------------------------------|--|
| 4. Penghuraian | Memberi contoh, mengilustrasi atau menggambarkan keadaan sesuatu objek atau tindakan. |
| 5. Penghampiran | Menggunakan satu item leksikal sebagai alternatif, contohnya terma atau superordinat berkaitan yang berkongsi ciri-ciri semantik dengan struktur atau perkataan bahasa sasaran. |
| 6. Penggunaan | Menggunakan item leksikal yang umum kepada kepelbagaian perkataan konteks perkataan |
| 7. Penciptaan perkataan | Mencipta perkataan yang tidak wujud dalam bahasa kedua. |
| 8. Penstrukturan semula | Mengabaikan pelaksanaan perancangan asal kesukaran bahasa dengan meninggalkan ujaran secara tidak lengkap dan berkomunikasi mesej yang dikehendaki berdasarkan perancangan alternatif. |
| 9. Penterjemahan secara literal | Menterjemah secara literal item leksikal, kiasan, kata majmuk atau struktur dari bahasa pertama kepada bahasa kedua. |
| 10. Penggunaan perkataan Asing | Menggunakan perkataan bahasa pertama dengan menyesuaikan kepada fonologi bahasa kedua. |

- | | |
|----------------------------------|--|
| 11. Penukaran kod | Penggunaan bahasa pertama atau ketiga. |
| 12. Penggantian | Menggantikan bentuk item leksikal yang tidak pasti dengan perkataan lain (sama ada wujud atau tidak) dan bunyi perkataan itu lebih kurang sama dengan item bahasa sasaran. |
| 13. Mengomel (<i>Mumbling</i>) | Menyatakan secara tidak jelas suatu perkataan (sebahagian atau sepatah perkataan) apabila tidak pasti perkataan yang betul. |
| 14. Penghilangan perkataan | Meninggalkan ruang atau jurang apabila tidak mengetahui sesuatu perkataan tetapi tetap meneruskan perbualan. |
| 15. Membetulkan kesilapan | Percubaan untuk membetulkan item leksikal dengan melahirkan bentuk atau struktur yang tidak lengkap atau salah sebelum mencapai bentuk yang optima. |
| 16. Mimik | Menggambarkan keseluruhan konsep secara bukan verbal atau diiringi oleh strategi verbal bersama dengan ilustrasi visual. |

B. Strategi Interaksional

1. Rayuan Bantuan Kerjasama Beralih kepada interlokuter bagi memohon bantuan

	secara langsung dengan bertanya soalan eksplisit berkaitan dengan kekurangan pengetahuan bahasa kedua.
2. Rayuan Bantuan kerjasama secara tidak langsung	Cubaan untuk mendapatkan bantuan daripada interlokuter secara tidak langsung dengan menyatakan kekurangan item bahasa kedua yang diperlukan sama ada secara lisan atau bukan lisan.
3. Meminta pengulangan	Meminta pengulangan apabila tidak mendengar atau memahami sesuatu dengan jelas.
4. Meminta penjelasan	Meminta penerangan tentang sesuatu struktur yang tidak diketahui.
5. Meminta kepastian	Meminta kepastian tentang sesuatu yang didengar agar dapat difahami dengan jelas.
6. Meneka	Meneka maksud sesuatu perkataan, frasa atau ayat.
7. Menyatakan ketidakfahaman	Menyatakan sesuatu yang tidak difahami sama ada secara verbal atau bukan verbal.
8. Parafrasa	Menghuraikan mesej interlokuter untuk menyemak bahawa penutur telah memahami secara jelas.

Seterusnya pengkaji akan membincangkan taksanomi yang digunakan oleh Tarone.

Berbanding Dörnyei & Scott, taksonomi Tarone dilihat lebih jelas. Taksonomi yang dikemukakan oleh Tarone telah mempengaruhi sebahagian besar kajian awal terhadap SK. Ramai pengkaji telah mengadaptasikan taksonomi ini dan turut memperkenalkan strategi-strategi yang lain (Paribakht, 1985). Taksonomi Tarone (1983) mengandungi lima kategori utama iaitu strategi pengelakan, strategi parafrasa, strategi pemindahan secara sedar, strategi rayuan kerjasama dan strategi menggunakan mimik serta mengandungi beberapa sub kategori bagi setiap kategori utama. Kajian yang menggunakan taksonomi ini sebagai dasar menggunakan pendekatan interaksional. Pendekatan jenis ini secara jelas memfokuskan kepada menghuraikan strategi yang digunakan oleh pelajar untuk mengenalpasti faktor-faktor yang mempengaruhi pemilihan strategi ini termasuklah tahap kecekapan pelajar, personality, situasi pembelajaran dan juga tugas yang diberikan (Ellis, 1994). Tarone (1983) yang menggunakan pendekatan interaksional telah mengelaskan taksonominya seperti berikut:

Jadual 2.2 Taksonomi Tarone (1983: 62)

Strategi Komunikasi	Deskripsi
<p>1. Pengelakan</p> <p>a. Pengelakan Topik.</p> <p>b. Peninggalkan Mesej.</p>	<p>Pelajar mengelak topik apabila tidak memahami apa yang dikatakan oleh penutur natif.</p> <p>Pelajar mula untuk merujuk kepada sesuatu mesej tetapi akhirnya berputus asa kerana terlalu sukar lalu meninggalkan mesej yang ingin disampaikan</p>

‘Sambungan Jadual 2.2’

--	--

2. Parafrasa

- a. Penghampiran Pelajar menggunakan item yang diketahui tidak tepat tetapi berkongsi ciri-ciri semantik yang biasa dengan item yang sebenar (contohnya, “*worm*” untuk “*silkworm*”).
- b. Penciptaan Perkataan Pelajar mencipta perkataan baru. (contohnya, “*personworm*” untuk menggambarkan sekeping gambar animasi “*caterpillar*”).
- c. Penghuraian Pelajar menggambarkan ciri-ciri objek berbanding menggunakan item bahasa sasaran yang sesuai.

3. Pemindahan Secara Sedar

- a. Terjemahan secara literal Pelajar menterjemah perkataan demi perkataan dari bahasa natif (Contohnya, “*He invites him to drink*” untuk “*They toast one another*”).
- b. Penukaran kod Pelajar menggunakan perkataan dari bahasa lain (contohnya, “*balon*” untuk “*balloon*”).

4. Rayuan Kerjasama

Pelajar meminta bantuan sama ada dari penutur natif atau merujuk pada kamus.

‘Sambungan Jadual 2.2’

<p>5. Mimik</p>	<p>Pelajar menggunakan perlakuan bukan verbal untuk merujuk kepada sesuatu tindakan. (Contohnya, bertepuk tangan untuk menyatakan tepukan)</p>
------------------------	--

Taksonomi Tarone dan Dörnyei & Scott, mempunyai persamaan dan perbezaan di antara keduanya. Persamaannya ialah, kedua-duanya mempunyai beberapa jenis kategori yang sama iaitu strategi peninggalan mesej, strategi pengelakan topik, strategi penghuraian, strategi penghampiran, strategi mencipta perkataan, strategi terjemahan secara literal dan strategi rayuan bantuan kerjasama. Tarone (1983) telah memperkenalkan lima jenis SK yang utama iaitu pengelakan, parafrasa, pemindahan secara sedar, rayuan kerjasama dan strategi mimik sementara Dörnyei & Scott (1995) mengelaskan strategi kepada dua kategori utama iaitu strategi secara langsung dan strategi interaksional.

Faerch dan Kasper (1983) mendefinisikan SK sebagai “*potentially plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal*” (p.36). Mereka mengkategorikan SK kepada dua jenis iaitu strategi pencapaian dan strategi pengurangan (*achievement strategies dan reduction strategies*). Mereka melihat SK dari sudut pendekatan psikolinguistik. Pendekatan ini menganggap SK sebagai ‘*intrapersonal*’ dengan memberi tumpuan kepada proses dalaman dan kognitif individu. Strategi pencapaian dalam taksonomi ini membolehkan pelajar untuk berfikir rancangan alternatif agar mencapai matlamat asal dengan menggunakan apa sahaja sumber yang ada.

Strategi pencapaian termasuklah strategi penukaran kod, strategi pemindahan *interlingual*, strategi pemindahan *intralingual*, strategi berasaskan antarabahasa iaitu strategi generalisasi, strategi parafrasa, strategi mencipta perkataan dan strategi pengstruktur semula. Selain itu strategi kerjasama dan strategi bukan linguistik juga turut berada di bawah kategori strategi pencapaian.

Strategi pengurangan berlaku apabila pelajar mengelak untuk menyelesaikan masalah komunikasi. Strategi jenis ini terdiri daripada strategi pengurangan formal (*formal reduction strategies*) yakni menggunakan bentuk ujaran yang dikurangkan atau dihadkan untuk mengelak dari menghasilkan ujaran secara tidak fasih atau tidak tepat. Strategi pengurangan formal pula terdiri daripada pengurangan fonologi, morfologi, sintaktik dan leksikal.

Strategi pengurangan fungsi (*Function reduction strategies*) merujuk kepada keadaan apabila pelajar mengelakkan topik-topik tertentu atau berputus asa untuk menyampaikan mesej. Apabila pelajar berhadapan dengan tugas komunikatif yang memerlukan perlakuan pertuturan seperti fungsi argumentatif atau fungsi direktif, mereka biasanya akan berhadapan dengan masalah. Kadangkala mereka mengelak dari melibatkan diri dalam situasi komunikasi ini kerana memerlukan penggunaan fungsi-fungsi komunikasi tertentu. Kadangkala pelajar tidak dapat menggunakan fungsi-fungsi ini walaupun berkaitan dari sudut perspektif bahasa natif.

Jadual di bawah menunjukkan pengkelasan jenis-jenis strategi yang diperkenalkan oleh Faerch dan Kasper (1983) yang menggunakan pendekatan psikolinguistik:

Jadual 2.3 : Pengkelasan Jenis-jenis Strategi (Faerch dan Kasper, 1983)

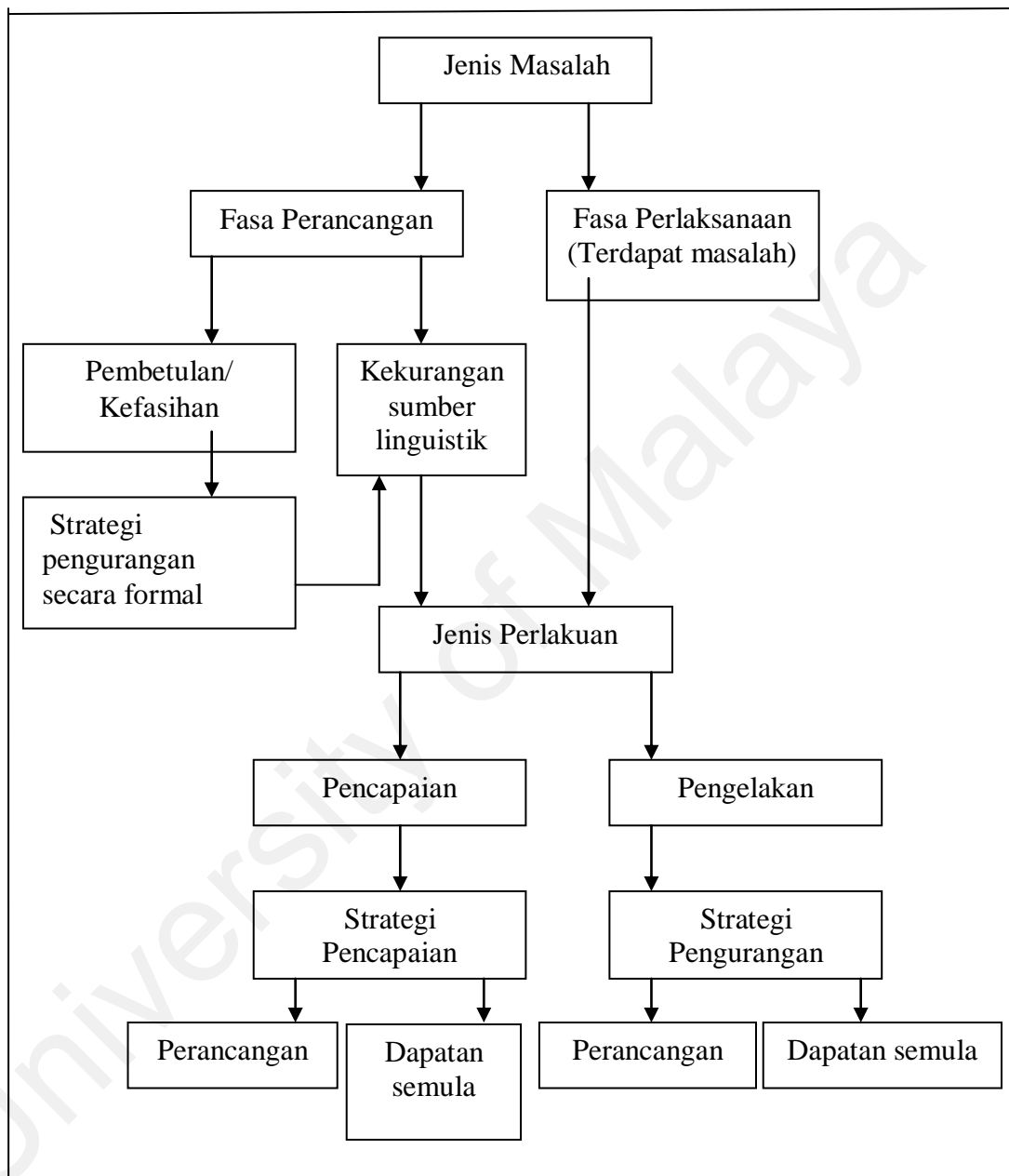
Strategi Pengurangan Formal	Sub jenis:
<p>Pelajar berkomunikasi dengan menggunakan sistem yang dikurangkan dalam usaha untuk mengelakkan melahirkan ujaran yang tidak fasih atau tidak tepat.</p>	<p>Fonologi Morfologi Sintaktik Leksikal</p>
<p>Strategi Pengurangan Fungsional</p> <p>Pelajar mengurangkan matlamat komunikasi sebagai usaha untuk mengelakkan masalah komunikasi</p>	<p>Pengurangan tindakan Pengurangan mod Pengurangan kandungan Pengelakan topik Peninggalan mesej Penggantian mesej</p>
<p>Strategi Pencapaian</p> <p>Pelajar cuba untuk menyelesaikan masalah komunikatif dengan meluaskan sumber komunikatifnya.</p>	<p>Strategi Penggantian</p> <p>a) Penukaran kod b) Pemindahan <i>interlingual</i> c) Pemindahan <i>intralingual</i></p>

‘Sambungan Jadual 2.3’

	<p>d) Strategi berasaskan bahasa antara:</p> <ul style="list-style-type: none">i) Generalisasiii) Parafrasaiii) Penciptaan perkataaniv) Penstrukturan semula <p>e) Strategi bekerjasama</p> <p>f) Strategi bukan linguistik</p> <p>g) Strategi membetulkan kesilapan.</p>
--	--

Pengguna bahasa kadangkala mengelak untuk menggunakan peraturan atau item-item formal yang sepatutnya kerana tidak berkemampuan untuk menggunakannya. Oleh itu pelajar akan mengurangkan item-item tertentu untuk menyampaikan maksud dengan tujuan untuk memudahkan komunikasi. Varadi, dalam Faerch dan Kasper (1983) menyatakan bahawa “*target language learners may notice that elimination of certain formal elements does not interfere with the transmission of meaning: it may facilitate communication by increasing fluency*” (p.40). Faerch dan Kasper (1983) telah memberikan suatu gambaran menyeluruh jenis-jenis SK yang utama.

Dalam rajah 2.2 di bawah (Faerch dan Kasper, 1983 dalam Candlin (1983:39), telah memberi panduan terhadap proses penggunaan SK.



Rajah 2.2 : Proses Penggunaan Strategi Komunikasi

Menurut Faerch dan Kasper (1983), dalam usaha untuk mengelakkan penghasilan pertuturan yang tidak fasih, pelajar boleh berkomunikasi secara bermakna menggunakan sistem yang dikurangkan yakni memfokuskan terhadap peraturan-peraturan yang stabil dan item-item yang munasabah dan automatik. Pelajar perlu menggunakan strategi-strategi pengurangan formal untuk mengelak daripada membuat kesilapan di samping meningkatkan kefasihan.

Selain Faerch dan Kasper (1983), Poullise (1990) juga telah menjalankan kajian mengikut sudut pandangan psikolinguistik. Mereka telah mengkategorikan SK seperti jadual di bawah:

Jadual 2.4 Taksonomi Poullise (1990)

	Strategi Komunikasi
Pembentukan Konsep	<ul style="list-style-type: none"> i) Analitik (penghuraian, dan parafrasa) ii) Holistik (Penggunaan terma superordinat, koordinat atau subordinat.)
Linguistik	<ul style="list-style-type: none"> i) Pemindahan (pinjaman, penggunaan perkataan asing, terjemahan secara literal) ii) Kreativiti morfologi

Terdapat beberapa perbezaan yang ketara di antara pendekatan taksonomi berasaskan interaksional dan psikolinguistik. Pengkaji yang menggunakan kerangka psikolinguistik membandingkan penggunaan strategi pelajar bahasa kedua dengan apa yang dimiliki dalam bahasa pertama mereka, manakala pendekatan interaksional membandingkan strategi pelajar bahasa kedua dengan apa yang dimiliki penutur natif bahasa sasaran (Yule & Tarone, 1997). Perbezaan

lain ialah dengan cara melihat metodologi yang digunakan untuk menjelaskan penggunaan SK. Pendekatan psikolinguistik menggunakan tugas yang mengkehendaki pelajar menghuraikan bentuk-bentuk abstrak manakala pendekatan interaksional lebih kepada penggunaan situasi perbualan yang sebenar.

Selain itu Yule & Tarone (1997) dalam Knierim (2001) menyatakan bahawa:-

“...psycholinguistics approach focuses on the L2 learner’s competence (i.e., the learner’s knowledge of the L2) and then tries to make inferences about the learner’s performance (i.e., how he/she puts that knowledge to use); the interactional approach, on the other hand, tries to make inferences about an L2 learner’s competence based on his/her performance” (p.13)

Dalam kajian ini, pengkaji melihat bahawa kedua-dua pendekatan ini mempunyai kepentingannya tersendiri bergantung kepada bagaimana data sesebuah kajian itu dianalisa. Jika pendekatan psikolinguistik memfokuskan kepada kecekapan pelajar dalam usaha untuk memberikan sebab bagaimana mereka menggunakan pengetahuan bahasa kedua itu, pendekatan interaksional pula melihat kecekapan bahasa pelajar berdasarkan kebolehan mereka untuk berkomunikasi. Kajian ini memfokuskan kepada pendekatan interaksional kerana pengkaji tidak melihat kepada proses psikologikal dalam menganalisa data kajian.

Memandangkan kajian ini akan melihat penggunaan SK dalam komunikasi mediasi komputer, maka dalam topik seterusnya, pengkaji akan membincangkan beberapa kajian terdahulu yang membincangkan penggunaan SK dalam mod ini.

2.15 Penggunaan strategi komunikasi dalam komunikasi mediasi komputer

Kajian ini melibatkan data yang terdiri dari teks komunikasi pelajar melalui ruangan laman sembang atas talian. Oleh itu pengkaji perlu melihat kajian-kajian lain yang telah dijalankan menggunakan mod komunikasi ini. Terdapat beberapa kajian yang telah dijalankan terhadap penggunaan SK dalam KMK. Palomeque (2007) telah menjalankan kajian yang bertajuk "*Communication Strategies in Synchronous CMC and Face to Face Interaction.*" Matlamat kajian beliau adalah untuk membandingkan SK yang digunakan dalam interaksi atas talian secara sinkronus dan interaksi bersemuka (*face to face*). Beliau menggunakan perbualan laman sembang dalam talian dan komunikasi secara bersemuka sebagai data kajian. Tujuan kajian beliau adalah untuk menyediakan peluang kepada pelajar untuk berlatih bahasa sasaran di luar kelas dan membantu pelajar untuk berinteraksi secara bersemuka melalui latihan dalam KMK. Beliau telah mendapati pelajar telah menggunakan strategi-strategi komunikasi berikut dalam perbualan dalam talian dan perbualan bersemuka:

- i) Pembetulan sendiri
- ii) Pembetulan lain
- iii) Expresi ketidakfahaman
- iv) Meminta penjelasan
- v) Mengesahkan pemahaman
- vi) Parafrasa
- vii) Definisi/Penerangan

- viii) Meminta bantuan secara langsung
- ix) Meminta bantuan secara tidak langsung
- x) Menukar kod
- xi) Menggunakan perkataan asing
- xii) Menggunakan perkataan yang mempunyai bunyi yang sama
- xiii) Mencipta perkataan
- xiv) Meninggalkan mesej
- xv) Mengambil masa
- xvi) Imitasi

Beliau turut membandingkan strategi para linguistik dalam KMK-S dan secara bersemuka. Antara SK para linguistik yang ditemui di dalam kedua-dua mod tersebut adalah seperti di bawah:

- i) Penggunaan huruf besar
- ii) Emotikon
- iii) Onomatopeia
- iv) Klu kontekstual
- v) Kata singkatan
- vi) Tanda baca
- vii) Gerak laku dan Mimik

Daripada senarai SK yang ditemui dalam kajian beliau, strategi paralinguistik digunakan sebanyak 56%, strategi mengambil masa 10%, strategi pembetulan sendiri 7% dan strategi mengesahkan pemahaman sebanyak 5%. Menurut beliau (*ibid*), pelajar telah menggunakan strategi paralinguistik yang agak banyak iaitu sebanyak 43% bagi kategori tanda bacaan dan 29% bagi kategori penggunaan singkatan. Keadaan ini menunjukkan bahawa SK yang berteraskan ciri-ciri dalam penggunaan internet turut digunakan oleh pelajar semasa interaksi atas talian secara sinkronus.

Kajian lain telah dijalankan oleh Mali (2007). Kajian beliau bertajuk “*Exploring communication strategy use by learners of Isizulu in synchronous computer mediated communication*”. Beliau mengkaji penggunaan strategi pelajar Isizulu semasa mereka berkomunikasi dalam ruangan laman sembang (*computer chatroom*). Beliau melihat perbezaan strategi yang digunakan oleh pelajar tahap pertengahan semasa berkomunikasi dengan pelajar lain dan dengan penutur natif. Kajian ini juga melihat sama ada topik dan identiti interlocuter memberi kesan kepada penggunaan strategi komunikasi. Dapatan kajian beliau menunjukkan bahawa tiada perbezaan bilangan penggunaan kategori dan jenis SK yang digunakan semasa berbual dengan rakan berbanding dengan penutur natif terutama sekali jika topik yang dibincangkan ialah topik yang berkisar peribadi atau budaya. Pelajar turut menggunakan SK untuk menyelesaikan masalah mengekspresi diri ketika berbual topik tentang budaya. Walaupun dapatan kajian beliau telah menggalakkan integrasi budaya dan teknologi dalam kelas pembelajaran bahasa namun penggunaan SK yang khususnya dalam persekitaran laman sembang di internet tidak dibincangkan secara mendalam.

Kajian Smith (2003a) dilihat lebih mendalam dan menjuruskan kepada persekitaran mediasi komputer. Beliau telah menjalankan kajian bertajuk "*The use of communication strategies in computer-mediated communication*". Beliau mengkaji penggunaan SK dalam kalangan pelajar bahasa Inggeris dewasa dalam persekitaran mediasi komputer. Beliau melihat SK yang digunakan semasa wacana tanpa masalah (*problem free discourse*) dan juga penggunaan strategi penggantian (*compensatory strategy*). Dapatan kajian beliau menunjukkan bahawa pelajar menggunakan SK secara meluas semasa tugas KMK sama seperti yang ditemui dalam interaksi bersemuka. Menurut beliau, pelajar turut menggunakan strategi para linguistik dalam persekitaran KMK seperti penggunaan huruf besar, emotikon, onomatopeia dan tanda baca yang digunakan secara meluas untuk membezakan intonasi, menggambarkan kejutan dan bentuk-bentuk singkatan. Beliau turut mendapati empat strategi yang banyak digunakan dalam persekitaran KMK iaitu strategi penggantian (*substitution*), strategi merangka (*framing*), strategi pengisian (*filler*) dan strategi kesopanan (*politeness*). Strategi penggantian dilihat sebagai strategi yang popular dan efisien untuk menyatakan ketidakfahaman item leksikal yang tidak dikenali.

Knierim (2001) telah menjalankan kajian bertajuk "*Comparing the use of second language communication strategies in oral interaction and synchronous computer-mediated communication*". Beliau menjalankan kajian ini untuk melihat samada KMK-S mempunyai potensi untuk meningkatkan strategi kecekapan berbahasa pelajar. Dapatan kajian beliau menunjukkan bahawa taburan jenis-jenis SK yang digunakan adalah sama dalam kedua-dua mod samada lisan atau KMK-S. Beliau turut mendapati bahawa pelajar lebih kerap menggunakan strategi penukaran kod

dalam KMK-S. Hal ini demikian kerana kesuntukan masa dalam medium ini dan kurang pemantauan oleh pengajar.

Beliau turut mendapati bahawa terdapat penggunaan yang agak kerap untuk strategi menggunakan perkataan asing (*foreignizing*), strategi peninggalan (*omission*), strategi meminta kepastian (*asking for confirmation*), strategi meneka (*guessing*) dan strategi menyatakan ketidakfahaman (*expressing non understanding*). Strategi-strategi ini lebih banyak digunakan dalam interaksi secara lisan berbanding perbualan dalam laman sembang. Selain itu, strategi meminta kepastian didapati tidak memainkan peranan yang signifikan untuk interaksi dalam talian memandangkan mesej yang dihantar oleh interlokuter boleh dibaca berulang kali tanpa perlu meminta interlokuter mengulang semula apa yang telah dikatakan.

Pengkaji lain turut berpendapat bahawa penggunaan SK dalam KMK adalah sama seperti komunikasi bersemuka (Smith, 2003^a; Smith, 2003b; Chun, 1994). Dalam mod ini pelajar berupaya menggunakan berbagai strategi semasa modifikasi perbualan jika ketidakfahaman berlaku (Smith, 2003b; Peterson, 2006; Lee 2002b). Wan (2012) telah mengkaji dan menjelaskan pelbagai jenis SK yang digunakan oleh pelajar Cina berbahasa Inggeris dan pelajar Inggeris berbahasa Cina dalam dua mod komunikasi iaitu KMK-S dan video teks. Hasil kajian beliau agak bercanggah daripada dapatan pengkaji sebelum ini kerana dapatan kajian beliau menunjukkan bahawa pelajar menggunakan SK yang berbeza dalam kedua-dua mod itu.

Kajian-kajian tentang penggunaan SK dalam KMK-S berkembang apabila para pengkaji mula melihat kaitan SK dengan perundingan makna dalam interaksi pelajar. Antaranya ialah kajian yang dijalankan oleh Zhao (2010). Kajian beliau bertajuk

“Communication strategy use and negotiation of meaning in text chat and videoconferencing”. Tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji perundingan makna dan melihat SK yang digunakan dalam kalangan penutur bukan natif bahasa Inggeris di dalam teks perbualan laman sembang dan persidangan video. Dapatan kajian beliau menunjukkan bahawa teks laman sembang dan persidangan video merupakan alat yang berguna untuk membantu perundingan makna dan memudahkan pemerolehan bahasa kedua. Jika dibandingkan dengan persidangan video, teks laman sembang berpotensi untuk memperkembangkan pemerolehan leksikal pelajar. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa strategi paralinguistik merupakan strategi yang kerap digunakan untuk menyatakan intonasi, tekanan, emosi, kejutan dan lain-lain. Terdapat sejumlah 222 kes penggunaan strategi jenis ini. Antaranya ialah strategi menggunakan emotikon, strategi penggunaan huruf besar, strategi menggunakan tanda baca dan strategi penggantian perkataan.

Kajian lain telah dijalankan oleh Karoń (2012) bertajuk *“The influence of communication strategies and negotiation of meaning on overcoming communication problems: The analysis of the case study conducted in a group of Polish advanced users of English”*. Beliau mengkaji sejauh manakah SK dan perundingan makna terbukti dapat membantu permasalahan dalam komunikasi. Beliau menyatakan bahawa penggunaan SK secara praktikal boleh membawa kepada perundingan makna iaitu suatu teknik yang biasanya digunakan dalam interaksi antara penutur natif/ penutur bukan natif (PN/PBN) dan penutur bukan natif/penutur bukan natif (PBN/PBN). Dapatan berdasarkan kajian kes yang dijalankan oleh beliau turut mendapati bahawa beberapa SK yang digunakan secara signifikan telah menyumbang kepada keberkesanan komunikasi penutur.

Dalam topik di bawah, pengkaji akan menjelaskan tentang rutin perundingan dalam persekitaran KMK-S.

2.16 Perundingan makna dalam persekitaran KMK-S

Terma ‘perundingan’ bermaksud modifikasi dan pembentukan semula interaksi yang berlaku apabila pelajar dan interlokuter menjangka, melihat atau mengalami kesukaran dalam memahami mesej (Pica, 1994:494). Modifikasi interaksi merupakan cara khusus yang digunakan dalam perundingan makna untuk menangani masalah pemahaman. Perundingan dianggap boleh meningkatkan pembelajaran bahasa kedua kerana ia membantu pelajar menggunakan *input* pemahaman dan mengubahsuaikan *output* mereka. Secara tidak langsung situasi ini akan menyediakan peluang kepada mereka untuk mengakses bentuk dan makna dalam bahasa kedua. Justeru itu pengkajian perbualan di antara penutur natif dan penutur bukan natif perlu diterokai.

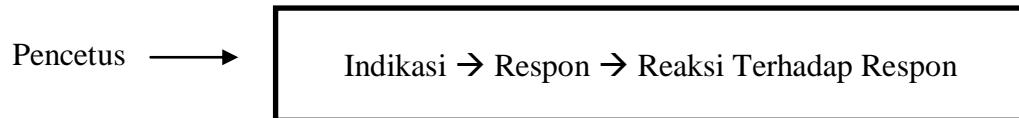
Selain itu, terdapat penyelidikan yang muncul khusus untuk menerokai perundingan dalam mediasi komputer (Blake, 2000; Pellettieri, 2000; Smith, 2003). Blake (2000) dalam kajiannya mendapati bahawa perundingan makna turut berlaku dalam perbincangan penutur bukan natif dengan penutur bukan natif (PBN-PBN) terutama sekali apabila terdapat kekeliruan leksikal. Selain itu, Pellettieri (2000) mengkaji sama ada perbualan dalam talian yakni komunikasi mediasi komputer secara sinkronus turut mempunyai potensi yang sama dalam perkembangan kecekapan tatabahasa sebagaimana ianya berlaku dalam interaksi secara lisan. Dalam kajian tersebut beliau

mendapati penutur bahasa Inggeris yang terdiri daripada kalangan pelajar bahasa Sepanyol tahap pertengahan mendorong perundingan makna dan interaksi berfokuskan bentuk kerana KMK membenarkan pelajar menggunakan masa untuk memproses dan memantau bahasa antara mereka sendiri.

Blake (2000) dan Smith (2004), melihat perundingan makna dari perspektif interaksional sementara Lee (2004) dan Petterson (2009) melihat perundingan makna melalui interaksi kolaboratif daripada perspektif sosiobudaya. Kebanyakan kajian terhadap perundingan makna berpandukan model yang diutarakan oleh Varonis dan Gass (1985). Namun demikian Smith (2003) telah memperkembangkan model Varonis dan Gass (1985) untuk memperlihatkan proses ini dalam persekitaran mediasi komputer. Dalam sub topik di bawah, pengkaji akan menjelaskan lagi bagaimana pencetus membawa kepada rutin perundingan makna.

2.16.1 Pencetus permasalahan dan rutin perundingan makna

Perundingan makna berlaku apabila terdapatnya pencetus yang mendorong rundingan dilakukan. Rutin perundingan mempunyai dua bahagian iaitu pencetus dan resolusi (Varonis dan Gass, 1985). Pencetus merujuk kepada sebahagian atau keseluruhan ujaran yang tidak difahami oleh interlokuter. Dalam keadaan ini interlokuter boleh menunjukkan ketidakfahaman beliau. Sekiranya interlokuter menunjukkan ketidakfahaman, maka perundingan ini menuju kepada bahagian kedua iaitu resolusi. Bahagian kedua mengandungi tiga fasa resolusi iaitu indikasi (I), diikuti dengan respon (R) dan reaksi terhadap respon (RR). Perundingan makna boleh ditamatkan sama ada pada fasa respon atau reaksi terhadap respon. Ini adalah kerana, fasa reaksi kepada respon hanyalah merupakan fasa pilihan sahaja.



Rajah 2.3: Fasa Perundingan Makna Varonis dan Gass (1985: 74)

Dalam apa jua interaksi, permasalahan biasanya tercetus dalam keadaan di mana pendengar melahirkan indikasi ketidakfahaman secara tersurat sama ada secara meminta penjelasan, mengulang soalan, memberi respon yang tidak sesuai atau memberi kenyataan yang menjelaskan ketidakfahamannya. Keadaan ini diikuti dengan penutur pertama memberi respon kepada permasalahan tersebut secara membuat modifikasi kepada ujaran yang menimbulkan permasalahan. Seterusnya, pendengar memberikan reaksi dengan menyatakan kefahaman atau meminta lebih perundingan. Kesemua proses di atas merujuk kepada rutin perundingan dalam interaksi sama ada secara lisan mahu pun dalam interaksi atas talian. Persetujuan terhadap makna biasanya dihasilkan setelah perundingan yang kompleks dan panjang dilakukan. Penutur dan interlokuter akan bekerjasama untuk mencapai komunikasi yang bermakna dan berjaya.

Pencetus merupakan ujaran yang bermasalah yang menjurus kepada perundingan makna. Pencetus boleh terdiri daripada leksikal/semantik, struktural, kandungan, wacana dan pragmatik sementara indikasi pula adalah isyarat kepada ketidakfahaman samada dinyatakan secara eksplisit ataupun implisit. Indikasi terdiri daripada tindakan menyemak kefahaman dan meminta penjelasan. Respon pula

merupakan ujaran bagi menjawab indikasi kepada ketidakfahaman. Respon terdiri daripada ujaran yang minimal ataupun secara elaboratif. Reaksi terhadap respon merujuk kepada isyarat di mana pelajar telah bersedia untuk melanjutkan lagi perbualan itu dengan cara memberikan pernyataan eksplisit untuk menunjukkan kefahaman seperti “*I see*”, “*Ok*” atau “*Please continue*” ataupun kesediaan untuk meneruskan perbualan walaupun masih terdapat masalah dengan menyatakan “*I don’t understand*” atau “*Let’s talk about something else*” (Zhao, 2010).

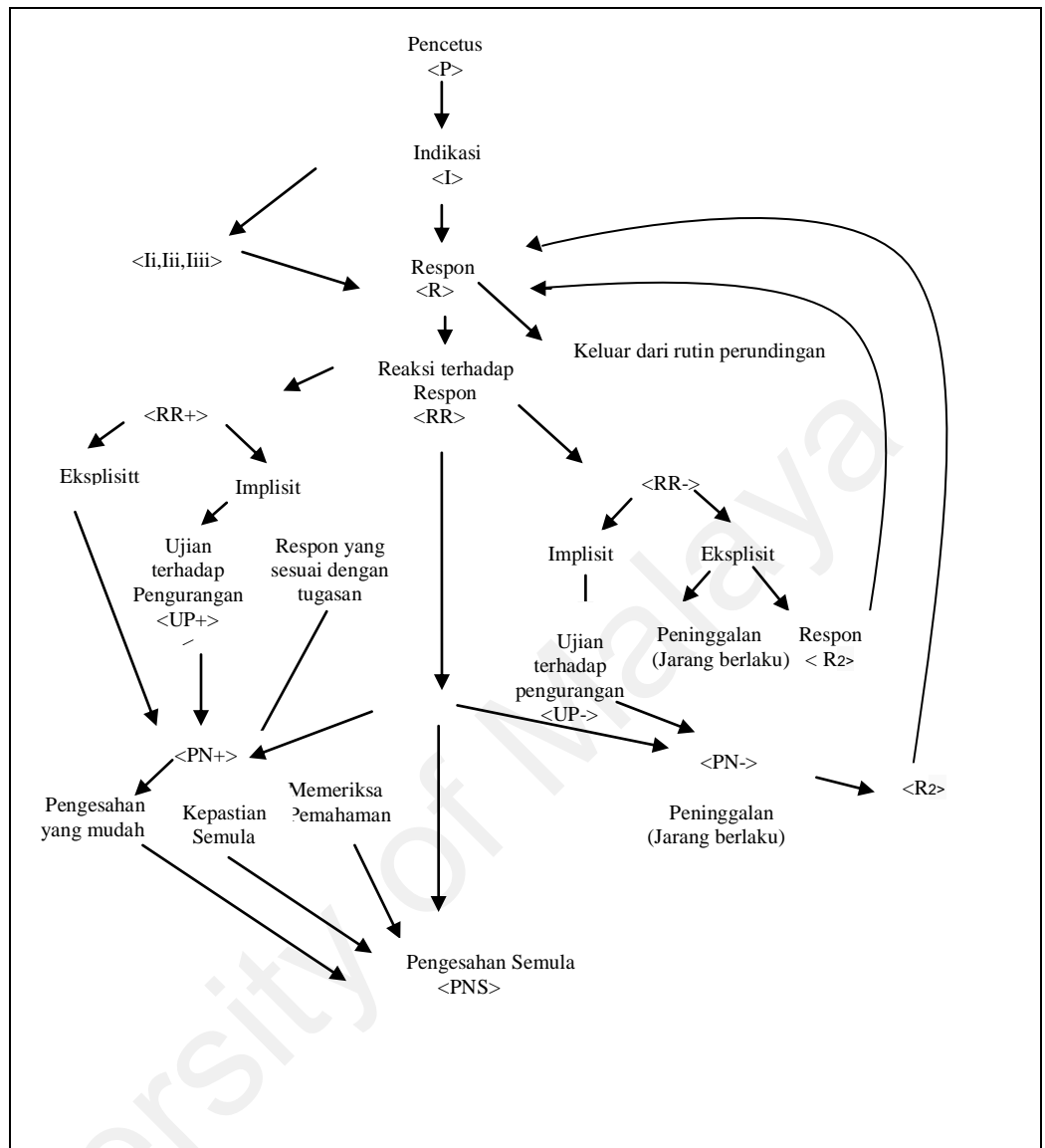
Memandangkan Varonis dan Gass menjalankan kajian terhadap perbualan bersemuka, maka Smith (2003a) mencadangkan rutin perundingan yang diperkembangkan daripada model mereka tetapi melihatnya dalam persekitaran KMK-S. Tujuan pengasingan di antara model yang digunakan dalam perbualan bersemuka dan KMK-S adalah disebabkan daripada permasalahan urutan pengambilan giliran dalam KMK-S. Kadangkala terdapat pertindihan teks yang tidak mengikut urutan di mana tidak semua soalan diikuti dengan jawapan kerana terdapat situasi berlakunya pertindihan giliran. Fenomena ini dinamakan sebagai ‘*virtual adjacency*’ oleh Schönfeldt dan Golato (2003).

Dapatan kajian Smith (2003a) menunjukkan bahawa hampir 94% daripada isyarat ketidakfahaman diikuti dengan perundingan yang lengkap berdasarkan model Varonis dan Gass (1985) iaitu ianya terdiri sekurang-kurangnya daripada pencetus diikuti oleh indikasi dan respon. 82% rutin perundingan terhadap item leksikal bahasa sasaran berakhir pada fasa reaksi terhadap respon (iaitu fasa keempat yang dianggap *optional* dalam model Varonis dan Gass). Sebaliknya hanya 12% berakhir pada fasa respon. Hal ini menunjukkan bahawa dalam persekitaran KMK pelajar

merasakan perlu untuk mengakhiri rutin perundingan secara eksplisit yang mungkin lebih daripada apa yang ditemui dalam perbualan bersemuka. Namun demikian kejayaan dalam KMK-S adalah sama seperti perbualan bersemuka kerana ianya dianggap berjaya jika rutin sampai sekurang-kurangnya pada fasa respon atau reaksi terhadap respon.

Kajian yang dijalankan oleh Kost (2008) menunjukkan rutin perundingan yang sampai ke fasa reaksi terhadap respon adalah sedikit, namun hal ini berlaku akibat dari tugas berbeza yang diberikan kepada pelajar dalam kajian beliau. Selain itu, Data KMK dalam kajian Smith (2003) membenarkan kelewatan (*delay*) dan kadangkala kelewatan yang lebih lama (*long delay*) di antara pencetus dan indikasi kerana sifat pengambilan giliran dalam KMK yang berbeza daripada perbualan bersemuka. Justeru itu kekurangan atau kelebihan masa pengambilan giliran yang sewajarnya akan menyebabkan pencetus tidak dijawab serta-merta dan sentiasa ada perkembangan fasa. Jarang sekali pencetus dibiarkan secara terus tanpa perundingan. Model yang diperkenalkan oleh Smith membenarkan apa yang dinamakan "*split negotiation routine*" yang biasanya bermula dengan pencetus dan diikuti dengan indikasi ketidakfahaman. Respon boleh berlaku setelah adanya indikasi berulang namun pencetusnya adalah sama.

Rajah di bawah menunjukkan model perundingan makna dalam mediasi komputer yang diutarakan oleh Smith (2003:50). Model ini dilihat lebih kompleks, namun ianya merupakan model terawal yang digunakan untuk melihat kepada proses rutin perundingan makna dalam mediasi komputer.

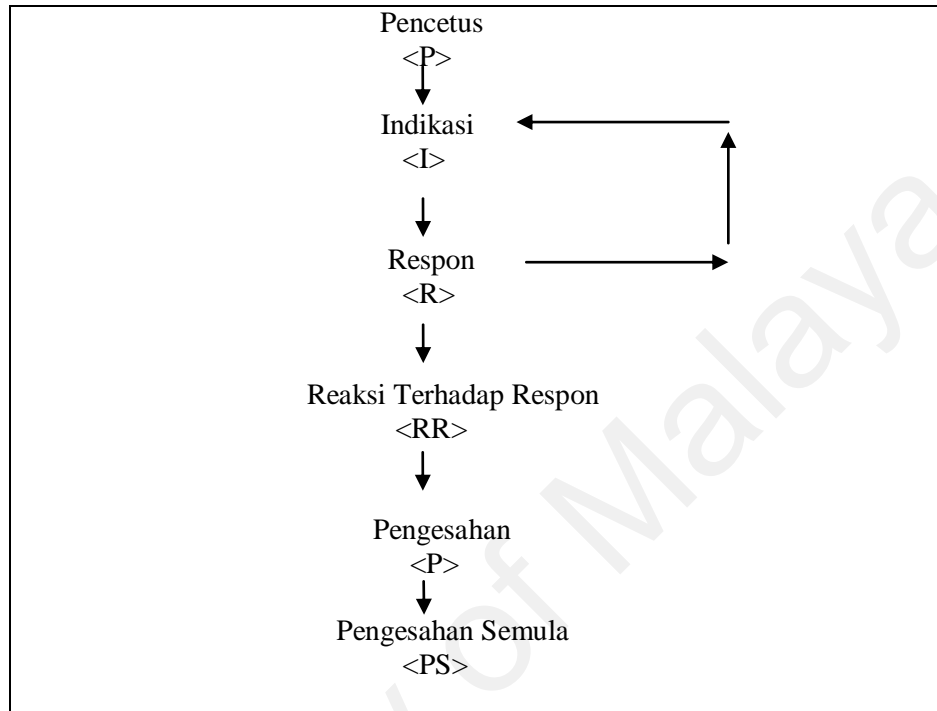


Rajah 2.4: Model Rutin Perundingan Makna (Smith 2003:50)

Smith (*ibid*) mendapati bahawa fasa reaksi terhadap respon dalam rundingan KMK bersifat lebih dinamik daripada apa yang pernah dilaporkan dalam kajian sebelum ini. Dapatan beliau menunjukkan kecenderungan yang kuat di pihak pelajar untuk menjalankan rundingan dengan baik dan sehinggalah melepasi fasa reaksi terhadap respon. Justeru itu Smith mengenalpasti dua fasa tambahan dalam KMK dengan merujuknya sebagai pengesahan dan pengesahan semula.

Zhao (2010) telah menjalankan kajian terhadap penggunaan SK dan perundingan makna dalam teks laman sembang dan persidangan video. Beliau menganalisa data kajiannya dengan menggunakan model yang dipermudahkan daripada model Smith (2003a). Dapatan kajiannya menunjukkan bahawa kedua-dua mod laman sembang dan persidangan video merupakan alat yang berguna untuk membantu perundingan makna dan memudahkan pemerolehan bahasa kedua. Namun demikian, berbanding persidangan video, laman sembang dilihat berpotensi untuk

menggalakkan pemerolehan leksikal. Rajah di bawah menunjukkan Model Zhao (2010). Model ini dipermudahkan daripada model Smith (2003a).



Rajah 2.5: Model Rutin Perundingan Makna Zhao (2010:46)

Model di atas telah digunakan oleh beliau untuk menganalisis kedua-dua teks laman sembang dan persidangan video. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam rajah di atas, rundingan bermula dengan pencetus sementara indikasi merupakan petunjuk kepada ketidakfahaman. Penutur yang menyebabkan ketidakfahaman memilih untuk bertindakbalas terhadap indikasi dengan menyediakan respon yang boleh membawa kepada reaksi terhadap respon, pengesahan dan pengesahan semula. Rundingan mungkin boleh berakhir pada fasa indikasi jika ketidakfahaman tidak diselesaikan, atau pada fasa respon atau reaksi terhadap respon jika masalah tersebut berjaya diselesaikan dengan cepat. Perundingan

mungkin diteruskan ke fasa pengesahan dan pengesahan semula sekiranya interlokuter memilih untuk berbuat demikian. Namun dua fasa ini merupakan fasa pilihan sahaja.

Berdasarkan model perundingan oleh pengkaji-pengkaji terdahulu, pengkaji mendapati setiap perundingan bermula dengan pencetus. Kandanai (2011), mengutarakan tiga jenis pencetus dalam kajian terhadap interaksi dalam talian di antara pelajar Thai dengan penutur bahasa Inggeris seperti di bawah:

- a) Kesukaran leksikal dan semantik
- b) Kesukaran morfosintaksis
- c) Kesukaran global.

Beliau telah mengkaji interaksi 11 pasangan penutur bahasa Thai dengan penutur bahasa Inggeris dalam 12 siri perbualan dalam talian. Beliau menganalisa perundingan makna serta sifat hubungan yang terbentuk di antara pasangan perbualan tersebut dan kesannya terhadap persepsi penutur bahasa Thai mengenai pengalaman mereka semasa mengambil bahagian dalam sesi perbualan dalam talian. Beliau mendapati pelajar tersebut menghasilkan ketiga-tiga kategori pencetus tersebut. Pencetus terbanyak yang dihasilkan adalah pencetus leksikal dan semantik.

Kandanai (2011) dalam kajiannya turut mendapati bahawa penutur bahasa Thai juga menunjukkan kesalahan morfosintaktik dalam bahasa antara mereka. Kadangkala mereka cuba untuk membetulkan atau meminta pertolongan daripada sumber yang lain dengan tujuan membetulkan kesilapan apabila menyedarinya atau dengan secara langsung meminta pertolongan interlokuter. Menurut beliau,

pencetus akibat daripada kesukaran morfosintaktik biasanya mempunyai kesan yang tidak ketara berbanding pencetus leksikal semantik dalam memahami perbualan.

Jadual di bawah menunjukkan definisi setiap kategori pencetus.

Jadual 2.5: Definisi Pencetus (Kandanai, 2011)

Jenis Pencetus	Definisi
Leksikal/Semantik	Pencetus yang disebabkan oleh item leksikal sama ada item leksikal tersebut dicetuskan oleh pelajar atau penutur natif. Contohnya apabila penutur natif menggunakan item leksikal atau frasa yang tidak dikenali oleh pelajar. Pencetus yang disebabkan oleh item morfosintaktik.
Morfosintaktik	Contohnya penggunaan sistem kala yang tidak betul atau penggunaan bentuk bahasa sasaran yang tidak dikenali atau mengelirukan

‘Sambungan Jadual 2.1’

Global	Pencetus yang disebabkan oleh permasalahan keseluruhan mesej di mana mesej yang dihantar tidak langsung dapat difahami kerana memengandungi item leksikal dan morfosintaktik yang tidak difahami atau dikenali.
--------	---

Pengkaji berpendapat bahawa kategori pencetus yang diutarakan oleh Kandanai ini sesuai untuk diadaptasikan dalam kajian ini kerana kategori pencetus-pencetus ini merangkumi aspek-aspek linguistik yang utama.

Blake (2000) telah menjalankan kajian terhadap interaksi dalam konteks KMK. Responden beliau terdiri daripada pelajar bahasa Sepanyol. Beliau mendapati

bahawa rundingan di antara pelajar adalah diakibatkan oleh kekeliruan yang dihasilkan oleh pencetus leksikal berbanding morfosintaktik. Dalam kajian yang dijalankan oleh Kandanai (2011), turut mendapati bahawa sumber utama permasalahan komunikasi pelajar bahasa Thai dan penutur bahasa Inggeris adalah kesukaran leksikal. Pelajar Thai telah menghadapi permasalahan item leksikal yang tidak dikenali sebanyak 65 kali daripada jumlah keseluruhan pencetus iaitu 73 kali atau 89.1% pencetus kesemuanya.

Memandangkan kesukaran leksikal dianggap merupakan pencetus utama kepada permasalahan dalam komunikasi pelajar, maka pengkaji akan cuba melihat bagaimanakah pula sifat pencetus leksikal ini dalam komunikasi antara pelajar bahasa Sepanyol dengan penutur natif. Tambahan pula, pencetus ini jugalah yang banyak mencorakkan penggunaan SK yang digunakan oleh pelajar semasa rutin perundingan makna. Selain itu, kesukaran pemahaman yang berkaitan dengan penggunaan item leksikal boleh mencetuskan kesukaran dalam meneruskan komunikasi. Pencetus jenis ini berlaku apabila penutur natif menggunakan perkataan atau frasa yang tidak dikenali (*unfamiliar*) oleh pelajar. Selain itu, penggunaan leksikal yang tidak betul atau sesuai oleh pelajar juga boleh menyebabkan ujaran mereka tidak dapat difahami.

Pencetus permasalahan di bawah kategori leksikal dan semantik dalam kajian ini berlaku apabila pelajar mengalami kesukaran untuk memahami satu atau beberapa item leksikal yang digunakan oleh penutur natif dan penutur natif tidak memahami item leksikal yang digunakan oleh pelajar terutamanya ketika mereka menggunakan item leksikal yang sebenarnya tidak wujud dalam bahasa sasaran.

Pelajar juga didapati menggunakan item leksikal yang tidak sesuai dengan maksud yang diinginkan sehinggakan ujaran tersebut tidak dapat difahami oleh penutur natif. Keadaan ini berlaku apabila pelajar belum mengetahui item kosa kata tersebut. Menurut Kandanai (2011), secara ringkasnya pencetus leksikal dan semantik berlaku dalam tiga keadaan berikut :

- i) Penggunaan item vokabulari yang tidak dikenali
- ii) Penggunaan frasa yang tidak dikenali atau difahami
- iii) Pemilihan item vokabulari yang salah

2.17 Jurang Kajian

Berdasarkan kajian-kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji-pengkaji terdahulu, pengkaji mendapati tiada satu kajian pun yang melihat kepada jenis-jenis pencetus yang mendorong kepada penggunaan SK oleh pelajar bahasa Sepanyol. Kajian Palomeque (2007), Mali (2007), Smith (2003) dan Knierim (2001) misalnya memberi penekanan kepada aspek tertentu. Palomeque misalnya lebih menumpukan kepada bagaimana SK digunakan untuk berunding makna tanpa memberi perhatian kepada pencetus kepada penggunaan SK tersebut. Mali pula melihat bagaimana topik dan identiti interlocuter memberi kesan kepada penggunaan SK. Smith sendiri walaupun melihat kepada persekitaran KMK tetapi kajian beliau lebih menumpukan kepada SK yang digunakan semasa wacana tanpa masalah. Knierim pula melihat sama ada SK berpotensi untuk meningkatkan kecekapan berbahasa.

Memandangkan tidak ramai pengkaji-pengkaji terdahulu memfokuskan penggunaan SK oleh pelajar dalam perundingan makna bersama penutur natif , maka dalam kajian ini pengkaji akan cuba membincangkan bagaimanakah SK digunakan dalam proses perundingan ini untuk menjayakan komunikasi. Pengkaji turut melihat kepada jenis-jenis pencetus yang mendorong kepada penggunaan SK. Pengkaji juga membincangkan penggunaan strategi paralinguistik dan kemudahan yang terdapat dalam persekitaran dalam talian khususnya penggunaan tanda baca dan emotikon ketika mengekspresikan perasaan.

2.18 Penutup

Kajian tentang perbezaan di antara komunikasi dan aspek-aspek pembelajaran bahasa asing tidaklah dianggap mudah oleh pengkaji-pengkaji sebelum ini terutama dalam aspek bagaimana data perlu dianalisa. Perbezaan komunikasi akan menjadi lebih problematik apabila diaplikasikan dalam situasi berkomunikasi di dalam kelas kerana komunikasi ini tidak digunakan sebagai tujuan utama untuk bertukar-tukar idea tetapi lebih berfungsi bagi membuatkan pelajar belajar. Sungguh pun demikian, para pengkaji beranggapan bahawa ianya merupakan prosedur *heuristik* yang berguna bagi mengkaji perbezaan di antara dua aspek komunikasi bahasa asing. Ini adalah kerana di sinilah bermulanya situasi di mana pelajar perlu berkomunikasi secara betul.

Di samping itu juga, apabila berhadapan dengan dunia sebenar komunikasi, pelajar mendapati bahawa mereka melangkaui sumber maklumat linguistik yang telah dipelajari. Justeru itu mereka memerlukan suatu kaedah untuk menangani sebarang masalah yang mungkin wujud dalam perbualan mereka. Penggunaan SK digunakan untuk mencapai matlamat selain dilihat untuk menunjukkan kefasihan.

Kajian-kajian terdahulu telah menunjukkan bahawa KMK telah menyediakan banyak manfaat yang boleh diaplikasikan semasa perbualan bersemuka (*face-to face*) seperti motivasi, penyertaan yang setara dan penghasilan bahasa sasaran (Warschauer, 1996). Chun (1995) pula menyatakan bahawa komunikasi mediasi komputer secara sinkronous merupakan medium yang efektif untuk memudahkan pemerolehan bahasa, mengatur perbualan dengan cekap serta meningkatkan kecekapan interaktif. Justeru itu pengkaji berpendapat bahawa kajian pemerolehan bahasa menggunakan medium ini perlu diperluaskan lagi.

Dalam bab seterusnya pengkaji akan membincangkan metodologi kajian yang digunakan dalam kajian ini.

BAB 3: METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Kajian ini merupakan sebuah kajian kualitatif yang menganalisis data yang diperolehi daripada interaksi pelajar bersama penutur natif bahasa Sepanyol dalam laman sembang atas talian, soal selidik dan temubual semi-struktur. Memandangkan kajian ini merupakan sebuah kajian terhadap analisis interaksi maka, penyertaan pelajar dalam situasi KMK-S khususnya dalam laman sembang adalah sumber utama untuk pungutan data. Interaksi yang dikaji dalam kajian ini merupakan interaksi bebas di antara pelajar bahasa Sepanyol yang terdiri daripada pelajar Melayu, Cina dan India dengan penutur natif bahasa Sepanyol. Pelajar menguasai bahasa Melayu sebagai bahasa ibunda atau sekurang-kurangnya mempelajari bahasa Melayu semasa pendidikan persekolahan

mereka. Mereka bebas membina interaksi dalam bentuk yang boleh difahami dalam bahasa Sepanyol.

3.2 Responden kajian

Responden kajian ini terdiri daripada penuntut-penuntut universiti awam di Malaysia. Mereka terdiri daripada penuntut Universiti Putra Malaysia (UPM), Universiti Utara Malaysia (UUM) dan Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM). Jumlah keseluruhan responden adalah seramai 60 orang.

Bilangan pelajar bahasa Sepanyol yang mempelajari bahasa Sepanyol di peringkat elektif adalah berbeza pada setiap semester di ketiga-tiga universiti ini. Sehubungan dengan itu hanya pelajar-pelajar tertentu sahaja dipilih dalam kajian ini. Pemilihan pelajar adalah dengan kerjasama pensyarah yang mengendalikan kursus bagi semester tersebut. Hanya pelajar yang benar-benar berminat untuk dijadikan responden kajian sahaja yang dipilih. Selain itu keupayaan pelajar dalam kemahiran bahasa ini juga diambil kira. Pelajar yang didapati tidak mencapai tahap kecekapan bahasa yang sesuai dengan kajian ini tidak dijadikan responden. Oleh yang demikian pemilihan responden bergantung sepenuhnya kepada persetujuan dan nasihat pensyarah kursus ini.

Pensyarah kursus telah memilih pelajar yang mencapai keputusan yang baik dalam penilaian yang dijalankan secara berterusan di dalam kelas. Penilaian ini termasuklah kuiz, kerja kursus dan ujian yang dijalankan secara berterusan sepanjang semester. Pelajar yang dipilih juga perlu mencapai markah sekurang-kurangnya gred B dalam penilaian berterusan ini. Pelajar yang mendapat gred C dan ke bawah tidak dipilih

sebagai responden kajian. Ini adalah kerana pelajar perlu sekurang-kurangnya boleh berkomunikasi secara asas dalam bahasa Sepanyol bagi mendapatkan data kajian.

Umur responden adalah dalam lingkungan 19 hingga 30 tahun dan terdiri dari berbagai bangsa. Pengkaji tidak dapat memilih hanya satu bangsa dalam kajian ini kerana taburan pelajar mengikut bangsa adalah tidak sama di antara universiti. Contohnya responden dari UPM adalah lebih ramai berbangsa Cina berbanding Melayu sedangkan responden dari UUM kebanyakannya berbangsa Melayu. Responden dari UKM pula adalah campuran Melayu, Cina dan India. Kajian ini menjurus kepada pengkajian SK yang digunakan oleh pelajar di Malaysia dalam interaksi Bahasa Sepanyol sebagai bahasa asing.

NAMA UNIVERSITI	JUMLAH RESPONDEN	TAHAP KEMAHIRAN BAHASA SEPANYOL	PERINGKAT PENGAJIAN DI UNIVERSITI
Universiti Kebangsaan Malaysia	20	I	Sarjana Muda
Universiti Putra Malaysia	10 10	II III	Sarjana Muda
Universiti Utara Malaysia	10 10	II III	Sarjana Muda

Jadual 3.1: Bilangan Responden Mengikut Universiti

Kajian ini mengambil masa selama enam bulan untuk proses pengumpulan data. Ini adalah kerana pengkaji perlu menunggu sehingga minggu ke 14 bagi setiap semester. Dua semester pengajian digunakan dalam kajian ini iaitu Semester I sesi 2009/2010 dan Semester II 2009/2010. Ianya bertujuan agar pelajar melaksanakan pembelajaran untuk sekurang-kurangnya empat belas minggu bagi semester tersebut sebelum menjalankan aktiviti perbualan sembang maya. Persediaan pelajar dari segi keselesaan fizikal dan mental sepanjang proses pengumpulan data turut dititikberatkan. Keselesaan ini akan membuatkan mereka bekerjasama sepenuhnya ketika perbualan laman sembang dijalankan.

3.3 Reka bentuk penyelidikan

Kajian ini akan dijalankan dalam tiga bentuk pengumpulan data iaitu:

- a) Interaksi laman sembang
- b) Borang Soal selidik
- c) Temu bual semi-struktur

Seperti yang telah dinyatakan sebelum ini, tugas utama yang diberikan kepada pelajar ialah interaksi laman sembang atas talian di internet. Tugas ini perlu dilakukan oleh semua responden kerana data utama kajian ini adalah daripada interaksi ini. Namun demikian temu bual semi-struktur dijalankan kepada responden sekiranya pengkaji merasakan perlu untuk mendapatkan penjelasan terhadap strategi komunikasi yang digunakan atau jika terdapat kesamaran maksud dalam teks interaksi pelajar.

Dalam kajian ini pengkaji akan menggunakan tugas perbincangan bebas atau *free discussion*. Tugas sebegini dilihat dapat mewujudkan persekitaran yang tenang dan

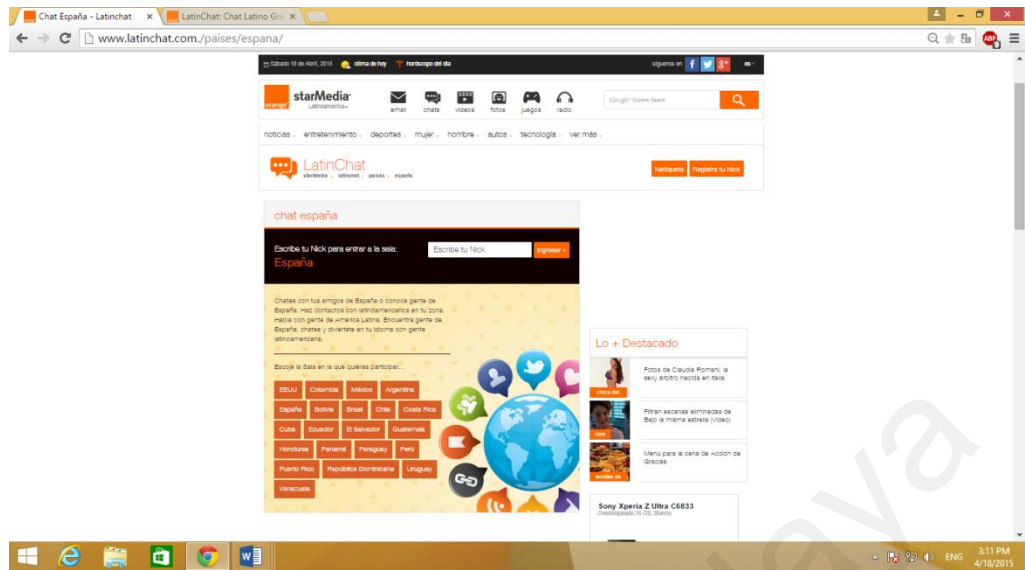
dapat menghasilkan data yang lebih realistik yakni bukanlah perbualan yang sengaja direka dan terikat kepada topik tertentu. Walaupun interaksi ini merupakan interaksi bebas namun kebanyakan topik adalah berkisar kepada perkenalan, maklumat peribadi, hobi, budaya, makanan dan tempat-tempat menarik untuk dilawati.

Data yang diperolehi dari aktiviti interaksi laman sembang atas talian ini dijalankan di makmal komputer universiti yang dipilih. Memandangkan universiti-universiti ini mempunyai program secara 2+1 yang bermaksud dua jam pembelajaran di dalam kelas dan sejam di makmal bahasa maka pengkaji mengambil peluang waktu pembelajaran di makmal bahasa untuk tujuan mengumpul data. Pengkaji berhubung terus dengan pensyarah yang bertanggungjawab terhadap kursus bahasa Sepanyol. Pensyarah berkaitan membenarkan pengkaji menggunakan masa selepas waktu pembelajaran makmal bahasa untuk menjalankan aktiviti sembang maya kerana pelajar memang telah sedia ada di dalam kelas tersebut. Hanya pelajar yang dipilih sahaja dibenarkan berada di dalam makmal. Pelajar diberi masa selama dua jam untuk menjalankan aktiviti sembang maya. Sekiranya terdapat masalah dengan perhubungan rangkaian internet, maka pengkaji terpaksa membuat temu janji pada masa yang lain dengan pelajar secara persendirian untuk menjalankan aktiviti laman sembang ini. Dalam keadaan ini, pengkaji dan pelajar terpaksa bertemu di tempat lain yang difikirkan sesuai dalam kawasan universiti untuk mengadakan sesi sembang maya ini.

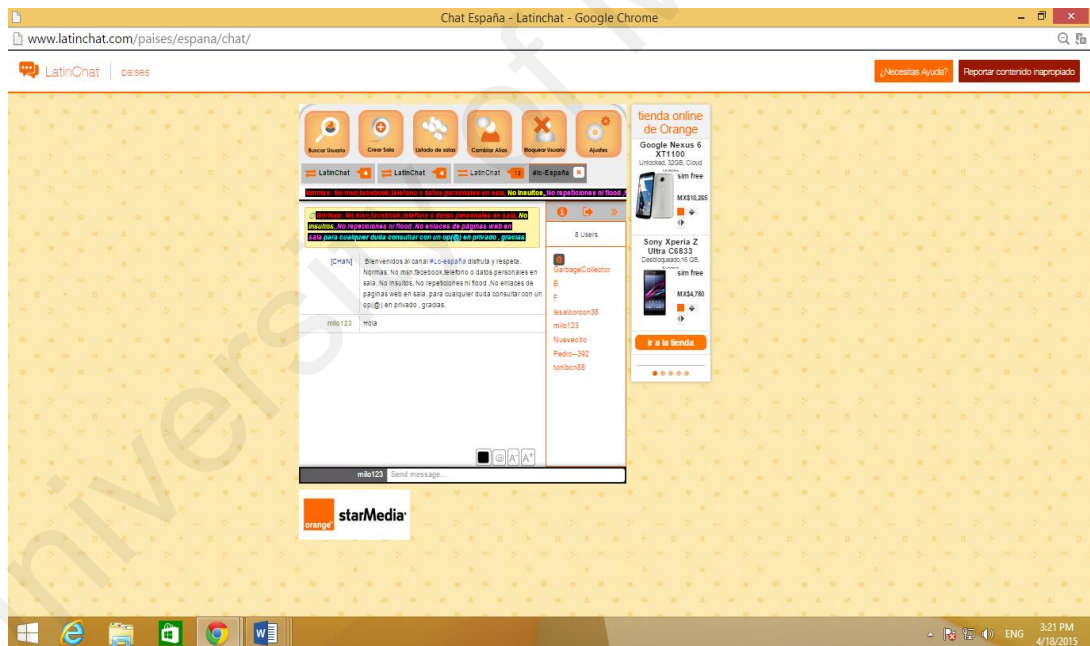
Pada peringkat permulaan, pengkaji menjelaskan tujuan aktiviti ini dijalankan. Seterusnya pelajar diterangkan prosedur untuk memasuki laman sesawang yang dikhasakan untuk laman sembang atas talian di internet. Data kajian merupakan interaksi laman sembang atas talian di laman sesawang www.latinchat.com.

Semasa perjumpaan pertama, pelajar mengambil bahagian di dalam sesi latihan di mana mereka diperkenalkan dengan laman sesawang yang akan digunakan dalam kajian ini. Laman sesawang seperti dalam rajah 3.1 dan 3.2 di bawah digunakan kerana laman ini membenarkan pelajar memilih penutur mengikut negara yang dikehendaki. Setelah memilih negara penutur bahasa Sepanyol itu, pelajar mula menulis nama samaran mereka dan mula memasuki tettingkap laman sembang. Setelah mendapat teman sembang yang difikirkan sesuai (dengan dibantu oleh pengkaji), pelajar dan penutur natif akan beralih ke laman sembang persendirian (*private*) di mana hanya mereka berdua sahaja yang akan berinteraksi.

Rajah di bawah menunjukkan tettingkap laman sembang yang digunakan oleh pelajar dan penutur natif.



Rajah 3.1 : Laman Sesawang www.latinchat.com untuk Pemilihan Negara



Rajah 3.2: Tetingkap Laman Sembang

Pelajar diarah untuk memilih rakan sembang yang dikehendaki dan kekal berinteraksi dengan kenalan itu selama dua jam. Hal ini demikian untuk menyediakan masa yang mencukupi untuk pelajar menjalani interaksi bersama penutur natif. Selain itu, sekiranya

rakan sembang menarik diri, maka pelajar perlu mencari rakan sembang baru bagi mencukupkan tempoh masa dua jam perbualan sembang maya seperti yang diperlukan untuk kajian ini. Setelah selesai berinteraksi, teks sembang maya ini akan dicetak untuk tujuan penganalisaan. Apabila selesai sesi perbualan dalam laman sembang, pengkaji mengedarkan borang soal selidik. Tujuan borang soal selidik ini hanyalah untuk mendapatkan latarbelakang peribadi pelajar. Setelah data interaksi laman sembang diperolehi, penyelidik mula melakukan pengesanan SK yang digunakan dalam data perbualan pelajar. Sekiranya perlu, pengkaji akan menghubungi pelajar berkenaan semula dan membuat janji temu pada masa yang dipersetujui bersama untuk bertemu. Pengkaji menunjukkan dan menerangkan bentuk-bentuk strategi yang telah digunakan oleh pelajar dan sekiranya terdapat keraguan, penjelasan daripada pelajar akan digunakan untuk tujuan penganalisaan.

Seterusnya pengkaji mengenalpasti dan menganalisis pencetus kepada penggunaan SK. Setiap pencetus akan dikenalpasti dan dikelaskan kepada tiga kategori iaitu: pencetus leksikal/semantik, pencetus morfosintaktik dan pencetus global (Kandanai, 2011). Seterusnya, pengkaji akan melihat kepada rutin perundingan makna. Rutin ini mengandungi dua bahagian iaitu pencetus dan resolusi. Resolusi mempunyai tiga fasa iaitu indikasi, respon dan reaksi terhadap respon (Varonis dan Gass, 1985) dan dua lagi fasa tambahan mengikut model Smith (2003) dan Zhao (2010) iaitu pengesahan dan pengesahan semula. Pengkaji akan membincangkan rutin perundingan ini untuk melihat bagaimanakah pelajar menyelesaikan masalah interaksi mereka dengan menggunakan model interaksi perundingan yang direkabentuk berpandukan model yang diperkenalkan oleh Varonis dan Gass (1985), Smith (2003) dan Zhao (2010). Analisis kajian pada peringkat ini akan melihat kepada penggunaan SK, pencetus kepada penggunaan SK dan

bagaimana SK digunakan dalam rutin perundingan makna antara pelajar dan penutur natif.

3.4 Kesahan dan kebolehpercayaan (Validity and reliability)

Dalam usaha untuk menangani isu-isu berkaitan dengan kesahan dan kebolehpercayaan, pengkaji telah menggunakan khidmat dua orang *inter-rater* untuk tujuan pengesahan dalam pengesanan SK yang ditemui dalam data teks laman sembang. *Inter-rater* ini merupakan individu yang berpengalaman luas dalam bahasa Sepanyol. Salah seorang dari mereka merupakan penutur natif bahasa tersebut dan seorang lagi merupakan pensyarah tempatan. Pengkaji dan dua orang *inter-rater* ini telah berbincang tentang jenis SK yang digunakan. Apabila pengkaji dan dua orang *inter-rater* ini bersetuju dengan jenis SK yang digunakan, maka SK ini diambil kira dalam kajian. Sekiranya terdapat salah seorang *inter-rater* yang sangsi akan penggunaannya maka ianya tidak akan dikira sebagai dapatan kajian.

3.5 Kajian awal

Sebelum memulakan kajian sebenar, pengkaji telah menjalankan kajian awal dengan memilih dua belas orang pelajar bahasa Sepanyol di Universiti Kebangsaan Malaysia sebagai responden. Pelajar-pelajar ini dipilih oleh pensyarah yang mengajar kursus bahasa Sepanyol di universiti tersebut. Kajian awal ini dibuat pada semester II sesi 2008/2009. Kajian dijalankan bagi menilai kebolehsanaan atau kemunasabahan kajian sebenar. Kajian ini hanya memfokuskan untuk melihat penggunaan strategi komunikasi dalam interaksi pelajar bahasa Sepanyol bersama penutur natif dan asas kepada pencetus permasalahan dan perundingan makna. Pengkaji membuat andaian bahawa pelajar

menggunakan SK tertentu apabila berhadapan dengan pencetus permasalahan. SK ini diguna untuk berunding makna yang diinginkan.

Kajian awal ini mempunyai beberapa tujuan tertentu iaitu untuk menilai kesesuaian reka bentuk kajian. Selain itu kajian awal digunakan untuk melihat kesesuaian reka bentuk kajian dan mengenalpasti masalah yang mungkin timbul dalam kajian sebenar. Selain itu, pengkaji akan menggunakan pengalaman ini untuk membantu kelancaran kajian yang sebenar.

Bagi mengelakkan pencemaran kajian awal ini, maka responden yang dipilih untuk kajian ini adalah berbeza dengan responden kajian sebenar. Kajian awal ini telah dijalankan selama seminggu. Pelajar-pelajar dikehendaki berbual di laman sembang atas talian sekurang-kurangnya dua jam setiap seorang. Keseluruhan data yang berjaya dikumpulkan adalah sebanyak 24 jam. Pengumpulan data dijalankan di makmal bahasa universiti berkenaan. Kesemua pelajar adalah pelajar yang mengambil kursus bahasa Sepanyol sebagai kursus elektif.

Dapatan kajian ini telah menunjukkan bahawa pelajar-pelajar bahasa Sepanyol melakukan modifikasi interaksi dengan menggunakan SK tertentu semasa berinteraksi dengan penutur natif. SK ini digunakan apabila mereka berhadapan dengan masalah komunikasi akibat daripada tidak mempunyai sumber linguistik yang sesuai. Selain daripada itu, dapatan telah menunjukkan bahawa penutur natif juga turut menggunakan SK untuk menjayakan perbualan. Namun demikian terdapat kategori SK tertentu yang digunakan oleh pelajar.

Pelajar dan penutur natif menggunakan sekurang-kurangnya empat atau lima bentuk SK dalam interaksi mereka yang berlangsung selama 2 jam. SK lebih giat digunakan

oleh pelajar berbanding penutur natif. Terdapat 60 kali bilangan kekerapan SK yang digunakan oleh pelajar dalam 12 set perbualan laman sembang. Daripada jumlah tersebut ianya dikategorikan di bawah 6 kategori SK. Penggunaan SK tersebut menunjukkan bahawa pelajar dan penutur natif saling bekerjasama dalam menjayakan perbualan. Terdapat juga satu kes pengelakan. Namun demikian perbualan diteruskan dengan cara menukar kepada topik yang dirasakan lebih mudah.

3.6 Analisis data kajian awal

Jadual 3.2: Jenis Strategi Komunikasi dan Kekerapan Penggunaan

JENIS STRATEGI	KEKERAPAN	PERATUSAN
Strategi Pengelakan	1	1.7%
Strategi Parafrasa	13	21.6%
Strategi Pemindahan secara sedar	11	18.3%
Strategi Rayuan Kerjasama	18	30%
Strategi Paralinguistik	10	16.7%
Lain-lain Strategi	7	11.7%
JUMLAH	60	100%

Berdasarkan Jadual 3.4 di atas didapati bahawa strategi rayuan kerjasama sangat giat digunakan berbanding yang lain. Dalam temubual yang dijalankan terhadap pelajar, mereka menyatakan bahawa rayuan kerjasama digunakan untuk mendapatkan kepastian atau bantuan apabila berhadapan dengan masalah komunikasi. Selain itu, strategi ini juga digunakan untuk mendapatkan makna yang tepat bagi perkataan yang belum pernah mereka temui sebelum ini. Mereka juga menggunakan strategi ini apabila merasa kurang berkeyakinan untuk meneruskan perbualan.

Penggunaan strategi parafrasa menunjukkan kekerapan sebanyak 13 kali iaitu yang kedua tertinggi selepas strategi rayuan kerjasama. Di antara bentuk-bentuk strategi yang kerap digunakan di bawah kategori ini ialah strategi penghampiran dan strategi penghuraian. Penggunaan strategi pemindahan secara sedar pula sebanyak 18.3% telah menunjukkan bahawa apabila menghadapi kebuntuan dalam mencari perkataan yang sesuai, pelajar cenderung membuat terjemahan secara literal atau penukaran kod. Memandangkan perbualan yang digunakan dalam kajian ini adalah komunikasi mediasi komputer, maka sudah tentu pelajar mengambil peluang menggunakan kelebihan berinteraksi menggunakan medium ini apabila menghadapi masalah. Penggunaan strategi paralinguistik seperti emotikon dan tanda baca juga dilihat membantu pelajar melahirkan apa yang diinginkan terutamanya berkaitan perasaan mereka sama ada marah, kecewa, sedih dan sebagainya.

3.7 Penggunaan strategi komunikasi dalam perbualan bahasa Sepanyol antara pelajar dengan penutur natif

Sebagai pelajar yang baru mengenali bahasa asing, maka sudah tentu mereka tidak mempunyai keupayaan linguistik yang mencukupi untuk melahirkan apa yang diinginkan. Kadangkala berlaku keadaan di mana apa yang diujarkan tidak membawa maksud yang diharapkan. Pelajar sedaya upaya cuba untuk meneruskan komunikasi walaupun menyedari terdapat kesalahan sepanjang proses ujaran tersebut. Pelajar yang bermotivasi tinggi biasanya tidak terlalu mementingkan aspek nahu kerana apa yang penting adalah maksud yang diinginkan dapat difahami oleh interlocuter. Kesalahan yang dilakukan merupakan proses positif dalam pembelajaran bahasa asing selagi pelajar mahu memperbaikinya dari masa ke semasa.

3.7.1 Kes strategi pencapaian

Strategi pencapaian adalah strategi yang dianggap positif kerana peserta tidak meninggalkan komunikasi di separuh jalan sebaliknya berusaha meneruskan komunikasi walaupun berhadapan dengan kesukaran. Terdapat beberapa kes yang dapat dilihat sepanjang proses komunikasi dalam data kajian rintis. Contohnya, terdapat pelajar yang menggunakan frasa *agua calor* bagi menggambarkan air panas. Perkataan ini adalah gabungan *agua* yang bermaksud air dan *calor* bermaksud panas. Sedangkan perkataan yang sepatutnya ialah *agua caliente*.

Terdapat juga pelajar yang mencipta perkataan yang hampir sama maksud atau menterjemah perkataan ke dalam bahasa lain yang difahami oleh kedua-dua penutur (dalam kes ini, bahasa Inggeris). Contohnya seorang pelajar menghadapi masalah melahirkan ujaran yang diinginkan. Pelajar ingin mengatakan bahawa semasa dia kecil dia sering bermain dengan anak kucing yang berwarna putih. Dia mengujarkannya begini “*cuando era niño siempre jugaba con un animal ... tiene cola... cola larga, de color white...como se llama este color*”.

Terjemahan:

<Semasa saya kecil, saya selalu bermain dengan seekor binatang... ada ekor... ekor panjang, berwarna putih...apa nama warna?>

Dalam ujaran ini, pelajar mengguna berbagai jenis strategi pencapaian. Di antaranya ialah strategi parafrasa (*seekor binatang yang ada ekor*), strategi rayuan kerjasama (*apakah nama warna itu?*), dan strategi penukaran kod bahasa Inggeris (*white*).

3.7.2 Kes strategi pengelakan

Strategi pengelakan biasanya lebih bersifat negatif. Pelajar mengelak untuk mengembangkan topik yang dibincangkan atau terus meninggalkan topik itu. Ianya berlaku apabila pelajar kurang berkeyakinan untuk meneruskan komunikasi. Dalam kajian ini strategi pengelakan kurang dibincangkan kerana pengkaji lebih menumpukan terhadap strategi pencapaian. Ini adalah kerana, strategi pengelakan dianggap negatif dalam penggunaan bahasa kedua dan tidak menunjukkan usaha pelajar untuk menggunakan bahasa sasaran ketika berinteraksi.

3.8 Masalah kajian awal dan cara mengatasinya

Terdapat permasalahan yang dikenalpasti semasa kajian awal yang perlu diberi perhatian oleh pengkaji. Antaranya ialah masalah teknikal yang melibatkan masalah perhubungan internet yang tergendala dan mood pelajar yang didapati kurang bersedia atau tiada keinginan untuk berbual di laman sembang. Cara mengatasi masalah ini ialah dengan membuat temujanji dengan pelajar pada masa lain untuk mengadakan sesi sembang maya ini.

3.9 Kerangka analisis

Data yang diperolehi dalam kajian ini akan dikumpul dan diasingkan mengikut tahap kursus pelajar iaitu Tahap I, Tahap II dan Tahap III. Tujuannya adalah untuk menjawab persoalan kajian yang pertama iaitu apakah jenis SK yang digunakan oleh pelajar Tahap

I, Tahap II dan Tahap III untuk menyelesaikan masalah komunikasi dalam bahasa Sepanyol semasa berbual di laman sembang atas talian?

Setiap SK yang digunakan akan dikenalpasti dan dikategorikan mengikut tipologi yang diadaptasikan dari taksonomi Dörnyei & Scott (1995) dan Tarone (1983). Strategi-strategi paralinguistik yang melibatkan penggunaan ciri-ciri komunikasi mediasi komputer akan dianalisis mengikut taksonomi Palomeque (2007).

Taksonomi pengkaji-pengkaji ini diadaptasi mengikut keperluan analisis interaksi laman sembang dalam Bahasa Sepanyol untuk kajian ini. Taksonomi SK yang akan digunakan dalam kajian ini adalah seperti dalam jadual di bawah:

Jadual 3.3: Jenis-jenis Strategi dan Huraiananya

Jenis strategi	Deskripsi
1)Strategi Pengelakan a)Strategi pengelakan topik	Pelajar menolak untuk meneruskan

<p>b)Strategi meninggalkan mesej</p>	<p>komunikasi dalam topik yang dibincangkan. Dengan ertikata lain, pelajar cuba untuk tidak bercakap mengenai konsep yang mana item atau struktur bahasa sasaran tidak diketahui Pelajar meninggalkan mesej apabila tidak mampu untuk melahirkan mesej yang diinginkan kerana menghadapi kesukaran bahasa.</p>
<p>2)Strategi Parafrasa</p> <p>a)Strategi penghampiran</p> <p>b)Strategi Mencipta perkataan</p> <p>c)Strategi penghuraian</p>	<p>Menggunakan item vokabulari alternatif yang menggambarkan maksud yang paling hampir dengan bahasa sasaran. Pelajar tahu bahawa item vokabulari ini tidak tepat namun berkongsi ciri-ciri semantik dengan item vokabulari yang dikehendaki. Contoh: <i>gorda</i> (gemuk) – <i>grasa</i> (lemak)</p> <p>Pelajar mencipta perkataan baharu untuk berkomunikasi konsep yang diinginkan. Contoh: <i>requesta</i> (mencipta perkataan dengan menambah vokal a di akhir kata bahasa Inggeris 'request' sedangkan perkataan ini tidak wujud dalam bahasa sasaran)</p> <p>Penghuraian atau deskripsi yang dilakukan apabila perkataan yang tepat tidak diketahui. Biasanya huraian bersifat panjang lebar dan meleret tetapi memenuhi matlamat yang dikehendaki. Pelajar menghurai ciri-ciri atau elemen objek atau sesuatu tindakan.</p>

‘Sambungan Jadual 3.4’

<p>3)Strategi pemindahan secara sedar</p> <p>a)Strategi terjemahan literal</p> <p>b)Strategi penukaran kod</p>	<p>Pelajar melakukan terjemahan secara literal item leksikal, bahasa kiasan atau kata majmuk atau struktur daripada bahasa pertama atau kedua kepada bahasa sasaran.</p> <p>Penggunaan perkataan dari bahasa ibunda atau bahasa kedua pelajar semasa berinteraksi dalam bahasa sasaran.</p>
<p>3) Strategi rayuan kerjasama secara langsung</p> <p>a)Strategi meminta penjelasan</p> <p>b)Strategi meminta kepastian</p> <p>c)Strategi menyatakan ketidakfahaman</p>	<p>Pelajar meminta bantuan interlokuter untuk memberikan penjelasan terhadap maksud sesuatu item vokabulari atau struktur makna.</p> <p>Pelajar meminta kepastian maksud sebenar penutur natif.</p> <p>Pelajar menyatakan secara terus bahawa pelajar tidak memahami apakah yang dimaksudkan oleh penutur natif.</p>
<p>4)Strategi Para linguistik</p> <p>a)Tanda bacaan</p> <p>b) Emotikon</p>	<p>Pelajar menggunakan tanda baca sama ada penggunaan huruf besar, tanda seruan atau tanda soal berulang-ulang bagi menjelaskan maksud.</p> <p>Emotikon digunakan untuk menggambarkan maksud perasaan kerana tidak mampu melahirkannya dalam bahasa sasaran</p>

Definisi SK yang digunakan dalam kajian ini ialah, SK adalah apa sahaja alat komunikatif yang membantu penutur untuk melahirkan secara efektif apa yang diinginkan atau membolehkan interlokuter sedar apabila mereka tidak faham apa yang telah dikatakan oleh penutur. Signal bertulis sama ada linguistik atau ekstra linguistik juga

termasuk dalam definisi ini. Di samping itu, pengkaji juga mengguna definisi yang diutarakan oleh Lafford (2004) iaitu strategi yang digunakan oleh pelajar bahasa kedua untuk merapatkan jurang komunikasi sama ada disebabkan oleh kekurangan pengetahuan bahasa kedua pelajar (kekurangan sumber), masalah pelajar sendiri atau masalah yang timbul daripada interaksi dengan interlokuter.

3.9 Pengkodan strategi komunikasi

Setelah jenis-jenis strategi komunikasi dikenalpasti, maka satu sistem pengkodan digunakan untuk memudahkan pencarian dan pengkelasan data. Dalam kajian ini pengkaji akan menggunakan kod seperti contoh berikut:

Petikan UKM/1/2

UKM: merujuk kepada Universiti Kebangsaan Malaysia

1: merujuk kepada pelajar nombor 1 dalam senarai nama pelajar yang menjadi responden

2: merujuk kepada Tahap (Terdapat tiga tahap iaitu I, II dan III)

Di dalam teks interaksi pelajar pula, N: merujuk kepada penutur natif dan P: merujuk kepada pelajar bahasa Sepanyol.

Terjemahan ke dalam bahasa Malaysia dilakukan bagi data interaksi yang dianalisis untuk pemahaman pembaca. Semakan terjemahan diberikan kepada pensyarah universiti untuk pengesahan. Setiap SK yang ditemui akan digariskan dan dihitamkan (*bold*). Petikan di bawah merupakan contoh petikan interaksi mengikut sistem pengkodan dan pengesanan SK yang digunakan.

Petikan UKM/1/2

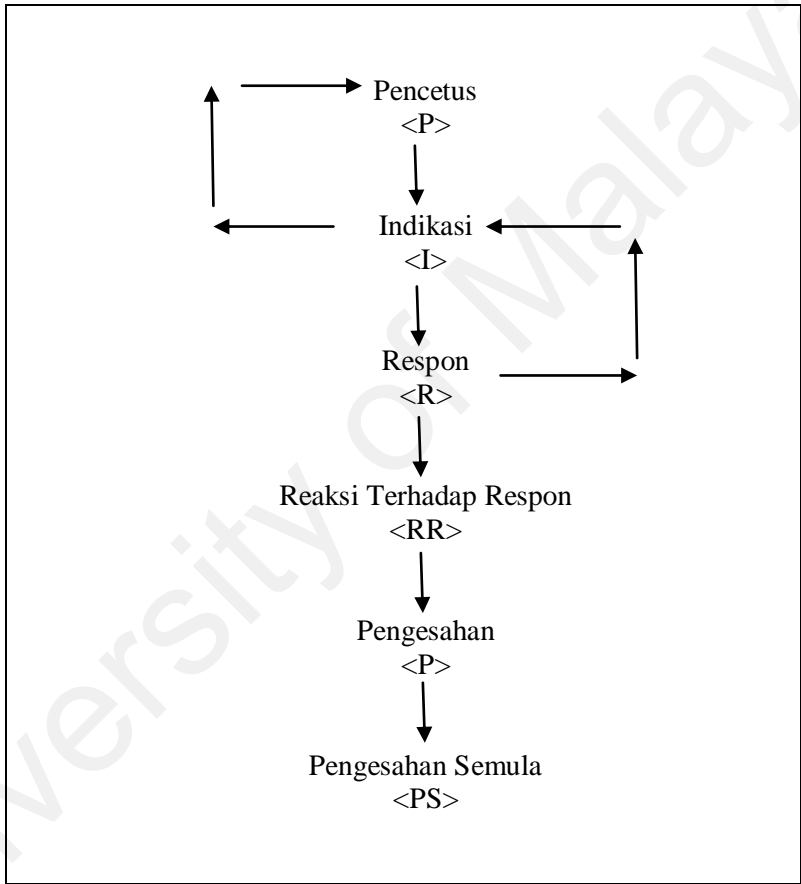
- (01) N: tienes correos?
<Adakah awak mempunyai email?>
- (02) P: Si
<Ya >
- (03) N: te agrego
<Saya masukkan e-mel awak>
- (04) P: ??? (Strategi Penggunaan Tanda Baca)

Setelah semua SK yang digunakan dikenalpasti, pengkaji akan membuat pengiraan bilangan penggunaannya mengikut tahap kecekapan berbahasa pelajar. Bilangan penggunaan SK bagi setiap tahap dan setiap SK yang digunakan akan dikira untuk membandingkan penggunaannya mengikut tahap kecekapan bahasa pelajar

3.10 Pengesanan rutin perundingan makna

Setelah SK yang digunakan dikenalpasti, pengkaji akan mengenal pasti apakah pencetus yang menyebabkan kesukaran pemahaman pelajar dan apakah resolusi yang digunakan. Tujuannya adalah untuk menjawab persoalan kajian yang kedua iaitu apakah pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi? Seterusnya pengkaji akan membincangkan dan menganalisa rutin perundingan makna untuk menjawab persoalan kajian yang ketiga dan keempat iaitu bagaimanakah rutin perundingan makna dalam KMK-S berlaku dan bagaimanakah strategi komunikasi digunakan dalam rutin perundingan makna ini. Pengkaji menggunakan model fasa perundingan seperti dalam Rajah 3.3 di bawah. Model ini diadaptasikan daripada model Zhao (2010) yang dipermudahkan daripada model Smith (2003). Pengkaji mendapati rutin tidak hanya boleh berulang-ulang di antara fasa reaksi terhadap respon kepada fasa respon (seperti

yang ditemui oleh Zhao) tetapi turut berulang pada fasa awal iaitu di antara fasa pencetus dan indikasi. Hal ini demikian kerana tidak hanya satu permasalahan yang wujud dalam setiap interaksi. Kadangkala terdapat beberapa pencetus dan beberapa indikasi permasalahan sebagaimana keaktifan perundingan pada fasa indikasi dan respon.



Rajah 3.3: Model Rutin Perundingan Makna untuk Kajian Ini

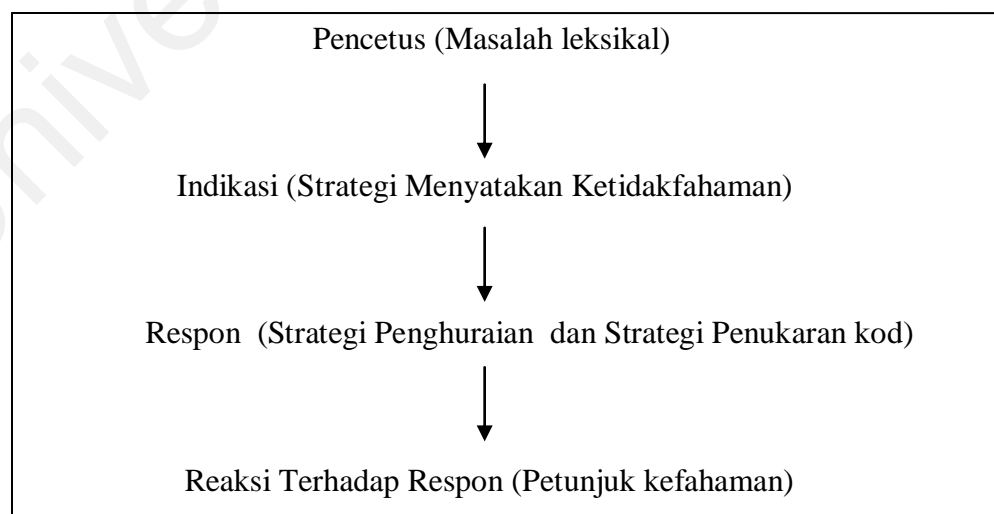
Contoh Petikan di bawah menunjukkan bagaimana pengesanan pencetus dan resolusi dihasilkan dalam rutin perundingan makna .

Petikan UKM/1/4

- (01) N: te gusta el castellano? (Pencetus)
<awak suka *castellano*?>
- (02) P: Castellano (Indikasi)
Que significa? (Strategi Menyatakan Ketidakhahaman)
<castellano>
<apakah maknanya>
- (03) N: Castellano es el idioma que hablo (Respon)
El espanol (Strategi Penghuraian)
Spanish. (Strategi Penukaran Kod)
<Castellano adalah bahasa yang saya gunakan>
<Bahasa Sepanyol>
<Spanish>
- (04) P: oo jeje si si (Reaksi Terhadap Respon)
<oo HeHe [ketawa] ya ya>

Pengkaji mendapati bahawa kebanyakan SK yang digunakan dimulai dengan indikasi yang menunjukkan ketidakfahaman pelajar terhadap apa yang dimaksudkan oleh penutur natif. Justeru itu setiap interaksi menggambarkan terdapatnya modifikasi untuk menjayakannya. Modifikasi ini melibatkan sebuah rutin perundingan yang dihasilkan melalui dua bahagian utama iaitu pencetus dan resolusi.

Petikan di atas menunjukkan bahwa penutur natif mencetuskan ketidakfahaman pelajar apabila item leksikal *castellano* (giliran 01) yang digunakan tidak difahami oleh pelajar. Justeru itu pelajar mengulang semula item leksikal tersebut dan mula bertanya apakah maksudnya (giliran 2). Tindakan pelajar ini dikategorikan sebagai indikasi kepada permasalahan. Untuk menangani masalah ini pelajar menggunakan strategi menyatakan ketidakfahaman. Strategi ini memberi isyarat kepada penutur natif bahawa terdapat permasalahan dipihak pelajar dan penutur natif diharapkan dapat menjelaskannya agar dapat difahami oleh pelajar. Penutur natif memberi respon terhadap indikasi tersebut dengan menggunakan strategi penghuraian iaitu menghuraikan apakah yang dimaksudkan dengan item leksikal *castellano*. Untuk mengukuhkan lagi pemahaman pelajar, penutur natif turut menggunakan strategi penukaran kod iaitu menyatakan maksud leksikal tersebut dalam bahasa Inggeris untuk memudahkan pemahaman pelajar (giliran 03). Pelajar memberi reaksi terhadap respon penutur natif ini dengan ketawa (*jeje*) dan mengiakan (*sí sí*) yang menandakan bahawa sekarang beliau faham apa yang dimaksudkan oleh penutur natif. Secara ringkasnya rutin ini dapat digambarkan seperti Rajah 3.4 di bawah:



Rajah 3.4: Rutin Perundingan dan Penggunaan Strategi Komunikasi

Dalam petikan perbualan di atas pencetus adalah disebabkan oleh masalah leksikal. Strategi menyatakan ketidakfahaman bertindak sebagai indikasi dan strategi penghuraian dan penukaran kod pula bertindak sebagai respon dalam rutin perundingan interaksi ini. Petunjuk kefahaman (ketawa dan mengiakan) bertindak sebagai reaksi terhadap respon. Perundingan ini dianggap berjaya kerana mencapai maksud yang diharapkan. Sebagaimana yang dijelaskan sebelum ini, fasa pengesahan dan pengesahan semula merupakan fasa pilihan sahaja. Tanpa kehadiran dua fasa jenis ini, pelajar dan penutur natif masih dapat menjayakan komunikasi.

3.12 Batasan kajian

Memandangkan fokus utama kajian ini merupakan kajian terhadap SK, maka aspek-aspek penggunaan nahu yang salah tidak akan dikaji. Sungguh pun demikian pengkaji menterjemahkan ke dalam bahasa Melayu agar ianya mudah difahami. Kajian ini juga tidak melihat strategi pembelajaran sebaliknya menfokuskan kepada strategi komunikasi. Namun hasil kajian dapat digunakan oleh guru-guru bahasa Sepanyol untuk merangka pembelajaran SK dalam pertuturan lisan bahasa Sepanyol kerana pelajar memerlukan kecekapan komunikatif untuk berinteraksi dengan penutur natif. Responden yang terdiri daripada pelajar tiga buah universiti dianggap mewakili pelajar-pelajar Bahasa Sepanyol kursus elektif di Malaysia. Kajian ini melihat bagaimana SK digunakan dalam setiap proses perundingan makna. Kajian ini hanya akan membincangkan SK mengikut taksonomi yang direka khas untuk kajian ini. SK yang tidak berada dalam taksonomi ini tidak akan dibincangkan secara mendalam.

3.13 Penutup

Faktor seperti tahap kecekapan pelajar turut mempengaruhi pemilihan SK. Pelajar perlu menggunakan SK untuk berunding makna yang diinginkan. Pelajar dari tahap kecekapan bahasa yang berbeza mempunyai pemilihan SK yang juga berbeza. Namun demikian kesemua SK ini digunakan untuk membantu mereka menyelesaikan masalah komunikasi dan menjayakan perundingan.

Dalam bab seterusnya pengkaji akan membincangkan penggunaan SK dalam perbualan pelajar bahasa Sepanyol dengan penutur natif.

University of Malaya

BAB 4: PENGGUNAAN STRATEGI KOMUNIKASI DALAM PERBUALAN PELAJAR BAHASA SEPANYOL DENGAN PENUTUR NATIF

4.1 Pendahuluan

Bab ini mengandungi analisis jenis-jenis SK yang digunakan oleh pelajar semasa berinteraksi dalam laman sembang atas talian di internet. Dapatan kajian akan dipersembahkan dalam bentuk naratif dan diperkukuhkan lagi dengan sokongan rajah dan jadual untuk memudahkan pemahaman. Dapatan kajian yang dihuraikan dalam bab ini bertujuan untuk mencapai objektif kajian yang pertama iaitu untuk mengenalpasti jenis-jenis SK yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus. Dalam usaha untuk mencapai objektif ini pengkaji akan menjawab persoalan kajian berikut:

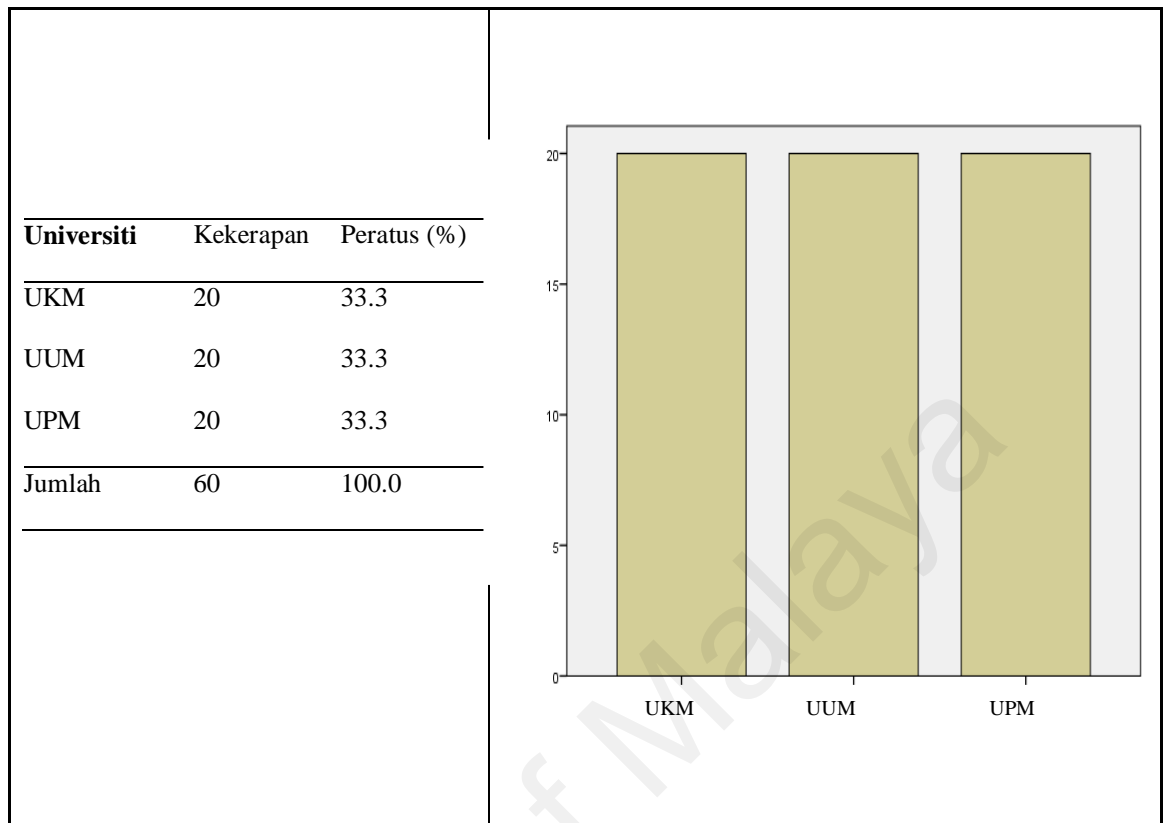
i) Apakah jenis-jenis strategi komunikasi yang digunakan oleh pelajar Tahap I, Tahap II dan Tahap III untuk menyelesaikan masalah komunikasi dalam bahasa Sepanyol semasa berbual di laman sembang atas talian?

Untuk menjawab persoalan kajian ini, pengkaji akan menjelaskannya kepada dua bahagian. Bahagian pertama merupakan perbincangan terhadap SK yang digunakan oleh pelajar semasa berbual dengan penutur natif bahasa Sepanyol sementara bahagian kedua merupakan huraian tentang bentuk kekerapan SK yang menjadi pilihan pelajar mengikut tahap.

Bab ini disusun dalam bentuk yang berikut. Ia bermula dengan penerangan tentang responden kajian. Kekerapan SK yang digunakan akan dikenalpasti dan strategi-strategi ini dikategorikan mengikut taksonomi yang telah diadaptasikan dari taksonomi Tarone (1977), Dörnyei dan Scott (1995) dan Palomeque (2007). Seterusnya pengkaji melihat penggunaan strategi komunikasi mengikut tahap kecekapan bahasa Sepanyol pelajar. Data yang diperolehi akan dianalisa dengan membincangkan contoh-contoh yang diperolehi daripada data kajian.

4.2 Responden kajian

Responden kajian terdiri daripada pelajar Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), Universiti Utara Malaysia (UUM) dan Universiti Putra Malaysia (UPM). Seramai 60 orang responden telah terlibat secara langsung dalam kajian ini dengan peratusan sebanyak 33.3% (n=20) dari UKM, 33.3% (n=20) dari UUM, dan 33.3% (n=20) dari UPM. Pemilihan universiti-universiti ini adalah kerana penawaran kursus bahasa Sepanyol sebagai kursus elektif mengikut tahap kecekapan bahasa Sepanyol seperti yang diperlukan untuk kajian ini. Kategori universiti ini dijelaskan dalam Rajah 4.1 di bawah:



(Sumber: Borang soal selidik)

Rajah 4.1: Universiti Responden

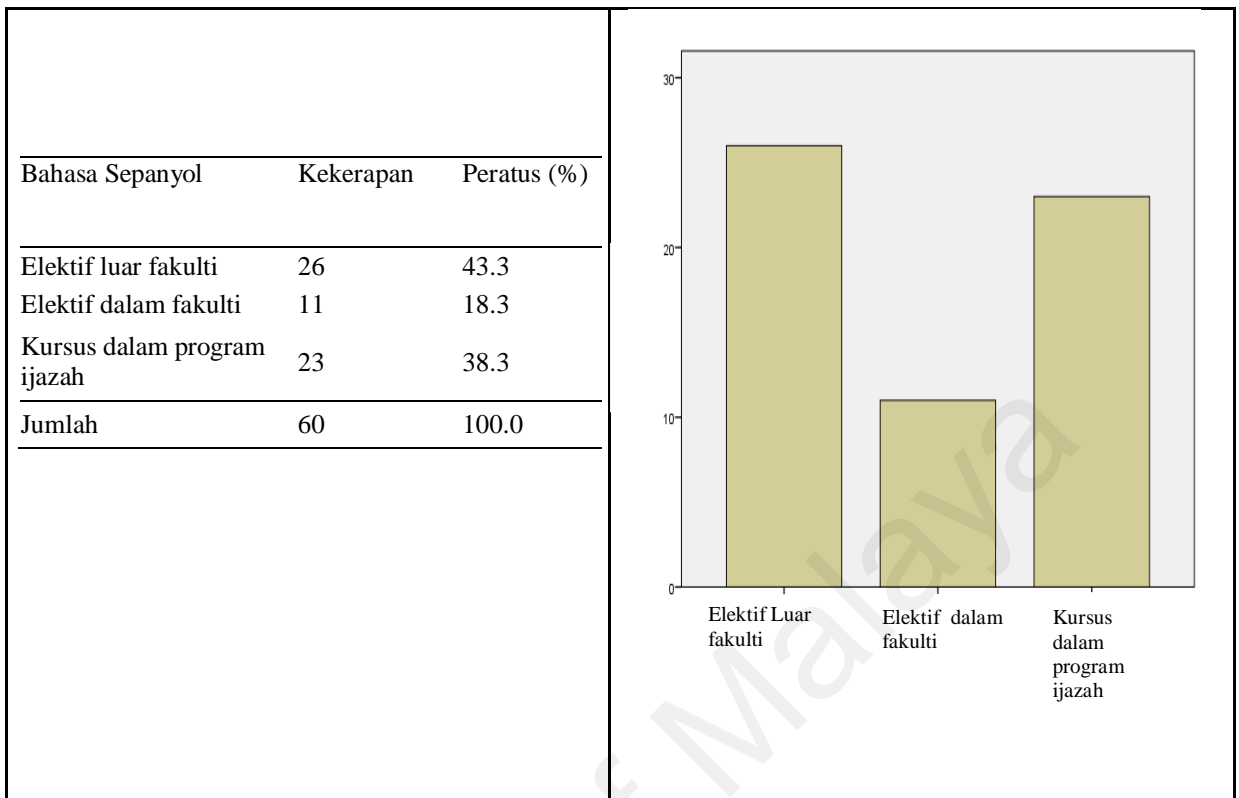
Seterusnya pengkaji melihat tahap kecekapan bahasa responden. Didapati responden yang berada di Tahap I adalah sebanyak 33.3% (n=20), Tahap II 33.3% (n=20) dan Tahap III 33.3% (n=20). Peratusan menunjukkan bahawa bilangan responden adalah sama bagi setiap universiti. Tahap kecekapan bahasa Sepanyol ini dijelaskan dalam Jadual 4.1 di bawah:

Jadual 4.1: Tahap Kecekapan Bahasa Sepanyol

Peringkat	Kekerapan	Peratusan
Tahap 1	20	33.3
Tahap 2	20	33.3
Tahap 3	20	33.3
Jumlah	60	100.0

(Sumber: Borang soal selidik)

Rajah 4.2 di bawah pula menunjukkan 43.3% (n=26) responden mengambil bahasa Sepanyol sebagai elektif luar fakulti, 18.3% (n=11) sebagai elektif dalam fakulti, dan 38.3% (n=23) kursus dalam program ijazah. Perbezaan sama ada kursus tersebut merupakan elektif luar, dalam fakulti atau pun kursus dalam program ijazah di kalangan pelajar tidak akan menjejaskan dapatan kajian kerana pengkaji terlebih dahulu mengenal pasti sinopsis dan objektif kursus yang dijalankan ini di setiap universiti yang dipilih (Sila rujuk bab 1). Objektif kursus bahasa Sepanyol yang dijalankan oleh ketiga-tiga universiti ini adalah hampir sama walaupun kursus-kursus ini menggunakan kod dan nama yang berbeza.



(Sumber: Borang soal selidik)

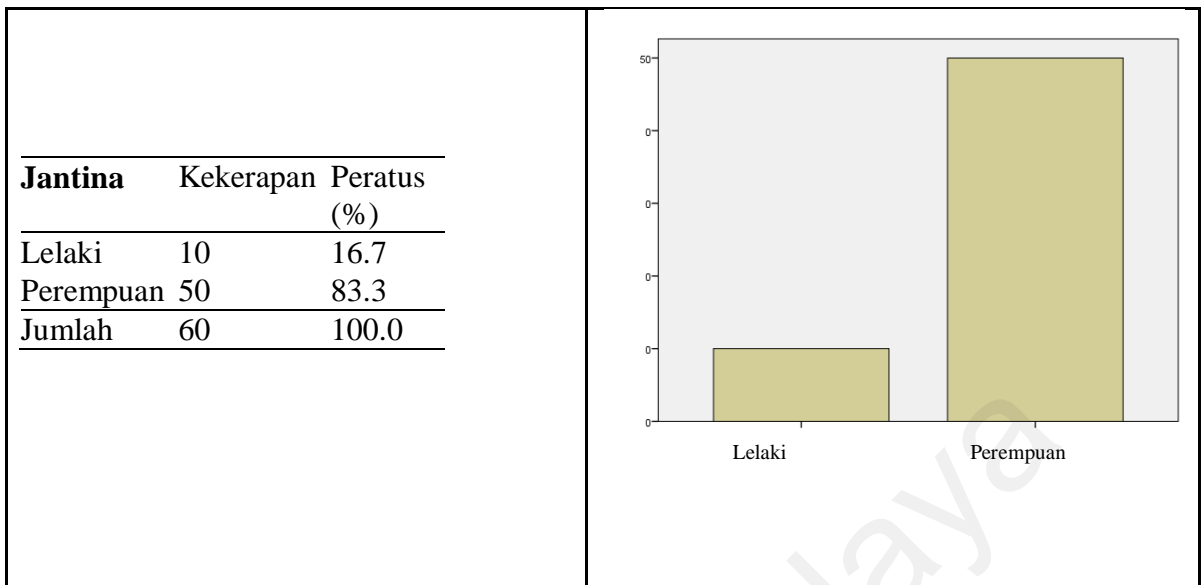
Rajah 4.2 : Kursus Bahasa Sepanyol

Selain itu, bilangan responden yang tidak sekata berdasarkan universiti adalah disebabkan bilangan pelajar yang tidak sama bagi setiap tahap yang ditawarkan oleh setiap universiti semasa aktiviti pengumpulan data dijalankan. Hal ini demikian kerana bilangan pelajar yang mendaftar untuk mengikuti kursus bagi setiap program adalah tidak sama. Pendaftaran kursus adalah berdasarkan kepada keperluan pelajar secara individu pada semester berkenaan dan juga sama ada kursus tersebut ditawarkan ataupun tidak.

Seterusnya, Rajah 4.3 di bawah menunjukkan bahawa responden perempuan melebihi responden lelaki iaitu. Perbezaan ini menunjukkan bahawa lebih ramai pelajar wanita memilih untuk mempelajari bahasa Sepanyol berbanding pelajar lelaki. Selain itu, didapati bilangan pelajar lelaki yang mengikuti kursus bahasa Sepanyol adalah kurang di setiap

universiti yang dipilih. Hal ini demikian, mungkin akibat daripada kesan fenomena penurunan jumlah pelajar lelaki di universiti tempatan (Berita Bernama, 2010). Kemasukan pelajar baharu ke institusi pengajian tinggi awam (IPTA) tempatan bagi tahun 2010 menunjukkan terus dikuasai pelajar wanita. Bilangan mereka yang telah diterima masuk ke universiti jauh melebihi pelajar lelaki dengan sebanyak nisbah 2:1. Maklumat Kementerian Pengajian Tinggi turut menunjukkan bahawa 61,750 atau 58.6 peratus daripada 105,377 pelajar yang melanjutkan pengajian di IPTA bagi sesi pengajian 2010/11 merupakan pelajar wanita. Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) misalnya, didominasi oleh pelajar wanita. Pada tahun 2012, seramai 2,471 orang pelajar atau sebanyak 68% daripada 2,635 pelajar adalah wanita. Di Fakulti Sastera dan Sains Sosial, Universiti Malaya sendiri menunjukkan bahawa daripada 335 pelajar, 69% (231 orang) adalah pelajar wanita (Berita Harian, 2012).

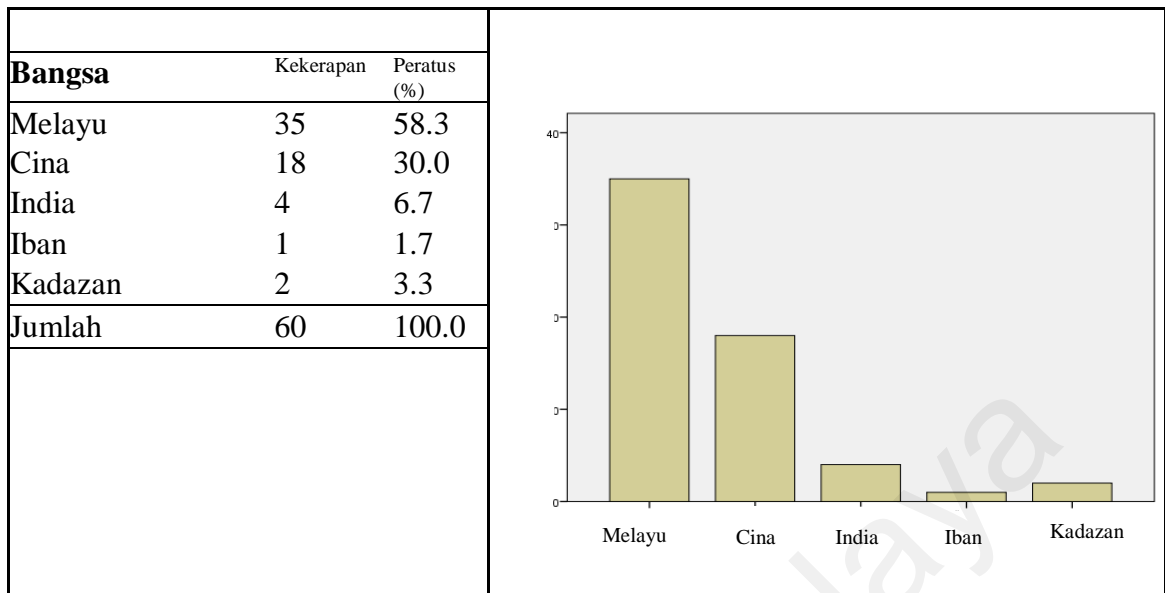
Walaupun terdapat universiti awam yang menunjukkan bilangan pelajar lelaki lebih ramai berbanding wanita tetapi perbezaannya adalah kecil. Misalnya di Universiti Tun Hussein Onn (UTHM) bilangan pelajar lelaki adalah seramai 55% berbanding 45% bagi pelajar wanita. Perbezaan jantina dalam kajian ini tidaklah memberi kesan terhadap dapatan kajian kerana jantina bukanlah pemboleh ubah yang dikaji.



(Sumber: Borang soal selidik)

Rajah 4.3: Jantina

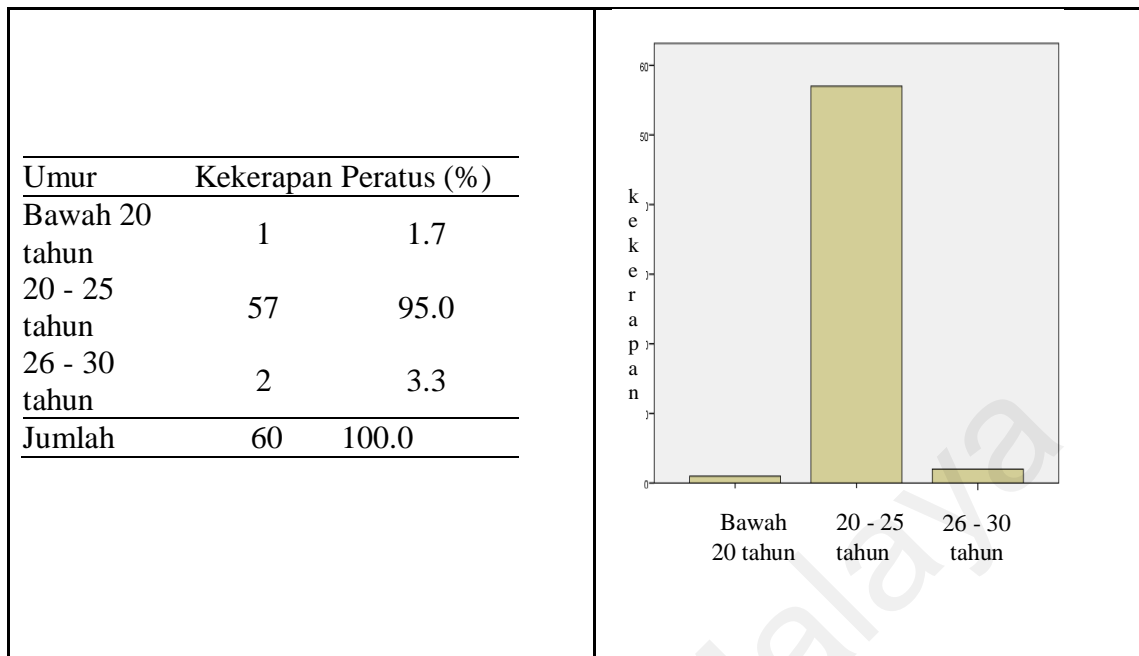
Bilangan pelajar mengikut bangsa adalah tidak sekata (Rajah 4.4) di mana pelajar Melayu mempunyai peratusan tertinggi 58.3%, diikuti oleh pelajar Cina 30%, India 6.7 % manakala Iban dan Kadazan 1.7% dan 3.3 %. Sungguhpun taburan bilangan bangsa menunjukkan perbezaan yang ketara namun hal ini tidaklah menjejaskan hasil dapatan kajian kerana bangsa juga bukanlah pembolehubah yang dikaji.



(Sumber: Borang soal selidik)

Rajah 4.4: Bangsa

Seterusnya, jika dilihat dari aspek umur responden, kebanyakan responden berumur dalam lingkungan 20 hingga 25 tahun iaitu sebanyak 95%. Hanya seorang sahaja pelajar berumur di bawah 20 tahun dan 2 orang pelajar berumur 26 hingga 30 tahun.



(Sumber: Borang soal selidik)

Rajah 4.5: Umur

Semua responden yang dipilih adalah hasil kerjasama pensyarah yang mengajar kursus ini. Mereka dipilih berdasarkan pencapaian penilaian berterusan mereka di dalam kelas. Responden-responden ini telah mencapai sekurang-kurangnya pangkat B dalam penilaian berterusan yang diadakan di universiti masing-masing. Penilaian berterusan di ketiga-tiga universiti juga mengikut format yang hampir sama iaitu terdapat ujian di dalam kelas, tugas individu, tugas berkumpulan serta ujian lisan. Selain itu, responden juga telah memberi persetujuan mereka untuk turut serta dalam kajian ini.

Setelah maklumat tentang responden dikenalpasti, pengkaji melihat kepada ciri-ciri bahasa yang terdapat dalam KMK. Ciri-ciri tersebut dihuraikan dalam topik di bawah.

4.3 Ciri-ciri bahasa dalam komunikasi mediasi komputer

Berdasarkan skrip perbualan pelajar, didapati bahawa perbualan yang dihasilkan di dalam komunikasi mediasi komputer ini mempunyai ciri-ciri yang tersendiri. Terdapat laras-laras tertentu yang digunakan oleh pelajar dan penutur natif. Laras yang paling ketara penggunaannya adalah laras yang dipermudahkan. Murray (2000) dalam kajiannya turut mendapati bahawa interlokuter di dalam mod sinkronus cenderung menggunakan laras yang dipermudahkan (*simplified register*) berbanding dalam mod asinkronus (*asynchronous mode*). Murray (2000) turut melihat bahawa penutur menggunakan strategi penggantian (*compensatory*) untuk menjimatkan masa menaip dan mereka juga terikut-ikut dengan gaya perbualan bersemuka (*face to face*).

Keadaan ini dapat dilihat dalam kajian ini di mana laras bahasa yang digunakan oleh pelajar mahu pun penutur natif adalah menggunakan laras yang dipermudahkan. Keadaan ini mungkin berlaku kerana perbualan ini bukannya perbualan bersemuka (*face to face*). Kekangan masa dan ruang membuatkan penutur mempermudahkan laras mereka. Selain itu konteks perbualan ini merupakan perbualan tidak formal di mana pelajar dan penutur natif cenderung menggunakan laras yang dipermudahkan.

Dalam sub topik di bawah, pengkaji menjelaskan ciri-ciri laras yang dipermudahkan yang banyak ditemui dalam persekitaran KMK.

4.3.1 Laras yang dipermudahkan (*Simplified Register*)

Sebelum data dianalisis, pengkaji mengambil maklum bahawa data ini merupakan data sembang maya yang dicetak. Oleh yang demikian perbualan laman sembang ini sudah pasti mengandungi laras bahasa yang dipermudahkan untuk tujuan-tujuan tertentu. Laras bahasa yang dipermudahkan adalah hasil daripada ciri-ciri konteks tertentu sama ada penutur merupakan pengguna bahasa yang mempunyai kecekapan terhadap terhadap bahasa tersebut atau pun ianya dilakukan kerana kekangan tertentu.

Biasanya, laras bahasa yang dipermudahkan turut digunakan oleh orang dewasa kepada anak kecil, penutur natif kepada penutur bukan natif atau guru kepada pelajarinya. Laras ini mempunyai ciri-ciri pertuturan yang mudah, ayat yang pendek atau leksikal tertentu untuk memudahkan pemahaman interlocuter. Simplifikasi yang digunakan dalam laras ini termasuklah penggunaan kata singkatan (*abbreviations*), akronim, dan pengguguran artikel. Keadaan ini tidak berlaku untuk memudahkan pemahaman sebaliknya untuk menyediakan komunikasi yang efisien memandangkan masa dan ruang yang terhad.

Kesemua ciri yang dipermudahkan ini ditemui dalam data kajian ini. Justeru itu, keadaan ini bukanlah bermaksud bahawa pelajar tersebut menghadapi kesukaran dalam perbualan tetapi ianya adalah laras yang dipermudahkan memandangkan komunikasi mediasi komputer (KMK) mempunyai kekangan masa dan ruang.

Selain itu pelajar juga menggunakan *Internet Smiley* atau *Cryptic Language*. Jadual 4.2 di bawah menunjukkan beberapa contoh emotikon yang digunakan oleh pelajar dalam perbualan laman sembang (sila rujuk lampiran untuk contoh-contoh emotikon yang lain). Emotikon atau ekspresi elektronik digunakan untuk menggambarkan ekspresi perasaan atau leksikal yang bersifat abstrak.

Jadual 4.2: Contoh Emotikon

:D	Gembira	:-o	Terkejut
:(Sedih	>:(Marah

(Sumber: Kamus *Internet Smiley* dan *Cryptic Language*)

Emotikon yang digunakan oleh pelajar dalam kajian ini diambil kira sebagai SK terutamanya apabila digunakan untuk menggambarkan perasaan pelajar terhadap sesuatu perkara yang sukar untuk dijelaskan dengan perkataan akibat kekurangan sumber linguistik. Selain itu, emotikon juga digunakan dengan tujuan untuk melancarkan komunikasi.

Seterusnya, pengkaji akan membincangkan SK yang digunakan oleh pelajar dalam laman sembang maya di internet dalam topik di bawah:

4.4 Strategi komunikasi yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam laman sembang maya di internet.

Persoalan Kajian yang pertama: Apakah jenis strategi komunikasi yang digunakan oleh pelajar Tahap 1, Tahap II dan Tahap III untuk menyelesaikan masalah komunikasi dalam bahasa Sepanyol semasa berbual di laman sembang atas talian? Bagi menjawab

persoalan ini, pengkaji telah menganalisa data perbualan pelajar secara terperinci. Pada peringkat permulaan, perbualan pelajar dibaca dan difahami. Setelah itu, setiap SK yang ditemui ditandai dan dikodkan. Untuk membantu pengkaji menganalisis data di peringkat permulaan ini, taksonomi Dorynei & Scott (1995), Tarone (1977) dan Palomeque (2007) diadaptasikan bagi membentuk sebuah taksonomi yang boleh digunakan untuk mengkaji data kajian ini. Berdasarkan taksonomi ketiga-tiga pengkaji di atas, pengkaji telah membahagikan strategi kepada lima kumpulan seperti di bawah:

- i. Strategi Pengelakan
 - a) Strategi Pengelakan Topik
 - b) Strategi Peninggalan Mesej
- ii. Strategi Parafrasa
 - a) Strategi Penghampiran
 - b) Strategi Penciptaan Perkataan
 - c) Strategi Penghuraian
- iii. Strategi Pemindahan Secara Sedar
 - a) Strategi Penterjemahan Secara Literal
 - b) Strategi Penukaran Kod
- iv. Strategi Rayuan Kerjasama Secara Langsung
 - a) Strategi Meminta Penjelasan
 - b) Strategi Meminta Kepastian
 - c) Strategi Menyatakan Ketidakhafahaman
- v. Strategi Para linguistik
 - a) Strategi Penggunaan Tanda Baca
 - b) Strategi Penggunaan Emotikon

Pengkaji telah menemui sebanyak 673 kali penggunaan SK daripada 60 orang responden. Di bawah ini disenaraikan contoh-contoh strategi yang ditemui dalam petikan interaksi di antara pelajar dengan penutur natif.

4.4.1 Strategi pengelakan

Strategi pengelakan yang ditemui dalam kajian ini berlaku apabila pelajar mengelak untuk meneruskan perbualan yang telah dimulainya dan beralih kepada topik yang lain atau terus meninggalkan mesej tersebut. Strategi pengelakan topik berlaku dalam keadaan di mana pelajar menukar topik atau tidak memberi respon sama sekali tentang topik yang dibincangkan dan beralih kepada topik yang lain. Contohnya, pelajar mengelak untuk bercakap tentang apakah yang dilakukannya semalam kerana memerlukan penggunaan kala lepas yang akan menimbulkan kesukaran padanya. Pelajar juga mengelak untuk membincangkan perkara-perkara yang abstrak akibat dari ketidakpastian pembinaan sintaktik yang sesuai ataupun penggunaan kosakata yang bersifat teknikal. Terdapat dua jenis strategi pengelakan yang ditemui dalam kajian ini iaitu strategi peninggalan mesej dan strategi pengelakan topik.

Dalam sub topik di bawah, pengkaji akan membincangkan dua kategori strategi ini.

4.4.1.1 Strategi peninggalan mesej

Strategi peninggalan mesej dalam data kajian ini berlaku apabila penutur meninggalkan mesej tanpa menamatkannya kerana menghadapi masalah. Keadaan yang sama ditemui dalam kajian Tarone (1983). Strategi meninggalkan mesej ini berlaku apabila penutur tidak dapat meneruskan ujaran atau mesej yang ingin disampaikan dan berhenti di pertengahan perbualan. Didapati juga keadaan di mana pelajar memulakan perbualan

tentang sesuatu konsep tetapi tidak berupaya untuk meneruskannya dan berhenti di pertengahan perbualan tersebut. Dalam petikan perbualan di bawah, pengkaji turut menggariskan dan menghitamkan (*bold*) strategi-strategi lain yang ditemui. Namun demikian jenis strategi-strategi ini hanya akan dibincangkan dalam sub topik yang berkaitan.

Petikan 2/2/UUM

- (01) N:que paises haz visitado
<apakah negara yang telah awak lawati>
- (02) P:Singapur
<singapura>
- (03) N:y que te parecio?
<apa pendapat awak?>
- (04) P:**no comprendo**. Sorry (Strategi Menyatakan Ketidakhahaman)
< saya tidak faham. Maaf>
- (05) N:what do you think about thes place?
<apa pendapat awak tentang tempat ini>
- (06) P:nice. I want to go there X3
<menarik. saya ingin ke sana. X3>
- (07) N:great!
<hebat>
- (08) P:**su pueden comprar en... Sure!** (Strategi Peninggalan Mesej dan Strategi Penukaran Kod)
<awak boleh beli di...><pasti>
- (09) N: :D
<:D
- (10) P: pais pequeno, pero interesante
<negara yang kecil tetapi menarik>
- (11) N:que cosas interesante habian?
<apakah perkara yang menarik?>
- (12) P: donde la historia , la camida, la cultura

<di mana sejarah, makanan, budaya>

(13) N:que genial!

<bagusnya>

Dalam perbualan di atas, didapati pelajar telah meninggalkan mesej tanpa menamatkannya kerana menghadapi masalah untuk meneruskan mesej tersebut akibat kekurangan sumber linguistik (giliran 08). Hasil temubual, pelajar memaklumkan bahawa:

“Saya ingin memberitahunya banyak barangan cenderamata yang boleh dibeli di Singapura. Selain itu saya ingin memberitahunya tiket juga boleh dibeli secara online. Saya tidak tahu cenderamata tu apa. Saya tak tahu online tu apa dalam bahasa Sepanyol. Jadi saya tidak mahu kawan saya menunggu terlalu lama. Saya ubahlah apa yang ingin saya katakan.”

Oleh kerana tidak dapat mencari item leksikal yang diperlukan, pelajar terpaksa membatalkan hasratnya untuk menyatakan perancangan awalnya. Namun demikian pelajar masih cuba untuk meneruskan interaksi tersebut tetapi dengan cara mengubah perancangan kepada mesej yang lain yang mampu diteruskan olehnya. Walaupun meninggalkan mesej tidak membantu pelajar untuk menyelesaikan masalah, tetapi strategi ini dilihat dapat mengekalkan interaksi sekiranya penutur natif memberi kerjasama. Penutur natif didapati telah bertanya soalan lain yang boleh difahami oleh pelajar (giliran 12). Penemuan seperti ini juga telah ditemui di dalam kajian yang dijalankan Kandanaï (2011). Beliau telah mendapati bahawa dalam kes strategi pengelakan, penutur Thai yang mengambil keputusan untuk meninggalkan mesej dapat mengekalkan perbualan dengan penutur bahasa Inggeris kerana mereka tidak

meninggalkan terus sesi perbualan itu. Penutur Thai didapati memilih untuk menjawab sebahagian sahaja mesej penutur bahasa Inggeris yang boleh mereka fahami.

Terdapat juga kes di mana strategi peninggalan mesej digunakan dengan tujuan kesopanan. Aspek kesopanan turut dibincangkan oleh Kandanai (2011). Menurut beliau, responden Thai mengatakan bahawa mereka bimbang sekiranya mereka tidak menggunakan strategi peninggalan mesej, penutur natif akan berasa tidak senang atau selesa dengan kekurangan sumber linguistik yang mereka miliki. Keadaan ini mungkin menyebabkan penutur natif tidak lagi mahu meneruskan perbualan. Hal yang sama berlaku dalam perbualan di antara pelajar dan penutur natif bahasa Sepanyol dalam kajian ini.

Kes-kes strategi peninggalan mesej yang ditemui dalam kajian ini kebanyakannya adalah berpunca daripada masalah ketidakfahaman yang mereka hadapi. Dalam contoh di atas, pelajar tidak berupaya menggunakan item leksikal *recuerdos* untuk merujuk kepada cenderamata lalu meninggalkan mesej yang ingin disampaikan. Keadaan ini menunjukkan bahawa Strategi peninggalan mesej merupakan salah satu jenis strategi yang digunakan akibat daripada permasalahan leksikal dan juga morfosintaksis.

4.4.1.2 Strategi pengelakan topik

Strategi pengelakan topik dalam kajian ini berlaku apabila penutur mengelakkan diri daripada meneruskan ayat atau sesuatu topik disebabkan mereka tidak tahu maksud sesuatu perkataan, frasa atau ayat. Strategi ini turut dibincangkan dalam kajian Dörnyei dan Scott (1995). Mereka telah membuat perincian dengan lebih mendalam dan mereka mendapati strategi ini boleh berlaku dalam keadaan di mana penutur mempunyai

masalah untuk memperkatakan tentang suatu topik tertentu disebabkan oleh kekurangan sumber linguistik. Di samping itu, penutur juga menggantikan topik asal dengan topik baru kerana merasakan tidak mampu untuk meneruskannya. Justeru itu isu dan tujuan utama penggunaan SK adalah untuk menggunakan pengetahuan yang terbatas untuk menangani pelbagai situasi komunikasi. Penggunaan strategi pengelakan topik ini dapat dilihat dalam contoh petikan perbualan di bawah. Di dalam contoh ini, pengkaji menemui penggunaan strategi pengelakan topik akibat daripada permasalahan morfosintaktik.

Petikan UKM/1/5

(01) N: No tienes correo MSN. No lo puedo creer o eres precavida que no lo quieres dar.

<Awak tidak ada e-mail MSN. Saya tak percaya atau awak terlalu berhati-hati sehinggakan awak tidak mahu beri>

(02) P: No se

<saya tidak tahu>

(03) N: dime la verdad. Comencemos con la verdad y te entendere

<Kita mulakan dengan yang benar dan saya akan fahami awak>

(04) P: **quantos (cuántos) anos tiene?** (Strategi Pengelakan Topik)

<berapakah umur awak?>

(05) N: 33 y tu

<33 dan awak>

(06) P: 23. A que se dedica usted?

<23. Apakah pekerjaan awak>

(07) N: Soy abogado. Y trabajo para el poder judicial

<saya peguam. Saya bekerja di mahkamah>

Dalam petikan di atas, pelajar telah menggunakan strategi pengelakan topik dengan cara menukar topik perbualan kepada topik lain yang dirasakan lebih mudah padanya iaitu dengan bertanya umur penutur natif (giliran 04) sedangkan penutur natif meminta pelajar agar memberi penjelasan kenapa beliau tidak mahu memberikan alamat e-melnya. Dalam kes ini, pelajar mengelak topik yang ingin dibincangkan oleh penutur natif. Untuk mengelakkan situasi interaksi ini menjadi lebih rumit, pelajar mengambil langkah selamat dengan mengubah topik perbualan (giliran 04) *P: quantos (cuantos) anos tiene?* Kesukaran ini berpunca apabila penutur natif mendesak pelajar untuk memberi sebab mengapa pelajar tidak mahu memberikan alamat e-melnya. Memberi sebab atau alasan mengenai sesuatu perkara adalah sukar bagi pelajar Tahap 1 kerana mereka perlu memberi penjelasan yang panjang lebar.

Memandangkan N lebih mendominasi perbualan, maka beliau telah menggunakan ayat yang terdapat elemen kala lepas (giliran 03) iaitu *comencemos*. Pertanyaan N yang bertalu-talu dengan menyatakan beliau tidak percaya bahawa pelajar tidak mempunyai e-mel dan turut menganggap bahawa pelajar terlalu berhati-hati (*precavida*) atau memang sengaja tidak ingin memberikan alamat e-mel (Giliran 01 dan 03) telah menjadi pencetus kepada pelajar untuk menukar topik perbualan tersebut.

N turut mendesak agar pelajar menceritakan keadaan yang sebenar walaupun sebelum itu pelajar telah memberitahu bahawa beliau tidak tahu kenapa bersikap sedemikian. Walaupun pelajar menghadapi kesukaran dan desakan namun pelajar masih tidak memahami maksud '*prevacida*' yakni suatu leksikal yang dianggap sukar dan tidak dikenali oleh pelajar Tahap I. Seterusnya '*no lo quieres dar*' menjadi suatu ayat yang sukar difahami dengan menggunakan kata ganti nama objek langsung '*lo*' yang merujuk

kepada alamat e-mel. Penggantian kata ganti nama objek langsung dalam ayat yang digunakan terutama sekali apabila hadir di hadapan kata kerja sering menjadi kekeliruan kepada pelajar Tahap 1. Ini adalah kerana peraturan tatabahasa ini wujud di dalam bahasa Sepanyol tetapi tidak terdapat dalam bahasa pertama dan kedua pelajar. Contohnya, *no lo quieres dar* secara literalnya diterjemahkan kepada *tidak itu awak mahu beri*. Di samping itu juga pelajar belum berupaya memahami ayat “*Comencemos con la verdad y te entenderé*” yang mengandungi konjugasi kala lepas dan kala akan datang.

Hasil daripada temubual, pelajar memaklumkan bahawa kata kerja *comencer* juga belum pernah didengar olehnya. Kata kerja *entender* pula telah menunjukkan penggunaan bentuk kala hadapan. Bentuk ini juga belum dikenali oleh pelajar. Selain itu, pelajar juga telah mengelak topik yang diutarakan oleh penutur natif dengan cara tidak berusaha menjawab soalan yang diutarakan sebaliknya memberi laluan kepada topik baru untuk dibincangkan. Pengelakan topik dalam petikan ini menunjukkan bahawa pelajar menghadapi masalah sama ada untuk memahami maksud pertanyaan penutur natif atau membina jawapan yang sepatutnya. Keadaan ini juga berlaku apabila pelajar merasakan mereka menghadapi kekurangan leksikal yang berkaitan dengan topik yang ingin dibincangkan. Strategi pengelakan topik lebih banyak digunakan oleh pelajar Tahap 1 dan 2 (10 kekerapan bagi setiap tahap) dan hanya 3 kali penggunaannya oleh pelajar Tahap 3. Ini menunjukkan bahawa pelajar Tahap 3 berusaha untuk menjawab soalan-soalan yang dikemukakan oleh penutur natif kerana mempunyai kemampuan linguistik yang mencukupi.

Dalam topik seterusnya, pengkaji membincangkan penggunaan strategi parafrasa yang ditemui dalam kajian ini.

4.4.2 Strategi Parafrasa

Menurut Tarone (1983), strategi parafrasa merujuk kepada *“rewording of the message in an alternate, acceptable, target language construction, in order to avoid a more difficult form of construction.”*(p.10) Strategi parafrasa dibahagikan kepada tiga sub strategi iaitu strategi penghampiran, strategi mencipta perkataan dan strategi penghuraian. Semasa menggunakan strategi parafrasa, kadangkala pelajar dilihat menggunakan leksikal yang dianggap dapat menerangkan apa yang dimaksudkan secara umum. Strategi penghampiran pula dihasilkan apabila pelajar menggunakan item yang diketahui tidak tepat tetapi berkongsi ciri-ciri semantik yang hampir sama dengan item yang terdapat dalam bahasa sasaran. Sebaliknya strategi mencipta perkataan pula berlaku apabila pelajar mencipta perkataan baharu untuk menyatakan konsep yang diinginkan manakala strategi penghuraian dihasilkan apabila pelajar menggambarkan atau menghuraikan ciri-ciri objek atau sesuatu perlakuan.

Dalam sub topik di bawah, pengkaji akan menghuraikan SK yang diletakkan di bawah kategori ini.

4.4.2.1 Strategi penghampiran

Strategi penghampiran digunakan dengan kerap oleh ketiga-tiga tahap kecekapan. Pelajar Tahap 1 menggunakan sebanyak 49 kali strategi ini, Tahap II pula sebanyak 56 kali dan Tahap III sebanyak 55 kali. Dörnyei dan Scott, (1997), mendefinisikan strategi penghampiran sebagai *“using a single alternative lexical item, such as a superordinate*

or a related term, which shares semantic features with the target word or structure” (p.188).

Petikan di bawah ini menunjukkan kes penggunaan strategi penghampiran yang ditemui dalam kajian ini.

Petikan UUM/2/3

- (01) N: sabes ingles
<adakah awak tahu berbahasa Inggeris>
- (02) P: lo se pero hablar con usted en el idioma espanol
<saya tahu tetapi bercakap dengan awak dalam bahasa Sepanyol>
- (03) N: esta bien como gustes. Has vebido (vivido) alguna vez aqui a los estados unidos?No quieres ser mi novia? asi aprenderas más español. que dices?
< baiklah apa sahaja yang awak suka. Adakah awak pernah tinggal di sini di Amerika Syarikat? Mahukah awak menjadi teman wanita saya? Jadi awak akan belajar lebih banyak bahasa Sepanyol. Apa pendapat awak?>
- (04) P: te conviertes en mi amante??? (**Strategi Penghampiran**)
<awak menjadi kekasih saya??>
- (05) N: si, en lo que quieras.
<ya, apa sahaja yang awak inginkan>

Pelajar didapati telah menggunakan strategi penghampiran apabila menggunakan item leksikal *amante* sedangkan item leksikal yang sepatutnya ialah *novio* (giliran 04). Dalam bahasa Sepanyol, perkataan *amante* merujuk kepada perhubungan antara lelaki dan wanita tanpa ikatan perkahwinan yang sah dan mereka mempunyai hubungan seksual sedangkan *novio* bermaksud teman lelaki. Sungguhpun leksikal *novia* telah digunakan oleh N (giliran 03) namun P tidak pula memilih untuk menggunakannya.

Petikan di bawah pula menunjukkan contoh lain penggunaan strategi penghampiran di mana pelajar menggunakan struktur bahasa sasaran yang diketahui tidak benar tetapi berkongsi medan semantik yang sama.

Petikan UUM/2/50

(01) N: como es la comida alli?

<bagaimanakah makanan di sana>

(02) P: es diferente de la comida Espanola

< berbeza daripada makanan orang Sepanyol>

(03) N: cual es la diferencia

<apakah perbezaannya>

(04) P: usamos los palillos y la comida es muy diferente

< kami menggunakan “chopsticks” dan makanan adalah berbeza>

(05) N: me puedes decir mas al respeto

<bolehkah awak terangkan dengan lebih jelas>

(06) P: el metodo de **cocido** es diferente (**Strategi Penghampiran**)

< cara memasak adalah berbeza>

(07) N: hay algun buen lugar para visitar?

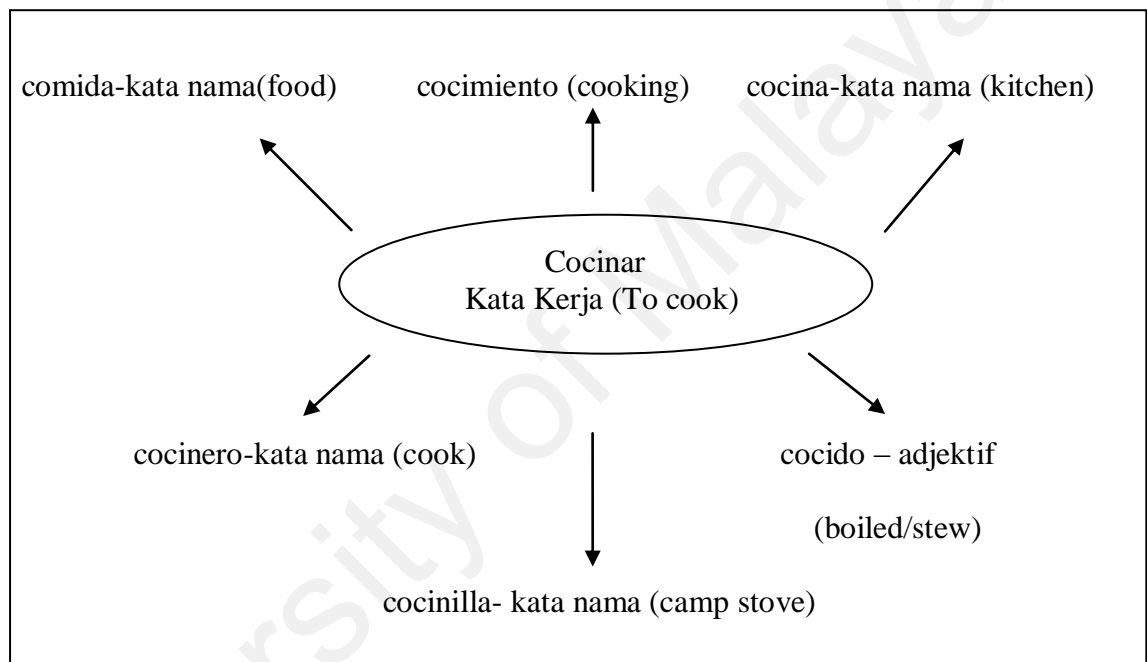
< adakah terdapat tempat yang bagus untuk dilawati?>

(08) P: hay buen lugar muchas personas. pero no se como decirlo en espanol.

<terdapat tempat yang bagus ramai orang. Tetapi saya tidak tahu bagaimana menyatakannya dalam bahasa Sepanyol>

Petikan di atas menunjukkan bahawa pelajar telah menggunakan kata adjektif *cocido* sedangkan pelajar perlu menggunakan kata kerja *cocinar*. Penggantian kata adjektif bagi

kata kerja yang diperlukan merupakan kes yang agak unik dalam kajian ini. Hal ini demikian kerana kebiasaannya pelajar lebih gemar menggunakan kata kerja berbanding kata adjektif. Pelajar telah memilih item leksikal yang mempunyai medan semantik yang sama dengan leksikal bahasa sasaran yang dikehendaki. Rajah 4.6 di bawah menunjukkan penggunaan perkataan *cocinar* dalam medan semantik yang sama berdasarkan perbualan di atas.



Rajah 4.6: Medan Semantik Kata Kerja ‘Cocinar’

Seterusnya petikan di bawah pula menunjukkan bagaimana pelajar berusaha untuk menggunakan perkataan yang hampir sama dengan maksud yang diinginkan agar interaksi kedua mereka difahami antara satu sama lain.

Petikan P6/2/UUM

- (01) P: Cuando usted yendo a ponerse se casa?
<Bilakah awak akan pergi berkahwin?
- (02) N: como?
<Apa?>
- (03) P: casese
<awak telah berkahwin>
- (04) N: que me case?
<saya berkahwin?>
- (05) P: no me comprendes?
<awak tidak faham saya>
- (06) N: no
<tidak>
- (07) P: tu **boda**. Comprendes? **(Strategi Penghampiran)**
<perkahwinan awak. Adakah awak faham?>
- (08) N: ok. Pero para que voy a casar. Yo estoy bien asi.
<ok .tetapi kenapa saya perlu berkahwin. Saya selesa begini>

Didapati pelajar telah sedaya upaya menggunakan item leksikal yang paling hampir dengan maksud yang diingini untuk menyoal penutur natif sama ada dia akan berkahwin atau tidak. Percubaan pertama (giliran 01) pelajar menggunakan penghuraian terhadap apa yang ingin dimaksudkan “*cuando usted yendo a ponerse se casa*”. Ayat ini menunjukkan bahawa pelajar telah menterjemah secara literal ayat yang ingin disampaikan daripada bahasa Inggeris “*When are you going to get married?*”. Ayat yang patut digunakan oleh pelajar ialah *¿Cuándo vas a casarse?* Ujaran terjemahan secara literal ini tidak difahami oleh penutur natif. Pelajar membuat percubaan kedua dengan menggunakan *casese* (giliran 03). Percubaan ini berjaya memberi sedikit kefahaman atau gambaran maksud kepada

penutur natif walaupun bentuk kala yang digunakan tidak tepat kerana pelajar menggunakan bentuk kala lepas. Seterusnya pelajar mencuba lagi untuk kali yang ketiga dengan menggunakan perkataan yang merujuk kepada tindakan berkahwin iaitu *boda*. *Boda* dalam bahasa Sepanyol merujuk kepada majlis perkahwinan. Penghampiran kepada perkataan *casarse* iaitu *boda* telah berjaya memberi kefahaman kepada penutur natif.

Petikan di bawah pula menunjukkan bagaimana pelajar bahasa Sepanyol menggunakan perkataan '*fat*' dalam bahasa Inggeris sebagai '*grasa*'. Pelajar telah menggunakan perkataan yang mempunyai maksud yang hampir sama dengan perkataan yang ingin digunakan. Kes ini dikategorikan sebagai strategi penghampiran kerana *grasa* bermaksud lemak sedangkan item leksikal sepatutnya adalah *gorda*. Pelajar telah mengandaikan bahawa kedua-duanya membawa maksud yang sama sedangkan *grasa* dalam bahasa Sepanyol merupakan kata adjektif yang bermaksud *fatty, greasy, oily* atau lemak dalam bahasa Melayu. Lemak dalam bahasa Melayu merupakan kata nama dan tidak digunakan untuk merujuk kepada keadaan fizikal seseorang yang gemuk yang jelas menunjukkan terdiri dari kata adjektif.

Petikan UPM/5/3

(01) N: no tienes planes de venir a mexico?

<awak tidak ada perancangan untuk datang ke Mexico?>

(02) P: es caro

<ianya mahal>

(03) N: si eso si

<ya betul tu>

(04) P: soy **grasa** cuando las pequeñas.. (**Strategi Penghampiran**)

<saya lemak ketika kecil..>

(05) N: por que no pones tu cámara?

<kenapa awak tidak pasang kamera awak>

(06) P: mucho lo siento, yo cámara no puede funcionar...

<minta maaf banyak-banyak. Saya kamera tidak berfungsi>

Selain strategi penghampiran, strategi mencipta perkataan merupakan strategi yang berada di bawah kategori strategi parafrasa. Dalam sub topik di bawah pengkaji akan menghuraikan bagaimana strategi ini digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam kajian ini.

4.4.2.2 Strategi mencipta perkataan.

Strategi mencipta perkataan melibatkan penciptaan item leksikal yang tidak wujud dalam bahasa sasaran tetapi mengguna pakai peraturan bahasa sasaran (Dörnyei dan Scott (1995). Tarone (1983) pula mendefinisikan strategi ini sebagai pembentukan perkataan baru untuk berkomunikasi konsep yang dikehendaki. Contohnya pelajar menggunakan perkataan *airball* untuk *ballon*.

Dalam kajian ini pengkaji telah menemui beberapa strategi mencipta perkataan yang dihasilkan oleh pelajar. Namun demikian strategi mencipta perkataan bukanlah strategi yang menjadi pilihan utama pelajar kerana jika dilihat dari kekerapan penggunaannya, pelajar Tahap I menghasilkan sebanyak 8 kali kekerapan, Tahap II pula sebanyak 11 kali dan Tahap III sebanyak 17 kali. Keadaan ini menunjukkan bahawa pelajar yang mempunyai tahap kecekapan bahasa yang lebih tinggi berani mencipta perkataan baru dalam cubaannya berkomunikasi konsep yang diinginkan.

Dalam kajian ini pengkaji mendapati strategi penciptaan perkataan yang dihasilkan oleh pelajar bahasa Sepanyol mempunyai keunikan tersendiri berbanding seperti apa yang

didefinisikan oleh Tarone (1983) dan Dörnyei & Scott (1995). Pelajar didapati lebih cenderung mencipta perkataan yang tidak memberi apa-apa maksud atau tidak wujud dalam bahasa sasaran mahupun bahasa kedua pelajar (bahasa Inggeris) tetapi perkataan tersebut diubahsuaikan daripada item leksikal bahasa Inggeris dengan menambah peraturan atau bunyi dalam bahasa Sepanyol.

Contoh perbualan di bawah menunjukkan penggunaan strategi penciptaan perkataan dengan menggunakan item leksikal yang tidak wujud dalam bahasa sasaran tetapi item leksikal itu hampir sama bunyi dengan bahasa Inggeris iaitu bahasa kedua pelajar.

Petikan UPM/3/8

- (01) N: tienes numero de telefono
<adakah awak mempunyai nombor telefon>
- (02) P: que pasa..?? 0149691432 y tu...?
<kenapa..?? 0149691432 dan awak...?>
- (03) N: 4253408312
<4253408312>
- (04) P: que pasa **requesta** numero telefono..?? (**Strategi Mencipta Perkataan**)
< mengapa awak minta nombor telefon..??>
- (05) N: tu donde estas orita viviendo
< di mana awak tinggal sekarang>
- (06) P:ooo...tu trabajo es..???
< ooo...pekerjaan awak ialah...??>
- (07) N: marcamé y platikamos por fon
< dial saya dan kita berbual melalui telefon>
- (08) P: **can u explain in English. I x understand.** (**Strategi penukaran kod**)
<bolehkah awak terangkan dalam bahasa Inggeris.
Saya tidak faham>

Dalam giliran 04, pelajar telah mencipta perkataan *requesta* sedangkan item leksikal ini tidak wujud dalam bahasa sasaran. Pelajar menggunakan item leksikal bahasa Inggeris *request* tetapi dengan menambah vokal 'a' di akhir leksikal tersebut dengan harapan ianya difahami oleh penutur natif atau menganggap berkemungkinan inilah item leksikal bahasa sasaran yang betul. Namun demikian, item leksikal yang dicipta ini tidak terdapat di dalam bahasa Sepanyol.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa jarang sekali pelajar mencipta perkataan baharu seperti yang dijelaskan oleh Tarone (1983) iaitu pelajar mencipta perkataan baharu untuk berkomunikasi konsep yang diinginkan. Tarone (*ibid*) memberi contoh penggunaan *airball* untuk item leksikal *ballon*. Sebaliknya dapatan kajian menunjukkan penggunaan yang hampir sama dengan penemuan Dorynei & Scott (1995) di mana pelajar mencipta perkataan yang tidak wujud dalam bahasa kedua dengan menggunakan peraturan bahasa kedua kepada perkataan bahasa kedua yang ada. Contoh di bawah menunjukkan kes strategi penciptaan perkataan dengan menambah vokal 'a' dalam item leksikal yang terdapat dalam bahasa Sepanyol.

Petikan P7/3/UPM

(01) P: No trabajar hoy??

<Awak tidak bekerjakah hari ini?>

(02) N: No hoy no

<Tidak, hari ini tidak>

(03) P: tu tienes marida (mujer)??

(Strategi Mencipta Perkataan)

< Adakah awak mempunyai isteri?>

(04) N: no, no tengo

< tidak, tidak ada>

(05) P: novia???

<teman wanita>
(06) N: no tampoco
<juga tidak ada>

Dalam giliran 03, pelajar telah mencipta perkataan *marida* untuk merujuk kepada isteri sedangkan perkataan sebenar dalam bahasa Sepanyol yang merujuk kepada isteri ialah *mujer* atau *esposa*. Memandangkan suami dalam bahasa Sepanyol ialah *marido*, maka pelajar menganggap sekiranya pelajar menggugurkan konsonan ‘o’ dan menggantikan dengan konsonan ‘a’ di akhir perkataan, maka perkataan ini boleh merujuk kepada isteri.

4.4.2.3 Strategi penghuraian

Strategi penghuraian digunakan apabila pelajar menghuraikan ciri-ciri atau elemen-elemen sesuatu objek atau tindakan. Pelajar juga tidak menggunakan item atau struktur bahasa sasaran yang betul. Tarone (1983:61) memberi contoh berikut dalam pengkelasannya untuk kategori ini. “... es el president de la escuela” apabila ingin merujuk kepada pengetua sekolah. Secara literalnya ayat ini diterjemahkan sebagai “Beliau adalah presiden sekolah”.

Dalam contoh di bawah, strategi penghuraian dalam kajian ini digunakan untuk membantu pelajar menjelaskan maksud yang dikehendaki.

Petikan UUM/3/5

(01) N: Que estudias?

<Apakah yang awak pelajari?>

(02) P: Estudio la comercialización. Después de que acabe

estudio, ire trabajo **en el otro país** (Strategi Penghuraian)

<Saya belajar dalam bidang pemasaran. Setelah tamat belajar,
saya akan pergi belajar di negara lain>

(03) N: a que bueno. Yo estudie informática hace 4 años

< baguslah. Saya telah belajar teknologi maklumat selama
4 tahun>

Dalam petikan perbualan di ini, pelajar dan penutur natif sedang membicarakan bidang pengajian masing-masing. Dalam giliran 02, pelajar telah menggunakan strategi penghuraian kerana ketandusan item leksikal yang sepatutnya digunakan. Pelajar menggunakan frasa *en el otro país* yang bermaksud ‘di negara lain’ bagi menggantikan leksikal *extranjero* yang bermaksud ‘negara asing’ yang belum dikuasainya.

Dalam kes ini strategi penghuraian digunakan bagi menjelaskan item leksikal yang belum lagi dikuasai oleh pelajar. Pelajar menggambarkan atau menerangkan sifat-sifat objek bahasa sasaran yang dimaksudkan dengan membuat huraian. Dapatan ini menyokong penemuan Dörnyei & Scott (1995b) yang mengatakan bahawa pelajar menggunakan strategi penghuraian apabila gagal menguasai item leksikal yang sepatutnya. Contoh yang diberikan oleh beliau ialah apabila pelajar menghuraikan leksikal item leksikal *melt* kepada *becomes water*.

Petikan di bawah menunjukkan contoh lain penggunaan strategi penghuraian yang ditemui dalam kajian ini.

Petikan UUM/5/2

- (01) N: tu chat conmigo desde la universidad? Yo desde mi casa
<awak berbual dengan saya dari universiti. Saya, dari rumah saya>
- (02) P: si. No, **casa en la universidad** (Strategi Penghuraian)
< ya. bukan, rumah di universiti>
- (03) N: y tienes novio?
<awak mempunyai teman lelaki>
- (04) P: yo estudiante
<saya pelajar>

Dalam petikan di atas, pelajar telah menghuraikan leksikal *residencia* (kolej kediaman) kepada *casa en la universidad* (rumah di dalam universiti). Pelajar ingin memaklumkan bahawa beliau berbual dari kolej kediaman yang didudukinya di universiti. Namun demikian, beliau tidak menggunakan perkataan *residencia* sebaliknya menghuraikan maksud *residencia* tersebut.

Hasil temubual, pelajar memaklumkan bahawa item leksikal *residencia* memang tidak pernah digunakan atau diketahui. Walaupun item leksikal ini mirip kepada item leksikal bahasa Inggeris yang bermaksud tempat kediaman namun pelajar merujuk kepada kolej kediaman di universiti tempat beliau belajar. Pelajar memaklumkan bahawa pada awalnya beliau ingin menggunakan item leksikal '*colegia*' namun membatalkan hasratnya kerana beranggapan bahawa ianya tidak tepat dalam konteks bahasa Sepanyol.

Dengan menggunakan strategi penghuraian ini, kedua-dua interlocuter memahami apa yang telah dimaksudkan dan komunikasi ini berjaya mencapai maksud yang diinginkan.

Dalam topik di bawah, pengkaji akan membincangkan penggunaan strategi pemindahan secara sedar yang digunakan oleh pelajar bahasa Sepanyol ketika berinteraksi.

4.4.3 Strategi pemindahan secara sedar

Strategi pemindahan secara sedar merupakan strategi yang digunakan oleh pelajar di mana mereka menyedari bahawa mereka perlu melakukannya kerana tiada cara lain yang boleh membantu mereka meneruskan perbualan ataupun mereka kesuntukan masa dan enggan memikirkan alternatif lain bagi menggantikannya. Terdapat dua sub kategori strategi pemindahan secara sedar iaitu strategi penterjemahan secara literal dan strategi penukaran kod. Contoh-contoh penggunaan kedua-dua strategi ini dapat dilihat dalam petikan perbualan dalam sub topik di bawah.

4.4.3.1 Strategi terjemahan secara literal

Pelajar menggunakan strategi terjemahan secara literal apabila mereka menterjemah perkataan daripada bahasa ibunda ataupun bahasa kedua mereka kepada perkataan bahasa sasaran. Terdapat juga keadaan di mana pelajar menterjemah perkataan demi perkataan dalam frasa atau ayat yang ditulis. Petikan di bawah ini menunjukkan contoh terjemahan secara literal yang dilakukan oleh pelajar di mana pelajar telah melakukan penterjemahan secara terus menggunakan bentuk susunan ayat bahasa Inggeris (giliran 06) apabila menterjemahkan ayat bahasa Inggeris '*my class breaks for one week*' sebagai '*mi clase rompe una semana*'. Ayat yang sepatutnya digunakan ialah "*mi clase tiene un receso de una semana*".

Petikan UPM/3/3

- (01) N: y tu que ases?
<awak sedang buat apa?>
- (02) P: ok, como estas?
<ok, awak apa khabar?>
- (03) N: muy bien
<sangat baik>
- (04) P: el internet no rapidamente ahora, y no vacia para mirar video.tiempo..
next.. trato busqueda otra vez bueno..
<internet tidak laju sekarang, dan tidak boleh menonton video. masa...
kemudian..>
- (05) N: oh esta bien
<oh tidak mengapa>
- (06) P: ahora **mi clase rompe una semana**...because ano Nuevo chino...
usted no tienes las vacaciones este semester? (**Strategi Terjemahan
Secara Literal**)
<sekarang kelas saya bercuti seminggu...sebab Tahun baru
Cina...awak tidak ada cutikah pada semester ini?>
- (07) N: no yo no tengo
<tidak, saya tidak ada>

Strategi ini menjadi pilihan pelajar dari ketiga-tiga tahap di mana mereka menggunakan item leksikal lain sebagai alternatif kepada item leksikal yang mereka tidak tahu. Kadangkala item leksikal yang dipilih mempunyai ciri-ciri semantik yang sama dengan item leksikal atau struktur bahasa kedua yang dikuasai. Contohnya dalam petikan di atas, pelajar menggunakan kata kerja *rompe* untuk merujuk kepada maksud

“*bercuti/berehat*”. Pelajar telah membuat terjemahan secara literal dari bahasa Inggeris *semester break*. Jadi item ‘*break*’ diterjemahkan sebagai *romper* kerana boleh membawa erti pecah, putus, patah, mungkir atau istirahat. Sungguhpun demikian dalam bahasa Sepanyol *romper* bermaksud ‘pecah atau putus’ yang merujuk kepada keadaan sesuatu benda yang patah atau sekiranya melibatkan perhubungan bermakna hubungan yang putus. Di sini perkataan *rompe* tidak tepat untuk digunakan kepada maksud *bercuti* tetapi dapat difahami oleh penutur natif dan membenarkan kelangsungan perbualan.

Petikan di bawah pula menunjukkan contoh strategi penterjemahan secara literal di mana pelajar menggunakan secara terus susunan atau struktur ayat atau frasa bahasa kedua pelajar.

Petikan UPM/3/3

- (01) P: dime que tu país
<beritahu saya apakah negara awak>
- (02) N: mexico
<mexico>
- (03) P: yo quiero **Mexicana película** y telenovela **(Strategi Terjemahan Secara Literal)**
<saya mahu filem mexico dan telenovela>
- (04) N: ah sii
<ah yaa>

Pelajar menggunakan strategi terjemahan secara literal sama ada untuk perkataan, kata majmuk atau struktur ayat dari bahasa ibunda atau bahasa kedua mereka ke bahasa sasaran. Dalam contoh ini, pelajar membuat terjemahan dari bahasa Inggeris. *Mexicana película* adalah terjemahan secara literal dari bahasa Inggeris iaitu *Mexican movie*. Dalam bahasa Sepanyol pelajar sepatutnya menyatakan sebagai *película mexicana*

kerana dalam kes ini, struktur susunan bahasa Sepanyol adalah berbeza daripada bahasa Inggeris.

Contoh di bawah pula menunjukkan bagaimana pelajar menggunakan strategi terjemahan secara literal dengan menggunakan struktur bahasa Inggeris dalam ayat bahasa Sepanyol.

Petikan UUM/3/1

- (01) N: Cómo te llamas?
Siapakah nama awak?
- (02) P: Me llamo Wai. Puede enseñarme español?
<Nama saya Wai. Bolehkah awak ajar saya bahasa Sepanyol?>
- (03) N: ¿eres soltera, casada o separado?
<awak bujang, berkahwin atau telah berpisah?>
- (04) P: **Como viejo es usted (Strategi Terjemahan Secara Literal)**
<bagaimana tua awak>
- (05) N: No te entiendo
< saya tidak faham>
- (06) P: tengo 22 años. Soy solo, tú?
<saya berumur 22 tahun. Saya belum berkahwin, awak?>
- (07) N: tengo 38
<Umur saya 38 tahun>

Dalam petikan di atas, pelajar ingin bertanya umur penutur natif. Walaupun pelajar merupakan pelajar Tahap III namun beliau masih mempunyai masalah untuk menyoal soalan-soalan yang mudah dalam bahasa Sepanyol. Pelajar ingin bertanya berapakah umur penutur natif jadi beliau menterjemahkan ayat ini daripada bahasa Inggeris perkataan demi perkataan seperti di bawah:

How old are you?
 ↓ ↓ ↓ ↓
 ¿Cómo viejo es usted?

Penggunaan item leksikal *viejo* menunjukkan bahawa pelajar telah membuat terjemahan secara literal daripada leksikal *old* sedangkan untuk menyoal umur seseorang dalam bahasa Sepanyol, kata kerja *tener (to have)* perlu digunakan. Pelajar sepatutnya bertanya *¿cuantos anos tienes?* yang secara literalnya dalam bahasa Melayu bermaksud “Berapakah umur yang awak ada?”. Pengkaji berpendapat bahawa frasa sebegini sepatutnya dipelajari oleh pelajar secara ‘*drill*’ di dalam kelas pembelajaran agar dapat menggunakannya secara betul semasa berkomunikasi.

4.4.3.2 Strategi penukaran kod

Strategi penukaran kod merupakan strategi komunikasi yang berlaku apabila pelajar menggunakan kod bahasa lain ke dalam bahasa sasaran. Petikan di bawah menunjukkan penggunaan strategi jenis ini.

Petikan: UPM/4/3

(01) P: Yo estudiar espanol..

<Saya belajar bahasa Sepanyol>

(02) N: muy bien

<sangat baik>

(03) P: no importa me.. Can we chat at yahoo messengers? (Strategi

penukaran Kod)

< saya tidak kisah..Bolehkah kita berbual di yahoo messenger>

(04) N: okay

<okay>

(05) P: can you teach me **español**? Por favor, ayudarme.(Strategi

Penukaran Kod)

<bolehkah awak ajarkan saya bahasa Sepanyol? Tolonglah bantu saya>

(06) N: te ayudare en todo lo que me digas

<saya akan tolong awak sebagaimana awak inginkan>

(07) P: **help!help!** Gracias (Strategi Penukaran Kod)

<tolong!tolong! Terima kasih.

(08) N: de nada

<sama-sama>

Pelajar didapati menggunakan strategi penukaran kod yang agak kerap terutamanya dalam bahasa Inggeris yakni bahasa kedua pelajar. Kadangkala penukaran kod ini hanya melibatkan perkataan. Namun begitu bagi pelajar yang mempunyai masalah, mereka turut menukar kod sama ada dalam rangkaikata mahupun keseluruhan ayat. Strategi ini dianggap tidak membantu pelajar dalam pembelajaran sebaliknya hanyalah sebagai kelangsungan komunikasi semata-mata. Ini adalah kerana pelajar beranggapan bahawa apabila mereka menggunakan bahasa Inggeris, sekurang-kurangnya penutur natif memahami apa yang dimaksudkan. Sikap ini mungkin berpunca dari sifat negatif pelajar untuk berusaha mencari item leksikal atau struktur ayat yang sepatutnya digunakan dalam bahasa sasaran. Sekiranya pelajar mahupun penutur natif tidak memahami bahasa Inggeris, sudah tentu pelajar perlu berusaha sedaya upaya menggunakan sumber linguistiknya yang masih lagi terhad bagi menjelaskan maksud yang diingini.

Dalam topik di bawah, pengkaji akan membincangkan strategi rayuan kerjasama secara langsung yang ditemui dalam kajian ini.

4.4.4 Strategi Rayuan Kerjasama Secara Langsung

Strategi rayuan kerjasama secara langsung digunakan oleh pelajar melalui beberapa cara. Antaranya ialah dengan cara meminta penjelasan, meminta kepastian atau secara menyatakan ketidakfahaman mereka tentang sesuatu topik, ítem leksikal, atau keseluruhan konteks dan ayat. Sub topik di bawah menunjukkan penggunaan SK di bawah kategori ini.

4.4.4.1 Strategi meminta penjelasan

Pelajar perlu menguasai beberapa frasa asas untuk meminta penerangan ringkas dalam usaha untuk menggunakan strategi ini. Contoh di bawah menunjukkan penggunaan frasa yang digunakan oleh pelajar untuk meminta kepastian terhadap apa yang dikatakan oleh penutur natif.

Petikan UPM/2/3

(01) P: *qué te dedicas?*

<apakah pekerjaan awak?

(02) N: *compro y vendo autos*

<saya beli dan jual kenderaan>

(03) P: **que es eso? Explica por favor**

(Strategi Meminta Penjelasan)

<apakah itu? tolong jelaskan>

- (04) N: no sabes k son los automoviles??
<awak tidak tahu apakah kenderaan>
- (05) P: si <ya>
- (06) N: yo compro y vendo automóviles como *dealer*
<saya beli dan jual kenderaan sebagai jurujual>
- (07) P: bien. I like cars too
< bagus. saya juga suka kereta>
- (08) N: k bien
<baguslah>

Pelajar telah meminta bantuan penutur natif untuk menjelaskan maksud perkataan yang tidak difahaminya iaitu item leksikal *vendo* (saya jual) dan *compro* (saya beli). Pelajar mendapati bahawa beliau perlu mendapatkan penjelasan dari penutur natif terlebih dahulu sebelum dapat meneruskan perbualan ini. Sungguhpun demikian didapati penutur natif beranggapan bahawa leksikal yang tidak difahami oleh pelajar hanyalah *autos* sahaja. Oleh yang demikian, penutur natif mengemukakan soalan yang hanya merujuk pada kata nama tersebut (giliran 04). Berdasarkan temubual, pelajar memaklumkan bahawa beliau tidak mempunyai leksikal yang mencukupi untuk menjelaskan ketidakhafiamannya maka beliau mengatakan sebagai 'ya' sahaja (giliran 05). Namun beliau masih menunggu penjelasan selanjutnya dari penutur natif. Penutur natif mengulangi sekali lagi ayat tersebut tetapi diiringi dengan penukaran kod kepada bahasa Inggeris untuk menjelaskan bahawa beliau adalah pengedar. Hasil daripada penukaran kod ini, pelajar didapati mula memahami konteks ayat tersebut. Pemahaman pelajar dibuktikan melalui ayat beliau yang menunjukkan dia juga sukakan kereta (giliran 07).

4.4.4.2 Strategi meminta kepastian

Strategi meminta kepastian digunakan apabila pelajar merasa ragu-ragu akan pemahamannya terhadap sesuatu topik atau perkataan. Tujuan strategi ini digunakan adalah untuk mengelakkan salah faham antara interlokuter.

Petikan 10: UKM/4/3

- (01) N: Yo no veo ningun problema.
Puede ayudarme un poco con su idioma??
<saya rasa tidak ada masalah. Bolehkan awak ajarkan saya sedikit tentang bahasa awak>
- (02) P: **tu significa que tu quiere aprender a hablar a malayo?** (Strategi Meminta Kepastian)
<awak maksudkan awak ingin belajar bercakap bahasa melayu?>
- (03) N: si. Qué le parece?
< ya. apa pandangan awak>

Pelajar meminta kepastian tentang apa yang dikatakan oleh penutur natif. Ini adalah kerana pelajar tidak pasti apakah yang dimaksudkan oleh penutur natif. Oleh yang demikian pelajar menerangkan semula apa yang diingini oleh penutur natif bagi mengelakkan salah faham di antara keduanya (giliran 02). Pelajar juga berusaha mendapatkan kepastian apakah yang sebenarnya dikatakan oleh penutur natif. Strategi ini dilihat sangat positif dalam pembelajaran bahasa.

4.4.4.3 Strategi menyatakan ketidakfahaman

Strategi menyatakan ketidakfahaman digunakan oleh pelajar apabila menghadapi masalah untuk memahami apakah yang dimaksudkan oleh penutur natif. Biasanya pelajar akan menggunakan soalan seperti *Cómo* (bagaimana), *Qué* (apa), *¿Qué significa?* (Apakah maksudnya?) atau *no entiendo* (saya tidak faham). Petikan di bawah menunjukkan bagaimana strategi ini digunakan.

Petikan 11: UPM/2/3

(01) N: hola...estas desconectada

<hello...awak putuskan talian

(02) P: desconectada?? **No entiendo**

**(Strategi Menyatakan
Ketidakfahaman)**

<putuskan talian?? saya tidak faham>

(03) N: disconnected.

<disconnected>

Pelajar telah secara terus menyatakan bahawa beliau tidak memahami maksud perkataan *desconectada* yang dikatakan oleh penutur natif (giliran 01). Dalam situasi ini, didapati penutur natif menjelaskan apakah maksud perkataan tersebut. Namun demikian jawapan yang diberikan adalah hasil dari penggunaan strategi penukaran kod. Penutur natif telah menukar kod bahasa Sepanyol ke bahasa Inggeris iaitu bahasa kedua pelajar.

Seterusnya pengkaji akan membincangkan penggunaan strategi paralinguistik yang ditemui dalam kajian ini.

4.4.5 Strategi paralinguistik

Strategi paralinguistik digunakan oleh pelajar semasa berinteraksi dengan penutur natif. Hasil temubual, pelajar memaklumkan bahawa strategi ini digunakan apabila berhadapan dengan masalah untuk menyatakan sesuatu dalam bahasa sasaran terutama yang melibatkan sesuatu perkara yang abstrak atau menyatakan emosi. Memandang komputer mempunyai kepelbagaian ikon yang boleh digunakan, maka pelajar merasakan mereka perlu mengambil peluang kemudahan untuk menggunakan ikon-ikon ini sebagai usaha untuk melancarkan komunikasi. Emotikon digunakan untuk meningkatkan makna, nada, *mood* dan sebagainya. Dalam sub topik di bawah, pengkaji akan menjelaskan bagaimana strategi di bawah kategori ini digunakan.

4.4.5.1 Strategi menggunakan tanda baca

Dalam kajian ini, strategi menggunakan tanda baca digunakan terutama sekali apabila ujaran penutur natif tidak difahami oleh pelajar. Antara tanda baca yang sering digunakan ialah penggunaan huruf besar, pengulangan tanda soal atau tanda seru, noktah berulang dan sebagainya. Contoh di bawah menunjukkan penggunaan tanda soal berulang.

UPM/5/3

- (01) N: dime qué pasa. Por q tardas en contester.Podemos charlar?
<beritahu saya apa yang berlaku. kenapa awak lambat menjawab.

- bolehkah kita berbual>
- (02) P: ??? **(Strategi Menggunakan Tanda Baca)**
<???
- (03) N: que si podemos platicar un rato. Dime
<bolehkah kita berbual sebentar. Beritahu saya>
- (04) P: ????? **(Strategi Menggunakan Tanda Baca)**
<?????
- (05) N: Hablamos?
<Kita berbual?>
- (06) P: Si Si
< Ya Ya>

Dalam petikan di atas, pelajar menggunakan tanda baca iaitu penggunaan tanda soal berulang apabila menghadapi masalah untuk memahami apa yang dikatakan oleh penutur natif. Bagi menggambarkan masalah ini, penggunaan tanda soal berulang menunjukkan bahawa pelajar amat memerlukan pertolongan dari penutur natif untuk menjelaskan semula apa yang dimaksudkan. Keadaan ini lebih kepada penegasan terhadap apa yang diinginkan untuk menarik perhatian penutur natif. Dapatan kajian ini menyokong cadangan Smith (2003) yang menyatakan bahawa penggunaan tanda baca adalah untuk meningkatkan maksud dan nada.

4.4.5.2 Strategi menggunakan emotikon

Pelajar juga turut memanfaatkan kepelbagaian emotikon yang terdapat dalam perbualan menggunakan komputer. Memandangkan terdapat berbagai emotikon yang dapat digunakan oleh pelajar untuk melahirkan perasaan sama ada marah, sedih, resah, gembira dan sebagainya maka mereka mengambil peluang menggunakan emotikon apabila merasakan bahawa mereka mempunyai masalah untuk melahirkannya dengan

menggunakan perkataan. Di samping itu, kadangkala penggunaan emotikon dapat menyelesaikan masalah komunikasi yang dihadapi.

Petikan perbualan di bawah menunjukkan penggunaan emotikon di saat pelajar perlu untuk berfikir apakah perkataan yang lebih tepat untuk digunakan oleh beliau.

Petikan UPM/3/3

- (01) P: tu cocinas??
<awak boleh memasak>
- (02) N: sí

<ya>
- (03) P: wow.. el hombre puede cocinar
<wow.. lelaki boleh memasak>
- (04) N: pero claro
<sudah tentu>
- (05) P: un momento.. tu es hombre no?? ☹ **(Strategi Menggunakan Emotikon)**

<sebentar..awak lelaki kan?? ☹
- (06) N: si soy hombre
<ya saya lelaki>
- (07) P: hombre = **man**?? **(Strategi Penukaran Kod)**
< lelaki=man??>
- (08) N: sí
<ya>

Petikan perbualan ini menunjukkan bahawa pelajar menggunakan emotikon bagi menggambarkan rasa kesal atau rasa kurang pasti tentang perkataan yang digunakan. Berdasarkan temubual yang dijalankan pelajar menyatakan bahawa ada awalnya beliau menggunakan perkataan *hombre* sedangkan beliau sendiri kurang pasti adakah perkataan tersebut tepat untuk digunakan. Oleh yang demikian pelajar cuba untuk meminta kepastian semula tentang perkataan yang digunakan. Pelajar menyatakan kekesalan dengan menggunakan emotikon ☹ kerana perkataan tersebut telah dipelajari oleh beliau

sebelum ini. Namun demikian ketika perbualan ini berlaku, beliau telah lupa maksud sebenar perkataan tersebut. Akhirnya pelajar membuat keputusan untuk meminta kepastian adakah perkataan yang digunakan bertepatan dengan maksud yang diinginkan. Dapatan kajian ini menyokong penemuan Zhao (2010) yang menyatakan bahawa strategi para linguistik digunakan oleh pelajar untuk menyatakan intonasi, tekanan, emosi, kejutan, kebahagiaan dan lain-lain lagi. Selain itu, ketiadaan intonasi, nada dan juga ekspresi wajah seperti yang terdapat dalam perbualan bersemuka dapat diseimbangkan dengan penggunaan simbol yang terdapat dalam persekitaran KMK-S.

Dapatan ini menyokong penemuan Halizah (2012) yang menyatakan bahawa emotikon digunakan untuk meningkatkan interaksi dengan mewujudkan persekitaran yang mesra untuk menggantikan ekspresi muka dan perasaan sebenar pelajar dengan harapan untuk meningkatkan keyakinan dan motivasi. Sungguh pun demikian, kajian ini tidak melihat kepada penggunaan singkatan perkataan atau frasa untuk menaip kerana ianya digunakan sekadar untuk memudah dan mempercepatkan komunikasi bertulis.

4.5 Kekerapan penggunaan strategi komunikasi mengikut jenis.

Secara keseluruhannya penggunaan strategi dalam perbualan 60 orang responden adalah seperti yang terdapat dalam rajah di bawah:

Jadual 4.3: Kekerapan Penggunaan Strategi Komunikasi Mengikut Tahap Kecekapan Berbahasa Pelajar

JENIS-JENIS STRATEGI		TAHAP I	TAHAP II	TAHAP III
STRATEGI PENGELAKAN	Strategi Pengelakan Topik	10	10	3

	Strategi Meninggalkan Mesej	6	4	1
STRATEGI PARAFRASA	Strategi Penghampiran	49	56	55

University of Malaya

‘Sambungan Jadual 4.7’

Dapat an ini meny okong pene	Strategi Mencipta Perkataan	8	11	17	
	Strategi Penghuraian	2	3	6	
	STRATEGI PEMINDAHAN SECARA SEDAR	Strategi Terjemahan Secara Literal	14	15	33
		Strategi Penukaran Kod	43	23	15
	STRATEGI RAYUAN KERJASAMA	Strategi Meminta Penjelasan	45	20	16
		Strategi Menyatakan Ketidakhahaman	34	23	15
		Strategi Meminta Kepastian	7	10	16
	STRATEGI PENGUNAAN PARA- LINGUISTIK	Strategi Menggunakan Tanda Baca	12	7	5
		Strategi Menggunakan Emotikon	42	28	9
		JUMLAH	272	210	191
JUMLAH KESELURUHAN : 673					

muan Labarca dan Khanji (1986), Poulisse dan Schils (1989) dan Liskin-Gasparo (1996) yang menyatakan terdapat penurunan bilangan penggunaan SK oleh pelajar yang mempunyai tahap kemahiran yang tinggi. Ini adalah kerana, dalam kajian ini pelajar Tahap I telah menggunakan strategi komunikasi sebanyak 272 kali, pelajar Tahap II sebanyak 210 kali dan pelajar Tahap III pula sebanyak 191 kali. Bilangan penggunaan strategi komunikasi sama ada tinggi atau rendah mungkin dipengaruhi oleh beberapa faktor. Antaranya ialah, pelajar yang mempunyai kecekapan bahasa yang mencukupi dapat melahirkan item leksikal yang diperlukan dengan lebih mudah kerana mengenali banyak perkataan dan dapat menggunakannya dengan lebih cekap. Penggunaan leksikal juga

adalah berbeza di antara pelajar yang mempunyai tahap kecekapan yang tinggi berbanding pelajar tahap kecekapan yang rendah. Hal ini demikian kerana pelajar tahap rendah juga perlu menumpukan kepada proses interaksi itu sendiri. Pelajar tahap tinggi juga didapati kurang menggunakan strategi berbanding tahap rendah. Hal ini dianggap biasa kerana keupayaan linguistik pelajar tahap tinggi adalah lebih mantap. Faktor ini mengurangkan jurang di bahasa antara pelajar dengan bahasa penutur natif.

terdapat perbezaan penggunaan strategi pengelakan di mana pelajar Tahap III hanya menggunakan 4 kali strategi pengelakan berbanding Tahap I sebanyak 16 kali dan Tahap II sebanyak 14 kali. Keadaan ini menunjukkan bahawa strategi pengelakan bukanlah strategi yang menjadi pilihan pelajar yang mempunyai tahap kemahiran bahasa yang tinggi kerana mereka mempunyai sumber linguistic bahasa sasaran yang lebih baik berbanding pelajar tahap awal dan tahap pertengahan. Mereka tidak perlu mengelak sebaliknya berusaha untuk menyelesaikan masalah interaksi.

Penggunaan strategi penghampiran menunjukkan frekuensi yang kedua tertinggi dalam kalangan pelajar tahap kecekapan tinggi iaitu sebanyak 55 kali sementara pelajar tahap yang rendah pula sebanyak 49 kali dan tahap sederhana sebanyak 56 kali. Dapatan ini menunjukkan bahawa pelajar tahap sederhana mengambil peluang penggunaan strategi komunikasi untuk melahirkan komunikasi yang berkesan. Sungguhpun demikian penggunaan strategi mencipta perkataan dilihat lebih digemari oleh pelajar tahap tinggi. Keadaan ini mungkin berlaku kerana mereka sedang menguji kecekapan berbahasa mereka dengan cuba mencipta perkataan baru kerana mereka beranggapan ianya boleh difahami oleh penutur natif. Pelajar tahap awal dilihat kurang menggunakan strategi mencipta perkataan (hanya 8 kali). Hal ini demikian, mungkin kerana mereka masih tidak yakin

atau takut untuk cuba mencipta sesuatu perkara baru (dalam kes ini, item leksikal) dalam bahasa asing yang dipelajari. Pelajar Tahap III lebih berkeyakinan terutama sekali dalam menggunakan strategi penghuraian kerana sumber linguistik yang mereka miliki sudah tentu lebih luas berbanding pelajar Tahap I dan Tahap II.

Strategi terjemahan secara literal dan strategi penukaran kod digunakan oleh pelajar apabila mereka menyedari kekurangan leksikal dan sintaktik dan cuba untuk merealisasikan perancangan awal untuk mencapai matlamat asal. Strategi penukaran kod menjadi pilihan berbanding strategi terjemahan secara literal kerana pelajar merasakan bahawa dengan menukar kod mereka dapat menjimatkan masa dan maksud yang diinginkan juga dapat disampaikan secara tepat dan betul. Strategi penukaran kod merupakan strategi yang biasanya digunakan untuk menyelesaikan masalah komunikasi dan telah menunjukkan penggunaannya hampir separuh daripada strategi komunikasi yang digunakan. Sungguhpun strategi ini dilihat tidak membantu pelajar menambahkan pengetahuan mereka dalam bahasa sasaran yang di pelajari tetapi memberi kepuasan kepada pelajar dalam bentuk kelangsungan perbualan bersama penutur natif. Dari sudut pembelajaran, strategi terjemahan secara literal dilihat menunjukkan usaha yang lebih positif di pihak pelajar. Dalam kajian ini pelajar Tahap III dilihat mendominasi strategi terjemahan secara literal (33 kali) berbanding tahap yang lain (Tahap I sebanyak 14 kali dan Tahap II sebanyak 15 kali) kerana keupayaan menggunakan pengetahuan sedia ada mereka selain telah mempelajari bahasa Sepanyol untuk tempoh yang lebih lama. Hal ini sudah tentu membuatkan mereka menguasai lebih banyak kosa kata dan nahu bahasa Sepanyol.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan penggunaan strategi meminta penjelasan oleh ketiga-tiga tahap kemahiran berbahasa pelajar. Pelajar Tahap I

menggunakan strategi meminta penjelasan sebanyak 45 kali kerana mereka masih dalam proses memahami item leksikal yang menjadi permasalahan berbanding tahap yang lebih tinggi. Selain itu, penggunaan strategi menyatakan ketidakfahaman juga tinggi dalam kalangan pelajar Tahap 1 (34 kali). Namun demikian pelajar tahap ini kurang menggunakan strategi meminta kepastian. Hal ini demikian kerana pelajar tahap awal didapati tidak memahami sama sekali item leksikal yang digunakan oleh penutur natif tetapi pelajar Tahap II dan Tahap III, memahami sedikit sebanyak apa yang dimaksudkan namun perlu pengesahan terhadap maksud sebenar penutur natif. Bagi kategori strategi rayuan kerjasama ini, perbezaan penggunaannya mengikut tahap adalah agak ketara.

Di bawah kategori paralinguistik pula, didapati pelajar Tahap I menggunakan strategi menggunakan emotikon secara agak kerap iaitu sebanyak 42 kali dan Tahap II menggunakannya sebanyak 42 kali. Hal ini mungkin disebabkan oleh keinginan pelajar Tahap I untuk menyatakan perasaan namun mempunyai kekangan untuk melahirkannya. Pelajar Tahap III pula menggunakan strategi kategori ini secara minima sahaja (9 kali). Hal ini demikian kerana mereka lebih banyak berusaha melahirkan apa yang dimaksudkan dengan penggunaan strategi yang lain yang dianggap lebih positif ke arah pembelajaran bahasa. Penggunaan strategi paralinguistik ini adalah bagi menggantikan ungkapan yang seolah-olah menyerupai perbualan bersemuka. Dapatan kajian ini turut menyokong penemuan Halizah Omar, (2012) yang menunjukkan bahawa penggunaan emotikon adalah untuk meningkatkan interaksi dengan mewujudkan persekitaran yang mesra bagi menggantikan wajah sebenar mereka ketika tersenyum atau mempunyai perasaan yang positif dengan harapan untuk meningkatkan keyakinan dan motivasi penutur ketika berinteraksi. Pelajar juga memaklumkan bahawa mereka menggunakan strategi paralinguistik untuk menunjukkan *mood* ketika mereka berasa gembira, sedih atau merajuk

selain untuk menjimatkan masa memikirkan leksikal yang sesuai untuk menggambarkan perasaan ini.

4.6 Strategi komunikasi yang lain

Dapatan kajian ini juga telah menunjukkan bahawa terdapat penggunaan strategi komunikasi lain yang tidak disenaraikan dalam taksonomi kajian ini. Strategi ini diklasifikasikan sebagai strategi lain. Strategi tersebut ialah:

- a) Strategi Penggunaan Perkataan yang Mempunyai Bunyi yang Sama (*use of similar sound word*).

Strategi ini digunakan apabila pelajar menggantikan perkataan yang tidak pasti dengan perkataan (sama ada wujud atau tidak dalam bahasa sasaran) yang mana mempunyai bunyi lebih kurang sama dengan item leksikal bahasa sasaran yang dikehendaki. Contoh-contoh yang ditemui dalam kajian ini adalah seperti yang ditunjukkan dalam jadual di bawah:

Jadual 4.4: Penghampiran Bunyi Item Leksikal Bahasa Sasaran

Perkataan yang digunakan oleh pelajar	Perkataan Sebenar Bahasa Sepanyol	Maksud
<i>Complete</i>	<i>Completo</i>	Penuh
<i>Concuerdo</i>	<i>Estoy de acuedo</i>	Saya bersetuju
<i>Converser</i>	<i>Conversar</i>	Perbualan
<i>Coccion</i>	<i>Cocina</i>	Dapur
<i>Grapo</i>	<i>Guapo</i>	Kacak
<i>Doro</i>	<i>Duro</i>	Keras
<i>Major</i>	<i>Mejor</i>	Lebih baik

Berdasarkan temu bual bersama pelajar, pengkaji telah dimaklumkan bahawa pelajar menggunakan item leksikal ini kerana terdapat penghampiran bunyi dengan item leksikal yang pernah mereka dengar sebelum ini.

b) Strategi Pembaikan Kendiri

Strategi ini merupakan percubaan pelajar untuk mendapatkan leksikal item yang dikehendaki. Pelajar menyatakan beberapa siri perkataan tidak lengkap atau salah sebelum mencapai bentuk leksikal yang dikehendaki. Data kajian menunjukkan kebanyakan pelajar bahasa Sepanyol menggunakan strategi ini terutamanya ketika cuba untuk menggunakan bentuk konjugasi kata kerja yang sebenar. Pelajar cuba beberapa kali sebelum mencapai bentuk yang optima. Contoh di bawah menunjukkan penggunaan strategi ini.

(i) Me gusta como mariscos..comes..no no me gusta comer mariscos.

<saya suka saya makan makanan laut..awak makan..bukan bukan saya suka makan makanan laut>

ii) Ayer voy a la playa. No fui. muy contenta

< Semalam saya pergi ke pantai. Bukan saya telah pergi. Sangat gembira>

4.7 Penutup

Analisis di atas telah menunjukkan bahawa pelajar menggunakan SK ketika menghadapi kesukaran untuk meneruskan interaksi. Penggunaan SK ini adalah untuk menggantikan kekurangan mereka dalam bahasa asing yang dipelajari. SK dilihat sebagai alat yang mampu bertindak untuk kelangsungan komunikasi. Chen (1990) dan Paribath (1985) turut menyarankan bahawa perkembangan kecekapan komunitif pelajar dapat dipertingkatkan dengan membina kecekapan strategik pelajar. Dengan mengasah

keupayaan mereka untuk menggunakan SK, mereka dapat menggalakkan penggunaan bahasa asing yang dipelajari secara lebih kreatif. Selain itu penggunaan SK dilihat membenarkan pelajar untuk memberi fokus kepada bentuk dan makna bahasa sasaran yang boleh menggalakkan dan mempercepatkan perkembangan kemahiran berbahasa mereka.

KMK-S juga dilihat membenarkan pelajar menggunakan strategi para linguistik untuk kelangsungan interaksi. Pelajar menggunakan strategi kategori ini untuk mengurangkan input kesalahan kepada penutur natif terutamanya ketika melahirkan sesuatu yang kompleks dan tidak dimiliki dalam sumber linguistik mereka. Data kajian ini turut mendedahkan bahawa peningkatan tahap kecekapan berbahasa pelajar tidak bermaksud mereka tidak perlu menggunakan strategi komunikasi dalam interaksi mereka bersama penutur natif. Hal ini kerana pelajar yang mempunyai kecekapan berbahasa yang tinggi cenderung untuk menunjukkan keupaya mereka berbahasa dalam bahasa sasaran. Mereka juga cuba untuk mengurangkan jurang interaksi mereka dengan mengisi jurang tersebut melalui penggunaan SK.

BAB 5: PENCETUS KESUKARAN PEMAHAMAN DAN PENGGUNAAN STRATEGI KOMUNIKASI DALAM RUTIN PERUNDINGAN MAKNA

5.1 Pendahuluan

Bab ini mengandungi analisis jenis-jenis pencetus yang menyebabkan kesukaran pemahaman dalam perbualan pelajar dengan penutur natif dalam KMK-S dan penggunaan SK dalam rutin perundingan makna. Dapatan kajian akan dipersembahkan dalam bentuk

naratif dengan memberi contoh-contoh petikan perbualan yang bersesuaian. Analisis yang dihuraikan dalam bab ini bertujuan untuk mencapai objektif kajian yang kedua dan ketiga.

Objektif kajian yang kedua adalah untuk menjelaskan apakah pencetus kepada penggunaan SK. Dalam usaha untuk mencapai objektif kajian ini, pengkaji akan menjawab persoalan kajian seperti berikut:

Apakah pencetus kepada penggunaan SK?

Objektif kajian yang ketiga ialah untuk menghuraikan penggunaan SK dalam rutin perundingan makna. Bagi objektif kajian yang ketiga ini, pengkaji akan menjawab persoalan-persoalan berikut:

- a) Bagaimanakah rutin perundingan makna dalam KMK-S berlaku?
- b) Bagaimanakah SK digunakan dalam proses perundingan makna semasa kesukaran pemahaman?

Bab ini disusun dalam dua bahagian utama. Bahagian yang pertama adalah untuk menjawab persoalan kajian bagi objektif kedua. Huraian bermula dengan mengenal pasti pencetus-pencetus yang menyebabkan kesukaran pemahaman pelajar semasa perbualan bersama penutur natif sedang berlangsung. Dalam usaha untuk mengenal pasti pencetus-pencetus ini, pengkaji akan menggunakan kategori jenis-jenis pencetus yang diperkenalkan oleh Kandanai (2011). Memandangkan kajian beliau menerokai proses perundingan makna, maka kategori pencetus yang digunakan oleh beliau sesuai diguna pakai dalam kajian ini. Hal ini demikian kerana pencetus-pencetus yang ditemui dalam kajian tersebut merupakan pencetus yang dihasilkan akibat kesukaran pemahaman di antara penutur dan interlokuter dalam laman sembang.

Seterusnya, pengkaji akan menjelaskan fasa-fasa yang terdapat dalam rutin perundingan makna khususnya dalam KMK-S diikuti dengan perbincangan bagaimanakah SK digunakan dalam rutin perundingan ini.

5.2 Kategori pencetus kesukaran pemahaman

Berdasarkan skrip data perbualan yang telah dikumpul, pengkaji telah mengenalpasti beberapa jenis pencetus yang menyebabkan kesukaran pemahaman pelajar semasa perbualan bersama penutur natif di laman sembang berlangsung. Pencetus-pencetus tersebut dikategorikan kepada tiga jenis iaitu:

- a) Kesukaran leksikal dan semantik
- b) Kesukaran morfosintaktik
- c) Kesukaran global.

Ketiga-tiga kategori ini dianalisa kerana kesukaran utama yang dihadapi oleh penutur bahasa asing ialah masalah leksikal/semantik, aspek morfosintaktik atau kedua-duanya sekali.

Pelajar dan penutur natif juga menghasilkan pencetus global. Pencetus ini merupakan gabungan pencetus leksikal/semantik dan juga morfosintaktik. Pencetus kategori ini menggambarkan penutur menghadapi kesukaran untuk memahami keseluruhan ayat dalam ujaran yang dihasilkan oleh interlokuter kerana mempunyai masalah untuk memahami leksikal yang digunakan atau kesukaran dalam memahami morfosintaktik bahasa Sepanyol.

Pengkaji berpendapat kategori pencetus yang diperkenalkan oleh Kandanai (2010) adalah sesuai untuk digunakan dalam kajian ini. Tambahan pula ketiga-tiga kategori

pencetus yang digunakan dalam kajian beliau secara tidak langsung turut dibincangkan oleh Pellettieri (1999) dalam kajiannya terhadap rutin perundingan makna.

Pencetus dalam kajian ini diindikasikan apabila interlokuter menunjukkan ketidakfahaman secara tersurat dengan cara meminta penjelasan, mengulang soalan, memberi respon yang tidak sesuai atau memberi kenyataan yang menunjukkan ketidakfahamannya. Keadaan ini diikuti pula apabila penutur pertama memberi respon dengan membuat modifikasi ujaran yang menimbulkan masalah. Seterusnya pendengar memberikan reaksi terhadap respon tersebut dengan menyatakan kefahaman atau meminta lebih perundingan. Kesemua proses ini merujuk kepada rutin rundingan dalam interaksi sama ada secara lisan ataupun bertulis dalam interaksi atas talian. Persetujuan terhadap makna dihasilkan setelah berlakunya perundingan di antara penutur dan interlokuter. Mereka bekerjasama untuk mencapai komunikasi yang berjaya.

Pengkaji akan membincangkan bagaimana pencetus menyebabkan kesukaran pemahaman. Petikan data perbualan akan dianalisa untuk mengenalpasti bagaimana keadaan ini berlaku. Skrip perbualan pelajar dipersembahkan dalam bentuk perbualan asal pelajar secara '*verbatim*' tanpa membuat pembedulan yang ketara. Namun demikian, pembedulan diletakkan dalam kurungan dengan tujuan memudahkan pemahaman pembaca sekiranya dirasakan perlu. Memandangkan perbualan ini merupakan perbualan dalam talian, maka kadangkala wujud keadaan pengambilan giliran yang tidak mengikut urutan.

Dalam sub topik di bawah, pengkaji akan menghuraikan bagaimanakah pencetus leksikal dan semantik berlaku.

5.2.1 Pencetus leksikal dan semantik

Dalam kajian yang dijalankan oleh Kandanai (2011), beliau mendapati sumber utama permasalahan komunikasi pelajar bahasa Thai dan penutur bahasa Inggeris adalah berpunca dari pencetus leksikal. Kajian ini menyokong dapatan beliau kerana data kajian ini turut menunjukkan bahawa pencetus leksikal merupakan pencetus yang menjadi permasalahan dalam interaksi pelajar. Hal ini demikian kerana pelajar mempunyai pengetahuan yang kurang terhadap terminologi bahasa sasaran. Dalam kajian ini, didapati permasalahan item leksikal telah mendorong pelajar untuk menggunakan SK.

Pencetus leksikal dan semantik dikategorikan seperti berikut:

- i) Penggunaan item vokabulari yang tidak dikenali
- ii) Penggunaan item vokabukari yang tidak tepat atau salah
- iii) Penggunaan frasa yang tidak dikenali atau difahami

Interaksi pelajar bahasa Sepanyol dengan penutur natif telah menunjukkan terdapatnya penggunaan tiga jenis kategori di atas dan akan dijelaskan dalam sub topik di bawah. Pencetus leksikal dan semantik ini dihasilkan sama ada daripada pihak pelajar mahu pun penutur natif.

5.2.1.1 Penggunaan item vokabulari yang tidak dikenali.

Penggunaan item vokabulari yang tidak dikenali biasanya muncul dari pihak penutur natif. Item vokabulari yang tidak dikenali ini digunakan secara berbeza oleh penutur natif dan pelajar. Penutur natif biasanya menggunakan item vokabulari yang wujud dalam bahasa sasaran tetapi belum dikenali, sama ada belum dipelajari atau item ini

belum pernah ditemui oleh pelajar. Kadangkala wujud juga keadaan di mana pelajar telah mempelajari item vokabulari tersebut akan tetapi pelajar terlupa maksud item vokabulari tersebut.

Contoh petikan di bawah menunjukkan keadaan di mana penutur natif menggunakan item vokabulari yang tidak dikenali oleh pelajar. Keadaan ini mendorong kedua-dua pihak berunding agar makna yang dikehendaki dapat difahami oleh pelajar.

Petikan UUM/3/5

(01) P: Usted que trabaja o que estudia?

<Apakah pekerjaan awak atau apakah yang awak pelajari?>

(02) N: trabajo en una **refaccionaria** pero tomo accesorias para un trabajo mayor. Tu sabes ingles? **(Pencetus leksikal/semantik)**

(N menggunakan item vokabulari yang tidak dikenali oleh P)

<Saya bekerja di sebuah kedai menjual alat ganti kereta tetapi saya mengambil aksesori untuk kerja yang besar Adakah awak tahu bahasa Inggeris. >

(03) P: si hablo ingles. **Usted repara lo que?** (¿Qué repara usted?) **Coche?**
(Strategi Meminta Kepastian)

(P cuba merundingkan makna item vokabulari refaccionaria)

<Ya saya bercakap bahasa Inggeris. Apakah yang awak baiki? Kereta?>

(04) N: **no, solo vendo (vendo) refacciones de coche**

<tidak, saya hanya jual alat ganti kereta>

(N memberi penjelasan kepada P)

(05) P: Owh ok

<Oh ok>

Dalam petikan perbualan di atas, didapati pencetus leksikal telah dihasilkan oleh N.

Dalam giliran 02, N telah menggunakan item vokabulari *refaccionaria*. Item vokabulari

ini tidak dikenali oleh P. Memandangkan terdapat masalah pemahaman yang timbul akibat menggunakan item vokabulari berkenaan, maka P cuba untuk meneka maksud item vokabulari tersebut dengan bertanya “apakah yang awak baiki?” (giliran 03). Pada giliran ini P sedang menguji kefahamannya. Pertanyaan ini adalah kerana P mengenali item leksikal *acesorias* dan terdapat kemungkinan vokabulari aksesori berkaitan dengan kenderaan atau barang perhiasan wanita. Sungguhpun demikian P tidak pasti apakah maksud sebenar leksikal *refaccionaria*. P cuba meneka bahawa vokabulari tersebut mempunyai kaitan dengan kereta. Oleh itu P meneruskan perbualan dengan bertanya dan cuba meneka “Apakah yang awak baiki? Kereta?” Strategi ini dikategorikan sebagai strategi meminta kepastian kerana P meminta kepastian adakah N membaiki kereta. Berdasarkan soalan tersebut, N menjelaskan bahawa dia hanyalah menjual alat ganti kereta (giliran 04) yakni bersesuaian dengan maksud *refaccionaria* iaitu kedai yang menjual alat ganti kereta. Oleh itu P akhirnya memahami apa yang dimaksudkan oleh penutur natif (giliran 05). Dalam petikan perbualan di atas, bentuk pencetus yang dihasilkan dan SK yang digunakan untuk berunding makna yang dikehendaki berlaku dalam keadaan di bawah:

Pencetus Leksikal (N) → Strategi Meminta Kepastian (P)

Keadaan ini membantu pembelajaran bahasa asing pelajar kerana secara tidak langsung *input* yang diterima daripada penutur natif dapat menggalakkan proses pembelajaran pelajar.

5.2.1.2 Penggunaan item vokabulari yang tidak tepat

Petikan di bawah menunjukkan penggunaan item vokabulari yang tidak tepat oleh pelajar dan item vokabulari ini tidak dapat difahami oleh N. Penggunaan item

vokabulari yang tidak tepat ini digunakan apabila pelajar menghadapi masalah untuk menjelaskan maksud yang diinginkan. Oleh itu pelajar mengambil risiko untuk menggunakan item leksikal yang tidak tepat ini untuk melihat adakah N akan memahaminya. Petikan di bawah menunjukkan pencetus leksikal/semantik akibat penggunaan item vokabulari yang tidak tepat.

Petikan UPM/3/5

- (01) N: Hola!! como estas?
<Hello!! apa khabar?>
- (02) P: muy bien. Y tu?
<sangat baik. Awak pula>
- (03) N: tmbn bn q (tambi3n bien que) tal tu dia?
<juga baik, bagaimana hari awak>
- (04) P: ocupado..jeje..muy trabajos.Si algo. Mucha tarea! que esta cerca del final del semestre..mucho trabajo
<sibuk..hehe..banyak kerja. Ya sesuatu. Banyak tugas! sudah hampir akhir semester..banyak kerja>
- (05) N: sip. Termino en mayo
<ya. Saya akan tamat bulan Mei>
- (06) P: tambien..pero 23th april es mi examinacion ultimo ..
< saya juga..tetapi 23hb April adalah peperiksaan akhir >
- (07) N: a q bn jeje (ah que bien)
< ah baguslah hehe>
- (08) P: jeje..despues de ... he **graduadu** (Pencetus leksikal)
(Penggunaan item vokabulari yang tidak tepat)
< hehe..kemudian selepas... saya mendapat ijazah>
- (09) N: **como?;?** (Strategi Meminta Penjelasan dan Strategi Menggunakan tanda baca)
<Bagaimana??>

(10) P: este ano es mi finale ano (Strategi Penghuraian)
<tahun ini adalah tahun akhir saya>

(11) N: a q bn! (a que bien!)
<ah baguslah>

Dalam petikan di atas, pada awalnya dilihat bahawa kedua-duanya saling memahami (giliran 01 hingga giliran 07). Walaupun dalam giliran 04, pelajar telah mencetuskan kesalahan leksikal/semantik tetapi pelajar segera membetulkan kesilapan ini apabila menyedarinya (penggunaan *muy* dan *mucha*). Pada giliran 08, didapati P cuba menjelaskan sesuatu tetapi terhenti seketika kerana tidak mampu meneruskan apa yang ingin dikatakan. Oleh itu P menukar topik dengan memperkatakan tentang pengijazahannya. Namun demikian, item leksikal yang digunakan adalah mengelirukan dan tidak tepat kerana leksikal *graduadu* (giliran 08) tidak wujud dalam bahasa sasaran. Pelajar sepatutnya berkata *voy a graduarme*. Situasi ini telah menyebabkan N tidak memahami apakah yang dimaksudkan oleh P akibat penggunaan leksikal yang tidak tepat. Item leksikal yang sepatutnya digunakan ialah *graduarse*.

Walaupun didapati item leksikal yang salah ini mirip kepada fonologi leksikal yang sebenar namun N tidak memahaminya kerana ianya tidak wujud dalam bahasa sasaran. N menggunakan strategi rayuan kerjasama secara langsung di mana N telah meminta agar P menjelaskan apakah yang dimaksudkan olehnya (giliran 9). N juga tidak memahami apa yang dimaksudkan oleh P kerana P tidak menghabiskan ayatnya. Ayat *después de...* (Selepas daripada itu...) juga merupakan ayat yang tidak lengkap dan menyukarkan N untuk mentafsir maksud sebenar yang ingin dikatakan oleh P. Dalam

contoh ini, P dilihat meninggalkan mesej yang ingin di sampaikan kerana kekurangan item leksikal yang dikehendaki (giliran 08).

Memandangkan ayat tersebut tidak lengkap maka N meminta agar P memberi penjelasan terhadap apa yang ingin disampaikan. Pelajar di dapati menggunakan strategi parafrasa iaitu strategi penghuraian apabila P menyatakan bahawa “tahun ini merupakan tahun terakhir saya” (giliran 10) untuk menjelaskan apa yang dimaksudkannya pada giliran 08 iaitu “selepas ini saya akan menerima ijazah”. P berharap agar N memahami bahawa sekiranya tahun ini adalah tahun terakhirnya maka sudah tentu dia akan menerima ijazah.

Petikan perbualan di atas menunjukkan bentuk pencetus yang dihasilkan dan strategi komunikasi yang digunakan untuk merundingkan makna yang dikehendaki berlaku dalam keadaan di bawah. Sekiranya pencetus leksikal/semantik dihasilkan oleh pelajar, penutur natif menggunakan strategi meminta penjelasan:-

Pencetus leksikal/semantik (P) → Strategi Meminta Penjelasan dan Strategi Menggunakan Tanda Baca (N)

Strategi penggunaan tanda baca yang digunakan oleh penutur natif dalam contoh ini bukanlah bermaksud beliau tidak tahu bagaimana untuk menyoal semula mesej yang disampaikan pelajar sebaliknya hanyalah sebagai memberi penegasan kepada kata tanya *cómo* agar pelajar menghuraikannya dengan lebih jelas.

Penggunaan item vokabulari yang tidak tepat oleh pelajar ditunjukkan dalam petikan di bawah. Kadangkala walaupun pelajar menggunakan item vokabulari yang tidak tepat, namun hasil rundingan dan pembetulan oleh penutur natif telah dapat menjayakan

komunikasi tersebut. Hal ini memberi dampak positif dalam pembelajaran bahasa Sepanyol kerana pelajar akan mempelajari penggunaan item leksikal yang betul semasa berinteraksi dalam laman sembang ini.

Petikan UUM/3/5

(01) N: Entonces ¿sabes español?

<Jadi awak tahu bahasa Sepanyol?>

(02) P: puedo hablar solamente **un pedacito** (poquito) de español

(Pencetus Leksikal/semantik)

(P menggunakan item vokabulari yang tidak tepat tetapi difahami oleh N)

<Saya hanya bercakap (sedikit sahaja) bahasa Sepanyol

(03) N: que bien. **Se dice un poquito**. Pues lo escribes bien.

(N membetulkan kesalahan yang dilakukan oleh P)

<bagus. Disebut 'un poquito'. Awak menulis dengan baik>

Dalam petikan di atas, P menggunakan item vokabulari *pedacito* (giliran 02). Keadaan ini telah menunjukkan bahawa P menggunakan item leksikal yang tidak tepat. Sungguhpun demikian N memahami apa yang dimaksudkan oleh P kerana item vokabulari tersebut mempunyai makna yang hampir sama dengan apa yang ingin dikatakan oleh P (item vokabulari yang betul ialah *poquito*). *Pedacito* merupakan kata diminutif dari vokabulari *pedazo* iaitu kata nama yang bermaksud keping atau sedikit. Penggunaannya adalah untuk menerangkan perkara-perkara yang konkrit sahaja. Contohnya, *un pedazo de pan* yang bermaksud sekeping roti. Manakala *poquito* pula merupakan kata diminutif untuk kata adjektif *poco* yang bermaksud sedikit atau tidak

banyak dan digunakan untuk menggambarkan keadaan yang abstrak. Contohnya *poco tiempo* bermaksud tidak banyak masa (*not much time*). Keadaan ini menunjukkan bahawa P telah menggunakan strategi penghampiran bagi menyatakan maksud yang dikehendaki. Hal ini adalah kerana *pedacito* dan *poquito* mempunyai ciri-ciri fonologi yang hampir sama. Sungguh pun pencetus leksikal ini dihasilkan oleh P, namun item leksikal ini difahami oleh N. Selain itu, N memainkan peranannya sebagai penutur natif untuk membetulkan kekeliruan yang dihasilkan oleh P. Secara ringkasnya situasi di atas dilihat berlaku dalam keadaan berikut:

Pencetus Leksikal (P) → Membetulkan Kesalahan (N)

5.2.1.3 Penggunaan frasa yang tidak dikenali atau difahami

Terdapat juga keadaan di mana pelajar atau penutur natif menggunakan frasa yang tidak dikenali oleh interlokuter. Keadaan ini mendorong interlokuter menggunakan SK untuk tujuan mendapatkan penjelasan agar interaksi dapat diteruskan. Kebanyakan kes yang ditemui dalam kajian ini menunjukkan bahawa pencetus leksikal akibat penggunaan frasa yang tidak dikenali kebanyakannya berpunca daripada ketidakfahaman pelajar terhadap frasa yang diutarakan oleh N. Petikan di bawah menunjukkan contoh pencetus leksikal/semantik di mana penutur natif telah menggunakan frasa yang tidak dikenali sehinggakan pelajar perlu menggunakan SK untuk menangani permasalahan ini:

Petikan UPM/3/10

(01)P: Tengo 22 anos. A que tu dedicas?

< Umur saya 22 tahun. Apakah pekerjaan awak?>

(02) N: soy militar. Y me imagino que eres una hermosa chica.

Y estas acompañada ahora?

<Saya seorang tentera. Saya dapat bayangkan yang awak seorang perempuan cantik. Adakah awak mempunyai teman sekarang>

(03)P: No. Y tu?
< Tidak. Awak pula>

(04)N: estoy trabajando y **con ganas de estar con una bella mujer**
(Pencetus leksikal/semantik)
<Saya bekerja dan sangat teringin untuk berada bersama perempuan cantik>

(05) P: **yo no entiendes. Tu explicar en ingles por favor?**
(Strategi Menyatakan ketidakfahaman dan Strategi meminta Penjelasan)
< saya tidak faham. Bolehkah awak tolong jelaskan dalam bahasa Inggeris>

(06)N: **I need a women** (Strategi Penukaran Kod)

Dalam petikan di atas, perbualan N dan P pada awalnya dilihat berlangsung tanpa sebarang masalah. (Giliran 01 hingga giliran 03). Namun demikian pada giliran 04, N didapati telah menggunakan frasa yang tidak difahami oleh P. Hasil temubual pengkaji bersama pelajar, pelajar memaklumkan bahawa dia tidak memahami frasa *con ganas de estar* kerana belum pernah menemui frasa tersebut sebelum ini. Pelajar turut memaklumkan bahawa dia tidak mengenali kata kerja akar *ganar* sebelum ini. Justeru itu dia telah meminta N menjelaskan maksud keseluruhan ayat tersebut dalam bahasa Inggeris (giliran 05).

Selain itu, pelajar kurang pasti frasa *una bella mujer* walaupun telah didedahkan item leksikal *mujer* di dalam kelas pembelajarannya. Kata nama am *mujer* yang digunakan bersama-sama dengan kata adjektif telah menimbulkan kesukaran pada pelajar ini. Pelajar memaklumkan bahawa beliau lebih cenderung untuk memahami frasa ini

sekiranya penutur natif menggunakan kata adjektif *hermosa*, *bonita* ataupun *guapa* kerana sering digunakan dalam kelas pembelajaran. Pencetus leksikal/semantik dalam contoh ini menjurus kepada penggunaan strategi menyatakan ketidakfahaman dan strategi meminta penjelasan. Pelajar mendapat kerjasama sepenuhnya daripada N kerana N telah memberi penjelasan secara menukar kod seperti yang diminta oleh P iaitu menjelaskannya ke dalam bahasa Inggeris (giliran 06). Secara ringkasnya situasi di atas dilihat berlaku dalam keadaan berikut:-

Pencetus leksikal/semantik (N) → Strategi Menyatakan Ketidakfahaman dan
Strategi Meminta Penjelasan (P) → Strategi Menukar Kod (N)

Dalam situasi ini apabila penutur natif menggunakan frasa yang tidak dikenali, pelajar menggunakan strategi menyatakan ketidakfahaman dan meminta penjelasan. Penutur natif menukar kod kepada bahasa Inggeris untuk memberi penjelasan terhadap apa yang dimaksudkan seperti yang diminta oleh pelajar. Penukaran kod kepada bahasa Inggeris hanya berlaku jika penutur natif menguasai atau mengetahui sedikit sebanyak bahasa tersebut.

Petikan di bawah turut menunjukkan bahawa pencetus leksikal/semantik akibat penggunaan frasa yang tidak dikenali mendorong pelajar menggunakan SK. Contoh di bawah menunjukkan kesukaran pemahaman yang berlaku apabila N menggunakan frasa yang tidak dikenali oleh P.

Petikan UPM/3/5

(01)P: No duermes???
<awak tidak tidur>

(02)N: trabajo. Si duermo pero mañana descanso
< saya bekerja. Ya saya tidur tetapi esok saya bercuti>

- (03)P: A que te dedicas?
<apakah pekerjaan awak?>
- (04)N: **Asesor de ventas** para la Ford. Y tu que estudias??
(Pencetus Leksikal Semantik) –(Penggunaan frasa yang tidak dikenali)
<Perunding jualan untuk Ford. Apakah yang awak pelajari?>
- (05)P: **No entiendo... vendes coche??** Ahhh...estudio linguistic. Perdon lingüística (Strategi Menyatakan Ketidakhahaman dan Strategi Meminta Kepastian)
<Saya tidak faham...awak jual kereta?? Ahhh...saya belajar Linguistik Maaf linguistik>
- (06)N: Si, vendo coche. Hay coches de ford di negara awak?
<Ya, saya jual kereta. Adakah erdapat kereta Ford di negara awak?>
- (07)P: Si, poco
<Ya, sedikit>

Dalam giliran 03, P telah menyoal tentang pekerjaan N. N menjelaskan bahawa beliau merupakan penasihat jualbeli (*sales advisor*) kenderaan Ford (*asesor de ventas* - giliran 04). Memandangkan P mempunyai keraguan tentang maksud frasa *asesor de ventas* maka hal ini telah mendorongnya untuk menggunakan strategi menyatakan ketidakfahaman (giliran 05). Selain itu, P turut menggunakan strategi meminta kepastian kerana beliau kemudiannya cuba meneka maksud frasa tersebut kerana frasa yang dihasilkan oleh N diikuti dengan penerangan iaitu jenama kenderaan iaitu *Ford*. Oleh itu P bertanya adakah N menjual kereta (giliran 05). Tujuan P bertanyakan soalan ini adalah untuk mendapatkan kepastian tentang jenis pekerjaan N.

Berdasarkan contoh ini, didapati pencetus leksikal/semantik iaitu penggunaan frasa yang tidak dikenali turut mencetuskan penggunaan SK dalam perbualan sembang maya antara pelajar dengan penutur natif bahasa Sepanyol. Keadaan di atas diringkaskan seperti berikut:

Pencetus leksikal/semantik (N) → Strategi Menyatakan Ketidakhafaman (P)
dan Strategi Meminta Kepastian (P)

5.2.2 Pencetus morfosintaktik

Pencetus morfosintaktik merupakan kesukaran pemahaman akibat penggunaan beberapa item morfosintaktik sama ada oleh pelajar atau penutur natif yang terdiri daripada gabungan kedua-dua item morfologi dan juga sintaktik. Keadaan ini berlaku apabila penutur natif menggunakan bentuk kala yang tidak diketahui atau belum dipelajari oleh pelajar. Selain itu mungkin pelajar belum kenal dengan mendalam bentuk bahasa sasaran penutur natif. Secara ringkasnya terdapat dua keadaan di mana masalah ini boleh mencetuskan penggunaan strategi komunikasi. Pertama, apabila bentuk bahasa penutur natif tidak dapat difahami oleh pelajar. Kedua, apabila bentuk bahasa pelajar tidak dapat difahami oleh penutur natif. Perbualan di bawah menunjukkan penggunaan strategi komunikasi yang tercetus apabila bentuk bahasa penutur natif tidak difahami oleh pelajar. Strategi yang digunakan merupakan tindakan setelah pencetus morfosintaktik dihasilkan.

Petikan UKM/1/16

- (01) N: me agregas tu
<awak masukkan saya>
- (02) P: ok, zhuaiwo_10@yahoo.com
<ok, zhuaiwo_10@yahoo.com>

- (03) N: me esperas ok
< awak tunggu saya ok>
- (04) P: ok
<ok>
- (05) N: ye te agrege . Pero estas desconectada
<saya telah masukkan (e-mel) awak tetapi awak tidak berada dalam talian>
- (06) P: mi no chat tools, esta es mi coreo
<saya tidak mempunyai alat chat. Ini adalah e-mel saya>
- (07) N: si estoy en tu correo ya.Te veo alla en el mensaje ok
< ya saya telah mendapat email awak. Saya lihat awak dalam ruangan mesej ok>
- (08) P: mi correo es zhuaiwo_10@yahoo.com
<email saya ialah zhuaiwo_10@yahoo.com>
- (09) N: **te agregue (Pencetus Morfosintaktik)**
<saya telah masukkan awak>
- (10) P: te agregue, **como mean (Strategi Meminta Penjelasan - como dan Strategi Menukar Kod – mean)**
<awak masukkan saya, apakah maksudnya>
- (11) N: I add u. Conéctate. ok
<Saya masukkan awak. Hubungkan awak ok>
- (12) P: ok . Escribir e-mail
<ok. Tulis e-mel>
- (13) N: sí
< ya>

Dalam petikan, ini didapati P dan N berbual tentang memasukkan nama N dalam senarai rakan laman sembang P. Namun P telah menghadapi masalah untuk memahami apakah yang dimaksudkan oleh N. Permasalahan ini dapat dilihat apabila P memberikan alamat

e-melnya kepada N (giliran 02). Pada awalnya komunikasi dilihat berjalan lancar di mana pengambilan giliran juga berlaku dengan baik (giliran 01 hingga giliran 08). Namun sebenarnya, pelajar cuba untuk memahami konteks ayat penutur natif kerana kata kerja yang dianggap bermasalah itu telah muncul di awal perbualan (*agregas*) pada giliran 01.

Hasil temubual dengan pelajar bagi mendapatkan kepastian apakah kesukaran yang berlaku dalam perbualan ini, pelajar mengatakan:

“Sebenarnya saya tidak faham apa yang dimaksudkan oleh kawan saya apabila dia menggunakan agregas. Jadi saya cuba menjawab secara ringkas sambil berusaha memahami ayat itu tapi malangnya saya masih tidak faham. Kemudian dia guna agregue pula. Saya rasa dia juga sedar bahawa kami mempunyai masalah di sini”

Perbualan ini menunjukkan salah faham di antara P dan N. Dalam giliran 1, N meminta P memasukkan namanya di dalam senarai rakannya dalam *Window Life Messenger*. Ketika itu mereka berdua berbual di dalam laman sembang *Latin Chat*. Oleh kerana N inginkan lebih privasi maka N mengajak P untuk berpindah ke laman *Window Life Messenger*. Oleh itu, N meminta P memasukkan namanya dalam senarai rakannya. Namun P tidak faham apakah yang dimaksudkan oleh N kerana ketidakfahamannya pada kata kerja *agregas* (*agregar*) yang merupakan konjugasi kata ganti nama diri kedua kala kini. P memberi jawapan *ok* (giliran 02) dan memberikan alamat e-melnya kepada N. N meminta P menunggu sebentar kerana dia akan memasukkan nama P sebagai salah seorang rakan sembangnya di dalam *Window Life Messenger*.

Setelah selesai, N memaklumkan kepada P bahawa namanya telah dimasukkan tetapi P pula tidak dilihat berada dalam ruang tettingkap itu. P cuba menjelaskan bahawa beliau

tidak mempunyai *chat tools* untuk membolehkan mereka berhubung. N sekali lagi memaklumkan yang beliau telah berada dalam tettingkap *Window Life Messenger* dan akan berjumpa P di dalam ruangan laman sembang sosial tersebut. P memberikan alamat e-mel nya sekali lagi. N menjelaskan dia telah pun memasukkan nama P. Dalam giliran 10 barulah dapat dikenalpasti bahawa P sebenarnya tidak memahami apa yang dimaksudkan oleh N sejak awal iaitu tidak memahami ayat yang menggunakan konjugasi kata kerja *agregar*.

Memandangkan P menghadapi masalah ini, maka tercetuslah penggunaan SK iaitu apabila P menggunakan strategi strategi penukaran kod (giliran 10) untuk meminta penjelasan. Pada situasi ini, P telah menggunakan bahasa Inggeris yakni bahasa keduanya dengan bertanya maksud (*mean*). Berdasarkan contoh yang dipaparkan dalam petikan perbualan ini, pengkaji telah mendapati permasalahan morfosintaktik turut menjadi pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi. Perundingan ini berlaku dalam urutan keadaan berikut:-

Pencetus Morfosintaktik (N) → Strategi Meminta Penjelasan (P) dan Strategi Menukar Kod (P)

Petikan di bawah turut menunjukkan contoh di mana pencetus morfosintaktik telah mendorong penggunaan SK namun pencetus ini dihasilkan oleh pelajar sehinggakan penutur natif menggunakan SK untuk menyelesaikan permasalahan yang dihadapi.

Petikan P6/3/UUM

(01) P: *cuantos países ya han ido* (Pencetus Morfosintaktik)
<Berapa banyak negarakah yang mereka telah pergi>

(02) N: se han ido? quieres decir has ido (Strategi Meminta Kepastian)

< Mereka telah pergi? Awak ingin katakan yang awak telah pergi>

(03) P: se han ido
< mereka telah pergi>

(04) N: yo? (Strategi Meminta Kepastian)
<saya?>

(02) P: Ops, has ido
<Ops, awak telah pergi>

(03) N: Jeje. Solo en españa pero quiero viajar y vivir en otro países.
<Hehe. Hanya di Negara Sepanyol tetapi saya ingin melancong dan tinggal di negara lain>

Dalam petikan di atas P telah mencetuskan permasalahan pemahaman apabila beliau menggunakan konjugasi kata kerja *haber* yang tidak tepat (giliran 01). P sebenarnya berhasrat untuk bertanya soalan, ¿*cuantos países ya has ido?* yang bermaksud berapa banyak negarakah yang awak telah pergi. Apabila P bertanya ¿*cuantos países han ido?* ayat ini membawa maksud ‘Berapa banyak negarakah yang mereka telah pergi?’ Oleh itu, N keliru apakah sebenarnya yang dimaksudkan oleh P kerana *han* adalah konjugasi kata kerja untuk orang ketiga jamak (mereka).

Keadaan ini jelas menunjukkan bahawa P telah gagal mengkonjugasikan kata kerja *haber* mengikut kata ganti nama yang sesuai dengan maksud yang diinginkan. Kata kerja *han ido* <mereka telah pergi> dan *has ido* <awak telah pergi> mencetuskan kekeliruan pemahaman di pihak penutur natif.

N menggunakan strategi meminta kepastian untuk merungkai permasalahan ini. Jadi N menyoal kembali ¿*se han ido?* diikuti dengan meminta kepastian seterusnya adakah P

ingin katakan “*awak telah pergi?*” (giliran 02). P sekali lagi menyatakan *se han ido* <mereka telah pergi> (giliran 03). N meminta kepastian sekali lagi, adakah orang yang dimaksudkan oleh P merujuk kepada dirinya (giliran 04). Ketika ini barulah P membetulkan kesilapan yang telah dilakukan dengan membetulkan kesalahan morfologi yang telah dilakukannya sehingga menyebabkan permasalahan dalam perbualan ini.

Pencetus morfosintaktik bukanlah sekadar merujuk kepada kesalahan penggunaan konjugasi yang tepat namun termasuk juga penggunaan kala yang tidak sesuai. Pelajar bahasa Sepanyol bukan hanya berhadapan dengan permasalahan untuk mengkonjugasikan kata kerja bahasa Sepanyol malah keadaan akan bertambah rumit apabila mereka perlu mengkonjugasikan kata kerja mengikut bentuk kala kini, kala lepas dan kala hadapan yang sesuai. Justeru itu penggunaan kala yang betul adalah penting agar ujaran dapat difahami dengan jelas dan mengelakkan salah faham semasa interaksi berlangsung. Perundingan di atas berlaku dalam keadaan berikut:

Pencetus Morfosintaktik (P) → Strategi Meminta Kepastian (N)

Petikan perbualan di bawah turut menunjukkan bagaimana pencetus morfosintaktik mengakibatkan penggunaan strategi komunikasi. Sekiranya pencetus tersebut dihasilkan oleh penutur natif, maka pada kebiasaannya pelajar menghadapi masalah kerana tidak mengenali bentuk kala kata kerja yang digunakan sehinggakan berlakunya masalah kefahaman.

Petikan UPM/P1/3

(01) N: a q (a que) te dedicas, trabajo. Y tu

<apakah pekerjaan awak, saya bekerja. Awak pula>

(02) P: estudiar en Universidad en Kuala Lumpur, Malasia, Tu edad?

<belajar di Universiti di Kuala Lumpur, Malaysia. Umur awak?>

(03) N: 26 y la tuya

<26 dan awak pula>

(04) P: 24 anos...

<24 tahun...>

(05) N: **No conozco Malasia, esta bien por alla** (Pencetus

morfosintaktik)

<Saya tidak mengenali Malaysia. Adakah di sana bagus>

(06) P: **como?** (Strategi Meminta Penjelasan)

<bagaimana?>

(07) N: **mmm como esta el país para visitarlo. Que hay.** (Strategi Penghuraian)

<mmm bagaimanakah keadaan negara untuk dilawati. Apakah yang ada di sana>

(08) P: **como? Yo no comprender** (Strategi Meminta Penjelasan dan

Strategi Menyatakan Ketidakhahaman)

<bagaimana? Saya tidak faham>

(09) N: jejejeje . Q como esta el país? **Los lugares, la gente. Q idioma**

hablan alla? (Strategi Penghuraian)

<hehehehe. Bagaimanakah keadaan negara? Tempat-tempat, orang. Apakah bahasa yang dituturkan di sana>

(10) P: Es un país pequeño pero bonito. Hablamos Malayo y ingles.

Tambien Mandarin y tamil

<negara yang kecil tetapi cantik. Kami bertutur menggunakan bahasa melayu dan bahasa Inggeris. Dan juga bahasa Mandarin dan tamil>.

(11) N: ah que interesante. Conoces mexico?

<Ah menariknya. Awak kenal mexico?>

(12) P: un poquito, dice mi acerca de su país y su cultura

<sedikit, beritahu saya tentang negara awak dan budayanya.

Pernyataan penutur natif pada giliran 05 bahawa dia tidak mengenali Malaysia menimbulkan permasalahan kepada P. Hasil temubual yang dijalankan, P menjelaskan bahawa dia tidak memahami maksud *conozco* (konjugasi kala kini untuk orang pertama). Apabila pengkaji menyoal, adakah beliau mengenali kata kerja *conocer*, pelajar menyatakan beliau faham dengan maksud *conocer* tetapi agak keliru dengan katakerja itu apabila dikonjugasikan mengikut kata ganti nama diri pertama 'saya'. Hal ini demikian kerana kata kerja *conocer* merupakan kata kerja *irregular* yang memerlukan pertukaran konsonan *c > z* semasa mengkonjugasikannya.

Pencetus morfosintaktik ini telah mencetuskan penggunaan strategi meminta penjelasan. Pelajar perlu meminta penjelasan kerana tidak memahami apa yang diujarkan oleh N. Walaupun N cuba menjelaskannya sekali lagi pada giliran 07 namun P masih belum memahaminya. P menyatakan ketidakfahamannya dan meminta penjelasan apakah yang dimaksudkan oleh N. (giliran 08). Oleh itu pada giliran 09, penutur natif menjelaskan semula dengan menghurai semula maksud yang diinginkan. P akhirnya dapat memahami apakah yang dimaksudkan oleh N dan menjawab soalan yang diujarkan sebelum ini. Perbualan di atas berlaku dalam keadaan berikut:-

Pencetus Morfosintaktik (N) → Strategi Meminta Penjelasan (P) → Strategi Penghuraian (N) → Strategi Meminta Penjelasan dan Strategi Menyatakan Ketidakfahaman (P) → Strategi Penghuraian (N).

Data kajian ini menunjukkan bahawa sekiranya pencetus ini dihasilkan oleh pelajar, maka ianya adalah disebabkan kesalahan penggunaan bentuk kala dalam bahasa Sepanyol. Namun, dapatan kajian turut menunjukkan bahawa tidak semua kesalahan

morfosintaktik merupakan pencetus permasalahan. Hal ini demikian kerana, sekiranya kesalahan tersebut dapat difahami, interaksi boleh diteruskan tanpa perlunya ada perundingan. Petikan di bawah pula menunjukkan bagaimana strategi komunikasi tidak digunakan apabila kesalahan morfosintaktik dihasilkan oleh pelajar.

Petikan UPM/3/14

(01) P: **Como** mucha gente **trabaja** en el restaurant?

(Kesalahan Morfosintaktik)

<Bagaimana banyak orang bekerja di restoran?>

(02) N: 4

(03) P: **Como** años **esta trabaja** en el restaurant? **(Kesalahan Morfosintaktik)**

<Bagaimana tahun bekerja di restoran?>

(04) N: 1 ano

< 1 tahun>

(05) P: o...si??

<o...ya??>

(06) N: si

<ya>

Dalam petikan di atas, didapati bahawa, walaupun terdapat kesalahan morfosintaktik yang dilakukan oleh pelajar, namun perbualan ini masih dapat difahami oleh penutur natif. Oleh itu rundingan makna dan penggunaan SK tidak diperlukan dalam situasi ini. Keadaan ini juga menunjukkan tidak semua kesalahan morfosintaktik mewujudkan permasalahan dalam memahami perbualan. Pada giliran (01), pelajar ingin bertanya “Berapa ramaikah pekerja di dalam restoran ini?” tetapi jika diterjemah secara literal, ayat ini adalah “bagaimana banyak orang bekerja di restoran? Jawapan yang diberikan oleh penutur natif adalah memenuhi kehendak soalan yang ditanya. Keadaan ini bermaksud penutur natif memahami apa yang ditanya oleh pelajar walaupun terdapat kesalahan morfosintaktik. Begitu juga pada giliran (03) apabila pelajar bertanya “Bagaimana tahun bekerja di restoran? (terjemahan secara literal). Pembinaan ayat ini

mengandung kesalahan morfosintaktik yang ketara di mana pelajar menggunakan kata tanya *como* (bagaimana) yang sepatutnya adalah *cuántos* (berapa). Diikuti pula dengan penggunaan kata kerja *trabaja* di mana pelajar sepatutnya menggunakan *está/s trabajando* dan penggunaan kata nama '*restoran*' di mana pelajar mengekalkannya dalam ejaan bahasa Inggeris '*restaurant*'. Sungguhpun terdapat kepelbagaian kesalahan dalam ayat ini, namun ianya masih dapat difahami oleh penutur natif dan kelangsungan perbualan dapat diteruskan.

5.2.3 Pencetus global

Pencetus global berlaku apabila pelajar atau penutur natif menghadapi kesukaran pada keseluruhan mesej contohnya, apabila mesej yang dihasilkan oleh pelajar tidak dapat difahami langsung oleh N atau mesej yang dihasilkan oleh N tidak dapat difahami oleh pelajar kerana mengandungi item leksikal dan bentuk morfosintaktik yang tidak dikenali (*unfamiliar*). Kadangkala keseluruhan ayat tidak dapat difahami kerana terdapat begitu banyak permasalahan pemahaman morfosintaktik. Contoh perbualan di bawah menunjukkan penggunaan SK apabila terdapatnya pencetus global akibat permasalahan leksikal /semantik dan morfosintaktik di dalam ayat yang dihasilkan.

Petikan UUM/I/22

(01) N: **ya la mando a tu correo de electronico... ves en tu Hotmail**
(Pencetus global)

<*saya telah hantar ke e-mail Hotmail awak. Lihat dalam e-mel awak*>

(02) P: **que es eso. Jajajaja** (Strategi Meminta Penjelasan)

<*apakah itu. Hahahaha*>

(03) N:tu recibis?

<adakah awak terima?>

(04) P: **eso que es. no entiendo** (Strategi Menyatakan
Ketidakhahaman)

<apakah itu? saya tidak faham>

(05) N: **mande una foto ayer para ti, foto de mi, mande a tu buzón de electrónico de Hotmail** (Strategi Penghuraian)

<saya telah menghantar sekeping foto semalam pada awak, saya hantar ke peti masuk e-mel Hotmail>

(06) P: Owh. Okay.
<Oh. Okay>

Dalam petikan perbualan di atas, didapati P tidak memahami maksud ayat N dalam giliran 01. Keadaan ini berlaku apabila P mengalami kesukaran pada keseluruhan mesej yang disampaikan oleh N sama ada akibat kesukaran leksikal mahupun morfosintaktik. Keadaan atau sikap pasif pelajar ketika berkomunikasi juga dilihat sebagai tidak membantu proses pembelajaran bahasa.

Dalam temubual, pelajar memaklumkan bahawa:

“Saya tidak faham apa yang dikatakan oleh rakan saya. Terutama bila dia menggunakan *la mando*. Saya juga tidak pasti apakah itu *correo electrónico* mungkin elektronik tapi saya tidak pasti”

Berdasarkan kenyataan yang dibuat oleh pelajar, perbualan ini menunjukkan berlakunya permasalahan morfosintaktik apabila pelajar tidak memahami frasa *la mando* yang merujuk kepada objek langsung “*la*” iaitu foto dan kata kerja *mando* yang telah dikongsi kepada kata ganti nama diri pertama kala kini. Selain itu pelajar turut tidak memahami maksud ítem leksikal *correo* walaupun memahami bahawa *eléctronico* adalah sesuatu berkaitan elektrik atau elektronik. Penggunaan strategi meminta penjelasan

que es eso dan strategi menyatakan ketidakfahaman *no entiendo* (giliran 02 dan 04) mendorong N menjelaskan dengan panjang lebar apakah yang dimaksudkannya. Rundingan di atas berlaku dalam keadaan berikut:

Pencetus global (N) → Strategi Minta Penjelasan (P) dan Strategi Menyatakan Ketidakfahaman (P) → Strategi Penghuraian (N).

Petikan di bawah juga menunjukkan contoh yang melibatkan pencetus global. SK telah digunakan untuk menjayakan komunikasi ini di mana pelajar dan penutur natif didapati telah melakukan perundingan demi kelangsungan perbualan. SK digunakan di dalam perbualan di bawah adalah hasil daripada pencetus global oleh pelajar kerana terdapat komponen-komponen morfosintaktik dan pencetus global yang mencetuskan kesukaran pemahaman.

Petikan UPM/1/5

(01) P: Estoy muy triste con mi español. Tengo español examen en otro 2

semanas T_T

<Saya sangat sedih dengan bahasa Sepanyol saya. Saya akan menduduki peperiksaan dua minggu lagi T_T>

(02) N: Oh, pero estudiando lo que el profesor diga no puede irte mal

<Oh, tetapi belajar sahaja apa yang pensyarah awak suruh dan awak tidak akan susah>

(03)P: hahaha tiene correcto

<hahaha awak betul>

(04) N: razón

<benar>

- (05) P: razón Ok ok kaka ><
<benar Ok ok kaka><
- (06) N: no me odies por corregirte tanto^^U
<janganlah awak membenci saya kerana terlalu membetulkan awak ^^U>
- (07) P: gracias!!! Usted es agradable. Haha haha **le hace todavía estudia?**
(Pencetus morfosintaktik)
<terima kasih!!! Awak seorang yang baik. Haha haha membuatkan awak masih belajar?>
- (08) N: **No entiendo la pregunta** **(Strategi Menyatakan Ketidakfahaman)**
<saya tidak faham soalan itu>
- (09) P: **estudiar**. Lo siento ><
< belajar. Saya minta maaf >< >
- (10) N: ah, jaja **si yo estudio?** **(Strategi Meminta Kepastian)**
Ahora no. En mayo empezare
<ah, haha ya saya belajar? Sekarang tidak. Akan bermula pada bulan Mei nanti>
- (11) P: Si
<Ya>
- (12) N: porque me mude a espana, entonces tengo que empezar de nuevo. Estaba en segundo ano de universidad de Argentina
(Pencetus Global)
< sebab saya berpindah ke Sepanyol, jadi saya mesti mulakan semula. Saya telah berada dalam tahun kedua di Argentina>
- (13) P: **no entiendo**...>< **(Strategi Menyatakan Ketidakfahaman)**
<saya tidak faham...>< 0... berpindah ke Sepanyol?

(14) N: move. Me fui a vivir en espana (Strategi Penukaran Kod)

(Strategi Penghuraian)

< berpindah. Saya ke Sepanyol dan tinggal di sana >

Dalam petikan di atas, pelajar telah bertanya sesuatu yang tidak difahami oleh penutur natif. Apabila pengkaji menganalisis ayat yang dihasilkan oleh pelajar, didapati pelajar telah menggunakan konjugasi kata kerja *hacer* sedangkan kata kerja tersebut tidak diperlukan dalam ayat ini. Kesalahan ini makin mengelirukan N kerana pelajar telah mengkonjugasi katakerja ini kepada ganti nama diri ketiga di mana orang ketiga tidak wujud dalam perbualan ini.

Pelajar juga menggunakan kata ganti nama objek tidak langsung *le* yang tidak diperlukan dalam ayat ini. Dalam bahasa Sepanyol *le* merupakan kata ganti nama objek tidak langsung yang merujuk kepada orang dan diperkukuhkan lagi dengan menyatakan siapakah orang tersebut. Contohnya *le hace comida (a mi hija)* – Saya menyediakan makanan untuk anak perempuan saya. *Le* di sini merujuk kepada *mi hija* (anak perempuan saya). Secara literalnya, ayat ini boleh diterjemahkan kepada ‘dia saya telah menyediakan makanan (untuk anak perempuan saya)’. Struktur ayat yang memerlukan kata ganti nama objek tidak langsung di hadapan ayat dan dijelaskan pula siapakah orang itu tidak wujud dalam bahasa pertama dan kedua pelajar. Pelajar ingin bertanya adakah N masih belajar yang sepatutnya dinyatakan sebagai *¿todavía estudias?* Pencetus ini dikategorikan sebagai pencetus morfosintaktik kerana pelajar tidak menggunakan konjugasi kata kerja yang betul yakni telah melakukan kesalahan morfosintaktik dan pelajar tidak memahami apakah yang dimaksudkan dengan kata ganti nama objek tidak langsung *le*.

Pendekatan yang digunakan oleh pelajar dan penutur natif untuk mengatasi masalah komunikasi ini adalah dengan menggunakan SK tertentu untuk kelangsungan perbualan. Dalam contoh ini, SK yang digunakan adalah dengan harapan ianya akan dapat membantu melancarkan perbualan. Penutur natif menggunakan strategi menyatakan ketidakfahaman (giliran 08). Pelajar dilihat cuba membetulkan kesilapan sendiri (*self repair*) pada giliran 09 apabila menggunakan kata kerja infinitif *estudiar*. Walaupun pembetulan yang dilakukan tidak menepati apa yang dimaksudkan tetapi dapat difahami oleh penutur natif. Memandangkan P belum mahir dengan bentuk konjugasi kata kerja tersebut, didapati P telah mengambil langkah yang difikirkan lebih selamat dengan menggunakan kata kerja infinitif sahaja. Pelajar juga cuba untuk menunjukkan sikap berhemah atau bersopan apabila meminta maaf apabila tidak dapat menjelaskan dengan lebih lanjut apa yang dimaksudkannya.

Dalam giliran 13, pelajar jelas tidak memahami hampir keseluruhan ayat yang digunakan oleh penutur natif dalam giliran 12. Oleh itu pengkaji mengkategorikan pencetus ini di bawah pencetus global. Pelajar tidak berupaya untuk memahami ayat yang digunakan oleh penutur natif kerana belum menguasai penggunaan kala lepas bagi kata kerja *mudarse* (berpindah) dan *estár* (kata kerja *to be*). Akibat daripada tidak memahami ayat yang diujarkan oleh penutur natif, pelajar perlu menggunakan strategi menyatakan ketidakfahaman. N pula turut membantu P dengan menterjemahkan leksikal tersebut ke dalam bahasa Inggeris diikuti pula dengan menghuraikan bahawa dia telah pergi ke negara Sepanyol untuk tinggal di sana (giliran 14). Rundingan dalam petikan perbualan di atas berlaku dalam keadaan berikut:

Pencetus Morfosintaktik (P) → Strategi Menyatakan Ketidakfahaman (N)

dan Strategi Meminta Kepastian (N) → Pencetus Global (N) → Strategi Menyatakan Ketidakhahaman (P) → Strategi Penukaran Kod (N) dan Strategi Penghuraian.

5.3 Kekekrapan penghasilan pencetus dalam KMK-S

Jadual 5.2 di bawah menunjukkan jumlah dan peratus bagi pencetus yang ditemui di dalam skrip perbualan pelajar dengan tujuan untuk melihat dengan lebih jelas pencetus yang menjadi permasalahan utama pelajar. Jumlah ini diambil daripada kekekrapan bilangan SK dan pencetus yang dihasilkan dalam data perbualan laman sembang pelajar dengan penutur natif. Hal ini demikian, kerana setiap penggunaan SK bermula dengan pencetus yang dihasilkan. Jumlah keseluruhan pencetus yang dihasilkan adalah sebanyak 673 kali. Pencetus yang diambil kira dalam analisis ini dihasilkan oleh pelajar mahu pun penutur natif. Daripada keseluruhan 673 kali pencetus yang dihasilkan, item leksikal dan semantik menunjukkan peratusan yang paling tinggi (58.4%) diikuti dengan pencetus morfosintaktik (31.8%). Pencetus global menunjukkan peratusan paling sedikit iaitu sebanyak 9.8%. Keadaan ini menunjukkan bahawa pencetus leksikal dan semantik merupakan permasalahan utama dalam pemahaman perbualan KMK-S pelajar dengan penutur natif bahasa Sepanyol dan diikuti dengan pencetus morfosintaktik.

Dapatan kajian ini menyokong hasil dapatan pengkaji-pengkaji terdahulu yang membuktikan bahawa pencetus leksikal dan semantik merupakan pencetus kesukaran pemahaman yang paling banyak ditemui dalam interaksi antara pelajar dengan penutur natif. Namun demikian, dapatan kajian ini sedikit bercanggah dengan penemuan Kandanaï (2011). Menurut penemuan kajian beliau, pencetus global berada di tempat kedua dan pencetus yang paling kurang ditemui adalah pencetus morfosintaktik. Dalam

kajian ini pencetus morfosintaktik merupakan pencetus kedua yang dihasilkan oleh pelajar dan pencetus global merupakan pencetus paling kurang ditemui. Jadual di bawah menunjukkan bilangan kekerapan dan peratusan mengikut jenis-jenis pencetus yang dihasilkan oleh pelajar dan penutur natif yang ditemui dalam kajian ini.

Jadual 5.1: Statistik Kekerapan dan Peratusan Mengikut Jenis-jenis Pencetus

Jenis Pencetus	Leksikal/Semantik	Morfo-sintaktik	Global	Jumlah
Bilangan (<i>n=101</i>)	393	214	66	673
Peratusan	58.4%	31.8%	9.8%	100%

Statistik dalam jadual 5.3 di bawah pula menunjukkan bahawa pelajar bahasa Sepanyol telah menghadapi masalah pemahaman akibat pencetus leksikal dan semantik yang lebih ketara berbanding penutur natif. Ini adalah kerana kebanyakan pencetus leksikal yang menimbulkan permasalahan dihasilkan oleh penutur natif. Keadaan ini berlaku kerana penutur natif sudah tentu menguasai dengan baik bahasa ibunda mereka sedangkan pelajar masih lagi dalam peringkat pembelajaran bahasa ini. Biasanya item leksikal yang dihasilkan oleh penutur natif merupakan item leksikal yang dianggap sukar untuk difahami oleh pelajar terutamanya pelajar tahap permulaan atau asas. Permasalahan leksikal yang dihasilkan oleh pelajar pula lebih menjurus kepada penggunaan item leksikal yang tidak tepat atau pun tidak terdapat dalam bahasa sasaran.

Jadual 5.2: Perbezaan Kekerapan dan Peratusan Pencetus yang Dihasilkan antara Pelajar dan Penutur Natif.

Jenis Pencetus	Pelajar		Penutur Natif	
	Bilangan	Peratusan (%)	Bilangan	Peratusan %
Leksikal /Semantik	87	12.9%	306	45.5%
Morfosintaktik	67	10.0%	147	21.8%
Global	16	2.37%	50	7.43%
Jumlah	170	25.3%	503	74.7%

Berdasarkan bilangan pencetus yang dihasilkan, jelas menunjukkan bahawa pencetus leksikal/semantik merupakan sumber utama kepada permasalahan pemahaman pelajar bahasa Sepanyol. Dengan kata lain, sebanyak 393 kali kekerapan pencetus leksikal/semantik daripada 673 pencetus yang ditemui. Pelajar bahasa Sepanyol berhadapan dengan permasalahan ini sebanyak 306 kali atau 77.9% di mana pencetus ini dihasilkan oleh penutur natif sebaliknya penutur natif hanyalah menemui kesukaran sebanyak 87 kali atau 22.1% iaitu pencetus yang dihasilkan oleh pelajar.

Penutur natif telah mencetuskan permasalahan leksikal yang menyebabkan pelajar mengalami kesukaran untuk memahami item leksikal yang dianggap bermasalah. Sebaliknya penutur natif hanya mengalami kesukaran tersebut sebanyak 87 kali sahaja iaitu sebanyak 21.8%. Keadaan ini menunjukkan bahawa walaupun terdapat kesilapan penggunaan item leksikal di pihak pelajar namun konteks ayat tersebut masih boleh difahami oleh penutur natif. Penutur natif juga didapati menghadapi masalah leksikal akibat daripada pemilihan perkataan yang tidak tepat oleh pelajar yang menimbulkan permasalahan pemahaman.

Pencetus morfosintaktik pula merupakan pencetus kedua yang dihasilkan berdasarkan bilangan kekerapan dan peratusan. Pencetus ini dihasilkan sebanyak 147 kali (21.8%) oleh penutur natif berbanding hanya 67 kali (10.0%) oleh pelajar bahasa Sepanyol.

Pelajar telah menghasilkan sebanyak 16 kali pencetus global (2.37%) dan 50 kali atau 7.43% oleh penutur natif. Berdasarkan dapatan ini, didapati bahawa kebanyakan pencetus dihasilkan oleh penutur natif. Hal ini demikian kerana kurangnya kecekapan bahasa menyebabkan pelajar menghadapi masalah untuk memahami makna leksikal dan juga bentuk morfosintaktik bahasa sasaran.

Berdasarkan pencetus-pencetus yang diuraikan di atas, didapati pencetus yang paling banyak menimbulkan permasalahan dalam perbualan pelajar bersama penutur natif merupakan pencetus leksikal/semantik kerana pencetus ini kadangkala boleh mengagalkan komunikasi terutamanya apabila pelajar atau penutur natif tidak dapat memahami apa yang dimaksudkan sesama sendiri.

Penemuan ini menyokong dapatan kajian Blake (2000). Beliau telah mengkaji interaksi pelajar bahasa Sepanyol secara berpasangan dan mendapati kebanyakan rundingan berlaku akibat pencetus leksikal adalah paling ketara berbanding morfologi dan sintaktik. Smith (2003) turut mendapati bahawa masalah leksikal merupakan pencetus utama dalam permasalahan interaksi komunikasi mediasi komputer sama seperti yang terdapat dalam interaksi bersemuka.

Setelah melihat pencetus kepada permasalahan dalam komunikasi pelajar dan penutur natif, pengkaji merasakan adalah perlu untuk melihat bagaimanakah mereka menjayakan perbualan tersebut. Analisis terhadap data skrip perbualan diperincikan lagi dengan melihat fasa perundingan makna yang berlaku akibat daripada pencetus yang dihasilkan. Kebanyakan pencetus telah menjurus kepada perundingan dan penggunaan SK. Tujuan rutin perundingan makna ini dikaji adalah untuk melihat fasa perundingan makna dan bagaimana strategi komunikasi digunakan dalam rutin perundingan ini.

Topik yang berikut membincangkan fasa rutin perundingan makna dalam interaksi antara pelajar dan penutur natif dalam kajian ini.

5.4 Fasa rutin perundingan makna dalam KMK-S

Rutin perundingan merujuk kepada suatu proses yang dilalui oleh penutur untuk mencapai kefahaman yang jelas antara satu sama lain. Meminta penjelasan, menyatakan ketidakfahaman, parafrasa dan meminta kepastian merupakan antara contoh SK yang digunakan ketika rutin perundingan berlaku. Apabila penutur natif dan bukan natif terlibat dalam komunikasi, kedua-dua mereka bekerjasama untuk menyelesaikan sebarang potensi kesilapan pemahaman ataupun ketidakfahaman yang berlaku dengan cara memeriksa pemahaman antara satu sama lain, meminta kepastian mahupun memperbaiki ujaran yang dianggap salah atau tidak tepat. SK yang digunakan semasa berlangsungnya rutin perundingan ini merupakan strategi yang aktif dan penting untuk meningkatkan keupayaan berbahasa asing di pihak penutur bukan natif yakni pelajar. Pelajar akan memberi perhatian dan tumpuan terhadap bentuk-bentuk ujaran dan mencari ketepatan tatabahasa mahupun penggunaan leksikal tertentu.

Dalam kajian ini, pengkaji melihat bagaimana SK digunakan dalam rutin perundingan apabila berhadapan dengan pencetus permasalahan. Pengkaji mengadaptasikan model rutin perundingan yang diperkenalkan oleh Varonis dan Gass (1985b), Smith (2003) dan Zhou (2010). Model Varonis dan Gass dijadikan panduan asas kerana ia merupakan model pertama yang dihasilkan untuk melihat rutin perundingan makna sementara model Smith pula merupakan model yang diperkembangkan daripada model Varonis

dan Gass dengan mengkaji rutin ini dalam KMK-S. Model Zhao merupakan model yang dipermudahkan daripada model Smith.

Rutin perundingan Varonis dan Gass ini mengandungi empat elemen utama iaitu pencetus (*trigger*), indikasi (*indicator*), respon (*response*) dan reaksi terhadap respon (*reaction to the response*). Pencetus bermaksud ujaran penutur yang menyebabkan ketidakfahaman atau permasalahan di pihak pendengar. Elemen pencetus telahpun dikaji dalam topik sebelum ini. Terdapat tiga elemen resolusi yang digunakan untuk berunding makna iaitu indikasi, respon dan reaksi terhadap respon. Indikasi merupakan ujaran di pihak pendengar yang menunjukkan bahawa terdapatnya permasalahan dalam ujaran penutur tersebut. Respon merupakan maklumat yang dinyatakan secara implisit atau eksplisit sementara reaksi terhadap respon merupakan unit yang optional untuk rutin ini. Namun demikian reaksi kepada respon seakan-akan menunjukkan bahawa kedua-dua penutur dan interlokuter berpuas hati dengan hasil perundingan makna tersebut.

Rutin perundingan dalam kajian ini membawa maksud satu proses yang penutur lalui untuk mencapai kefahaman yang jelas antara satu sama lain. Justeru itu, dalam kajian ini pengkaji akan mengadaptasikan keempat-empat elemen yang diperkenalkan oleh Varonis dan Gas (1985) dan menambah dua elemen lagi menurut model Smith (2003) dan Zhao (2010) iaitu pengesahan dan pengesahan semula. Dalam mana-mana komunikasi akan terdapat rutin perundingan. Komunikasi tanpa rutin perundingan mungkin menyebabkan penutur dan interlokuter tidak mampu mencapai matlamat komunikasi. Pica (1994) mendefinisikan perundingan sebagai *“the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate,*

perceive, or experience difficulties in message comprehensibility” (p.494). Semasa pelajar atau penutur natif menghadapi masalah, mereka akan mengubah ujaran untuk menghasilkan bahasa sasaran yang boleh difahami dengan cara mengulang mesej, mengubah sintak atau menukar vokabulari. Modifikasi ini dapat dilihat semasa pelajar atau penutur natif cuba untuk mencapai persefahaman bersama apabila berhadapan dengan pencetus permasalahan.

5.4.1 Perundingan yang berakhir pada fasa indikasi

Tidak semua perundingan berakhir dengan jayanya apabila penutur dan interlokuter bersikap pasif dalam menjayakannya. Antara faktor yang menyebabkan kegagalan adalah apabila pelajar atau penutur natif menghentikan perundingan. Contoh di bawah menunjukkan bagaimana fasa ditamatkan hanya pada fasa indikasi sahaja.

Petikan UUM/3/26

(01) N: **para que estás aprendiendo español** (Pencetus morfosintaktik)

<Untuk apakah awak belajar bahasa Sepanyol>

(02) P: en universidad... **que hora es?** (Indikasi)

(Strategi Pengelakan Topik)

<di universiti...pukul berapa sekarang

(03) N: aquí son las 8.20 de la mañana. Y alla?

<Di sini pukul 8.20 pagi. Di sana?>

(04) P: 10.30 de noche

< 10.30 malam>

Contoh di atas menunjukkan bahawa sekiranya perundingan hanya berakhir pada fasa indikasi, maka ianya tidak dapat menjayakan perundingan. Perundingan ini tidak berjaya

kerana kedua-dua interlokuter mengeneikan pencetus yang terhasil. Walaupun pada awalnya P cuba untuk menguji hipotesisnya dengan memberi jawapan (giliran 02) namun percubaan ini tidak berjaya kerana P menggunakan strategi pengelakan topik. Strategi pengelakan topik ini digunakan agar pelajar dapat meneruskan perbualan tetapi dalam topik lain yang sesuai dengan keupayaan linguistik beliau. Pengabaian kepada indikasi yang dihasilkan oleh pelajar dalam interaksi ini gagal untuk menghasilkan rundingan yang bermakna.

5.4.2 Perundingan yang berakhir pada fasa respon

Memandangkan perundingan yang berakhir pada fasa indikasi tidak menunjukkan kejayaan maka penutur perlu meneruskan perundingan kepada sekurang-kurangnya fasa respon. Varonis dan Gass (1985) dan Smith (2003) sendiri menyatakan bahawa perundingan yang lengkap perlu sekurang-kurang sampai ke fasa respon. Perundingan yang sampai ke fasa respon biasanya menunjukkan kejayaan perundingan.

Contoh di bawah menunjukkan bagaimana perundingan berakhir di fasa respon dianggap menjayakan perundingan.

Petikan UUM/3/11

(01) P: tienes facebook?

<adakah awak mempunyai facebook>

(02) N: no, no tengo

<tidak, tidak ada>

(03) P: ☹

(04) N: y que estudias?

<apakah yang awak belajar>

(05) P: facebook es **diversion** (Pencetus Leksikal)

<facebook adalah menarik>

(06) N: por que? Como diversión? (Indikasi)

(Strategi Meminta Kepastian)

<kenapa? Mengapa menarik>

(07) P: que conecta con la otra parte del mundo (Respon)

< kerana menghubungkan dengan bahagian lain dunia>

(08) N: **No tienes clase hoy** (Strategi Pengelakan Topik)

<awak tidak ada kelaskah hari ini>

(09) P: si tengo

<ya ada>

Dalam perundingan di atas, didapati pelajar telah mencetuskan permasalahan (giliran 05) apabila menggunakan item leksikal “diversión” (menarik). Hasil temubual, pelajar memaklumkan bahawa item leksikal yang ingin digunakan adalah “*divertido*” (menyeronokkan). Penutur natif memberi indikasi bahawa beliau kurang faham terhadap apa yang dimaksudkan oleh pelajar dengan menggunakan strategi meminta kepastian. Justeru itu, pelajar memberi penjelasan mengapa penggunaan *facebook* menyeronokkan. Penggunaan SK untuk menunjukkan bahawa terdapatnya permasalahan menjurus kepada respon yang relevan terhadap permasalahan tersebut. Sungguhpun demikian, tanpa reaksi terhadap respon, persefahaman yang dicapai sukar untuk dibuktikan.

5.4.3 Perundingan yang berakhir pada fasa reaksi terhadap respon

Perundingan yang berakhir pada fasa reaksi terhadap respon biasanya memberi bukti bahawa interlokuter berjaya berunding makna yang diinginkan. Untuk mencapai ke fasa ini kerjasama di antara pelajar dan penutur natif diperlukan untuk mencapai maksud yang diinginkan. Contoh petikan di bawah menunjukkan bagaimana rundingan berakhir dengan fasa ini.

Petikan UPM/3/8

- (01) N: Oye, tienes cam
< Awak ada kamera>
- (02) P: si...pero mi camara no funciona bien
<ya...tetapi kamera saya tidak berfungsi dengan baik>
- (03) N: ok
<ok>
- (04) P: tengo que llevar de vuelta al centro de servicio
< Saya perlu membawanya sekali lagi ke pusat servis>
- (05) N: cuando tu computadora portátil esta bien, chateamos
atraves de webcam (Pencetus)
<apabila komputer riba awak telah dibaiki, kita boleh berbual melalui kamera web>
- (06) P: **no te entiendo** (Indikasi)
(Strategi Menyatakan Ketidakhahaman)
<saya tidak faham>
- (07) N: **hablamos cuando tienes cam** (Respon)
<kita berbual apabila awak mempunyai kamera>
- (08) P: **oh ok** (Reaksi terhadap respon)

Dalam contoh di atas, pada giliran 05, penutur natif telah menggunakan ayat yang panjang. Penggunaan kata kerja *chateamos* (kita berbual) mencetuskan permasalahan kepada pelajar. Indikasi yang diberikan oleh pelajar ialah dengan menyatakan ketidakhahaman

maksud sebenar penutur natif (giliran 06). Untuk merungkaikan permasalahan ini penutur natif menggunakan katakerja lain iaitu *hablamos* (giliran 07). Dengan menggunakan kata kerja kala kini, pelajar memahaminya dengan lebih mudah kerana kata kerja *hablar* lebih sering digunakan dalam kelas pembelajaran berbanding dengan katakerja *chatear*. Perundingan ini berjaya kerana berakhir pada fasa reaksi terhadap respon apabila pelajar menunjukkan bahawa beliau faham apa yang dimaksudkan oleh penutur natif.

5.4.4 Perundingan yang berakhir pada fasa pengesahan dan pengesahan semula

Tidak semua perundingan berakhir pada fasa pengesahan dan pengesahan semula. Fasa ini hanyalah merupakan fasa optional. Kadangkala fasa ini tidak diperlukan untuk menjayakan komunikasi. Contoh di bawah menunjukkan bagaimana interaksi berakhir pada fasa ini.

Petikan UUM/3/33

(01) P: Cuantos idiomas hablar

<Berapa bahasakah yang awak tahu>

(02) N: español y catalán, pero el catalán no me gusta. Y esto aprendiendo ingles. **(Pencetus Leksikal)**

<bahasa sepanyol, Catalan, tetapi saya tidak suka bahasa Catalan. Oleh itu saya belajar bahasa Inggeris>

(03) P: Catalán?? **(Indikasi)**

<Catalán??>

(04) N: si, en españa hay una región que se llama cataluna y hablan Catalán. **(Respon)**

<ya, di negara Sepanyol terdapat sebuah kawasan yang bernama cataluna dan mereka bertutur bahasa Catalán.>

(05) P: **Ok. En espana?**

(Reaksi terhadap respon)
(Strategi Meminta Kepastian)

<Ok. Di negara Sepanyol?>

(06) N: **si**

(Pengesahan)

<ya>

(07) P: interesante

<menarik>

(08) N: **en españa se habla español, catalán, valenciano, gallego y vasco.**

(Pengesahan Semula)

<di negara Sepanyol bahasa yang dituturkan ialah bahasa Sepanyol, catalan, valenciano, gallego dan vasco.>

Dalam petikan di atas, didapati interaksi ini berakhir pada fasa pengesahan semula. Memandangkan fasa pengesahan dan pengesahan semula merupakan fasa optional, didapati bahawa pada fasa reaksi terhadap respon lagi, interaksi ini menunjukkan kejayaan dalam rutin perundingan di antara pelajar dan penutur natif. Namun demikian interaksi diteruskan untuk mendapat lebih kepastian terhadap pencetus yang dihasilkan. Pencetus berlaku pada giliran 02 apabila penutur natif menggunakan item leksikal yang tidak difahami oleh pelajar. Item leksikal ini merujuk kepada kata nama khas yang digunakan untuk menjelaskan salah satu bahasa yang terdapat di negara Sepanyol. Memandangkan pelajar tidak memahami maksud item leksikal tersebut, beliau cuba untuk mendapatkan kepastian yang lebih lanjut terhadap item leksikal tersebut (giliran 03). Seterusnya, penutur natif memberi respon dengan menjelaskan bahawa di negara

Sepanyol terdapat sebuah wilayah yang bernama Cataluña dan penduduk di situ menggunakan bahasa Catalan. (giliran 04). Ekspresi 'ok' yang diberikan terhadap respon penutur natif menunjukkan bahawa pelajar mulai memahami apa yang dimaksudkan. Namun demikian pelajar masih ingin mendapatkan kepastian dengan bertanya semula adakah di Negara Sepanyol. N telah memberikan pengesahan dan pengesahan semula terhadap perkara ini.

5.5 Penggunaan strategi komunikasi dalam rutin perundingan makna

Kajian yang dijalankan oleh Varonis dan Gass (1985b) dan Porter (1986) menunjukkan bahawa bahasa antara yang dihasilkan dalam pertuturan pelajar telah membuka peluang kepada perundingan makna. Contohnya, untuk menyelesaikan masalah komunikasi, ianya melibatkan modifikasi interaksional yang bertujuan untuk menghasilkan pemahaman bersama. Semasa modifikasi dijalankan, didapati pelajar menggunakan strategi komunikasi sebagai alat untuk mencapai pemahaman bersama.

Analisis data dalam kajian ini menunjukkan bahawa pelajar dan penutur natif melakukan modifikasi semasa berinteraksi dalam persekitaran KMK-S. Tujuan modifikasi adalah untuk berunding makna yang diinginkan. Modifikasi ini melibatkan penggunaan SK tertentu. Pengkaji cuba untuk menganalisa bagaimana SK digunakan dalam perundingan untuk menjayakan komunikasi. Namun demikian terdapat modifikasi yang menjayakan komunikasi dan juga sebaliknya. Contoh di bawah menunjukkan bagaimana modifikasi dilakukan dan telah menjayakan komunikasi.

Petikan UPM/2/13

(01) P:estudio biología

<Saya belajar biologi>

(02) N: **y que es lo que mas te gusta** (Pencetus global)

<apakah yang awak paling suka tentangnya>

(03) P: oh, **escuchar música** (Indikasi <Ii>)

<oh, mendengar muzik>

(04) N: **de tu carrera de biología te gusta escuchar música??** (Respon)

(Strategi Meminta Kepastian)

<dari kerjaya awak dalam bidang biologi, awak suka dengar muzik??>

(05) P: **yo no comprendo. Perdón** (Indikasi <Iii>)

(Strategi Menyatakan Ketidakhahaman)

<Saya tidak faham. Maaf>

(06) N: que lo que más te gusta de tu carrera de biología (Respon)

(Strategi Penghuraian)

<apakah yang awak paling suka dalam bidang biologi>

(07) P: **oh...me gusta animales** (Reaksi terhadap Respon)

<oh...saya sukakan haiwan>

Dalam contoh di atas, ujaran yang dihasilkan oleh penutur natif “*y que es lo que mas te gusta*” (giliran 02) berfungsi sebagai pencetus sebagai dalam rutin perbualan ini. Pencetus global merupakan keadaan di mana keseluruhan mesej tidak difahami atau bermasalah. Dalam contoh ini di dapati bahawa pelajar memahami maksud leksikal “*gusta*” tetapi gagal memahami kandungan keseluruhan soalan tersebut. Justeru itu terdapat kesamaran dalam memahami keseluruhan kandungan ini.

Contoh di atas menunjukkan penutur natif dan pelajar sedang berbual tentang bidang yang dipelajari oleh pelajar iaitu biologi. Pelajar telah memberikan respon yang tidak tepat dengan menyatakan '*oh, escuchar música*' (giliran 03). Respon ini dikategorikan sebagai indikasi pertama yang menunjukkan terdapat permasalahan pemahaman di pihak pelajar kerana jawapan yang diberikan tidak menepati soalan yang ditanya oleh penutur natif. Seterusnya, penutur natif memberi respon dengan bertanya semula adakah dalam bidang biologi pelajar suka akan muzik (giliran 04). Pelajar menggunakan SK dengan menyatakan bahawa beliau tidak faham apakah yang dimaksudkan oleh penutur natif dan memohon maaf. Tindakan pelajar ini dikategorikan sebagai indikasi kedua yang menunjukkan terdapat permasalahan pemahaman dalam perbualan itu. Justeru itu penutur natif terpaksa mengulangi semula tetapi dengan menggunakan ujaran yang lebih panjang untuk menerangkan maksud soalan yang dikemukakan tadi. SK ini merupakan strategi penghuraian.

Pelajar seterusnya memberikan reaksi kepada respon dengan memberi jawapan yang sesuai dengan soalan dengan mengatakan '*oh...me gusta animales*' (Giliran 07). Ekspresi "*oh*" menunjukkan bahawa pelajar mulai faham apa yang dimaksudkan oleh penutur natif. Pelajar seterusnya memberi jawapan yang sesuai kepada pencetus tersebut. Perundingan ini dianggap berjaya kerana pelajar akhirnya memahami apa yang dimaksudkan.

Dalam petikan perbualan ini, pelajar juga didapati telah menggunakan SK menyatakan ketidakfahaman pada fasa indikasi sementara penutur natif menggunakan strategi penghuraian pada fasa respon agar ujarannya lebih mudah difahami oleh pelajar. Justeru itu, SK komunikasi dianggap boleh berfungsi sebagai indikasi mahupun sebagai respon dalam sesebuah rutin perundingan. Sungguhpun rutin perundingan adalah untuk

mendapat persetujuan pemahaman namun tidak semua pergerakan rutin dan penggunaan SK mampu mencapai maksud yang diinginkan. Terdapat juga keadaan di mana perundingan demi perundingan berlaku namun malangnya tidak mencapai maksud yang diharapkan. Contoh di bawah menunjukkan bagaimana rutin atau tatacara perundingan dalam perbualan yang tidak menjayakan komunikasi.

Petikan UKM/1/13

- (01) N: **que te parece si mañana nos vemos** (Pencetus global)
<apa pandangan awak jika esok kita bertemu>
- (02) P: **oh** (Indikasi <Ii>)
<oh>
- (03) N: **sí que hora tienes alla. Coordinemos para vernos mañana**
(Respon <Ri>) (Strategi Penghuraian)
<ya pukul berapa di sana sekarang. Kita aturkan untuk pertemuan esok>
- (04) P: **sí** (Indikasi <Iii>)
<ya>
- (05) N: **A que hora?** (Respon <Rii>)
<pada pukul berapa>
- (06) P: **vamos a charlar pronto ok? ☺** (Indikasi <Iiii>)
<kita akan berbual nanti ok? ☺>
- (07) N: **bueno coordinemos que ya me voy** (Respon <Riii>)
<baiklah kita aturkan sebab saya akan pergi sekarang>
- (08) P: **adiós** (Reaksi terhadap respon)
<selamat tinggal>

Perbualan di atas menunjukkan bahawa penutur natif ingin berbincang dan menetapkan bilakah masa mereka akan berbual lagi dalam laman sembang ini. Ujaran penutur natif

“que te parece si mañana nos vemos” (giliran 01) tidak dapat difahami sepenuhnya oleh P kerana jawapan *‘oh’* (giliran 02) yang diberikan merupakan indikasi bahawa terdapat permasalahan di pihaknya dan ekspresi *‘oh’* tidak menunjukkan pemahamannya. Apabila penutur natif memberi respon dengan menggunakan strategi penghuraian dengan menyatakan *“si que hora tienes alla. Coordinemos para vernos mañana”* (giliran 03) hanya dijawab dengan satu perkataan sahaja iaitu *“sí”* oleh pelajar tanpa penjelasan selanjutnya. Jawapan pelajar yang sangat minima ini tidak menjawab soalan yang dikemukakan oleh penutur natif. Justeru itu, penutur sekali lagi bertanya *“A que hora?”* (giliran 05) namun, jawapan yang diberi oleh pelajar agak samar dengan hanya mengujarkan *“vamos a charlar pronto ok”* (giliran 06).

Penutur natif sekali lagi menegaskan bahawa dia akan menamatkan perbualan dan adalah lebih baik jika mereka dapat menetapkan bilakah mereka akan bertemu lagi di laman sembang (giliran 07) namun, pelajar memberi reaksi terhadap respon tersebut dengan mengucapkan selamat tinggal. Dalam contoh ini tiada ujaran yang menunjukkan pelajar memahami apa yang dimaksudkan oleh penutur natif. Justeru itu pengkaji merumuskan bahawa rutin perundingan dalam perbualan ini menunjukkan kegagalan. Kegagalan berlaku kerana pelajar tidak mampu untuk menggunakan SK yang sesuai sebagai usaha untuk melangsungkan perbualan.

Dalam usaha untuk memahami bagaimana rutin perundingan tidak mencapai reaksi positif kepada respon, kita juga perlu melihat apakah sumbangan pelajar terhadap perbualan ini. Dalam perbualan di atas, sumbangan pelajar adalah sangat minima akibat daripada kekurangan sumber linguistik bahasa sasaran. Walaupun terdapat tiga percubaan sebagai indikasi terhadap ketidakfahaman namun ianya tidak memadai kerana

pelajar tidak menggunakan sebarang strategi komunikasi sebagai usaha untuk memahami ujaran penutur natif. Tanpa perundingan dan penggunaan SK, sebarang permasalahan dalam perbualan ini tidak mungkin akan dapat diatasi.

Elemen rutin perundingan yang ditemui dalam kajian ini menyokong penemuan Smith (2003). Beliau mengatakan bahawa terdapat pengasingan rutin perundingan dalam interaksi KMK-S. Rutin perundingan yang biasa bermula dengan pencetus dan diikuti dengan indikasi kepada ketidakfahaman, respon dan reaksi terhadap respon. Namun, dalam KMK-S, respon berlaku selepas dua atau tiga kali pengulangan indikasi dalam interaksi tersebut. Justeru itu Smith (ibid) membahagikan indikasi kepada indikasi pertama dan kedua dan ketiga (sekiranya ada) sehinggalah elemen respon muncul. Namun demikian, data kajian ini menunjukkan bahawa tidak hanya indikasi boleh dihasilkan secara berulang-ulang tetapi juga respon sebelum mencapai fasa reaksi terhadap respon. Fasa sebegini adalah berbeza daripada rutin perbualan biasa (bersemuka) kerana fasa indikasi dan respon kadangkala muncul jauh daripada pencetus awal yang dikenalpasti. Keupayaan penutur untuk skrol semula dan melihat kembali log perbualan laman sembang membenarkan fenomena ini berlaku.

Selain itu kadangkala terdapat lebih daripada satu pencetus kepada permasalahan. Pelajar yang menghadapi masalah akibat kekurangan sumber linguistik bahasa sasaran di lihat cenderung menukar topik yang mungkin menjurus kepada pembentukan pencetus yang baru. Justeru itu kadangkala pencetus awal diabaikan dan interaksi berkisar kepada perundingan maksud pencetus kedua yang dihasilkan.

Petikan di bawah menunjukkan bagaimana strategi komunikasi digunakan dalam rutin perbualan KMK-S. Perbincangan akan melihat bagaimana pencetus diselesaikan dengan penggunaan SK.

Petikan UUM/2/16

- (01) N: **para que estas aprendiendo español?** (Pencetus <Pi>
< untuk apa awak mempelajari bahasa Sepanyol>
- (02) P: **en universidad**... que hora es? (Indikasi Ii)
<di universiti... pukul berapa sekarang? >
- (03) N: aquí son las 8:20 de la mañana. Y alla?
<Di sini pukul 8.20 pagi. Di sana?
- (04) P: 10:30 de noche
< 10.30 malam>
- (05) N: **dime luna. Que haces en tu tiempo libre?** (Pencetus <Pii>
<Beritahu saya bulan. Apa yang awak lakukan pada waktu lapang?>
- (06) P: **estudiante**. Tu? (Indikasi Iii) (Strategi Penghampiran)
<pelajar. awak?>
- (07) N: **Pero te pregunto que haces aparte de estudiar o sea si tienes algún jovi?** (Respon <Ii>) (Strategi penghuraian)
<Tetapi saya tanya awak, apa yang awak lakukan selain belajar. dengan kata lain adakah awak mempunyai hobi?>
- (08) P: **ooo...** (Indikasi Iiii)
- (09) N: **cuales son tus jovies** (Respon Rii)
<apakah hobi awak>
- (10) P: **tu comes?** (Indikasi Iiv)
(Strategi Menukar Topik)
- (11) N: **claro que si. Me gusta la comida china, la argentina y por su puesto ma mexicana.** Y tu? (Respon Riii)/
(Pencetus Piii)
< sudah tentu ya. Saya suka makanan cina, argentina dan sudah pasti makanan mexico. Awak pula?>
- (12) P: **wat u mean? I can't understand** (Indikasi Iv)
(Strategi Menyatakan Ketidakhahaman)
- (13) N: **Me preguntas que si como. ¿Te refieres a alimento o seafood?** (Respon)
(Strategi Meminta Kepastian)

(14) P: seafood

(Reaksi Terhadap Respon)

(15) N: aja

Dalam petikan di atas, penutur natif telah menghasilkan ujaran (Giliran 01). yang merupakan pencetus kepada permasalahan. Indikasi kepada permasalahan ini dikenalpasti apabila pelajar memberikan jawapan yang tidak menepati soalan yang dihasilkan oleh penutur natif (giliran 02). Pelajar dalam masa yang sama telah menukar topik perbualan kepada topik yang lain yang difikirkan sesuai dengan keupayaannya. Interaksi dilihat berlaku dengan jayanya pada giliran 03 dan 04 kerana pelajar memilih topik yang mudah untuk meneruskan interaksi. Seterusnya penutur natif telah menyoal apakah yang dilakukan oleh pelajar pada waktu lapang (05). Soalan ini telah mencetuskan permasalahan pemahaman kerana terdapat penerangan yang menunjukkan bahawa perundingan perlu diteruskan untuk mencapai maksud yang diharapkan. Penutur natif yang menyedari situasi ini, memberi respon dengan menghuraikan semula apa yang dimaksudkannya (giliran 07). Reaksi kepada respon giliran 08, 'ooo...' menunjukkan indikasi di mana perundingan masih perlu diteruskan. Respon pada giliran 09 merupakan respon kedua yang dihasilkan oleh penutur natif kerana beliau belum menerima jawapan yang dikehendaki daripada pelajar. Namun demikian pelajar telah sekali lagi menukar topik perbualan. Namun demikian soalan ini telah mencetuskan indikasi baru dalam perbualan ini. Soalan '*tu comes*' pada giliran 10 telah menimbulkan kesamaran kepada penutur natif apakah maksud sebenar soalan tersebut. Namun penutur natif cuba memberi jawapan dengan menghuraikan makanan kesukaannya sebagai percubaan untuk menguji kemungkinan pelajar mengetahui makanan kesukaannya. Percubaan penutur natif ini telah menjadi pencetus ketiga dalam perbualan ini kerana indikasi ketidakfahaman telah ditunjukkan oleh pelajar pada giliran 12 dengan

menggunakan strategi menyatakan ketidakfahaman secara menukar kod kepada bahasa Inggeris. Penutur natif akhirnya terpaksa memberi pilihan jawapan dalam usaha untuk menyelesaikan permasalahan ini untuk memudahkan pelajar memahami apa yang dimaksudkan.

5.6 Penutup

Pencetus kesukaran dan perundingan makna berjalan seiring dengan penggunaan SK. Bagi pelajar bahasa Sepanyol penggunaan sk dalam perundingan makna adalah dengan harapan agar masalah yang timbul oleh pencetus dapat dirungkaikan demi kelangsungan komunikasi. Kebanyakan pelajar menggunakan strategi rayuan kerjasama secara langsung sama ada meminta penjelasan, menyatakan ketidakfahaman ataupun meminta kepastian. Terdapat juga keadaan di mana pelajar menggunakan strategi KMK iaitu menggunakan tanda baca apabila merasakan masalah tersebut sangat sukar untuk diekspresikan dengan perkataan. Selain itu pelajar juga didapati menukar kod kepada bahasa Inggeris sebagai jalan pintas untuk mendapatkan penjelasan yang lebih cepat daripada penutur natif. Kebanyakan permasalahan dapat diatasi apabila penutur natif dapat menterjemah ke bahasa Inggeris sebarang pencetus permasalahan. Sungguhpun demikian terjemahan ke dalam bahasa Inggeris bukanlah suatu respon yang positif dalam pembelajaran bahasa asing sekiranya sering digunakan oleh pelajar mahupun penutur natif kerana proses ini hanya memberi sumbangan yang kecil terhadap perkembangan pembelajaran bahasa Sepanyol.

Setelah melihat rutin perundingan dan modifikasi interaksi yang digunakan oleh pelajar dengan penutur natif, pengkaji telah mendapati bahawa komunikasi yang berjaya perlu melibatkan modifikasi sama ada oleh pelajar mahupun penutur natif. Modifikasi ini

melibatkan penggunaan strategi komunikasi untuk berunding makna yang diinginkan. Selain itu, pengkaji telah mendapati bahawa dalam KMK-S, elemen perundingan boleh berkembang secara berasingan apabila topik perbualan bertukar. Dalam perbualan antara penutur natif dengan pelajar bahasa Sepanyol, lebih daripada satu pencetus mungkin dihasilkan sepanjang perbualan ini. Namun demikian penutur dan interlocuter bersama-sama berusaha untuk berunding setiap pencetus yang dihasilkan bagi mencapai maksud yang diinginkan. Indikasi kepada ketidakfahaman biasanya ditunjukkan melalui repetisi atau pengulangan kepada item leksikal yang tidak dikenali, diikuti dengan pertanyaan maksud. Dalam perbualan secara sinkronus, repetisi tidak menunjukkan bahawa pelajar mempunyai masalah kurang mendengar apa yang dikatakan oleh penutur natif sebaliknya indikasi sedemikian merupakan pernyataan eksplisit ketidakfahaman terhadap sesuatu yang diujarkan oleh penutur natif.

BAB 6: RUMUSAN DAN CADANGAN

6.1 Pendahuluan

Bab ini merupakan rumusan daripada analisis deskriptif dan perbincangan dalam Bab 4 dan 5. Pengkaji akan membentangkan semula persoalan kajian dan merumuskan dapatan kajian. Seterusnya pengkaji akan mengkaji implikasi pedagogi daripada dapatan kajian dan cadangan pengintegrasian KMK-S dalam pembelajaran bahasa Sepanyol. Bab ini diakhiri dengan cadangan kajian selanjutnya berdasarkan hasil kajian semasa.

6.2 Rumusan dapatan kajian

Kajian ini mengkaji penggunaan SK pelajar bahasa Sepanyol dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus. Kajian ini melihat kepada empat persoalan kajian seperti yang disenaraikan di bawah:-

- i. Apakah jenis strategi komunikasi yang digunakan oleh pelajar Tahap I, Tahap II dan Tahap III untuk menyelesaikan masalah komunikasi dalam bahasa Sepanyol semasa berbual di laman sembang atas talian?
- ii. Apakah pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi?
- iii. Bagaimanakah rutin perundingan makna dalam KMK-S berlaku?
- iv. Bagaimana strategi komunikasi digunakan dalam proses perundingan makna semasa kesukaran pemahaman?

Responden kajian ini merupakan pelajar elektif bahasa Sepanyol yang belajar di tiga buah universiti di Malaysia iaitu UPM, UUM dan UKM. Sampel kajian terdiri daripada 60 orang pelajar yang terdiri daripada tiga tahap kecekapan berbahasa Sepanyol iaitu

pelajar Tahap I, Tahap II dan Tahap III. Pelajar berinteraksi bersama penutur natif bahasa Sepanyol di dalam laman sembang maya atas talian. Teks perbualan laman sembang selama 120 jam dianalisa secara kualitatif untuk menjawab ketiga-tiga persoalan kajian.

Pembelajaran bahasa asing yang menggunakan teknologi komputer (*Computer-Assisted Language Learning*) atau singkatannya CALL, telah menekankan kepentingan menggunakan mediasi komputer dalam pembelajaran bahasa kedua dan bahasa asing (Levy, 2003; Knierim, 2000; Chen, 2003). Mod komunikasi mediasi komputer ini, khususnya secara sinkronus dilihat sebagai perantaraan yang efektif dalam pembelajaran bahasa kedua kerana mempunyai ciri-ciri inovatif yang hampir menyerupai perbualan bersemuka.

Kajian ini merupakan penyelidikan berdasarkan tugas dalam perbualan laman sembang. Tugas bebas ini tidak memerlukan pelajar menggunakan bentuk sintaksis dan item leksikal yang tepat untuk menyatakan maksud. Justeru itu, pelajar lebih memberi tumpuan kepada pertukaran maksud berbanding bentuk dan struktur bahasa yang betul. Tugas dalam perbualan laman sembang ini dilihat lebih mengalakkan keupayaan pelajar untuk meneruskan interaksi berbanding menumpukan ketepatan bahasa kerana sekiranya terlalu banyak perundingan bentuk dilakukan maka akan melambatkan proses interaksi. Tugas bebas ini mirip kepada komunikasi sebenar di mana laman sembang atas talian digunakan sebagai medium komunikasi. Perbualan jenis ini bergantung kepada kecekapan komunikatif pelajar untuk menghasilkan perbualan yang berjaya.

Kajian ini turut melihat kesukaran leksikal yang dianggap menjadi pencetus utama kepada penggunaan strategi komunikasi. Pengkaji-pengkaji terdahulu (Smith 2003, Smith 2004; Lee, 2008) turut memberi tumpuan terhadap aspek leksikal di mana KMK-S berpotensi mempromosikan pemerolehan leksikal bahasa kedua semasa perundingan makna.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pelajar berunding makna terutamanya apabila berlaku permasalahan pemahaman terhadap item leksikal tertentu. Kesalahan morfosintaktik biasanya diabaikan sekiranya maksud bersama berjaya dicapai. Kesalahan tatabahasa pula biasanya tidak dirundingkan kerana tidak memberi kesan yang ketara terhadap pemahaman terutamanya kepada penutur natif. Justeru itu, pelajar didapati lebih memberi fokus terhadap pertukaran makna bersama penutur natif demi kelangsungan perbualan.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pelajar bahasa Sepanyol tanpa mengira tahap kecekapan berbahasa menggunakan SK ketika berinteraksi dalam laman sembang atas talian bersama penutur natif. Penggunaan SK ini dicetuskan oleh permasalahan leksikal/semantik, morfosintaktik dan global. Tujuan penggunaan SK adalah untuk menyelesaikan masalah, meningkatkan kefasihan dan kelangsungan perbualan tanpa terlalu menitikberatkan ketepatan dalam konteks bahasa sasaran yang dikehendaki.

SK digunakan dalam rutin perundingan makna di antara kedua-dua interlokuter baik di pihak penutur natif mahu pun pelajar. Didapati penutur menggunakan SK pada ketika yang dianggap perlu sepanjang perbualan berlangsung. Perundingan dianggap berjaya apabila pemahaman bersama antara kedua penutur tercapai. Ini adalah kerana SK menjadi perantara yang digunakan dalam rutin perundingan makna untuk menjayakan komunikasi. Sub topik seterusnya bertujuan untuk membincangkan dapatan kajian yang menjawab persoalan-persoalan kajian.

6.2.1 Jenis SK yang digunakan oleh pelajar Tahap I, Tahap II dan Tahap III

Kajian ini mengkaji jenis-jenis SK yang digunakan oleh pelajar mengikut tahap kecekapan bahasa untuk menyelesaikan masalah komunikasi dalam bahasa Sepanyol semasa berbual di dalam laman sembang atas talian bersama penutur natif. Dua belas jenis SK dikaji di dalam kajian ini iaitu:

- (1) Strategi pengelakan topik
- (2) Strategi meninggalkan mesej
- (3) Strategi penghampiran
- (4) Strategi mencipta perkataan
- (5) Strategi penghuraian
- (6) Strategi terjemahan secara literal
- (7) Strategi penukaran kod
- (8) Strategi meminta penjelasan
- (9) Strategi menyatakan ketidakfahaman
- (10) Strategi meminta kepastian
- (11) Strategi menggunakan tanda baca
- (12) Strategi menggunakan emotikon

Dapatan kajian menunjukkan kesemua jenis strategi ini digunakan di dalam interaksi pelajar bersama penutur natif tanpa mengira tahap kecekapan. Kekerapan bilangan penggunaan SK dalam kajian ini berjumlah 673 kali daripada perbualan selama 120 jam.

Penggunaan SK ini dirumuskan dalam jadual di bawah:-

Jadual 6.1: Kekerapan dan Peratusan Penggunaan SK Mengikut Jenis

No	Strategi Komunikasi	Kekerapan	Peratusan (%)
1.	Strategi Penghampiran	160	23.77
2.	Strategi Penukaran Kod	81	12.04
3.	Strategi Meminta Penjelasan	81	12.04
4.	Strategi Menggunakan Emotikon	79	11.74
5.	Strategi Menyatakan Ketidafahaman	72	10.70
6.	Strategi Terjemahan secara literal	62	9.21
7.	Strategi Mencipta Perkataan	36	5.35
8.	Strategi Meminta Kepastian	33	4.90
9.	Strategi Menggunakan Tanda Baca	24	3.57
10.	Strategi Pengelakan Topik	23	3.42
11.	Strategi Meninggalkan Mesej	11	1.63
12.	Strategi Penghuraian	11	1.63
	JUMLAH	673	100

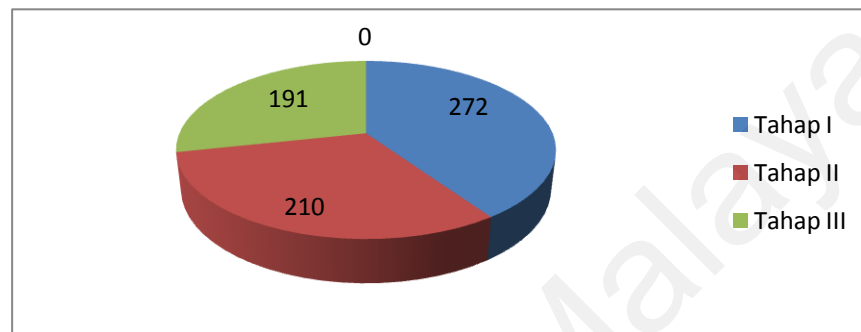
Berdasarkan jadual 6.1 di atas, strategi penghampiran merupakan strategi yang menunjukkan kekerapan penggunaan paling tinggi iaitu sebanyak 160 kali (23.77%).

Diikuti dengan strategi penukaran kod dan strategi meminta penjelasan sebanyak 81 kali (12.04%). Strategi menggunakan emotikon digunakan sebanyak 79 kali (11.74%). Strategi menyatakan ketidakfahaman pula digunakan sebanyak 72 kali (10.70%) diikuti dengan strategi terjemahan secara literal sebanyak 62 kali (9.21%). Strategi mencipta perkataan menunjukkan penggunaan sebanyak 36 kali (5.35%), manakala strategi meminta kepastian digunakan sebanyak 33 kali (4.90%). Strategi menggunakan tanda baca pula sebanyak 24 kali (3.57%) sementara strategi pengelakan topik sebanyak 23 kali (3.42%). Strategi meninggalkan mesej dan strategi penghuraian merupakan strategi yang paling sedikit digunakan iaitu sebanyak 11 kali (1.63%)

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa penggunaan strategi komunikasi merupakan alternatif yang digunakan oleh pelajar untuk mencapai maksud yang diinginkan demi kelangsungan perbualan. Namun demikian terdapat perbezaan bilangan kekerapan penggunaan SK mengikut tahap kecekapan berbahasa pelajar. Dalam sub topik di bawah pengkaji akan merumuskan perhubungan di antara pengaruh tahap kecekapan pelajar ke atas kekerapan penggunaan SK.

6.2.1.1 Pengurangan penggunaan SK apabila meningkatnya tahap kecekapan bahasa

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapat penurunan kekerapan penggunaan SK apabila tahap kecekapan bahasa pelajar semakin tinggi. Didapati, pelajar Tahap 1 menggunakan SK sebanyak 272 kali, pelajar Tahap II sebanyak 210 kali dan pelajar Tahap III sebanyak 191 strategi. Rajah 6.1 di bawah menunjukkan bilangan kekerapan penggunaan SK mengikut tahap kecekapan.



Rajah 6.1: Bilangan Kekerapan Penggunaan Strategi Komunikasi Mengikut Tahap Kecekapan Bahasa

Penurunan penggunaan SK didapati berlaku apabila pelajar mempunyai tahap kecekapan bahasa yang tinggi. Namun demikian penurunan kekerapan penggunaannya tidaklah begitu ketara kerana pelajar yang dapat mendominasi bahasa sasaran dengan baik juga tidak terkecuali perlu menggunakan SK dalam interaksi mereka bersama penutur natif.

Dapatan kajian ini menyokong penemuan pengkaji-pengkaji awal yang melihat perhubungan di antara tahap kecekapan bahasa dan penggunaan strategi seperti Labarca dan Khanji (1986), Poulisse and Schils (1989) dan Liskin-Gasparro (1996). Menurut mereka semakin tinggi tahap kecekapan bahasa pelajar maka semakin kurang penggunaan SK. Dapatan ini juga menyokong penemuan Ting dan Phan (2008) yang menyatakan bahawa terdapat penurunan penggunaan SK oleh pelajar yang mempunyai

tahap berbahasa lebih tinggi. Namun demikian perbezaan penggunaannya di antara tahap kecekapan bahasa yang berbeza tidaklah terlalu ketara. Kajian-kajian yang dijalankan oleh Wannaruk (2003); Lam (2010) dan Aliakbari & Karimi Allvar (2009) juga menunjukkan bahawa pelajar pada tahap kemahiran yang berbeza menggunakan SK pada tahap kekerapan yang berbeza. Sekiranya mereka mempunyai sumber bahasa sasaran yang mencukupi maka mereka akan mengurangkan penggunaan SK. Justeru itu, keadaan ini menunjukkan bahawa pelajar yang berbeza tahap kecekapan berbahasa menggunakan SK dalam kuantiti yang berbeza (Chanawong, 2007).

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pelajar Tahap I merupakan kumpulan yang paling kerap menggunakan SK. Dapatan ini menyokong dapatan kajian awal tentang penggunaan SK oleh pelajar tahap awal yang dijalankan oleh Hyde (1982). Beliau mendapati bahawa pelajar tahap awal lebih kerap menggunakan SK berbanding pelajar yang lebih mahir kerana mereka menghadapi lebih banyak masalah untuk berkomunikasi dalam bahasa sasaran. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pelajar Tahap I perlu menggunakan lebih banyak SK untuk menjayakan komunikasi kerana sumber linguistik bahasa sasaran mereka masih lagi terhad. Namun demikian terdapat jenis-jenis strategi tertentu yang menjadi pilihan mereka.

Dalam sub topik di bawah, pengkaji akan memperincikan lagi rumusan dapatan dengan melihat strategi yang menjadi pilihan pelajar mengikut tahap kecekapan.

6.2.1.2 Tahap kecekapan bahasa pelajar mempengaruhi pemilihan strategi komunikasi

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap kecekapan berbahasa pelajar turut mempengaruhi pemilihan SK semasa perbualan bersama penutur natif berlangsung. Penggunaan SK mengikut tahap kecekapan bahasa dapat dilihat dalam jadual di bawah:

Jadual 6.2: Kekerapan Penggunaan Strategi Komunikasi Mengikut Tahap Kecekapan Bahasa

NO	Strategi Komunikasi	Tahap I	Tahap II	Tahap III
1	Strategi Penghampiran	49	56	55
2	Strategi Penukaran Kod	43	23	15
3	Strategi Meminta Penjelasan	45	20	16
4	Strategi Menggunakan Emotikon	42	28	9
5	Strategi Menyatakan Ketidakfahaman	34	23	15
6	Strategi Terjemahan secara literal	14	15	33
7	Strategi Meminta Kepastian	7	10	16
8	Strategi Menggunakan Tanda Baca	12	7	5
9	Strategi Pengelakan Topik	10	10	3
10	Strategi Mencipta Perkataan	8	11	17
11	Strategi Meninggalkan Mesej	6	4	1
12	Strategi Penghuraian	2	3	6
	JUMLAH	272	210	191

--	--	--	--	--

Berdasarkan jadual 6.2 di atas, strategi penghampiran menjadi pilihan pelajar Tahap II (56 kali) dan Tahap III (55 kali) berbanding Tahap 1 (49 kali). Namun demikian perbezaan kekerapan dalam pemilihan strategi ini bagi ketiga-tiga tahap tidaklah begitu ketara. Hal ini menunjukkan bahawa ketiga-tiga tahap kecekapan bahasa memilih untuk menggunakan strategi penghampiran apabila menghadapi masalah komunikasi. Melalui penggunaan strategi ini, pelajar dapat meneruskan perbualan kerana mereka menggunakan item leksikal yang dirasakan paling hampir dengan item leksikal yang dikehendaki. Penggunaan SK jenis ini juga menunjukkan kejayaan pelajar mencapai matlamat yang diinginkan. Sungguhpun kadangkala penggunaannya tidak tepat namun item leksikal ini mempunyai ciri-ciri bahasa sasaran yang dikehendaki. Pelajar menguji hipotesis mereka terhadap leksikal yang ingin digunakan dengan harapan dapat menjelaskan maksud yang diinginkan.

Dapatan kajian menunjukkan terdapatnya perbezaan yang ketara dalam pemilihan strategi penukaran kod di mana pelajar Tahap 1 memilih untuk menggunakan SK ini dengan lebih kerap (43 kali) berbanding dengan Tahap II (23 kali) dan Tahap III (15 kali). Hal ini menunjukkan bahawa pelajar Tahap 1 memilih SK jenis ini kerana kekurangan item linguistik bahasa sasaran berbanding dengan Tahap II dan Tahap III. Pengurangan penggunaan SK jenis ini dilihat apabila meningkatnya tahap kecekapan bahasa pelajar. Pelajar memilih untuk menggunakan kod bahasa Inggeris kerana beranggapan bahawa penutur natif turut memahami bahasa ini.

Strategi meminta penjelasan juga digunakan dengan meluas oleh pelajar Tahap 1 (45 kali) berbanding pelajar Tahap II (20 kali) dan Tahap III (16 kali). Jurang perbezaan penggunaan di antara pelajar Tahap 1 daripada Tahap II dan III adalah besar kerana kekurangan kecekapan linguistik yang dimiliki memerlukan mereka untuk meminta penjelasan daripada penutur natif untuk menjelaskan item leksikal yang tidak difahami dengan lebih kerap. Penurunan penggunaan strategi jenis ini berlaku apabila meningkatnya kecekapan bahasa kerana kebiasaannya pelajar tahap yang lebih tinggi mampu memahami apa yang dimaksudkan oleh penutur natif dengan lebih baik melainkan jika terdapat item leksikal yang sukar atau bersifat teknikal. Sebaliknya pelajar Tahap 1 perlu menggunakannya dengan lebih kerap kerana pertolongan penutur natif untuk menjelaskan apa yang tidak mampu difahami sangatlah diperlukan.

Pelajar Tahap 1 juga menggunakan strategi menggunakan emotikon dengan kerap iaitu sebanyak 42 kali sedangkan pelajar Tahap II menggunakannya sebanyak 28 kali dan pelajar Tahap 3 hanya sebanyak 9 kali sahaja. Terdapat penurunan penggunaan SK jenis ini apabila semakin tinggi tahap kecekapan bahasa pelajar adalah kerana pelajar tahap tinggi tidak begitu terdesak menggunakan emotikon dalam perbualan bertulis ini kerana mereka mampu untuk menggunakan strategi lain yang memerlukan penggunaan bahasa Sepanyol untuk menyelesaikan permasalahan mereka. Namun demikian pelajar Tahap 1 memerlukan strategi menggunakan emotikon terutama sekali dalam mengekspresikan perasaan mereka.

Selain itu, pelajar Tahap 1 juga didapati menggunakan strategi menyatakan ketidakfahaman yang lebih kerap iaitu sebanyak 34 kali berbanding pelajar Tahap II (23 kali) dan Tahap III (14 kali). Dapatan ini menunjukkan bahawa dengan menyatakan

ketidakhahaman terhadap apa yang diperkatakan oleh penutur natif, pelajar dapat menyelesaikan permasalahan mereka apabila penutur natif akan merungkaikan ketidakhahaman tersebut. Pelajar Tahap III kurang menggunakan strategi jenis ini kerana mampu untuk menggunakan SK lain yang memerlukan penguasaan bahasa yang lebih baik.

Berdasarkan dapatan yang ditemui dalam kajian ini, penggunaan strategi terjemahan secara literal menunjukkan keadaan yang sebaliknya di mana pelajar Tahap III menggunakannya lebih kerap iaitu sebanyak 33 kali berbanding 15 kali oleh pelajar Tahap II dan 14 kali oleh pelajar Tahap 1. Strategi jenis ini menunjukkan peningkatan penggunaannya dengan meningkatnya tahap kecekapan berbahasa pelajar. Berdasarkan data kajian, didapati pelajar Tahap III menggunakan lebih banyak strategi jenis ini kerana mereka cenderung membincangkan perkara atau topik yang lebih sukar dan mencabar berbanding pelajar tahap awal. Hal ini menyebabkan mereka perlu menterjemahkan secara literal frasa atau ayat yang tidak mampu digunakan dengan keupayaan bahasa yang dimiliki. Sebaliknya pelajar Tahap 1 dan II cenderung memperkatakan topik yang lebih mudah dan mampu dikuasai oleh mereka.

Didapati pelajar Tahap I dan Tahap II menggunakan strategi pengelakan topik sebanyak 10 kali sementara pelajar Tahap III hanya menggunakannya sebanyak 3 kali sahaja. Keupayaan linguistik pelajar Tahap III tidak memerlukan mereka menukar topik dengan lebih kerap berbanding pelajar tahap awal. Hal yang sama berlaku terhadap penggunaan strategi peninggalan mesej di mana pengurangan penggunaan berlaku apabila semakin tinggi tahap kecekapan berbahasa pelajar. Pelajar yang menjadi responden kajian ini

mempunyai motivasi yang tinggi untuk menggunakan bahasa Sepanyol kerana mereka kurang mempunyai peluang untuk menggunakan bahasa ini bersama penutur natif.

Strategi mencipta perkataan pula lebih banyak digunakan oleh pelajar Tahap III iaitu sebanyak 17 kali. Pelajar Tahap II menggunakannya sebanyak 11 kali dan Tahap 1 sebanyak 8 kali. Peningkatan penggunaan dengan meningkatnya tahap kecekapan bahasa pelajar menunjukkan bahawa pelajar Tahap III menguji hipotesis mereka terhadap sesuatu leksikal yang digunakan dengan mencipta perkataan baru. Begitu juga dengan penggunaan strategi penghuraian di mana menunjukkan peningkatan penggunaan apabila semakin tinggi tahap kecekapan bahasa pelajar

Data kajian ini menunjukkan bahawa pelajar yang mempunyai tahap kecekapan bahasa yang rendah cenderung untuk memilih strategi yang tidak memerlukan kecekapan linguistik bahasa sasaran yang tinggi. Contohnya strategi menukar kod, strategi meminta penjelasan, strategi menyatakan ketidakfahaman, strategi meminta kepastian, strategi menggunakan tanda baca dan strategi menggunakan emotikon.

Pelajar yang mempunyai tahap kecekapan bahasa yang tinggi pula lebih cenderung untuk menggunakan strategi komunikasi yang memerlukan kecekapan linguistik bahasa sasaran yang tinggi. Contohnya strategi penghampiran, strategi terjemahan secara literal, strategi mencipta perkataan, strategi meminta kepastian dan strategi terjemahan secara literal. Dalam sub topik yang berikutnya, pengkaji akan merumuskan dapatan persoalan yang kedua iaitu pencetus kepada penggunaan SK.

6.2.2 Pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi

Kajian ini mengkaji tiga jenis pencetus kepada penggunaan SK iaitu pencetus leksikal/semantik, pencetus morfosintaktik dan pencetus global. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kebanyakan penggunaan SK adalah setelah terhasilnya pencetus permasalahan. Dapatan kajian ini menyokong dapatan kajian pengkaji-pengkaji terdahulu seperti Blake, (2000), Blake & Zyzik, (2003) dan Pellettieri (2000). Didapati wujud dua keadaan pencetus yang dihasilkan dalam perbualan pelajar dengan penutur natif. Pertama, apabila ujaran yang dihasilkan oleh penutur natif tidak difahami oleh pelajar. Kebanyakannya adalah diakibatkan oleh kurangnya sumber linguistik pelajar dalam bahasa sasaran tersebut. Kedua, ujaran yang dihasilkan oleh pelajar tidak dapat difahami oleh penutur natif. Kebanyakannya berpunca apabila pelajar menggunakan sama ada item leksikal yang tidak tepat ataupun penggunaan nahu yang mengelirukan. Kedua-dua keadaan ini diatasi dengan penggunaan SK.

6.2.2.1 Permasalahan leksikal/semantik merupakan pencetus utama kepada penggunaan strategi komunikasi

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pencetus utama kepada penggunaan SK di antara penutur natif dan pelajar bahasa Sepanyol adalah pencetus leksikal/semantik (58.4%) diikuti dengan pencetus morfosintaktik (31.8%) dan global (9.8%) Dapatan ini bercanggah dengan dapatan Kandanai (2011) yang menunjukkan pencetus global berada di tempat kedua dan pencetus morfosintatik merupakan pencetus yang paling kurang ditemui. Walaubagaimana pun dapatan kajian ini menyokong penemuan Blake (2000) yang mendapati pencetus leksikal merupakan pencetus yang paling ketara muncul berbanding morfosintaktik.

Dapatan kajian turut menunjukkan bahawa pelajar bahasa Sepanyol memberi penekanan yang lebih untuk mencapai pemahaman bersama rakan sebang berbanding melahirkan

ayat yang betul dari aspek nahu. Hal ini demikian kerana kesalahan tatabahasa biasanya mempunyai kurang kesan terhadap pemahaman. Oleh itu kesalahan tatabahasa biasanya

diabaikan oleh pelajar mahupun penutur natif. Pelajar juga mengabaikan kesilapan penggunaan kala ketika berinteraksi dalam KMK-S. Sangat sedikit makna yang melibatkan kata kerja yang menggunakan kala yang tidak tepat dirundingkan. Hal ini mungkin disebabkan ianya tidak terlalu menjejaskan maksud. Tambahan pula bentuk kala tidak digunakan dalam bahasa Melayu (salah satu bahasa natif pelajar) tetapi melalui penggunaan kata keterangan dan penunjuk masa seperti semalam, sekarang, pada masa akan datang dan lain-lain lagi. Pelajar tahap awal juga dilihat tidak mampu memberi perhatian kepada makna dan bentuk dalam masa yang sama.

Perbualan pelajar bersama penutur natif dalam laman sembang telah mendedahkan pelajar kepada bahasa sasaran khasnya item leksikal yang belum dikenali. Hal ini demikian kerana kebanyakan pencetus kesukaran ini terhasil adalah akibat daripada penggunaan item leksikal penutur natif yang belum lagi dikenali oleh pelajar. Oleh itu pelajar perlu meminta bantuan penutur natif untuk menjelaskan maksud item leksikal tersebut. Dapatan ini secara tidak langsung menyokong dapatan Kandanai (2011) dan Carter dan McCarthy (2004).

Didapati juga kebanyakan pencetus dihasilkan oleh penutur natif. Hal ini kerana kurangnya kecekapan berbahasa pelajar menyebabkan mereka mengalami kesukaran untuk memahami item leksikal tertentu atau memahami bentuk morfosintaktik yang dianggap sukar. Begitu juga dengan pencetus global di mana kebanyakan pencetus ini dihasilkan oleh penutur natif kerana mereka lebih mendominasi bahasa ini. Justeru itu pelajar dengan kerap perlu menggunakan SK seperti strategi menyatakan ketidakfahaman, strategi meminta penjelasan

dan strategi meminta kepastian. Strategi-strategi lain kurang digunakan bagi menangani pencetus jenis ini.

6.2.2.2 Jenis pencetus mempengaruhi pemilihan strategi komunikasi

Pencetus leksikal/semantik berlaku dalam keadaan di mana pelajar mengalami kesukaran untuk memahami satu atau beberapa item leksikal yang digunakan oleh penutur natif atau penutur natif tidak memahami item leksikal yang digunakan oleh pelajar. Terdapat tiga keadaan berlakunya pencetus leksikal/semantik iaitu (1) penggunaan item vokabulari yang tidak dikenali, (2) penggunaan item vokabulari yang tidak tepat atau salah dan (3) penggunaan frasa yang tidak dikenali atau difahami. Biasanya item leksikal yang tidak dikenali oleh pelajar merupakan leksikal yang belum pernah ditemui oleh mereka. Namun demikian item vokabulari yang tidak dikenali oleh penutur natif pula lebih kepada penggunaan item vokabulari yang tidak tepat atau pun tidak wujud dalam bahasa sasaran.

Apabila pencetus kepada penggunaan SK dikenalpasti, pengkaji secara tidak langsung dapat memahami sifat sebenar pencetus permasalahan dan SK yang menjadi pilihan pelajar bahasa Sepanyol. Dapatan kajian menunjukkan bahawa sekiranya pencetus leksikal/semantik merupakan permasalahan utama dalam perbualan bersama penutur natif maka strategi meminta penjelasan dan strategi menyatakan ketidakfahaman boleh membantu pelajar mengatasi permasalahan ini. Strategi meminta penjelasan dan menyatakan ketidakfahaman dilihat sebagai pilihan untuk mendapat bantuan secara langsung daripada penutur natif agar menjelaskan maksud item leksikal tersebut. Hal yang sama berlaku sekiranya penutur natif mengalami kesukaran memahami item leksikal yang

digunakan oleh pelajar, kedua-dua strategi tersebut membantu mereka mendapatkan penjelasan apakah maksud sebenar yang ingin disampaikan.

Berdasarkan kekerapan penggunaan SK, strategi parafrasa (strategi penghampiran, strategi mencipta perkataan dan strategi penghuraian) merupakan strategi yang terbanyak digunakan. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa pencetus leksikal/semantik merupakan punca utama kepada penggunaan strategi-strategi ini. Begitu juga dengan penggunaan strategi rayuan kerjasama (strategi meminta penjelasan, strategi menyatakan ketidakfahaman dan strategi meminta kepastian) di mana punca utama kepada penggunaan strategi-strategi ini adalah pencetus leksikal/semantik.

Namun demikian strategi pemindahan secara sedar (strategi terjemahan secara literal dan strategi penukaran kod) pula digunakan apabila terdapatnya pencetus morfosintaktik. Pelajar cuba untuk menterjemahkan secara literal daripada bahasa ibunda mereka bagi menyatakan maksud yang diinginkan. Kebiasaannya terjemahan secara literal ini tidak seperti apa yang dimaksudkan dalam bahasa Sepanyol terutama sekali hal yang berkaitan dengan tatabahasa atau ayat yang mengandungi aspek budaya tertentu dalam bahasa sasaran. Namun demikian terjemahan secara literal daripada bahasa ibunda kepada bahasa Sepanyol dilihat berguna dalam mewujudkan pautan dwi-bahasa di mana pelajar menggunakan ciri-ciri bahasa ibundanya dan menggunakannya dalam bahasa asing yang dipelajari. Hal ini demikian kerana, pada peringkat awal mungkin terjemahan secara literal akan digunakan untuk merapatkan jurang antara kedua bahasa tersebut.

Pencetus global merupakan pencetus yang paling sedikit dihasilkan. Apabila pencetus ini dihasilkan oleh penutur natif, maka pelajar menggunakan strategi penggunaan paralinguistik (strategi menggunakan tanda baca dan strategi menggunakan emotikon).

Selain itu, strategi pengelakan (strategi pengelakan topik dan strategi meninggalkan mesej) turut digunakan untuk menangani pencetus global. Namun demikian strategi pengelakan merupakan alternatif terakhir yang akan digunakan oleh pelajar.

Kesimpulannya, didapati bahawa permasalahan leksikal/semantik, morfosintaktik dan global adalah pencetus kepada penggunaan strategi komunikasi. Justeru itu, penggunaan SK membolehkan pelajar untuk menjadi lebih kreatif dalam menangani permasalahan demi kelangsungan perbualan mereka bersama penutur natif. Pencetus dan penggunaan SK didapati berlaku secara semulajadi kerana kedua-dua interlokuter berhasrat untuk meneruskan perbualan. Mereka secara bersama berusaha mencari jalan untuk berunding makna yang diingini.

Dalam sub topik di bawah pengkaji akan merumuskan bagaimana SK digunakan dalam rutin perundingan makna apabila berhadapan dengan pencetus permasalahan.

6.2.3 Penggunaan strategi komunikasi dalam rutin perundingan makna

Kebanyakan pengkaji sebelum ini tidak melihat secara langsung peranan SK dalam rutin perundingan makna. Kajian ini mendapati bahawa SK digunakan oleh pelajar untuk berunding makna yang diingini.

Memandangkan kajian ini melibatkan komunikasi mediasi komputer secara sinkronus, pengkaji mengadaptasikan model rutin perundingan seperti yang diutarakan oleh Varonis dan Gass (1985), Smith (2003) dan Zhao (2010) dalam medium ini. Dapatan kajian menunjukkan bahawa elemen indikasi dan respon boleh berlaku berulang-kali dalam proses perundingan makna. Kadangkala terhasilnya pencetus kedua dalam perjalanan rutin perundingan tersebut. Hal ini demikian kerana teks laman sembang maya boleh dilihat

berulang kali secara skrol semula teks perbualan sekiranya mereka terlepas pengambilan giliran yang sepatutnya. Mereka boleh kembali kepada elemen pencetus mahupun resolusi. Hal ini membezakan perundingan makna dalam medium ini daripada interaksi bersemuka (*face-to-face*). Sub topik di bawah menjelaskan jenis-jenis SK yang digunakan mengikut fasa rutin perundingan makna.

6.2.3.1 Jenis strategi komunikasi yang digunakan mengikut fasa dalam rutin perundingan makna

SK yang digunakan semasa berinteraksi adalah untuk berunding makna yang diinginkan. Namun demikian tidak semua SK mampu menjayakan perundingan. Penggunaan SK yang sesuai dapat membantu perjalanan interaksi. Sekiranya perundingan berakhir pada fasa indikasi, maka perundingan ini tidak berjaya terutama sekali sekiranya pelajar menggunakan strategi pengelakan topik untuk menangani pencetus permasalahan. Namun demikian kebanyakan perundingan yang berakhir sekurang-kurangnya pada fasa respon telah dilihat mampu menjayakan perundingan makna dan menghasilkan pemahaman bersama.

6.2.3.2 Strategi komunikasi yang digunakan pada fasa indikasi

Dapatan kajian menunjukkan bahawa strategi rayuan kerjasama (strategi meminta penjelasan, strategi menyatakan ketidakfahaman dan strategi meminta kepastian) kebanyakannya digunakan sebagai indikasi dalam rutin perundingan makna. Strategi ini digemari terutamanya oleh pelajar dua tahap awal iaitu Tahap 1 dan Tahap II kerana sifatnya yang mudah dan tidak mengelirukan untuk menunjukkan terdapatnya permasalahan.

Pelajar yang berada di tahap tinggi tidak terkecuali turut menggunakannya terutamanya strategi meminta kepastian. Strategi ini lebih kepada permintaan terus yang ditujukan oleh pelajar kepada penutur natif. Sekiranya pelajar menyatakan ketidakfahamannya terhadap apa yang diperkatakan oleh penutur natif, maka pelajar akan mendapat respon positif apabila penutur natif membantu pelajar untuk menyelesaikan permasalahannya sama ada secara menghurai semula dengan lebih panjang lebar atau menggunakan item leksikal atau frasa yang hampir sama dengan apa yang dimaksudkan sebelum ini. Penggunaan SK yang menunjukkan terdapatnya permasalahan akan menjurus kepada respon yang diharapkan.

Strategi paralinguistik seperti penggunaan tanda baca juga digunakan pada fasa indikasi. Tujuannya adalah untuk memberi penegasan kepada ketidakfahaman yang wujud daripada pencetus permasalahan. Strategi pengelakan iaitu strategi pengelakan topik dan strategi meninggalkan mesej juga merupakan strategi yang digunakan pada fasa indikasi. Strategi jenis ini jarang digunakan pada frasa yang lain kerana sifatnya yang agak negatif untuk tujuan meneruskan perbualan.

6.2.3.3 Strategi Komunikasi yang digunakan pada fasa respon

Strategi parafrasa iaitu strategi penghampiran, strategi mencipta perkataan dan strategi penghuraian pula digunakan pada fasa respon. Hal ini kerana strategi dalam kategori ini lebih bersifat untuk memberi penjelasan dengan panjang lebar atau penggunaan item leksikal tertentu sebagai respon kepada indikasi permasalahan dan difikirkan lebih hampir kepada apa yang telah dimaksudkan sebelum ini.

Strategi pemindahan secara sedar seperti strategi terjemahan secara literal dan strategi penukaran kod juga digunakan pada fasa ini. Namun demikian strategi jenis ini digunakan hanya jika penutur merasakan sukar untuk menjelaskan apa yang dimaksudkan sehinggakan

penutur terpaksa menggunakan kod bahasa lain yang difahami oleh pelajar dan penutur natif. Strategi jenis ini turut digunakan oleh pelajar tahap awal.

6.2.3.4 Strategi komunikasi yang digunakan pada fasa reaksi terhadap respon

Strategi menggunakan emotikon dilihat lebih banyak digunakan pada fasa reaksi kepada respon di mana penutur memberi pengakuan bahawa beliau memahami apa yang dimaksudkan oleh rakan sebangnya. Hal ini demikian kerana strategi menggunakan emotikon turut mampu menggambarkan perasaan pelajar sama ada bersetuju, memahami atau gembira dengan respon yang telah diberikan. Selain penggunaan strategi ini pelajar juga didapati memberi respon yang berbentuk menyatakan kefahaman atau bersetuju dengan apa yang dikatakan oleh penutur natif.

Dapatan kajian turut menunjukkan bahawa fasa indikasi dan respon boleh berlaku secara berulang-ulang memandangkan kedua-dua interlokuter sedang melakukan perundingan makna. Dalam mana-mana perundingan dalam KMK-S, pengulangan fasa indikasi dan respon berlaku sepanjang perbualan sehinggalah hasil diperolehi pada fasa reaksi kepada respon.

Dapatan kajian turut menunjukkan bahawa tidak semua perundingan berakhir dengan fasa pengesahan dan pengesahan semula. Hal ini demikian kerana dua fasa ini merupakan fasa pilihan (*optional*) sahaja. Perundingan yang tidak sampai ke fasa ini masih berjaya mencapai hasil yang diinginkan oleh penutur.

6.3 Implikasi pedagogi dan pengintegrasian KMK-S dalam kelas bahasa Sepanyol

Peranan SK dalam membantu penutur untuk meneruskan kelangsungan komunikasi tidak boleh dinafikan. Namun, adakah strategi komunikasi perlu diajar kepada pelajar bahasa asing masih lagi menjadi perdebatan pengkaji-pengkaji bahasa. Pengkaji-pengkaji terdahulu memberikan dua pendapat tentang mengintegrasikan pengajaran SK dalam kelas pembelajaran bahasa. Pendapat pertama menyatakan bahawa melatih penggunaan SK adalah tidak perlu kerana kecekapan strategik yang berkembang dalam bahasa pertama penutur akan secara terus disalurkan kepada bahasa kedua. (Bialystok & Kellerman, 1987; Poullisse, 1989). Pendapat kedua pula mengatakan bahawa adalah perlu mengajar penggunaan SK kepada pelajar (Rost & Ross, 1991; Dornyei, 1995; Willems, 1987).

Berdasarkan dapatan kajian ini, pengkaji telah mendapati bahawa perkara yang perlu diberi perhatian adalah mendedahkan pelajar kepada penggunaan SK berbanding mengajar SK secara eksplisit. Hal ini penting untuk mewujudkan kesedaran kepada para pelajar akan keberkesanan penggunaan SK untuk mengekal dan memastikan komunikasi tersebut berjaya. Namun demikian pendedahan sahaja tidak mencukupi untuk membolehkan mereka mengguna kepelbagaian SK tersebut semasa berbual kerana tidak kesemua SK ini perlu digunakan. Penggunaan SK secara berulang-ulang dilihat sebagai proses yang efektif untuk meningkatkan kecekapan komunikatif pelajar dalam dunia sebenar penuturnya. Pelajar perlu diberikan peluang untuk menggunakan SK dalam tugas yang sesuai dan bermakna yang seakan-akan sama seperti konteks komunikasi bahasa sasaran yang sebenar.

Sekiranya guru-guru memilih untuk mewujudkan peluang untuk menggunakan SK di dalam kelas, maka beberapa pendekatan perlu diambil. Antaranya ialah dengan mengadakan komuniti atau kumpulan pembelajaran di mana pelajar dapat disediakan dengan peluang-peluang untuk menggunakan bahasa sasaran tersebut. Justeru itu secara

tidak langsung mereka akan menguasai SK dan mempertingkatkan kecekapan komunikatif mereka.

Guru juga boleh memberi tugas komunikasi kepada pelajar agar dapat membangunkan kecekapan komunikatif mereka. Pemilihan topik yang menarik atau relevan kepada dunia sebenar penutur natif membolehkan pelajar berkongsi pendapat dan pandangan dalam perbualan yang bermakna. Membangunkan kecekapan komunikatif dalam perbualan mampu menggalakkan autonomi dalam interaksi lisan pelajar. Guru perlu membimbing pelajar ke arah membangunkan kecekapan komunikatif ini.

Kegagalan komunikasi lisan berlaku kerana kegagalan pelajar untuk menggunakan dan menguasai leksikal yang sesuai dengan budaya atau konteks bahasa sasaran. Menurut Mali (2007) dan penyelidik-penyelidik lain (Maleki, 2007; Dörnyei dan Thurrell, 1991, 1994; Tarone dan Yule, 1989; Willems, 1987; Faerch dan Kasper, 1986) mengatakan bahasa sebaiknya dipelajari dan diajar melalui interaksi. Justeru itu mendedahkan penggunaan SK kepada pelajar merupakan sebahagian isu yang perlu diketengahkan dalam membangunkan kecekapan strategik pelajar.

Salah satu cara untuk menyediakan peluang yang sebenar penggunaan SK ialah dengan mengintegrasikan KMK-S ke dalam pembelajaran bahasa. Hal ini juga akan mendedahkan pelajar kepada sebanyak mungkin input bahasa asing dan memotivasikan mereka supaya menjadi lebih bersifat autonomi terhadap pembelajaran. Vahid (2008) dan Robertson (2003) menyatakan bahawa untuk memaksimumkan keberkesanan KMK dalam pembelajaran bahasa, guru-guru patut mengambil kira isu-isu berkaitan dengan tugas pembelajaran, pemantauan pembelajaran pelajar dan penilaian terhadap kemajuan bahasa asing yang dipelajari dengan teliti.

Sekiranya guru-guru bahasa asing merasakan perlunya untuk mengintegrasikan KMK-S dalam pembelajaran bahasa asing, mereka juga perlu memikirkan bagaimana untuk merangka tugas pembelajaran yang mampu memberi manfaat kepada kecekapan komunikatif pelajar. Mereka perlu memberi fokus kepada bagaimana medium ini dapat meningkatkan kecekapan berbahasa pelajar bersesuaian dengan tahap kecekapan berbahasa asing yang mereka miliki. Tujuannya adalah agar pelajar dapat menggunakan medium ini dalam situasi kehidupan yang sebenar bahasa sasaran..

Memandangkan kecekapan bahasa merupakan aspek yang penting dalam pemerolehan bahasa maka adalah penting guru-guru bahasa memikirkan aktiviti yang mampu menukarkan pengetahuan yang dipelajari kepada kecekapan. Pelajar perlu diberi peluang yang sesuai agar mereka dapat menggunakan apa yang telah dipelajari apabila diperlukan. Oleh itu guru-guru perlu merancang tugas pembelajaran yang mempunyai objektif yang jelas dengan mengambil kira apakah tugas pembelajaran dan bahan yang dapat memberi manfaat kepada pemerolehan bahasa pelajar dari segi linguistik bahasa sasaran dan pengetahuan pragmatik (Chapelle & Hegelheimer, 2004). Contohnya, Opp-Beckam & Kieffer (2004) mencadangkan agar tugas pembelajaran dan bahan perlu dibentuk secara bersama dengan matlamat memperolehi bahasa dan budaya bahasa sasaran.

Prasarana yang terdapat di universiti dan persekitaran kehidupan pelajar juga perlu diambil kira. Pelajar perlu mempunyai gajet yang diperlukan dan talian internet untuk memudahkan mereka menjalankan tugas yang diberikan. Sekiranya di universiti, guru boleh membawa pelajar ke makmal bahasa untuk memberi peluang kepada mereka berbual dalam bahasa yang dipelajari secara lebih santai dalam laman sembang. Guru boleh merancang topik perbualan yang difikirkan sesuai agar pelajar tidak mengulang topik yang sama setiap minggu. Namun demikian, pelajar perlu diberi peluang memilih topik yang

disukai untuk mengelakkan situasi perbualan yang memberi tekanan kepada mereka. Hal ini kerana pelajar perlu digalakkan menggunakan sebanyak mungkin SK ketika menangani pencetus permasalahan.

Projek seperti *Computer Mediated Tandem Language Learning* misalnya, boleh diperkenalkan agar pelajar dapat mengambil peluang untuk berinteraksi dengan penutur natif. Selain itu, matlamat projek ini boleh memberi manfaat kepada pelajar dan juga penutur natif kerana kedua-duanya mempunyai kepentingan tersendiri terhadap bahasa sasaran masing-masing. Pertukaran pembelajaran begini mampu memupuk hubungan yang selesa kerana kedua-duanya mempunyai matlamat tersendiri untuk melibatkan diri dalam projek ini.

Aktiviti KMK-S juga boleh melibatkan sama ada pelajar dengan penutur natif atau pelajar dengan pelajar. Kedua-duanya memberi manfaat terhadap pembelajaran bahasa asing. Namun demikian guru perlu memantau kemajuan pelajar untuk melihat keberkesannya dengan merekod kebolehan sebelum dan selepas jangka masa tertentu. Dengan ini keberkesanan setiap aktiviti dapat dikesan dan ditambahbaikkan.

Teks laman sembang juga dilihat sebagai alat yang berdaya maju dalam mewujudkan konteks komunikasi sebenar untuk pembelajaran bahasa asing sebagaimana yang diperlukan oleh pelajar. Kerjasama di antara pelajar dan penutur natif memberi peluang kepada pelajar untuk mencapai peningkatan linguistik dan kesedaran terhadap budaya bahasa asing yang dipelajari di mana peluang sebegini tidak dapat diperolehi secara bersendirian.

Aktiviti KMK-S menyediakan peluang kepada pelajar untuk berunding makna dan memperolehi peraturan bahasa melalui penggunaannya secara teratur. Pelajar bukan sahaja mempraktikkan bentuk-bentuk bahasa dan struktur nahu tetapi berpeluang berinteraksi dengan penutur natif bahasa sasaran. KMK-S oleh pelajar dari tahap kecekapan berbahasa yang berbeza juga mampu menggalakkan rundingan makna walaupun sekiranya tugas yang diberikan tidak memberi tumpuan kepada pemerolehan leksikal.

Selain itu, pendedahan pelajar terhadap bahasa sasaran yang dipelajari telah dipersetujui kebaikannya dan dianggap perlu oleh pengkaji-pengkaji terdahulu (Derwing, Munro dan Thomas, 2008, Teawo, 2007 dan Brown, 2009). Mereka turut berpendapat bahawa guru-guru perlu membantu pelajar bahasa untuk menggunakan bahasa yang dipelajari di luar kelas pembelajaran. Kekurangan pendedahan bahasa sasaran di luar kelas pembelajaran mengakibatkan pelajar tidak dapat melatih bahasa sasaran yang dipelajari. Oleh itu guru bahasa sepatutnya memikirkan aktiviti yang boleh dijalankan di luar kelas pembelajaran agar pelajar dapat mempraktikkan apa yang telah dipelajari.

6.4 Cadangan kajian selanjutnya

Penyelidikan yang mengkaji hubungan di antara penggunaan SK dengan perundingan makna khususnya dalam KMK-S masih perlu diterokai agar dapat menyediakan maklumat dan pandangan untuk membangunkan kaedah pengajaran bahasa asing yang boleh menjuruskan kepada perkembangan kecekapan komunikatif pelajar.

Kajian seterusnya turut boleh membandingkan penggunaan SK oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam KMK-S dan perbualan bersemuka. Hal ini demikian agar pengkaji dapat melihat sejauh mana keberkesanan penggunaan SK dalam perkembangan kecekapan

komunikatif mereka melalui kedua-dua mod ini. Selain itu, kita dapat melihat sekiranya terdapat perbezaan penggunaan SK yang digunakan dalam kedua-dua mod tersebut.

Di samping itu juga kajian boleh juga menerokai mod KMK secara asinkronus. Kajian selanjutnya boleh dijalankan dengan menetapkan SK dan perundingan tertentu yang ingin dikaji untuk melihat hubungan langsung di antara keduanya. Sekiranya SK tertentu difokuskan (contohnya strategi yang paling kerap menjadi pilihan pelajar bahasa Sepanyol) maka sifat sebenar penggunaan SK dalam perbualan dapat dikaji. Selain itu sebab mengapakah strategi tertentu menjadi pilihan berbanding SK yang lain turut dapat dikenalpasti.

Kadangkala guru bahasa asing tidak sentiasa sedar akan kepentingan untuk mendedahkan penggunaan strategi komunikasi kepada pelajar mereka. Justeru itu mereka tidak memberi peluang kepada pelajar untuk menggunakannya. Guru perlu tahu apakah faktor-faktor yang berpotensi mempengaruhi pemilihan strategi komunikasi yang digunakan dalam kelas. Hal ini kerana, SK yang digunakan itu dapat digunakan semula apabila mereka berbual dengan penutur natif.

Untuk memastikan hubungan di antara SK dengan kecekapan komunikatif saling berkaitan, kajian selanjutnya boleh dilakukan dengan menggunakan tugas tertentu khususnya tugas yang memerlukan pelajar menerangkan gambar yang dilihat. Prosedur tugas ini boleh digunakan sekiranya item leksikal tertentu disasarkan dalam pengkajian. Hal ini akan membenarkan penerokaan SK dalam pelbagai konteks dan mampu menyumbang kepada peningatan kecekapan komunikatif mereka. Selain itu kajian masa depan juga boleh membandingkan perbualan penutur bukan natif dengan penutur bukan natif (PBN-PBN) dan penutur natif dengan penutur bukan natif (PN-PBN). Perbandingan di antara dua jenis

perbualan ini akan memperlihatkan corak penggunaan strategi yang mungkin berbeza di antara kedua-duanya. Kajian sebegini juga boleh memberi manfaat kepada pelajar bahasa asing khususnya bahasa Sepanyol kerana input interaksi boleh dikaji untuk membandingkan corak interaksi di antara keduanya.

6.5 Penutup

Komunikasi dalam bahasa asing yang dipelajari merupakan aktiviti asas di dalam pembelajaran bahasa asing. Terdapat berbagai kaedah atau saluran yang boleh digunakan oleh pelajar untuk menjayakan aktiviti ini. Di antaranya ialah dengan menggunakan medium KMK-S. Komunikasi bersama penutur natif melibatkan kebolehan pelajar untuk menyampaikan mesej dan memahami apa yang disampaikan oleh penutur natif. Adalah menjadi tanggungjawab pelajar untuk menghantar mesej yang jelas dan difahami oleh penutur natif agar matlamat komunikasi dapat dicapai.

Justeru itu, penggunaan SK dalam perundingan makna memainkan peranan penting untuk membolehkan pelajar menguruskan interaksi mereka ketika berhadapan dengan pencetus permasalahan. SK tidak hanya digunakan untuk menyelesaikan masalah tetapi juga untuk meningkatkan keberkesanan komunikasi. SK bukan sahaja digunakan untuk merapatkan jurang di antara pengetahuan linguistik dan sosiolinguistik bahasa asing di antara kedua-dua interlokuter tetapi juga untuk kelangsungan perbualan. Pelajar bahasa Sepanyol dilihat menggunakan SK sebagai alternatif untuk menangani masalah komunikasi. Dalam usaha menjayakan komunikasi yang berkesan, pelajar dan penutur natif perlu bekerjasama membina persefahaman untuk mencapai matlamat komunikatif. Justeru itu, pelajar perlu didedahkan kepada penggunaan SK yang secara langsung boleh memberi manfaat kepada kecekapan komunikatif mereka.

RUJUKAN

- Abrams, Z.I (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *Modern Language Journal*. 87(2), 157-167.
- Alvarez-Torres, M.j. (2001). On 'chatting' in foreign language classroom, *The Clearance House*, 74, 313-316.
- Andrioti, P. (2005). An outline of the role of communication strategies in interaction between L2 learners, Retrieved from <http://www.tesolgreece.com/nl/73/7308.html>
- Ansarin, A., & Syal, P. (2000). Communication strategies revisited: The influence of proficiency on the selection of strategies: The authors outmaneuvered? *Indian Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 71-78.
- Arteaga, D., & Llorente, L. (2012). On the importance of circumlocution in the Spanish language classroom. *ELUA*, 26 (1), 71-86.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Beatty, K. & Nunan, D. (2004). Computer-mediated collaborative learning. *System*, 32, 165-183.
- Beauvois, M. H. (1992). Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25, 455-464.
- Bialystok, E., (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65, 24-35.
- Bialystok, E., Fröhlich, M., (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5, 3-30.
- Bialystok, E., (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: Færch, C and Kasper, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, London.

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Cambridge: MA, Basil Blackwell.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish inter language. *Language Learning and Technology*, 4 (1), 120-136.
- Blake, R. J., & Zyzik, E. C. (2003). Who's helping whom?: Learner/heritage-speakers' networked discussion in Spanish. *Applied Linguistics*, 24 (4), 519-544.
- Blum, Shoshana, Levenston, & Eddie A., (1978a). Lexical simplification in second-language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 2/2, 43-64.
- Bohlke, O. (2003). A comparison of student participation levels by group size and language stages during chat room and face-to-face discussions in German. *CALICO Journal*, 21(1), 67-88.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman.
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideas. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calvet, L.J. (2006). *Towards an ecology of world languages*. Cambridge: Polity.
- Campbell, A.P. (2001). Using live journal for authentic communication in EFL classes. *The Internet TESL Journal*, 10, (9), Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-LiveJournal/.htm>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C.N. (1983, March). Syllabus design as a critical process. Paper presented at the colloquium on syllabus/curriculum design, *17th Annual TESOL Convention*, Toronto.
- Chapelle, C.A. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, 2, 22-34.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. New York: Cambridge

- Carter, R. (2004) . *Language and creativity: The Art of Common Talk*. London: Routledge.
- Carter, R. and McCarthy, M. (2004a). 'If you ever hear a native speaker, please let us know!'. In A. Pulverness (ed.) *IATEFL, Brighton Conference Selections*, 116–23. Kent: IATEFL.
- Carter, R. and McCarthy, M. (2004b) 'Talking, creating: Interactional language, creativity, and context', *Applied Linguistics*, 25(1): 62–88.
- Chen Y. H. (2005). Computer mediated communication: The use of CMC to develop EFL learners' communicative competence. *Asian EFL Journal*, 7 (1).
- Chen S. Q. (1990). A study of communication strategies in inter language production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40(2), 155-187.
- Cho, H. (2011) *Negotiation of meaning in synchronous computer-mediated communication in relation to task types*. ProQuest LLC, Doctoral Dissertation, Indiana University.
- Chua Yan Piaw. (2006). *Kaedah dan Stitistik Penyelidikan. Buku 2. Asas Statistik Penyelidikan*. Mc Graw Hill. Kuala Lumpur.
- Chun, D.M., (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System* 22 (1), 17-31.
- Clark, H. & Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a Collaborative Process. *Cognition*, 22 (1), 1-39.
- Corder, S. Pit (1978). Language-Learner Language, in Richards, Jack C, (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 71-93.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 15-19.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. & Thomson, R. I. (2008). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29, 359-380.
- Dietrich, R., Gear, J., & Ruth, A. (2002). How real is communication in the virtual world of cyberspace? Retrieved from <http://www.units.muohio.edu/psybersite/cyberspace/index.shtml>.
- Dörnyei, Z., (1995). *On the teachabilty of communication strategies, TESOL Quarterly*, 29(1), 55-86.
- Dörnyei, Z., & Scott, M.L. (1997), *Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies, Language learning* 47:1, 173-210.

- Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it, *ELT Journal* 45(1), 16-23.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Færch, C., & Kasper, G. (1980a). Processes and strategies in foreign language learning and communication, *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5, 47-118.
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman, New York.
- Færch, C., & Kasper, G. (1984). Two days of defining communication strategies. *Language Learning*, 34, 45-63.
- Fernández Dobao, A. M., 2001. "Communication Strategies in the Inter language of Galician Students of English: The Influence of Learner- and Task-Related Factors". *Atlantis*, 23 (1): 41-62.
- Fernández Dobao, A. M., & Palacios Martínez, I.M. (2007) Negotiation meaning in interaction between English and Spanish speakers via communicative strategies. *Atlantis* 29, 87-105
- Fidalgo- Eick, M. (2001). *Synchronous online negotiation of meaning by intermediate learners of Spanish*, Unpublished Doctoral dissertation, University of Iowa.
- Foster, P. & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26 (3), 402-430.
- Freiermuth, M. (2001). Native speakers or non-native speakers: who has the floor? Online and face-to-face interaction in culturally mixed small groups, *Computer Assisted Language Learning*, 14 (2), 169-199.
- Gass, S., Varonis, E., (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 35-57.
- Gass, S., & Varonis, E. (1989). Incorporated repairs in non native discourse, In M. Eisenstein (Ed.), *The Dynamic inter language: Empirical studies in second language variation*, 71-86. New York: Plenum Press.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahawah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be. *Modern Language Journal*, 82, 83-90.
- Gass, S. Selinker, L., (2001). *Second Language Acquisition*. Erlbaum, Mahwah, NJ.

- Ghelichli, Y. (2002). *The role of EFL learners' heterogeneity in terms of age in the use of communication strategies*. The teachers. Net gazette, Khatam University, Iran..
- Goertler, S. (2009). Using computer-mediated communication (CMC) in language teaching. *Teaching German*, 42 (1), 74-84.
- Halizah Omar (2012). Learners' use of communication strategies in an online discussion via face book, *Procedia Sosial and Behavioral Sciences*, 64, 535-544.
- Harding, E. 1983. *Compensation strategies*. (Occasional Paper No. 9.) Dublin: Trinity College. Centre for Language and Communication Studies.
- Hegelheimer, V., & Chapelle, C. A. (2000). Methodological issues in research on learner computer interactions in CALL. *Language Learning & Technology*, 4, 41-59.
- Hegelheimer, V., & Tower, D. (2004). Using CALL in the classroom: Analyzing student interactions in an authentic classroom. *System*, 32, 185-205.
- Herring, S. C. (Ed.) (1996). *Computer-mediated communication: Linguistics, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hong-Nam, K & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34, 399-415.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Hung, D. & Chen, D.T. (2003). A Proposed Framework for the Design of a CMC Learning Environment: Facilitating the Emergence of Authenticity. *Educational Media International*, 40 (1), 7-13.
- Huang, X.H. & Van Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8 (3), 287-307
- Hyde, J. (1982). The identification of communication strategies in the interlanguage of Spanish speakers of English. *Anglo-American Studies*, 2 (1), 13-30.
- Internet World Stats (2015). *Top Ten Languages Used in the Web*. Retrieved from <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.
- Jepson, K. (2005). Conversations and negotiated interaction in text and voice chat rooms, *Language Learning and Technology*, 9 (3), 79-98.
- Jepson, K. (2005) Conversation and negotiated interaction in text and voice chat rooms, *Language Learning & Technology*, 9 (3), 79-98.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1984). *Learning together and learning alone: Cooperation, competition and individualization*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.

- Johnson, D, Sutton, P, & Poon, J. (2000). Face-to-face vs. CMC: Student communication in a technologically rich learning environment. Retrieved from http://www.ascilite.org.au/conferences/coffs00/papers/daniel_johnson.pdf.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2004). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed., pp. 785-811). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, Harlow, Essex: Longman.
- Jonassen, D.H., & Kwon H.I. (2001). Communication patterns in computer-mediated versus face-to-face group problem solving, *Educational Technology Research and Development*, 49 (1), 35-51.
- Kandanai, W., (2011). *Online interaction between Thai EFL learners and English speaking chat partners: An exploration of negotiation for meaning and developing relationships*. Unpublished Doctoral thesis, Iowa University, USA.
- Kandanai, W., (2012). Negotiation for meaning in synchronous EFL chat. *Procedia Engineering*, 32, 1157-1162.
- Khanji, R. (1996). Two perspectives in analyzing communication strategies. *IRAL* 34, 144-154.
- Kellerman, E., Ammerlaan, T., Bongaerts, T., & Poullisse, N. (1990). System and hierarchy in L2 compensatory strategies, In R.C. Scarcella, E. S. Anderson & S.D. Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, 163-178.
- Kelm, O. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25, 441-545.
- Kern, R., (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quality and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kern, R., Ware, P., & Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243-260.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in internet chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13 (2), 143-166.
- Knierim, M. (2001). *Comparing the use of second language communication strategies in oral interaction and synchronous computer-mediated communication*,

Unpublished Master Thesis, Faculty of The Dorothy F. Schmidt College of Arts and Letters.

Kötter, M. (2003). Negotiation of meaning and code switching in online tandems. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 145-172.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Labarca, A., & Khanji, R. (1986) On communication strategies: Focus on interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 68-79.

Lafford, B.A. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in second language acquisition*, 26, 201-223.

Lam, W. Y. K. (2010). Implementing communication strategy instruction in the ESL oral classroom: What do low-proficiency learners tell us? *TESL Canada Journal / Revue TESL Du Canada*. 27 (2): 11-30.

Lee, B. H. (1996). *The relationship between the use of communication strategies and language proficiency in a group learner*. Dissertation (M.Ed.) Faculty of Education, University of Malaya.

Lee, L. (2001). Online interaction: Negotiation of meaning and strategies used among learners of Spanish. *ReCALL*, 13 (2), 232-244.

Lee, L. (2002a). Enhancing learner's communication skills through synchronous electronic interaction and task based instruction. *Foreign Language Annals*, 35 (1), 16-23.

Lee, L. (2002b). Synchronous online exchanges: a study of modification devices on non native discourse. *System*, 30 (3), 275-288.

Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning and Technology*, 8(1), 83-100.

Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning and Technology*, 12 (3), 53-72.

Leh, A.S.C. (1999). Computer-mediated communication and foreign language learning via electronic mail. *Interactive Multimedia Journal of Computer- Enhanced Learning*, 1, (2)

Levy, M. (1997). *CALL: Context and Conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.

- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). Computer mediated communication. *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning* 84-109.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press. Second Edition.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1996). Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse. *Foreign Language Annals*, 29(3), 317-330.
- Littlewood, W. T. (1996). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for classroom*. Cambridge University Press.
- Lomicka, L. (2006). Understanding the other: Intercultural exchange and CMC. In: Ducate, L. & Arnold, N. (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching*, *CALICO* 211-236.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *On TESOL 82* (pp. 207-225). Washington. DC: TESOL
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistics environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 377-393.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In Yong, D. Y. (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24-46. Boston: McGraw-Hill College.
- Mali, Z. O. (2007). *Exploring Communication Strategy use by learners of isiZulu in Synchronous computer-mediated communication (S-CMC)*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Iowa.
- Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience, *System*, 35, 583-594.
- Martha, R., Crosby, M., & Ashworth, D. (2000). Japanese and American Students Meet on the Web: Collaborative Language Learning through Everyday Dialogue with Peer. *Computer Assisted Language Learning*, 13 (3), 199-219.
- Masanori, Y., & Kanji, A. (2007). Social Presence in Synchronous CMC-Based Language Learning: How Does It Affect the Productive Performance and

- Consciousness of Learning Objectives? *Computer Assisted Language Learning*, 20 (1), 37-65.
- Mitchell, R.; Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. Second edition. London: Hodder Arnold
- Mohammad Aliakbari & Nabi Karimi Allvar. (2009). *Communication strategies in the written medium: The effect of language proficiency*. Retrieved from http://www.linguistik-online/40_aliakbariallvar.html.
- Mohd Azis Ngah (2010). *Risiko Internet*. Berita Harian Online, Retrieved on April 20, 2011, sumber dari : <http://www.rahciasiber.com/berita-siber/risikointernet.html>
- Morris, F. (2005). Child-to-child interaction and corrective feedback in a computer mediated L2 class. *Language Learning & Technology*, 9 (1), 29-45.
- Murray, D. E. (2000). Protean communication: The language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34, 397-421.
- Murphy, E. (2004). Recognizing and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 421-431.
- Moss, D. (2003). *Second Language Acquisition in Adults: From Research to Practice: What is the role of interaction in SLA?* Retrieved from <http://www.cal.org/caela/esl-resources/digests/SLA.html>
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35, 377-404.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116-136.
- Nassaji, H. (2012). The relationship between SLA research and language pedagogy: Teachers' perspectives. *Language Teaching Research*, 16 (3), 337-365.
- Nemser, W (1971). Approximative systems of foreign language learner. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9 (2), 115-124
- Nunan, D. (1989). Toward a collaborative approach to curriculum development: A case study. *TESOL Quarterly*, 23, 9-25.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C., Kramsch (Ed), *Language acquisition and language socialization* (pp. 99-120). London, UK: Continuum
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 118-144.

- O'Dowd, R. (2007). Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELTJournal*, 61 (2), 144-152.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- Ohta, A. S., & Foster, P. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26 (3), 402-430.
- Oscoz, A. (2003). *Jigsaw and free discussion in synchronous computer-mediated communication*. Unpublished PhD dissertation, University of Iowa.
- Oxford, R., 1985. *A new taxonomy of second language learning strategies*. ERIC Clearing house on Language and Linguistics, Washington DC.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R., (2003) *Language Learning Style and Strategies*, GALA, Oxford
- Palomeque, C. (2007). *Communication strategies in synchronous CMC and face to face interaction*, EUROCALL, Ireland.
- Paribakht, T. (1982) The relationship between the use of communication strategies and aspect of target language proficiency: a study of Persian ESL students, Unpublished Doctoral Thesis, University of Toronto.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-146.
- Patterson, P.J. (2001). *Computer-assisted language learning: An analysis of discourse produced in computer-assisted and oral class discussions by Spanish learners*. Unpublished Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Pellettieri, J. (1999). *Why talk?: Investigating the role of task-based interaction through synchronous network-based communication among classroom learners of Spanish*. Unpublished doctoral dissertation. University of California at Davis.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence. In R. Kern, & M. Warschauer (Eds.), *Network-based language teaching: concepts and practice*, 59-86.
- Pérez, L. C. (2003). Foreign language productivity in synchronous versus asynchronous computer mediated communication. *CALICO Journal*, 21(1), 89–104.
- Poulisee, N., Bongaerts, T., & Kellerman, E. (1987). The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In C. Faerch & G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*, 213-219.

- Poulisse, N., & Schils, E. (1989). The influence of task and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis. *Language Learning*, 39, 15–48
- Poulisse, N., 1990a. *The use of compensatory strategies by Dutch Learners of English*. Foris Publication, Dordrecht.
- Poulisse, N., 1990b. Variation in learners' use of communication strategies. In: Duda, R., Riley, P. (Eds.), *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy, Nancy.
- Poulisse, N. (1994). Communication strategies in a second language. In R. E. Asher & J. M. Simpson (Eds.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol.2, pp.620-624). Oxford: Pergamon Press.
- Porter, P. A. 1986. "How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions". In Day, R. (ed.), *Talking to Learn: Conversation in second language acquisition*. New York: Newbury House.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and second language learning*, 9-34.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Rababah, G. (2003). Communication and linguistic problems facing Arab learners of English. *Indian Journal of Applied Linguistic*, 29, 123-142.
- Richards, Jack (1973). Error Analysis and Second Language Strategies, in Oller, John W. Jr, and Richards, Jack C. (eds.), *Focus on the Learner*, Rowley, 114-135.
- Richards, J.C. (1975). Simplification: A strategy in the adult acquisition of a foreign language: An Example from Indonesian/Malay', *Language Learning*, 25, 115-126.
- Richards, J.C., Schmidt, R.W., (1983). Conversation analysis. In Richards, J.C., Schmidt, R.W. (Eds.), *Language and Communication*. Longman, Harlow, UK, pp.117-155.
- Richards, J.C, Platt, J., Platt, H. (1998). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, Hong Kong: Longman
- Rhoads, M. (2010) Face-to-face and computer-mediated communication: What does theory tell us and what have we learned so far? *Journal of planning literature* 24, 111-122
- Roed, J. (2003). Language learner behavior in a virtual environment. *Computer Assisted Language Learning*, 16 (2-3), 155-172.

- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Rost, M., and Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning*, 41, 231-249.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In Hulstijn, J.H., & Schmidt, R. (Eds.) *Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching*, *Thematic issue of AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32), NY: Cambridge University Press.
- Schönfeldt, J., & Golato, A. (2003). Repair in chats: A conversation analytic approach. *Research on Language and Social Interaction*, 36(3), 241-284.
- Schwartz, Joan (1980). The negotiation of Meaning: Repair in conversations between Second Language Learners of English, in *Larsen Freeman* (1980), 138-153.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage, *IRAL*, 10, 209-231.
- Shekary, M., & Tahririan, M. H. (2006). Negotiation of meaning and noticing in textbased online chat. *The Modern Language Journal*, 90, 557-573.
- Siti Hanim Stapa & Azianura Hani Shaari (2012). Understanding Online Communicative Language Features in Social Networking Environment. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12(3) Special Edition.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, 17-30.
- Smith, B. (2001). *Taking students to task: Task-based computer-mediated communication and negotiated interaction in the ESL classroom*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.
- Smith, B. (2003a). Computer-mediated negotiated interaction: An expended model. *The Modern Language Journal*, 87, 38-57.
- Smith, B. (2003b). The use of communication strategies in computer-mediated communication. *System*, 31, 29-53.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *SSLA*, 26, 365-398.

- Smyth, R. (2005). Broadband video conferencing as a tool for learner-centered distance learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), 805-820.
- Somsai, S. & Intaraprasert, C. (2011). Strategies for coping with face-to-face oral communication problems employed by Thai University Students majoring in English. *GEMA Online Journal Studies*. 11(3).
- Sotillo, M.S. (2005) *Analyzing learner errors in communicative activities via Yahoo! Instant messenger*. Presentation at Second Language Research Forum, New York.
- St. John, E., & Cash, D. (1995). Language learning via e-mail: Demonstrable success with German. In M. Warschauer (Ed.), *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners* (pp. 191–197). Honolulu: HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Suruhanjaya Komunikasi dan Multimedia (2013). Buku Maklumat Statistik,
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In Gass, S.M. & Madden, C. G. (Eds.) *Input and Second Language Acquisition*, 115-132.
- Tarone, E., Cohen, A., & Dumas, G., (1976). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. *Working Papers on Bilingualism* 9, 76-90.
- Tarone, E (1977). *Conscious communication strategies in interlanguage*, in Brown, Yorio, and Crymes (1977), 194-203.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H.D. Brown, C. A. Yorio, & R.H. Crimes (Eds.), *On TESOL 77: Teaching and learning ESL*, (pp. 194-203). Washington, DC: TESOL.
- Tarone, E (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage, *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E. (1983). On the variability of systems. *Applied Linguistics*. 4(2): 143-163
- Tarone, E., Frauenfelder, U., & Selinker, L. (1976). Systematicity/variability and stability/instability in inter language systems. *Language Learning*, 4, 93-134.
- Teawo, A. (2007). An intensive summer course of English listening and speaking skills for second year liberal arts students at Prince of Songkla University. Unpublished Master thesis, Prince of Songkla University, Songkla, Thailand.
- Ting, S.H. (2005) *Communication Strategies of ESL learners: Problem solving or message enhancing?* Paper presented at 40th RELC International Seminar, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.

- Ting, S. H & Phan G.Y.L (2008) Adjusting communication strategies to language proficiency (23). *Prospect (Australian TESOL Journal)*, 23(1), 28-36
- Thurlow, C., L. Lenger and A. Tomic. (2004). *Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet*. London, SAGE Publications Ltd.
- Toyoda, E., & Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning & Technology*, 6 (1), 82-99.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning & Technology*, 7(3) 141-159
- Universiti Kebangsaan Malaysia (2013). *Buku Panduan Sesi 2013/2014*, UKM Press.
- Universiti Putra Malaysia (2013). *Buku Panduan Sesi 2013/2014*, UPM Press.
- Universiti Utara Malaysia (2013). *Buku Panduan Sesi 2013/2014*, UUM Press.
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press.
- Wannaruk, A. (2003). Communication strategies in an EST context. *Studies in language and language teaching*, 12, 1-18.
- Williams, J., Inscoc, R., & Tasker, T. (1997). Communication strategies in an interactional context: the mutual achievement of comprehension. In G. Kasper & E. Kellerman. *Communication Strategies*. Harlow: Longman.
- Varadi, T. (1973). *Strategies of target language learner communication: Message adjustment*. Paper presented at the 6th Conference of the Rumanian-English Linguistics Project, Timisoara. Published in *IRAL*, 18, 1980, 59-71.
- Wan, Y (2012) *The Use of Communication Strategies by Learners of English and Learners of Chinese in Text-based and Video-based Synchronous Computer-mediated Communication (SCMC)*. Unpublished Doctoral thesis, Durham University.
- Ware, P. D. (2005). Missed communication in online communication: tensions in a German-American telecommunication. *Language Learning & Technology*, 9 (2), 64-89.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal* 13, 7-25.

- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81, 470-481.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Werry, C. C. (1996). Linguistic and interactional features of Internet relay chat. In S.Herring (Ed.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social, and cross cultural perspectives*, 47-63.
- William, J. (2006) Combining Communication Strategies and Vocabulary Development, *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 2, February 2006. Retrived from <http://iteslj.org/Techniques/Williams-CommunicationStrategies.html>
- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15, 351-364.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.
- Yamada, M., & Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives? *Computer Assisted Language Learning*, 20 (1), 37-65.
- Yarmohammadi, L., & Seif. S. (1992). More on communication strategies: classification, resources, frequency and underlying processes. *International review of applied linguistics*, 30 (3), 223-232.
- Yates, S. (1996). English in cyberspace. In S. Goodman & D. Graddol (Eds.), *Redesigning English: New texts, new identities* (pp. 106-140). New York: Routledge.
- Yule, G., & Tarone, E. (1997). *Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons*. In Kasper, G & Kellerman. (eds.), 17-30.
- Zeiss, E., & Isabelli-García, C. L. (2005). The role of asynchronous computer mediated communication on enhancing cultural awareness. *Computer Assisted Language Learning*, 18 (3), 151-169.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21, 7-28.
- Zhao, Y., (2000). *Communication strategy use and negotiation of meaning in text chat and video conferencing*. Unpublished Doctoral Thesis, Cleveland.

Zhao, Y., & Angelova, M. (2010). Negotiation of Meaning between Non-Native Speakers in Text-Based Chat and Video Conferencing. *Education Review*,7(5),66

PENERBITAN

Rozita Che Omar. (2012) Cabaran dalam menjayakan interaksi dalam talian antara pelajar bahasa Sepanyol dengan penutur natif. Dlm. *Bahasa dan Pembinaan Identiti*. hlm.48-59. UPM Press.

Rozita Che Omar. (2009). Influence of mother tongue and second language in the use of spanish verb. *Conference Proceeding on Language Learning and Teaching: Confronting Realities in Diverging Horizon 1st International Conference*. UITM

Rozita Che Omar. (2007). Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes malayos. *Actas del Congreso de Hispanistas de Asia: Asociación Asiáticas de Hispanistas, Manila*. Hlm 473-487

PEMBENTANGAN

Perundingan makna dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus di antara pelajar bahasa Sepanyol dengan penutur natif. 1st International Conference on Educational Studies, 3-4 Jun 2015, Pulau Spring Resorts, Johor Bahru.

Interaksi "online" Pelajar Bahasa Sepanyol dengan Penutur Natif: Suatu Cabaran dalam Menjayakan Komunikasi. Malaysia International Conference in Foreign Languages 2010, Faculty of Modern Languages and Communication, UPM

Chat as an effective supplement to foreign language learning. The Asian and European Department symposium, 27-28 Sept 2010, FBL UM

LAMPIRAN A

BORANG SOAL SELIDIK

Saya adalah pelajar Ph.D di Fakulti Bahasa dan Linguistik dalam bidang linguistik terapan di bawah penyeliaan Dr. Jagdish Kaur. Tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji penggunaan strategi komunikasi oleh pelajar bahasa Sepanyol dalam komunikasi mediasi komputer secara sinkronus. Sehubungan dengan itu, saya memerlukan kerjasama anda untuk meluangkan masa menjawab soal selidik ini. Kerjasama daripada anda semua saya dahului dengan ucapan terima kasih.

Arahan: Sila jawab semua soalan di bawah ini.

Maklumat Demografi

Isikan jawapan di ruang kosong yang disediakan

1. Nama Universiti: _____
2. Tahap Kecekapan Bahasa Sepanyol: _____
3. Peringkat Kursus Bahasa Sepanyol: (Elektif Luar/Elektif Dalam Fakulti/Kursus dalam program ijazah) _____

4. Jantina: _____
5. Bangsa: _____
6. Umur: _____

- SEKIAN TERIMA KASIH -

LAMPIRAN B

SOALAN TEMU BUAL SEMI-STRUKTUR

1. Nama: _____
2. Universiti: _____
3. Tahap Kecekapan: _____

Soalan

Berdasarkan petikan perbualan anda bersama penutur natif, apakah yang anda maksudkan pada giliran ()

2. Apakah permasalahan sebenar anda semasa menggunakan leksikal/frasa/ayat ini?

3. Bagaimanakah anda fikir, penutur natif dapat membantu anda?

4. Apakah strategi yang ingin anda gunakan?

5. Adakah anda ingin menjelaskan sesuatu tentang apa yang anda ingin katakan dalam giliran () ini?

6. Soalan-soalan lain yang difikirkan perlu untuk diberi penjelasan.

University of Malaysia