

Penerimaan Guru Tadika terhadap Pendidikan Inklusif dalam Kalangan Murid Berkeperluan Khas

Acceptance of Kindergarten Teachers Towards Inclusive Education Among Students with Special Needs

Maryam Mardhiyah Zainudin^{1*} & M.Khalid M.Nasir²

¹ Fakulti Pengurusan dan Pembangunan Insan, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Sultan Ismail Petra (KIAS), 15730, Kota Bharu, Kelantan, Malaysia

² Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, 43600, Bangi, Selangor, Malaysia

*Corresponding author email: mardhiyahmaryam@gmail.com

SEJARAH ARTIKEL

Diterima: 05 Disember 2025

Disemak: 20 Februari 2026

Diterima: 10 Mac 2026

Diterbitkan: 06 April 2026

KATA KUNCI

Pendidikan inklusif
kesediaan guru
Amalan pengajaran
Pendidikan Awal Kanak-kanak
Pendidikan khas
SDG 4: Pendidikan berkualiti

ABSTRAK - Murid berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) berhak diberikan pendidikan yang khusus disebabkan mereka mempunyai masalah pembelajaran atau ketidakupayaan yang menyukarkan mereka untuk belajar. Seiring dengan perkembangan sistem pendidikan yang sentiasa berubah, berlakunya permintaan yang tinggi daripada ibu bapa terhadap Program Pendidikan Inklusif (PPI) bagi menyediakan persekitaran pembelajaran yang sama dengan kanak-kanak tipikal. Hal ini kerana, pendidikan inklusif membawa pengaruh dan kesan yang positif dalam diri kanak-kanak baik kanak-kanak terhadap diri kanak-kanak. Bagi memastikan aspirasi semua murid di dalam kelas yang mengimplementasikan pendidikan inklusif dipenuhi, kesediaan guru dalam mengendalikan murid berkeperluan pendidikan khas adalah sangat penting. Oleh hal demikian, soal selidik telah digunakan dalam kajian tinjauan bagi mengenal pasti kesediaan guru terhadap pendidikan inklusif dalam kalangan murid berkeperluan pendidikan khas adalah sangat penting. Oleh hal demikian, soal selidik telah digunakan dalam kajian tinjauan bagi mengenal pasti kesediaan guru terhadap pendidikan inklusif dalam kalangan murid berkeperluan pendidikan khas. Seramai 40 orang guru tadika ABIM terlibat sebagai responden kajian. Dapatan menunjukkan tahap pengetahuan guru terhadap pendidikan inklusif adalah sederhana ($M = 3.04$). Manakala, sikap ($M = 3.44$) dan amalan pengajaran guru ($M = 3.61$) berada pada tahap yang tinggi. Kesimpulannya, walaupun guru tadika ABIM menerima baik pelaksanaan pendidikan inklusif, namun mereka masih memerlukan pengetahuan yang lebih baik berkenaan amalan pendidikan inklusif untuk menjadikan mereka mahir kerana terdapat hubungan ketara atau signifikan antara pengetahuan yang dimiliki guru berkaitan PPI dengan amalan pengajaran guru ($r = 0.607$, $p < 0.01$). Hasil dapatan kajian ini diharapkan boleh dijadikan panduan di masa akan datang kementerian terutamanya di bahagian sektor swasta bagi merancang latihan kaedah pembelajaran yang efektif dan berkesan bagi membantu pembelajaran dan mengoptimumkan perkembangan murid berkeperluan pendidikan khas.

ABSTRACT - *Students with Special Educational Needs (SEN) have the right to receive specialised education as they experience learning difficulties or disabilities that make learning more challenging for them. In line with the continuous development of the education system, there has been an increasing demand from parents for the Inclusive Education Programme (IEP) to provide a learning environment similar to that of typically developing children. This is because inclusive education has a positive influence and impact on children, particularly in supporting their overall development and social interaction. To ensure that the aspirations of all students in classrooms implementing inclusive education are fulfilled, teachers' readiness in managing students with special educational needs is very important. Therefore, a questionnaire was used in this survey study to identify teachers' readiness towards inclusive education among students with special educational needs. A total of 40 teachers from ABIM kindergartens were involved as respondents in this study. The findings show that the level of teachers' knowledge regarding inclusive education is moderate ($M = 3.04$). Meanwhile, teachers' attitudes ($M = 3.44$) and teaching practices ($M = 3.61$) are at a high level. In conclusion, although ABIM kindergarten teachers accept the implementation of inclusive education positively, they still require better knowledge regarding inclusive education practices in order to become more proficient. This is because there is a significant relationship between teachers' knowledge of the Inclusive Education Programme and their teaching practices ($r = 0.607$, $p < 0.01$). The findings of this study are expected to serve as a reference in the future for the ministry, particularly within the private sector, in planning training and effective learning approaches to support the learning process and optimise the development of students with special educational needs.*

KEYWORDS: *Inclusive education, Teacher readiness, Teaching practice, Early Childhood Education, Special education, SDG 4: Quality education*

PENGENALAN

Murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) merujuk kepada kanak-kanak yang memiliki masalah sama ada dengan kerja serta aktiviti harian, komunikasi ataupun tingkah laku (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Merujuk kepada Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013, murid berkeperluan pendidikan khas adalah kanak-kanak yang diperakukan oleh pengamal perubatan, ahli optik, ahli audiologi, atau ahli psikologi sebagai mempunyai ketidakupayaan penglihatan, pendengaran, pertuturan, fizikal atau masalah pembelajaran, termasuk kombinasi ketidakupayaan ini. Kategori-kategori ini merangkumi kurang upaya pendengaran, penglihatan, pertuturan, fizikal, masalah pembelajaran, dan pelbagai ketidakupayaan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Ketidakupayaan ini menyebabkan ibu bapa perlu mendapatkan bantuan dan nasihat daripada pakar serta guru yang berkemahiran dalam intervensi dalam pendidikan khas. Malah, mereka juga memerlukan kaedah pendidikan yang khusus bagi memastikan mereka mendapat akses pendidikan yang dapat membantu mereka berkembang dengan baik (Wilmshurst & Brue, 2018). Bagi peringkat pendidikan awal kanak-kanak, pendidikan inklusif yang disediakan kepada kanak-kanak berkeperluan khas adalah bertujuan untuk menyokong perkembangan kanak-kanak yang optimum dengan keperluan pendidikan yang khusus supaya mereka boleh berfungsi dengan baik, mampu berdikari, mempunyai kemahiran, merancang, mengurus kehidupan, mempunyai arah tuju yang jelas serta mampu menyesuaikan diri dalam masyarakat (Zabeli & Gjelaj, 2020).

Walaupun pendidikan inklusif semakin berkembang dan dilaksanakan secara meluas di peringkat global, termasuk di Asia dan Eropah (Wahl et al., 2022), tahap kesediaan guru pendidikan awal kanak-kanak arus perdana masih dilaporkan rendah (Amran et al., 2019; Lee & Mohamed, 2021). Kekangan ini bukan sahaja berkaitan aspek teknikal pengajaran, malah melibatkan dimensi pengetahuan,

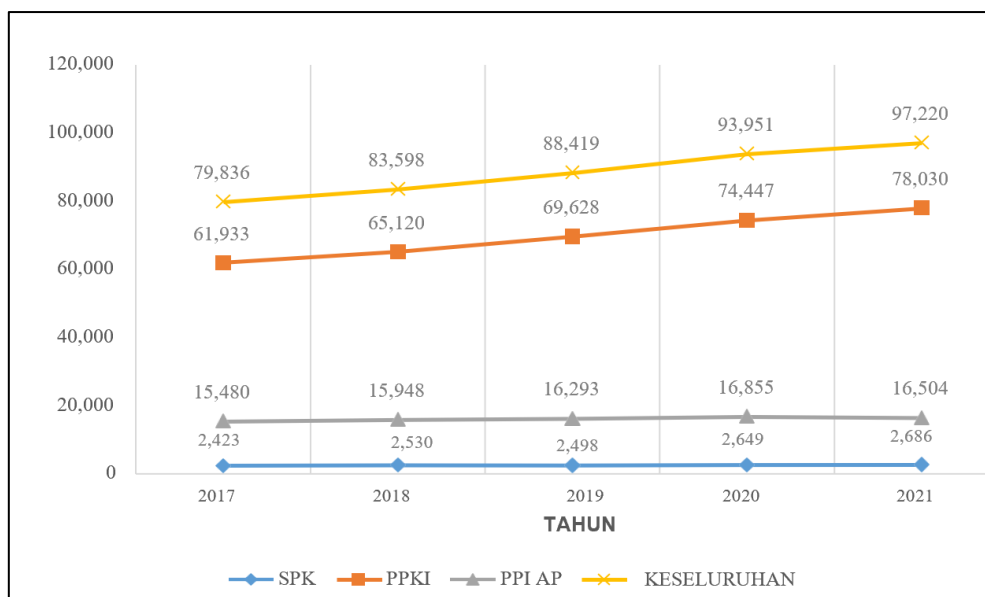
kemahiran dan kesiapsiagaan profesional guru secara menyeluruh. Rahman et al. (2021) melaporkan bahawa kesediaan guru terhadap pendidikan inklusif cenderung negatif akibat kekurangan pengetahuan dan latihan yang diterima sepanjang perkhidmatan mereka sebagai guru tadika. Keterbatasan pengetahuan berkaitan masalah pembelajaran dan ketidakupayaan murid berkeperluan khas menyebabkan guru kurang jelas tentang strategi atau intervensi yang sesuai untuk dilaksanakan dalam situasi sebenar bilik darjah. Keadaan ini berpotensi mempengaruhi cara guru membuat pertimbangan pedagogi, termasuk dalam aspek penilaian, layanan dan pemberian sokongan emosi kepada murid (Sharma et al., 2012). Dalam konteks kajian ini, kompetensi guru menjadi faktor kritikal kerana kejayaan pendidikan inklusif sangat bergantung kepada amalan pengajaran guru dalam persekitaran yang melibatkan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) (Yusof & Ismail, 2020).

Selari dengan dapatan tersebut, kajian lain menunjukkan bahawa guru turut mengalami tekanan emosi apabila berhadapan dengan kepelbagaian tingkah laku murid yang kompleks dan mencabar (Amran et al., 2019). Kekurangan pendedahan praktikal terhadap MBPK juga dikenal pasti sebagai faktor utama yang menjejaskan keyakinan guru untuk melaksanakan Program Pendidikan Inklusif (PPI) secara berkesan (Lee & Mohamed, 2021). Malah, guru pelatih turut melaporkan bahawa latihan perhubungan sedia ada masih belum mencukupi untuk menyediakan kompetensi yang diperlukan dalam konteks pengajaran inklusif sebenar (Lin & Mohd Yasin, 2021). Secara keseluruhannya, bukti empirikal ini menunjukkan bahawa cabaran pendidikan inklusif bukan sekadar berkaitan pelaksanaan dasar, tetapi turut melibatkan kapasiti profesional guru dalam membentuk persekitaran pembelajaran yang responsif terhadap kepelbagaian keperluan murid. Persekitaran pembelajaran yang produktif dan menyokong telah dikenal pasti sebagai prasyarat penting bagi perkembangan kanak-kanak secara holistik, meliputi dimensi sosial, emosi dan kognitif (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Namun demikian, keupayaan untuk mewujudkan persekitaran sedemikian tidak berlaku secara automatik, sebaliknya sangat bergantung kepada tahap kesediaan, pengetahuan dan amalan pedagogi guru.

Kajian terdahulu secara konsisten menegaskan bahawa suasana pembelajaran yang positif berperanan penting dalam memudahkan interaksi sosial bermakna antara MBPK dan murid tipikal, seterusnya meningkatkan keyakinan diri serta perkembangan kemahiran sosial MBPK (Husin et al., 2020). Selain itu, amalan pedagogi yang mencerminkan sikap penyayang, adil dan responsif daripada guru turut menyumbang kepada pembentukan persekitaran bilik darjah yang lebih inklusif dan bebas stigma (Husin et al., 2020). Walau bagaimanapun, kebanyakan kajian cenderung menilai kepentingan persekitaran pembelajaran positif sebagai hasil yang diharapkan, tanpa meneliti secara mendalam bagaimana kekangan kesediaan dan kompetensi guru mempengaruhi keupayaan sebenar untuk membentuk persekitaran tersebut, khususnya dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak.

Dalam usaha menangani cabaran berkaitan kesediaan guru dan pembentukan persekitaran pembelajaran inklusif yang berkualiti, pelbagai dasar dan inisiatif telah diperkenalkan di peringkat sistem pendidikan. Dalam konteks Malaysia, usaha ini diterjemahkan melalui pelaksanaan beberapa program pendidikan khas yang dirangka bagi memastikan akses pendidikan yang lebih inklusif kepada murid berkeperluan khas yang telah dilaksanakan oleh Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia. Terdapat 3 program yang disediakan bagi membantu kanak-kanak dalam kategori ini untuk memperoleh akses pendidikan di Malaysia, merangkumi Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI), Sekolah Pendidikan Khas (SPK) serta Program Pendidikan Inklusif (PPI). Fokus kajian ini adalah terhadap PPI, yang dibangunkan untuk menyediakan peluang kepada MBPK terhadap akses pendidikan dalam persekitaran kelas arus perdana tanpa halangan.

PPI melibatkan pembangunan kurikulum yang fleksibel, pengubahsuaian bilik darjah, serta latihan kepada guru untuk memastikan mereka lebih bersedia dalam menyokong pembelajaran MBPK (Lee & Mohamed, 2021). Analisa dari kajian-kajian lepas mendapati bahawa banyak kajian menekankan kepentingan suasana pembelajaran yang memberi ruang kepada MBPK untuk bergaul bersama kanak-kanak tipikal yang lain dalam persekitaran terhadap yang minimum (Husin et al., 2020). Walau bagaimanapun, penglibatan MBPK dalam peringkat prasekolah bagi PPI masih belum memuaskan (Anizam Mohamed Yusof et al., 2020; Norramlah Ali & Nurfaradila Mohamad Nasri, 2021). Menurut Lee dan Mohamed (2021), peratusan MBPK yang didaftarkan bagi PPI tidak mencapai 20% daripada jumlah keseluruhan MBPK yang berdaftar di Malaysia. Data daripada KPM (2021a) juga menunjukkan bahawa pelaksanaan PPI di tadika di Malaysia belum mencapai peratusan yang memuaskan.



Rajah 1. Graf jumlah murid berkeperluan khas bagi tahun 2017 hingga 2021
Sumber: KPM (2021a)

Berdasarkan Rajah 1, terdapat penurunan jumlah bilangan MBPK yang mengikuti Program Pendidikan Inklusif (PPI) bermula pada tahun 2019, daripada 16,855 orang murid kepada 16,504 orang murid (KPM, 2021a). Data ini selari dengan laporan KPM yang menyatakan trend penurunan ini berlaku secara konsisten selepas pandemik COVID-19 (KPM, 2021a). Trend penurunan ini mungkin berkait rapat dengan kesan penularan COVID-19 di Malaysia, di mana ibu bapa MBPK lebih cenderung mendaftarkan anak mereka di Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) atau Sekolah Pendidikan Khas (SPK). Faktor utama penurunan ini mungkin disebabkan oleh kebimbangan ibu bapa terhadap kemampuan guru aliran perdana dalam melaksanakan pendidikan inklusif secara efektif semasa pandemik, termasuk cabaran pembelajaran dalam talian serta kesukaran menyediakan sokongan tambahan yang diperlukan oleh MBPK. Kajian oleh Sharma et al. (2012) menunjukkan bahawa keberkesanan pelaksanaan pendidikan inklusif sangat bergantung kepada persediaan dan keyakinan guru, yang mungkin terjejas dalam situasi luar biasa seperti pandemik.

Keadaan ini menunjukkan bahawa pendidikan inklusif mungkin masih menghadapi cabaran pelaksanaan yang signifikan, khususnya dalam memastikan MBPK mendapat akses pendidikan yang sesuai dalam persekitaran kelas arus perdana. UNESCO (2020) menekankan bahawa pandemik COVID-19 telah mengubah struktur dan keutamaan pendidikan, sekali gus mewujudkan cabaran baharu terhadap program inklusif di seluruh dunia. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk memahami kesediaan guru dalam melaksanakan pendidikan inklusif, terutama selepas pandemik, bagi mengenal pasti faktor-faktor yang menyumbang kepada trend ini. Walau bagaimanapun, jika dilihat pada trend bilangan MBPK di bawah PPI pada tahun 2018 hingga 2020, PPKI dianggap relevan oleh ibu bapa MBPK di Malaysia. Menurut Zabeli dan Gjelaj (2020), guru memainkan penting dalam mewujudkan persekitaran pembelajaran yang positif bagi memastikan objektif pelaksanaan pendidikan inklusif tercapai. Hal ini demikian kerana, guru yang memiliki pengetahuan dan kemahiran yang mencukupi serta tingkah laku yang sihat serta berpandangan positif terhadap pendidikan inklusif lebih berupaya mengimplementasikan pendidikan inklusif di dalam kelas mereka dengan baik (Lee & Mohamed, 2021; Zabeli & Gjelaj, 2020). Oleh hal demikian, kajian ini dilaksanakan bagi mengenal pasti kesediaan guru terhadap program inklusif dalam kalangan MBPK di tadika di bawah Angkatan Belia Islam Malaysia (ABIM). Selain itu, pengkaji juga ingin mendapatkan maklumat dari segi pengalaman dan penglibatan guru tadika ABIM dalam mengajar serta mengendalikan MBPK. Hal ini demikian kerana, masih belum ada data berdokumen yang berkaitan dengan kemasukan MBPK ke tadika ABIM.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dilaksanakan untuk:

1. Mengetahui tahap pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran guru.
2. Mengetahui hubungan antara pengetahuan dengan amalan pengajaran.

PERSOALAN KAJIAN

Berikut merupakan dua persoalan kajian:

1. Adakah tahap pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran guru?
2. Adakah terdapat hubungan antara pengetahuan dengan amalan pengajaran?

Hipotesis Kajian:

H₀: Tidak terdapat hubungan ketara atau signifikan di antara pengetahuan dengan amalan pengajaran guru.

METODOLOGI

Kajian kuantitatif berbentuk tinjauan menggunakan instrumen soal selidik dilihat sesuai dijalankan untuk menilai dan memahami tahap kesediaan guru terhadap pendidikan inklusif dalam kalangan MBPK (Lee & Mohamed, 2021; Yaacob & Tahar, 2021; Zulkifli & Mohamed, 2019). Dengan menggunakan struktur kajian tindakan individu, kajian ini bertujuan untuk menilai kesediaan guru tadika terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dalam kalangan MBPK.

Peserta kajian

Kajian tinjauan ini dijalankan di institusi tadika ABIM. Populasi bagi kajian ini terdiri daripada guru tadika ABIM sahaja. Pemilihan dan penetapan lokasi kajian dibuat dengan mengambil kira aspek keupayaan pengkaji untuk merekod dan mengumpul data dengan efektif. Pemilihan sampel kajian adalah dengan menggunakan persampelan tidak rawak iaitu persampelan selesa.

Responden bagi kajian ini adalah terbatas kepada guru tadika yang berkhidmat di tadika milik ABIM. Berdasarkan jumlah populasi yang diperolehi daripada Kementerian Pendidikan Malaysia (2021b), jumlah populasi (N) guru tadika ABIM sebuah negeri di Malaysia adalah seramai 47 orang. Dengan merujuk kepada jadual persampelan Krejcie dan Morgan (1970), pengkaji telah menetapkan jumlah sampel yang terlibat dalam kajian ini sebagai sampel (n) kajian adalah seramai 40 orang. Guru yang dipilih sebagai sampel kajian terdiri daripada guru yang telah bertugas sekurang-kurangnya dua tahun di tadika, mempunyai kelayakan pendidikan awal kanak-kanak, serta pernah terlibat dalam mana-mana program atau latihan berkaitan pendidikan inklusif. Pemilihan ini dilakukan untuk memastikan mereka mempunyai asas pengetahuan dan pengalaman dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak, sekaligus memberikan perspektif yang menyeluruh tentang kesediaan terhadap pendidikan inklusif.

INSTRUMEN KAJIAN

Data kajian tinjauan ke atas tahap kesediaan guru tadika ABIM terhadap pendidikan inklusif dalam kalangan MBPK diperolehi melalui maklum balas mereka menggunakan borang soal selidik. Bentuk pemerolehan data adalah dari sumber data primer, di mana maklum balas responden dikumpul secara langsung dari borang soal selidik. Soal selidik adalah satu set borang yang mengandungi struktur soalan yang disusun oleh pengkaji bagi tujuan mendapatkan maklumat tentang beberapa persoalan yang berkaitan dengan kajian. Dengan menggunakan soalan dari instrumen yang diadaptasi dari kajian Yaacob dan Tahar (2021), soalan dibahagikan dan disusun menjadi dua bahagian iaitu Bahagian A adalah maklumat latar belakang atau demografi responden termasuklah pengalaman guru mengajar MBPK. Ianya bertujuan untuk memastikan responden yang terlibat menepati kumpulan sasaran kajian, iaitu dalam kalangan guru tadika ABIM.

Bahagian kedua, Bahagian B pula bertujuan untuk melihat kesediaan guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dalam kalangan murid berkeperluan khas. Menurut Lin dan Mohd Yasin (2021), guru yang berpandangan positif terhadap MBPK lebih cenderung untuk menerima baik pelaksanaan pendidikan inklusif di dalam kelas mereka. Oleh hal demikian, Bahagian B terdiri daripada 3 konstruk, iaitu 1: Kesediaan Pengetahuan; 2: Kesediaan Sikap dan 3: Kesediaan Amalan Pengajaran (Jadual 3.1). Manakala, skala Likert lima mata diguna pakai untuk pengukuran tahap kesediaan sama ada skala 1-Sangat Tidak Setuju (STS); 2-Tidak Setuju (TS); 3-Neutral (N); 4-Setuju (S) dan 5-Sangat Setuju (SS).

Jadual 1. Bilangan Kandungan Item dalam Konstruk di Bahagian B

Konstruk	Kesediaan Guru	Jumlah Item
1	Pengetahuan Guru	11
2	Sikap Guru	10
3	Amalan Pengajaran Guru	10
Jumlah Item		31

Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen:

Bagi memastikan instrumen yang digunakan menepati sasaran dan objektif kajian, pengkaji telah mendapatkan kesahan instrumen soal selidik daripada pakar bidang. Hasil semakan pakar menunjukkan persetujuan tinggi terhadap instrumen ini, khususnya dalam aspek kejelasan item, kesesuaian kandungan, dan kaitannya dengan objektif kajian. Berdasarkan persetujuan dan pengesahan tersebut, instrumen yang dibangunkan oleh Yaacob dan Tahar (2021) telah digunakan dalam kajian ini untuk merekod data berkaitan kesediaan guru terhadap pendidikan inklusif dalam kalangan murid berkeperluan khas. Tahap kebolehpercayaan instrumen ini juga telah diuji untuk memastikan ketekalan dalaman item yang digunakan. Hasil analisis menunjukkan nilai pekali *Cronbach's alpha* adalah 0.974, yang mencerminkan tahap kebolehpercayaan yang sangat tinggi (Yaacob & Tahar, 2021).

Kutipan Data:

Data kajian ini diperolehi melalui tinjauan yang dijalankan ke atas kesediaan guru tadika ABIM terhadap pendidikan inklusif dalam kalangan MBPK. Pengumpulan data dilakukan secara fizikal, di mana penyelidik mengedarkan borang soal selidik kepada 47 orang guru yang menjadi responden kajian. Borang soal selidik ini diedarkan semasa Program Pemantapan Guru Tadika/Taski ABIM yang diadakan pada 14 hingga 15 Oktober 2022. Sebanyak 47 borang soal selidik diedarkan pada hari pertama program, dan maklum balas responden dikumpulkan secara langsung oleh penyelidik pada akhir sesi program. Proses ini memastikan data yang diperolehi adalah daripada sumber data primer, yang dirakamkan secara terus melalui borang soal selidik yang telah disediakan.

Kajian Rintis:

Matlamat pelaksanaan kajian rintis adalah untuk menyemak kesahihan dan ketekalan dalaman instrumen yang digunakan, serta menyedari sebarang kekangan yang mungkin timbul semasa proses pengumpulan data. Kajian rintis adalah perlu bagi penyelidik untuk menyiasat dan mengesahkan beberapa aspek konseptual kajian ini. Kajian rintis ini dijalankan ke atas 30 orang guru tadika ABIM yang bukan peserta sebenar kajian. Data yang diperolehi melalui kajian rintis ini digunakan untuk pengkaji mengesan perkara yang perlu diberi perhatian sepanjang kajian dijalankan. Bagi menentukan bahawa instrumen yang diadaptasi boleh digunakan dalam kajian sebenar, pengkaji telah melakukan pengujian ketekalan instrumen dengan melihat kepada nilai pekali *cronbach's alpha*. Berdasarkan Jadual 2, kebolehpercayaan instrumen ini adalah sangat baik (sangat tinggi). Nilai pekali *cronbach's alpha* yang menghampiri nilai 1 di Jadual 3 juga menunjukkan bahawa kesemua item dalam ketiga-tiga konstruk memiliki nilai kebolehpercayaan yang sangat baik dan tinggi.

Jadual 2. Nilai Pekali *Cronbach's Alpha* bagi Keseluruhan Instrumen

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N of Items</i>
.981	31

Jadual 3. Nilai Pekali *Cronbach's Alpha* bagi Setiap Kostruk dalam Instrumen

Konstruk	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N of Items</i>
Pengetahuan Guru	.972	11
Sikap Guru	.939	10
Amalan Pengajaran Guru	.977	10

Berdasarkan Jadual 2, dapatan kajian rintis yang dilakukan terhadap 30 orang guru tadika ABIM yang tidak terlibat sebagai peserta sebenar kajian menunjukkan tahap kebolehpercayaan yang sangat baik terhadap keseluruhan item dalam soal selidik yang digunakan dengan nilai pekali *cronbach's alpha* 0.981. Nilai pekali *Cronbach's Alpha* di Jadual 3, didapati bahawa semua item dalam instrumen soal selidik mencapai tahap pekali *cronbach's alpha* yang dicadangkan oleh pakar, iaitu 0.6 dan ke atas (Berawi, 2017). Ini menunjukkan bahawa instrumen ini mempunyai nilai kebolehpercayaan yang sangat baik serta sesuai digunakan dalam kajian kerana ia berupaya mengukur apa yang hendak diukur bagi menjawab persoalan kajian.

Analisis Data:

Data yang dikumpul dianalisis menggunakan perisian *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versi 23.0. Analisa data melibatkan dua analisa statistik iaitu analisa deskriptif dan analisa inferensi. Analisis data dilakukan secara deskriptif menggunakan pendekatan kuantitatif. Data dianalisis dengan merujuk kepada jadual dan rajah untuk memberikan gambaran visual serta menggunakan nilai statistik seperti min, median dan mod bagi menerangkan pola data. Pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran guru diinterpretasi melalui nilai sisihan piawai, min, peratusan dan frekuensi. Tahap kesediaan guru terhadap pendidikan inklusif ditentukan berdasarkan nilai skor min, yang diinterpretasikan mengikut skala yang dicadangkan oleh Ramli dan Zulkifli (2022). Analisis inferensi digunakan oleh pengkaji untuk melihat hubungan antara pemboleh ubah serta perbezaan atau perbandingan antara kumpulan tertentu. Dalam kajian ini, pengujian normaliti dijalankan untuk memastikan taburan data adalah normal, yang membolehkan penggunaan ujian parametrik. Bagi melihat hubungan antara pemboleh ubah pengetahuan guru dan amalan pengajaran mereka, ujian korelasi Pearson digunakan kerana objektif kajian adalah untuk menilai kekuatan dan arah hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Daripada jumlah 47 borang soal selidik yang diedarkan, 44 borang telah dikembalikan. Ini menunjukkan kadar pulangan borang soal selidik adalah tinggi, 93.6 %. Walau bagaimanapun, daripada jumlah ini, hanya 40 borang yang telah lengkap diisi digunakan dalam analisa data.

Pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran guru

Bagi mencapai objektif kajian yang pertama, analisis deskriptif dijalankan dengan melihat kepada sisihan piawai dan skor min bagi konstruk pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran. Jadual 4 menunjukkan tahap kesediaan guru terhadap PPI dalam kalangan MBPK dari aspek pengetahuan, sikap dan amalan pengajaran guru.

Jadual 4. Nilai Min Mengikut Konstruk

Konstruk	Min	Interpretasi
Pengetahuan Guru	3.04	Sederhana
Sikap Guru	3.44	Tinggi
Amalan Pengajaran Guru	3.61	Tinggi

Analisis deskriptif Jadual 4 menunjukkan bahawa tahap pengetahuan guru tadika ABIM terhadap Program Pendidikan Inklusif (PPI) berada pada tahap sederhana ($M = 3.04$). Hal ini menandakan bahawa guru tadika ABIM masih belum bersedia terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif berdasarkan aspek pengetahuan. Oleh hal demikian, guru perlu didedahkan dengan pengetahuan dan kemahiran bukan sahaja berkaitan MBPK semata-mata, tetapi juga pengetahuan dan kemahiran yang melibatkan pedagogi, strategi pengajaran, susun atur dalam bilik darjah dan pengurusan tingkah laku murid. Kekurangan pengetahuan ini berkemungkinan disebabkan oleh faktor pengalaman mengajar murid berkeperluan khas, seperti yang dinyatakan oleh Hussin et al. (2020), di mana pengalaman langsung memainkan peranan penting dalam membentuk kompetensi guru terhadap pendidikan inklusif. Majoriti responden dalam kajian ini didapati tidak memiliki pengalaman langsung dalam mengendalikan murid berkeperluan khas (MBPK). Kekurangan pengalaman ini dipercayai menjadi salah satu faktor yang mempengaruhi tahap pengetahuan dan sikap guru terhadap pendidikan inklusif. Menurut kajian terdahulu, pengalaman bekerja dengan MBPK dapat membantu guru memahami keperluan murid tersebut, selain meningkatkan sikap positif mereka terhadap pendidikan inklusif (Amran et al., 2019; Tembren & Tahar, 2022). Kesimpulannya, pengalaman mengajar MBPK bukan sahaja memberikan pendedahan praktikal kepada guru, tetapi juga berupaya meningkatkan tahap pengetahuan dan membentuk sikap positif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif secara keseluruhan.

Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Lee dan Mohamed (2021). Dalam kajian mereka terhadap guru prasekolah yang terlibat sebagai tenaga pengajar MBPK di Pekan, didapati tahap pengetahuan guru berada di tahap sederhana. Skor min yang rendah dalam item kemahiran menyediakan alat bantu mengajar menggunakan teknologi membuktikan bahawa guru memiliki pengetahuan dan kemahiran teknologi maklumat dan teknologi (TMK) yang rendah dalam menyediakan alat dan juga bahan bantuan pengajaran untuk guru melaksanakan pengajaran mengikut kesesuaian keperluan MBPK. Malah, guru menyatakan bahawa mereka tidak memahami setiap topik pengajaran yang disampaikan kepada murid. Kajian mereka yang melibatkan seramai 66 orang guru prasekolah di daerah Pekan, Pahang juga melaporkan bahawa guru belum memiliki pengetahuan yang tinggi dan mapan untuk mengajar MBPK di prasekolah. Lin dan Mohd Yasin (2021) telah menjelaskan dalam kajian mereka ke atas guru sekolah menengah dan sekolah rendah aliran perdana di Sibu tentang PPI bahawa guru yang kurang berkemahiran dan berpengetahuan dalam amalan pendidikan inklusif tidak mampu dan kurang mahir untuk mengendalikan masalah yang timbul sepanjang pengajaran, terutamanya yang melibatkan masalah tingkah laku. Mereka juga melaporkan bahawa tahap pengetahuan guru di Sibu adalah sederhana. Ini menjelaskan bahawa masih ramai guru aliran perdana di Sibu tidak mempunyai pengetahuan dan teori pengajaran dalam menyediakan pengajaran bagi tujuan PPI.

Berbeza dengan dapatan dalam kajian Srivastave et al. (2017) dan Yaacob dan Tahar (2021) yang melaporkan bahawa guru memiliki pengetahuan yang tinggi terhadap amalan pendidikan inklusif. Walau bagaimanapun, pengetahuan guru tentang ketidakupayaan MBPK masih berada di tahap yang rendah (Srivastave et al., 2017). Begitu juga dengan tahap pengetahuan guru berkenaan komponen pengurusan tingkah laku murid yang terkandung dalam Kurikulum Pendidikan Khas yang berada di tahap yang rendah (Yaacob & Tahar, 2021). Kajian yang dijalankan oleh Majoko (2019) mengemukakan bahawa kebanyakan guru di prasekolah masih kurang pengetahuan dan kemahiran dalam pendidikan khas. Beliau merumuskan bahawa seorang guru mestilah memiliki pengetahuan yang tinggi terutamanya dalam bidang pendidikan khas. Bukan sahaja guru-guru mesti tahu pelajaran dan persediaan mengajar, mereka juga mesti tahu mengenal pasti kanak-kanak yang menghadapi kesukaran dalam pembelajaran.

Analisis deskriptif juga menunjukkan bahawa sikap guru tadika ABIM terhadap pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif (PPI) berada pada tahap tinggi ($M = 3.44$). Dapatan ini menunjukkan bahawa guru secara umumnya mempunyai penerimaan yang positif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif serta menunjukkan kesediaan dari segi emosi dan kepercayaan untuk menyokong pembelajaran Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) dalam bilik darjah arus perdana. Selari dengan dapatan kajian Amran et al. (2019) yang melaporkan bahawa guru menerima baik pelaksanaan pendidikan inklusif. Kajian mereka mendapati bahawa guru pendidikan khas bersedia untuk bekerjasama dalam kumpulan pendidik bagi menyokong dan memantau pembelajaran murid secara berterusan walaupun murid tersebut mengikuti PPI. Dapatan ini disokong oleh Lee dan Mohamed (2021) yang mendapati bahawa sebahagian besar guru prasekolah di Pekan menyatakan bahawa mereka suka berkongsi pengetahuan dengan rakan guru untuk mengenal pasti kanak-kanak berkeperluan khas di prasekolah. Malah, kajian oleh Memisevic et al. (2021) juga melaporkan dapatan yang sama di mana guru menunjukkan sikap positif guru terhadap kemasukan pelajar Gangguan Spektrum Autisme (ASD) ke dalam pendidikan umum.

Kajian oleh Lin dan Mohd Yasin (2021) juga mendapati guru di Sibul menunjukkan sikap yang positif terhadap MBPK. Peratusan yang tinggi pada item yang menunjukkan bahawa guru menunjukkan rasa hormat terhadap MBPK membuktikan bahawa guru mempunyai sikap yang positif dalam menerima murid berkeperluan khas dalam kelas mereka. Bertepatan dengan dapatan kajian oleh Tuncay dan Kizilaslan (2021) yang mendapati bahawa calon guru di Turki menunjukkan sikap yang positif terhadap amalan pendidikan inklusif. Hal ini demikian kerana calon guru di Turki bukan sahaja telah didedahkan dengan teori berkaitan pengajaran, tetapi juga mempunyai pengalaman menjalani praktikum pengajaran MBPK. Dapatan kajian ini juga disokong oleh Ginja dan Chen (2021) yang melaporkan bahawa sikap guru di Ethiopia berada di tahap yang positif terhadap amalan inklusif. Namun, Butakor et al. (2018) melaporkan bahawa guru lelaki di Ghana mempunyai sikap yang rendah berbanding guru wanita kerana guru lelaki menunjukkan kepercayaan yang rendah terhadap amalan pendidikan inklusif. Kajian yang dijalankan Ewing et al. (2018) juga melaporkan penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif adalah negatif kerana kekurangan pengetahuan dan latihan yang disediakan untuk mereka. Dapatan ini disokong oleh Saloviita (2018), di mana kajian beliau mendedahkan bahawa guru cenderung untuk bersikap berat sebelah dalam penilaian kerana mereka mempunyai pengetahuan yang terhad berkaitan masalah pembelajaran kanak-kanak dan tidak mengetahui tindakan lanjut yang perlu diambil apabila menghadapi masalah tersebut.

Tahap amalan pengajaran guru tadika ABIM dalam pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif (PPI) didapati berada pada tahap tinggi ($M = 3.61$). Dapatan ini menggambarkan bahawa guru secara umumnya berupaya merancang dan melaksanakan pengajaran yang mengambil kira kepelbagaian keperluan pembelajaran Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK), di samping menyokong pembelajaran murid tipikal dalam persekitaran bilik darjah yang sama. Tahap amalan pengajaran yang tinggi ini mencerminkan kesediaan guru untuk menyesuaikan strategi pengajaran, menggunakan bahan bantu mengajar yang bersesuaian serta mengaplikasikan pendekatan pedagogi yang fleksibel bagi memenuhi keperluan murid yang pelbagai. Amalan pengajaran yang responsif terhadap kepelbagaian keperluan murid merupakan komponen penting dalam memastikan keberkesanan pelaksanaan pendidikan inklusif serta menyokong perkembangan pembelajaran secara menyeluruh.

Dapatan kajian ini selari dengan kajian Yaacob dan Tahar (2021) yang melaporkan bahawa tahap amalan pengajaran guru di Melaka adalah tinggi. Kesediaan guru menghasilkan alat bantu mengajar yang sesuai dan pengamalan strategi pengajaran yang pelbagai menandakan kesediaan guru dalam aspek amalan pengajaran berada di tahap yang tinggi. Walaubagaimanapun, ia bertentangan dengan dapatan yang diperolehi oleh Ginja dan Chen (2021) yang mendapati guru di Ethiopia memiliki amalan mengajar kanak-kanak kurang upaya dalam persekitaran pendidikan inklusif yang sangat rendah. Guru didapati kurang mahir dan belum bersedia untuk melaksanakan amalan inklusif dalam bilik darjah kerana segelintir guru menyatakan mereka kurang memiliki bahan pengajaran yang sesuai bagi memenuhi keperluan murid kurang upaya. Kajian oleh Ratnam et al. (2018) pula mendapati amalan perbualan pagi yang dipraktikkan oleh guru Prasekolah Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran di Malaysia berada di tahap sederhana. Ini menunjukkan bahawa walaupun guru mempunyai pengalaman mengajar MBPK, namun ia tidak dapat menjamin kualiti amalan pengajaran guru.

Hubungan antara pengetahuan dengan amalan pengajaran guru

Melalui ujian normaliti yang dijalankan, boleh diandaikan bahawa data bertaburan secara normal. Maka, pengujian korelasi yang melibatkan pemboleh ubah pengetahuan dengan amalan pengajaran boleh diteruskan menggunakan ujian korelasi Pearson. Pengujian korelasi Pearson dilakukan bagi pengujian Hipotesis Nol (H_0) yang berikut:

H_{01} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengetahuan guru terhadap PPI dengan amalan pengajaran guru tadika ABIM.

Jadual 5. Nilai Korelasi antara Pengetahuan dengan Amalan Pengajaran

		Pengetahuan	Amalan_Pengajaran
Pengetahuan	Pekali Korelasi	1	.607**
	<i>Sig. (2-tailed)</i>		.000
	N	40	40
Amalan_Pengajaran	Pekali Korelasi	.607**	1
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	.000	
	N	40	40

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Berdasarkan ujian normaliti yang ditunjukkan dalam Jadual 5, data didapati bertaburan secara normal, justeru analisis korelasi Pearson digunakan untuk menguji hubungan antara pengetahuan guru terhadap Program Pendidikan Inklusif (PPI) dengan amalan pengajaran guru. Hasil analisis menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan, positif dan kuat antara kedua-dua pemboleh ubah ($r = 0.607$, $p < 0.01$). Dapatan ini menunjukkan bahawa peningkatan tahap pengetahuan guru berkaitan PPI berkait rapat dengan peningkatan amalan pengajaran inklusif yang dilaksanakan dalam bilik darjah. Sehubungan itu, hipotesis nol yang menyatakan bahawa tiada hubungan signifikan antara pengetahuan dan amalan pengajaran adalah ditolak. Hubungan yang kuat antara kedua-dua pemboleh ubah ini menunjukkan bahawa pengetahuan profesional memainkan peranan penting dalam membentuk kualiti pelaksanaan pengajaran inklusif. Guru yang mempunyai pemahaman yang lebih mendalam tentang prinsip, strategi dan keperluan pembelajaran MBPK lebih berupaya menterjemahkan pengetahuan tersebut kepada amalan pedagogi yang responsif dan berkesan. Keadaan ini penting bagi memastikan semua murid, termasuk MBPK, dapat mencapai objektif pembelajaran yang ditetapkan dalam persekitaran pendidikan inklusif.

Dapatan kajian ini selari dengan kajian oleh Norok dan Khairuddin (2022), yang melaporkan bahawa nilai korelasi antara tahap pengetahuan guru yang mengajar pendidikan khas di Tampin dengan tahap kesediaan guru melaksanakan pendekatan belajar melalui bermain mempunyai kekuatan korelasi yang positif, signifikan dan kuat. Dapatan ini disokong oleh Ratnam et al. (2018) yang melaporkan bahawa wujudnya hubungan yang signifikan antara pengetahuan guru Prasekolah Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran di Malaysia dengan amalan pelaksanaan perbualan pagi. Hubungan yang kuat dan positif antara pengetahuan guru dengan amalan perbualan pagi menunjukkan bahawa amalan pengajaran guru terhadap pelaksanaan perbualan pagi akan meningkat apabila pengetahuan guru ditingkatkan. Oleh itu, guru perlu menyertai seminar atau bengkel yang dapat meningkatkan pengetahuan mereka berkaitan amalan pendidikan inklusif supaya budaya amalan pengajaran guru juga dapat ditingkatkan.

IMPLIKASI KAJIAN

Dapatan dari kajian ini diharapkan mampu memberi gambaran kepada Yayasan Takmir Pendidikan ABIM tentang kesediaan guru-guru di tadika ABIM terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dalam kalangan MBPK di tadika masing-masing. Hal ini demikian kerana, dengan mengambil kira kesediaan guru, matlamat pelaksanaan PPI di tadika aliran perdana dapat dicapai bersama. Maklumat ini boleh dimanfaatkan dalam merangka program latihan dan seminar bagi tujuan meningkatkan kemahiran dan

profesionalisme guru tadika ABIM. Selain itu, pelaksanaan kajian tinjauan ini juga diharapkan dapat mendatangkan manfaat kepada pihak yang berkaitan khususnya mereka yang terlibat dalam profesion perguruan dalam menambah baik amalan pengajaran yang berupaya menyokong keberhasilan program pendidikan inklusif. Malah, dapatan dari kajian ini memberi satu gambaran yang jelas bahawa guru perlu bersedia melakukan perubahan dan inovasi dalam amalan pengajaran mereka dengan cara meningkatkan pengetahuan dalam aspek yang berkaitan.

KESIMPULAN

Secara kesimpulannya, pengetahuan guru berkaitan pendidikan khas mempunyai hubungan yang signifikan dengan amalan pengajaran yang dilaksanakan dalam bilik darjah. Hal ini menunjukkan bahawa pengetahuan profesional bukan sekadar pelengkap, tetapi memainkan peranan penting dalam membentuk amalan pedagogi inklusif yang berkesan, khususnya dalam memenuhi keperluan pembelajaran Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK). Dapatan turut menunjukkan bahawa kesediaan guru tidak hanya bergantung kepada sikap positif terhadap pendidikan inklusif. Sebaliknya, kesediaan tersebut memerlukan asas pengetahuan yang kukuh serta keupayaan guru untuk menterjemahkan pengetahuan tersebut kepada amalan pengajaran yang responsif dan sesuai dengan kepelbagaian keperluan murid. Dari sudut sumbangan, kajian ini memperkukuh bukti bahawa pengetahuan profesional guru merupakan faktor penting yang menyokong pelaksanaan pengajaran inklusif, khususnya dalam pendidikan awal kanak-kanak.

Sehubungan itu, pembangunan profesional guru secara berterusan melalui latihan berkaitan pendidikan khas dan pedagogi inklusif perlu diberi perhatian bagi meningkatkan kompetensi pengajaran. Kajian lanjutan disarankan untuk meneliti hubungan ini melalui pemerhatian langsung dalam bilik darjah bagi memahami dengan lebih mendalam pelaksanaan pendidikan inklusif dalam situasi sebenar.

PENGHARGAAN

Penulis ingin merakamkan setinggi-tinggi penghargaan kepada semua pihak yang telah memberikan kerjasama dan sokongan dalam menjayakan kajian ini. Ucapan terima kasih khusus ditujukan kepada guru-guru tadika ABIM yang telah sudi meluangkan masa sebagai responden kajian serta memberikan kerjasama yang amat baik sepanjang proses pengumpulan data dijalankan.

PERNYATAAN KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis mengisytiharkan bahawa tiada sebarang konflik kepentingan berkaitan dengan penerbitan artikel ini.

SUMBANGAN PENULIS

Maryam Mardhiyah Zainudin: Konseptualisasi, Metodologi, Pengumpulan data, Analisis formal, Penyiasatan, Visualisasi, Penulisan – draf asal.

M. Khalid M. Nasir: Penyeliaan, Pengesahan, Penulisan – semakan dan penyuntingan.

KETERSEDIAAN DATA DAN BAHAN

Data kajian yang menyokong dapatan artikel ini boleh diperolehi daripada penulis atas permintaan yang munasabah. Walau bagaimanapun, data tidak didedahkan secara terbuka bagi melindungi privasi dan kerahsiaan responden.

PENGISYTIHARAN PENGGUNAAN AI GENERATIF

Semasa penyediaan manuskrip ini, penulis telah menggunakan ChatGPT bagi membantu meningkatkan kejelasan dan kebolehbacaan penulisan. Selepas menggunakan ChatGPT, penulis telah menyemak dan menyunting kandungan manuskrip sepenuhnya serta bertanggungjawab sepenuhnya terhadap kandungan akhir penerbitan ini.

PERNYATAAN ETIKA

Penyertaan responden adalah secara sukarela dan persetujuan dimaklumkan telah diperoleh sebelum pengumpulan data dijalankan. Kerahsiaan dan anonimiti responden dipelihara sepanjang proses penyelidikan. Kajian ini dijalankan selaras dengan prinsip etika penyelidikan yang melibatkan manusia.

RUJUKAN

- Amran, H. A., Majid, R. A., & Ali, M. M. (2019). Cabaran guru pendidikan khas pada abad ke-21. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4(26), 113-122. <http://www.ijepc.com/PDF/IJEPc-2019-26-03-17>
- Anizam Mohamed Yusof, Manisah Mohd Ali & Norhayati Mohd Noor. (2020). Penerapan kemahiran kebolehgajian terhadap murid berkeperluan pendidikan khas. *Journal Secara Talian Penyampaian TVET*, 5(1), 36-42. <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/oj-tp/article/download/6052/3548/23856>
- Berawi. F. M. (2017). *Metodologi penyelidikan: Panduan menulis tesis*. Penerbit Universiti Utara Malaysia.
- Ewing, D. L., Monsen, J.J., & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*. 34(14), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2021). Conceptualising inclusive education: The role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013*. <https://idoc.pub/documents/peraturan-pendidikan-khas-2013-546g2mzmk8n8>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). *Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2018). *Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas*. Retrieved from <https://necicmalaysia.org/wp-content/uploads/2024/05/Garis-Panduan-Program-Pendidikan-Inklusif-MBPK-2018.pdf>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2021a). *Buku data pendidikan khas: Oktober 2021*. <https://www.moe.gov.my/muat-turun/pendidikankhas/buku-data-pendidikankhas/4918buku-data-pendidikan-khas-tahun-2021/file>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2021b). *Perangkaan pendidikan Malaysia*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Lee, K., C., & Mohamed, S. (2021). Tahap Pengetahuan Guru dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusif di Kelas Prasekolah. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(2), 253-260. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/jdpp>
- Lin, P.S., & Mohd Yasin, M. H. (2021). Pengetahuan dan sikap guru aliran perdana terhadap program pendidikan inklusif di daerah Sibul. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(1), 515-529. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/jdpp>
- Majoko, T. (2019). Inclusion of children with disabilities in physical education in Zimbabwean primary schools. *SAGE Open*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244018820387>
- Noramliah Ali & Norfaradilla Mohamad Nasri. (2021). Halangan yang dihadapi oleh guru aliran perdana dalam melaksanakan program pendidikan inklusif. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(3), 74-82. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/jdpp>
- Norok, N. B. M., & Kamarudin, K. F. (2022). Tahap kesediaan guru terhadap penggunaan kaedah bermain sambil belajar bagi murid berkeperluan khas pembelajaran. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(1), 132–144. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i1.1246>

- Rahman, A. A., Shamsudin, S. S. S., Nozlan, N. N., Shakor, M.F.A., & Sukari, A. (2021). Pandemik COVID-19: cabaran pengajaran dan pembelajaran (PDP) Pendidikan Islam dalam pendidikan khas bagi pelajar Orang Kurang Upaya (OKU) masalah pembelajaran di Malaysia. *Journal of Quran Sunnah Education & Special Needs*, 5(1), 127–138. <https://doi.org/10.33102/jqss.vol5no1.104>
- Ramli, N., & Zulkifli, H. (2022). Tahap kesediaan dan motivasi guru pendidikan islam terhadap pengajaran dan pembelajaran atas talian. *International Journal of Advanced Research in Islamic Studies and Education (ARISE)*, 2(2), 16-30. <https://www.myedujournal.com/index.php/arise/article/download/108/107>
- Ratnam, K., Alias, A., & Toran, H. (2018). Tahap pengetahuan dan pelaksanaan aktiviti perbualan pagi oleh guru Prasekolah Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran (PPKBP). *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 43(3), 59-66. <https://doi.org/10.17576/jpen2018-43.03-07>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tembren, A., & Tahar, M.M. (2022). Penerimaan Guru Terhadap Pelaksanaan Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) Di Daerah Sibu. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 4(1), 127-144. <http://myjims.mohe.gov.my/index.php/jdpd>
- Tuncay, A. A., & Kizilaslan, A. (2021). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309–322. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Wilmshurst, L. & Brue, A.W. 2018. *The complete guide to special education: Expert advice on education, IEPs, and helping kids succeed*. Jossey-Bass Publisher.
- Yaacob, N. D., & Tahar, M. M. (2021). Tahap penerimaan guru-guru tadika swasta terhadap Murid Berkeperluan Khas (MBPK) di negeri Melaka. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(4), 265-275. <https://doi.org/10.55057/jdpd.2021.3.4.22>
- Yusof, N. I., & Ismail, H. (2020). Knowledge and readiness of preschool teachers in accepting special needs children. *PalArch's Journal of Archaeology of Egyptology*, 17(6), 12159-12173. <https://www.archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/3056>
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1791560>
- Zulkifli, A. S., & Mohamed, S. (2019). Tahap pengetahuan guru dalam mengurus tingkah laku Murid Berkeperluan Khas (MBPK). *Jurnal Wacana Sarjana*, 3(4), 1-7. <https://spaj.ukm.my/jws/index.php/jws/article/view/289>