

Keperluan Komuniti Pembelajaran Profesional dalam Peningkatan Kualiti Amalan Inklusif Guru

*The Importance of Professional Learning Community in Enhancing the
Quality of Teaching Practices*

Rosmalily binti Salleh*

Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia, Malaysia

*emel:rosmalily@moe.gov.my

Published: 26 April 2024

To cite this article (APA): Salleh, R. (2024). Keperluan Komuniti Pembelajaran Profesional: Peningkatan Kualiti Pengajaran Dan Pembelajaran Serta Amalan Inklusif Guru. *Perspektif Jurnal Sains Sosial Dan Kemanusiaan*, 16(1), 80–95. <https://doi.org/10.37134/perspektif.vol16.1.7.2024>

To link to this article: <https://doi.org/10.37134/perspektif.vol16.1.7.2024>

Abstrak

Malaysia komited terhadap pendidikan inklusif yang berkualiti dan transformatif. Ini dijelaskan melalui lima inisiatif Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 yang selaras dengan 'Incheon Declaration Education 2030', menegaskan tentang perlunya pendidikan inklusif dan pembangunan profesional berterusan guru yang berkualiti. Walaubagaimanapun, amalan inklusif didapati tidak konsisten lantaran wujudnya kepelbagaian dan kerumitan praktis, termasuk kepelbagaian etnik, budaya, bahasa, agama dan sistem persekolahan yang mempengaruhi promosi dan pelaksanaan pendidikan inklusif. Kajian ini menyelidiki perspektif guru tentang keperluan pembangunan profesional untuk pelaksanaan program pendidikan inklusif di sekolah rendah. Kajian ini menggunakan pengkaedahan kualitatif, dan data diperolehi dari lima buah sekolah: tiga dengan Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan dua sekolah bukan PPKI. Seramai 25 guru termasuk pemimpin sekolah telah ditemubual secara individu dan 51 guru terlibat dalam lapan kumpulan fokus. Sebanyak sepuluh pemerhatian dilaksanakan sebelum aktiviti temubual individu. Data dianalisis secara tematik menggunakan perisian analisis kualitatif NVivo 11. Penyelidik menghujahkan bahawa pembudayaan aktiviti komuniti pembelajaran profesional, kefahaman tentang pendidikan inklusif, pengukuhan nilai dan sikap positif guru dalam meningkatkan profesionalisme mereka adalah penting untuk meningkatkan amalan inklusif guru. Hasil dapatan dijangka dapat membantu pembangun polisi dan penggubal program pendidikan inklusif dalam menghasilkan modal insan berkualiti. Pihak berkeperluan dalam pendidikan juga dijangka dapat memanfaatkan dapatan kajian ini dalam mempergiatkan komuniti pembelajaran profesional.

Kata Kunci: Komuniti Pembelajaran Profesional, Inklusif, Pembangunan Profesional Berterusan, Pendidikan Inklusif, Pembelajaran Sepanjang Hayat

Abstract

Malaysia is committed to providing inclusive, high-quality, and transformative education. This commitment is reflected in five initiatives of the Malaysia Education Blueprint (PPPM) 2013-2025, which are aligned with the 'Incheon Declaration Education 2030'. These initiatives emphasise the necessity of inclusive education and continuous professional development for quality teachers. However, inclusive practices have been inconsistent due to the diversity and complexity of practical implementation, influenced by factors such as ethnic, cultural, linguistic, and religious diversity, as well as different schooling systems. This study investigates teachers' perspectives on the professional development needs for implementing inclusive education programmes in primary schools. The study uses qualitative methods, with data obtained from five schools: three with the Special Education Integration Programme (SEIP) and two without. A total of 25 teachers, including school leaders, were interviewed individually, and 51 teachers participated in eight focus groups. Ten observations were conducted

prior to the individual interviews. The data were thematically analysed using NVivo 11 qualitative analysis software. The researcher argues that fostering a culture of professional learning community activities, understanding inclusive education, and reinforcing teachers' positive values and attitudes to enhance their professionalism are crucial for improving inclusive practices among teachers. The findings are expected to assist policymakers and inclusive education programme developers in producing quality human capital. Education stakeholders are also expected to benefit from these findings by enhancing professional learning communities.

Keywords: Professional Learning Community, Inclusive, Continuous Professional Development, Inclusive Education, Lifelong Learning

PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 telah dibangunkan sebagai satu usaha sistematik untuk mencapai transformasi sistem pendidikan yang komprehensif dalam mencapai pendidikan bertaraf dunia. PPPM memberi tumpuan terhadap akses kepada pendidikan, meningkatkan standard (kualiti), merapatkan jurang pencapaian (ekuiti), mengukuhkan perpaduan dalam kalangan murid serta mengoptimumkan kecekapan sistem (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Ini selaras dengan Matlamat Pembangunan Mampan ke-4 Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu serta Deklarasi UNESCO: Incheon Declaration Education 2030 (UNDESA, 2015) yang menetapkan perlunya pendidikan inklusif serta pembelajaran sepanjang hayat untuk semua.

Pendidikan inklusif di Malaysia merupakan pendekatan penting dalam Dasar Pendidikan Kebangsaan yang memastikan semua murid, termasuk yang mempunyai keperluan khas, menerima pendidikan berkualiti. Melalui Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan program pendidikan inklusif, murid-murid ini dapat belajar bersama murid tipikal dengan sokongan guru terlatih dan fasiliti khusus. Pusat Perkhidmatan Pendidikan Khas juga memberikan sokongan tambahan seperti terapi dan kaunseling. Walaupun terdapat cabaran seperti kekurangan guru dan fasiliti, serta sikap masyarakat, pendidikan inklusif terus berkembang dengan pelibatan aktif ibu bapa dan sokongan undang-undang seperti Akta Pendidikan 1996 dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025).

Visi “75% murid berkeperluan khas mendaftar dalam program pendidikan inklusif menjelang 2025” yang ditekankan dalam PPPM telah meningkatkan desakan keperluan pembangunan profesionalisme guru secara berterusan untuk menjadi lebih inklusif dalam memenuhi keperluan pelbagai murid. PPPM juga menggariskan keperluan pembelajaran dalam komuniti di mana guru saling berinteraksi untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran (PdP).

LATAR BELAKANG KAJIAN

Wawasan Malaysia dalam mentransformasikan sistem pendidikan dan mencapai aspirasi sistem serta aspirasi murid ke arah negara yang mampan dari segi ekonomi dan masyarakat yang inklusif merupakan satu cabaran kepada semua personel di setiap peringkat di dalam sistem pendidikan. Menyediakan pendidikan berkualiti dan relevan bagi murid menjadi tanggungjawab utama di peringkat sekolah. Namun, kajian literatur di Malaysia menunjukkan bahawa pemahaman guru tentang konsep pendidikan inklusif masih kurang tepat. Ini mungkin dipengaruhi oleh pendefinisian pendidikan inklusif dalam PPPM. Program pendidikan inklusif ditakrifkan sebagai ‘program pendidikan untuk murid berkeperluan khas yang boleh belajar bersama-sama murid arus perdana dengan menempatkan satu hingga lima murid berkeperluan khas dalam satu kelas (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013 pp. 4-16), iaitu satu tafsiran yang sempit (Booth & Ainscow 2002). Sasaran seramai ‘75% murid berkeperluan khas belajar di arus perdana menjelang 2025’ serta ‘setiap guru dilengkapi dengan pengetahuan asas tentang pendidikan khas’ (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013, pp. 4-16) adalah impresif tetapi mengundang banyak persoalan tentang polisi dan pelaksanaannya.

Kajian literatur tentang pembelajaran profesional berterusan (PPB) dalam konteks pendidikan inklusif dapat diperhatikan di peringkat antarabangsa. Kajian berfokus kepada pelbagai perkara perkara

tetapi masih bertemakan PBB untuk meningkatkan amalan inklusif guru. Kajian tentang komuniti pembelajaran profesional (Graham 2007; Hadar & Brody 2010), kolaborasi (Chen et al., 2018; Thomson, 2013), perkongsian amalan terbaik (Waitoller & Kozleski 2013), PPB berasaskan sekolah (Meissel et al., 2016; Tyagi, 2010) dan keberkesanan pembelajaran berterusan (Borko 2004; Desimone 2011) sebagai contoh, merupakan kajian tentang PBB. Kebanyakan kajian seperti kajian Brodie (2013) dan Kelly & Cherkowski (2015) telah tersasar daripada tumpuan kepada perkembangan profesional tunggal yang terbeza tetapi mengambil pendekatan yang lebih kompleks dan berterusan yang memungkinan untuk refleksi, perbincangan kolaborasi dan praktis. Kajian di Malaysia tentang pembelajaran profesional berterusan dalam konteks pendidikan inklusif juga terhad dan masih pada peringkat awal. Penyelidik seperti Bailey et al. (2015); Jelas & Mohd Ali (2014) berpendapat bahawa PPB diperlukan untuk merapatkan jurang teori dan praktis dalam pendidikan inklusif. Kajian yang terhad tentang PPB guru berkaitan pendidikan inklusif hanya memfokus kepada murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) serta hanya mengambil kira perspektif guru sekolah menengah contohnya Alias et al. (2016).

Guru-guru terutamanya guru di peringkat sekolah rendah tidak mendapat latihan bagi meningkatkan kefahaman mereka tentang pendidikan inklusif dalam konteks yang meluas. Mereka juga tidak memahami kepentingan dan manfaat amalan inklusif dalam meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran bagi faedah semua murid. Kepelbagaian pelaksanaan program pendidikan inklusif di sekolah juga menyebabkan guru keliru dan tanpa bimbingan serta kefahaman sebenar, guru tidak dapat memainkan peranan dengan lebih berkesan dalam meningkatkan potensi murid. Ini menunjukkan bahawa inisiatif Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk mewujudkan 'saluran guru terlatih dan pakar lain' (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013, pp 4-16) menjelang tahun 2020 dan isu-isu mengenai kecekapan guru/pendidikan dan perkembangan guru belum dapat diselesaikan. Messiou (2017), berdasarkan analisisnya tentang penyelidikan mengenai pendidikan inklusif dari tahun 2005-2015 berpendapat penggunaan pendekatan kolaboratif dan transformatif serta kualitatif untuk memberi impak dan memicu perubahan dalam konteks tertentu, penting dan signifikan dalam meningkatkan amalan inklusif guru.

OBJEKTIF KAJIAN

Tujuan kajian adalah untuk mengkaji perspektif guru sekolah rendah tentang pendidikan inklusif dan PPB serta keperluan daripada PPB berasaskan sekolah dalam meningkatkan amalan inklusif. Konsep pendidikan inklusif yang meluas, tidak terhad kepada MBPK merujuk kepada kepentingan akses, pelibatan yang bermakna dan pencapaian potensi optimum semua murid diadaptasi dalam kajian ini. Terdapat tiga persoalan kajian iaitu:

1. Apakah perspektif guru mengenai pendidikan inklusif dan apakah faktor yang mempengaruhi pandangan mereka?
2. Apakah pandangan guru tentang Pembelajaran Profesional Berterusan (PPB) berasaskan sekolah yang berguna bagi guru dalam mempromosikan pendidikan inklusif?
3. Apakah keperluan guru dari PPB berasaskan sekolah untuk meningkatkan amalan inklusif mereka?

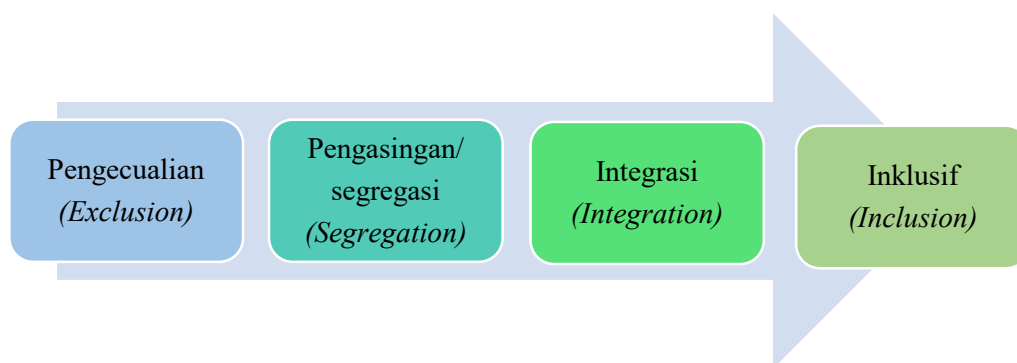
Perbincangan dalam kertas ini hanya memfokuskan kepada persoalan kedua dan ketiga yang merujuk kepada Pembelajaran Profesional Berterusan (PBB).

KAJIAN LITERATUR

Konsep Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif merupakan konsep yang berkait rapat dengan kanak-kanak berkeperluan khas (atau dahulunya dikenali dengan kanak-kanak cacat) dan pendidikan khas. Oleh itu, konsep pendidikan inklusif sentiasa dikaitkan dengan murid berkeperluan khas dan disebut dalam literatur. Malah, kajian

literatur menekankan kepentingan konteks sejarah (Armstrong et. al., 2011; Clough & Corbett 2000; Doveston 2005; Gibson 2015) kepada transformasi teori dan empirikal konsep inklusif (Lihat Rajah 1). Rajah 1 menunjukkan proses evolusi konsep inklusif walaupun ianya bukan satu proses yang linear. Pentakrifan inklusif bermula dengan penekanan kepada keperluan pendidikan khas yang memberi tumpuan kepada kecacatan dan kekurangan, berkembang kepada semua murid mesti disokong dan dibantu untuk berjaya (Farrell, 2000).



Rajah 1 Perkembangan Pendidikan Inklusif

Sumber: diterjemah daripada (Rosmalily & Woollard, 2019)

Pengecualian bermaksud terdapat murid yang terpinggir dan tidak menerima akses kepada pendidikan, manakala pengasingan berlaku apabila murid diasingkan mengikut ketidakupayaan mereka. Pengasingan dianggap penting kerana murid dilihat tidak mampu mendapat manfaat daripada pengajaran biasa (Winter & O’Raw, 2010) dan untuk memastikan keberkesanan pendidikan kepada majoriti (Pijl et al., 1997). Model perubatan ketidakupayaan (medical model of disabilities) dan perkembangan psikometrik menyokong konsep ini (Clough & Corbett, 2000; Winter & O’Raw, 2010). Integrasi pula menyediakan peluang untuk memupuk nilai-nilai positif, sikap, pemahaman, dan mengembangkan toleransi serta persahabatan antara murid (Tompkins & Deloney, 1995). Walaupun konsep ini terhasil melalui peningkatan kesedaran tentang kepentingan kepelbagaian, ia mendapat tentangan kerana dianggap tidak beretika jika hanya dilihat dari satu perspektif (Farrell, 2000). Menurut Farrell (2000), konsep integrasi tidak merujuk kepada hak asasi manusia dan cenderung untuk mengabaikan keperluan penyertaan pendidikan murid berkeperluan khas. Konsep inklusif menghilangkan penekanan pada penempatan fizikal dan menekankan pelibatan dalam pengalaman pendidikan yang bermakna, memberikan peluang dan sokongan kepada semua murid tanpa mengira perbezaan latar belakang, kecenderungan, keupayaan, dan keperluan pembelajaran untuk mendapatkan pendidikan yang berkualiti.

Pembelajaran Profesional Berterusan

Guru yang profesional dan berkualiti sangat penting untuk sebarang reformasi pendidikan (UNESCO, 2015). Guru dianggap sebagai ‘agen perubahan’ (Day et al., 2007). Allan (2015) berpendapat sehubungan itu guru mesti bersedia dengan pelbagai peranan untuk bertindak balas terhadap peningkatan kepelbagaian di bilik darjah melebihi latihan awal mereka. Tambahan pula, perkembangan teknologi digital dan globalisasi pada abad ke-21 memberi kesan kepada semua aspek kehidupan masyarakat kontemporari serta keperluan murid dan pendidikan sejagat. Ini memberi tekanan terhadap hubungan antara profesionalisme dan autonomi guru, seterusnya kepada persoalan terhadap kemampuan pengajaran sedia ada, kesesuaian pedagogi dan repositori pengetahuan guru (Hammond & Bransford, 2007). Oleh itu, guru mesti berubah untuk memastikan mutu profesion dan lebih profesional dalam meaksanakan tugas sebagai pendidik (Evans, 2008). Sokongan dan keberkesanan aktiviti program profesional berterusan (PBB) perlu dipertingkatkan untuk membangun dan menghasilkan guru

yang berkualiti. Guru dapat memenuhi keperluan dan meningkatkan pencapaian optimum pelbagai murid dengan peningkatan kemahiran dan kompetensi.

Walter & Briggs (2012) berpendapat untuk guru menjadi lebih berkesan, program PPB harus membuktikan kesan positif terhadap amalan/praktis mengajar guru dan memberi kesan yang signifikan terhadap kemajuan akademik, sosial dan tingkah laku murid. PPB yang konkrit dan berteraskan kelas (Barber & Mourshed, 2007) membolehkan pendidik meningkatkan pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan untuk menangani cabaran pembelajaran murid (Mizell, 2010). Guru bertanggungjawab untuk meningkatkan keberkesanan dan melibatkan diri dalam pembelajaran sendiri melalui aktiviti reflektif yang berterusan dari perspektif ini, (Muijs et. al., 2014) sesuai dengan keperluan semasa. Melalui aktiviti refleksi dan kajian sendiri untuk menjadi lebih berkesan, guru akan bermotivasi dan berusaha untuk belajar secara individu mahupun bersama rakan profesional secara berkumpulan. Sekolah pula sebagai satu komuniti pembelajaran sentiasa mempromosi nilai pembelajaran berterusan, kolaborasi aktif menerusi dialog antara pemimpin sekolah, guru, murid, staf, ibu bapa dan seluruh komuniti sekolah untuk meningkatkan kualiti pembelajaran di sekolah (Speck, 1999).

Selaras dengan ini, aktiviti komuniti pembelajaran profesional atau dalam Bahasa Inggeris dikenali sebagai 'professional learning community' (PLC) perlu dibudayakan oleh semua ahli komuniti dengan perkongsian bermakna dalam memperkasakan instruksional dan mencapai objektif yang ditetapkan. Melalui pemerkasakan guru, murid juga dapat diperkasakan melalui PdP yang berkualiti. Dalam konteks kajian ini, PPB juga dikenali dan difahami oleh guru di Malaysia sebagai latihan dalam perkhidmatan (LADAP). Latihan dalam perkhidmatan (LDP/LADAP) merupakan program pembangunan profesional berasaskan sekolah yang dilaksanakan dalam meningkatkan profesionalisme guru di Malaysia. Dalam konteks kajian ini, PPB merupakan konteks lebih meluas serta merangkumi LADAP.

Model Guru Kompetensi Profesional

Model Guru Kompetensi Profesional 'Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers' (COACTIV) (Baumert & Kunter, 2013) dipilih kerana ianya selaras dengan pemahaman konsep pendidikan inklusif dan pembangunan profesional berterusan dalam kajian ini. Model PBB yang transformatif ini menggabungkan teori profesionalisme dengan literatur tentang kompetensi serta berdasarkan kajian empirikal (Baumert & Kunter, 2013). Menurut model ini, empat aspek kompetensi perlu dikembangkan melalui pembangunan profesional iaitu kepercayaan, nilai dan matlamat; orientasi motivasi; pengetahuan profesional; dan peraturan-kendiri.

Baumert dan Kunter (2013) menekankan bahawa penemuan COACTIV tidak dapat digeneralisasikan kepada guru-guru mata pelajaran lain. Namun, potensi rangka kerja COACTIV dalam mengembangkan kompetensi guru melalui penyelidikan berterusan adalah signifikan. Objektif teori COACTIV adalah untuk membina model kompetensi dan kualiti guru dari perspektif multidimensi, dengan melihat amalan profesional sebagai hasil interaksi pengetahuan deklaratif dan prosedural, nilai dan kepercayaan profesional, orientasi motivasi serta kemahiran pengawalan diri.

METODOLOGI

Reka Bentuk Kajian

Kajian dilaksanakan menggunakan pendekatan paradigma interpretif untuk memahami perspektif individu dan interaksi antara individu serta konteks sosial dan budaya terlibat (Creswell, 2014). Reka bentuk kajian adalah kualitatif. Reka bentuk penyelidikan yang dipilih relevan dengan objektif kajian iaitu eksplorasi dan deskriptif. Kelulusan etika telah diperolehi dari pihak University of Southampton, UK dan Unit Perancang Ekonomi, Jabatan Perdana Menteri serta Kementerian Pendidikan Malaysia, Malaysia.

Kaedah Pengumpulan Data

Kajian ini merupakan penyelidikan kualitatif yang menggunakan kaedah temu bual dan pemerhatian. Walaubagaimanapun dapatan dari kaedah pemerhatian tidak dianalisis per se tetapi digunakan untuk memaklumkan temubual. Kaedah temu bual separa berstruktur melibatkan temu bual secara individu dan kumpulan berfokus. Temu bual individu dan kumpulan berfokus dilaksanakan bagi menyelidik fenomena dan melengkapkan serta mengesahkan data individu dan kumpulan (Creswell, 2014). Temu bual individu dilaksanakan selama 60 minit dan temu bual kumpulan berfokus 90 minit. Pemerhatian di dalam kelas dilaksanakan sebelum temu bual individu untuk 10 orang responden. Pemerhatian kelas dan temu bual dilaksanakan hanya selepas persetujuan responden diperolehi. Protokol temu bual telah disemak oleh beberapa orang pakar sebelum diuji dengan kajian rintis di sekolah yang berbeza dari sekolah yang terlibat dengan pungutan data sebenar. Empat temu bual individu dan dua temu bual kumpulan berfokus telah dilaksanakan. Protokol temu bual telah dimurnikan bagi memastikan penggunaan yang baik dan berkesan dalam kajian sebenar. Temu bual dilaksanakan dalam Bahasa Melayu (bahasa kebangsaan- juga bahasa ibunda penyelidik) untuk mengelakkan isu laras bahasa.

Pelbagai sumber dan kaedah telah digunakan untuk meningkatkan kebolehpercayaan data, menghasilkan triangulasi dapatan. Responden adalah pelbagai; pentadbir, guru pendidikan khas dan guru perdana berlainan jantina, ras dan agama. Temubual lanjutan melalui *WhatsApp* dijalankan untuk mengesahkan tema-tema yang dikenal pasti dalam transkrip. Temubual tambahan dengan Ketua Penolong Pengarah Sektor Pendidikan Khas, JPN Perak telah menyediakan maklumat penting mengenai tema-tema tersebut. Kebolehpercayaan boleh merujuk kepada sejauhmana sesuatu tingkah laku, perbuatan atau sesuatu peristiwa itu berulang dalam kajian pendekatan kualitatif (Zanaton Hj Iksan et al., 2016).

Responden

Strategi persampelan bertujuan diadaptasi untuk mendapatkan data daripada lima sekolah kebangsaan di Daerah Kinta, Perak iaitu tiga sekolah dengan Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan dua sekolah bukan PPKI. Seramai 76 responden terlibat dalam kajian. Responden termasuk guru besar, penolong kanan, guru arus perdana dan guru pendidikan khas (di sekolah dengan PPKI sahaja). Kumpulan guru terdiri dari guru yang mengajar pelbagai mata pelajaran. Kumpulan fokus dibahagikan kepada dua kumpulan: kumpulan guru mata pelajaran teras dan kumpulan guru mata pelajaran lain termasuk mata pelajaran elektif. Responden temu bual individu tidak terlibat dengan temu bual berkumpulan. Jadual 1 menunjukkan taburan responden.

Jadual 1 Taburan Responden

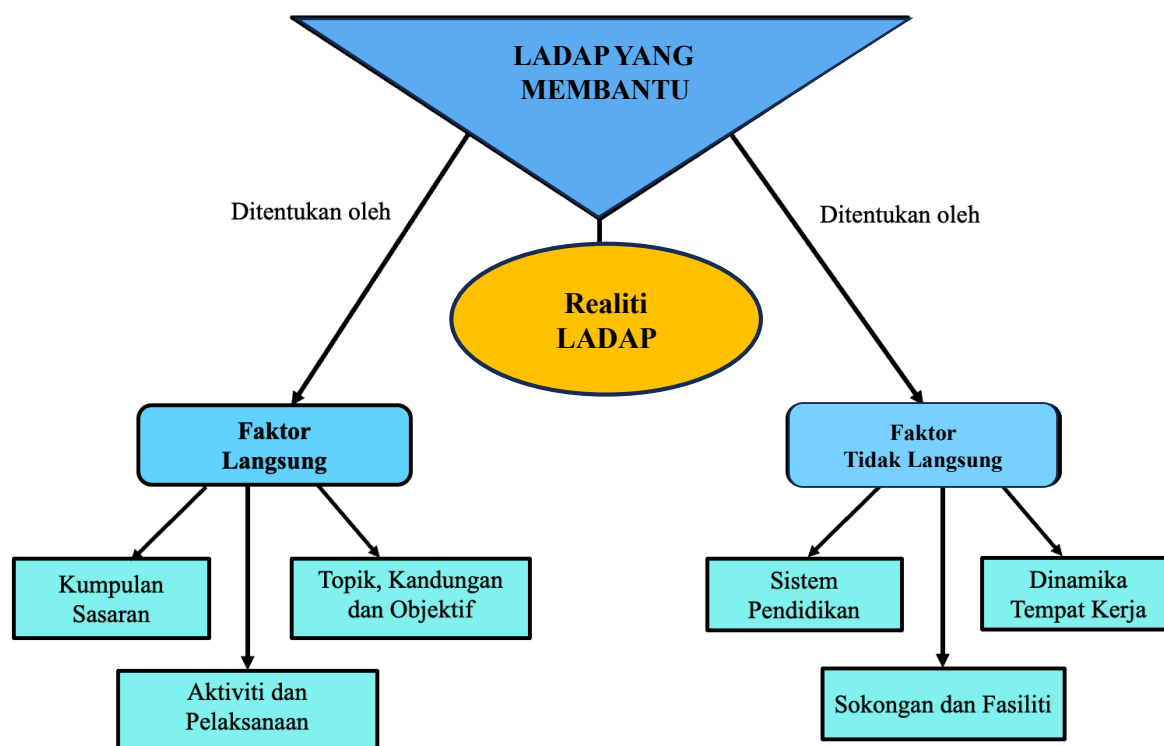
Sekolah		Bilangan Responden	
PPKI	Bukan PPKI	Temubual Individu	Temubual Kumpulan Fokus
1	0	1	13 (2 kumpulan)
2	0	0	7 (1 kumpulan)
3	0	2	5 (1 kumpulan)
	4	7	13 (2 kumpulan)
	5	6	3 (2 kumpulan)

Analisis Data

Data dianalisis secara tematik melalui pendekatan induktif menggunakan perisian Computer Assisted Qualitative Data Analysis (CAQDAS) NVivo 11 melalui lensa pendekatan interpretivis dan konstruktivis (Saldaña, 2015). Analisis temubual individu dan kumpulan berfokus diintegrasikan untuk mencapai matlamat bagi meneroka fenomena dan mengesahkan data perspektif kumpulan dan individu. Konsistensi dan perbezaan antara perspektif diketengahkan untuk triangulasi data seperti yang dijelaskan oleh Prosser and Loxley (2007). Proses pengekodan melibatkan proses pemisahan dan pengumpulan untuk menilai kod, kategori dan tema (Bazeley, 2013). Pendekatan mengekod menggunakan Model Guru Kompetensi Profesional 'Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers' (COACTIV) (Baumert & Kunter 2013).

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Pandangan responden tentang LADAP yang membantu untuk mempromosikan pendidikan inklusif ditentukan oleh faktor yang dikenal pasti sebagai kod dan dikumpulkan dalam sub-kategori. Sub-sub kategori membentuk kategori utama iaitu faktor langsung dan faktor bukan langsung. Perspektif responden tentang LADAP yang membantu dan berkesan dipengaruhi oleh kefahaman tentang amalan pendidikan inklusif di Malaysia. Pendidikan inklusif di Malaysia adalah berdasarkan kepada konsep pendidikan inklusif yang sempit: melibatkan hanya MBPK belajar di arus perdana. Rajah 2 menggambarkan tema dan subtema menyeluruh tentang data bagi persoalan kajian kedua.



Rajah 2 LADAP Yang Membantu

Berikut merupakan petikan temu bual yang dipaparkan tanpa menukar makna dan maksud yang disampaikan oleh responden. Nama samaran telah digunakan dan simbol '*' mewakili guru pendidikan khas. Temu bual individu ditandakan sebagai 'II' dan temu bual kumpulan berfokus sebagai 'Fg'.

Pendapat responden tentang keperluan pembangunan profesional berterusan yang efektif untuk meningkatkan amalan inklusif guru dipengaruhi oleh pemahaman mereka tentang konsep dan amalan pendidikan inklusif di Malaysia yang berkaitan dengan penempatan MBPK di kelas arus perdana.

Responden berpendapat bahawa keberkesanan aktiviti LADAP dalam meningkatkan kualiti PdP dan amalan inklusif mereka dipengaruhi oleh faktor langsung dan tidak langsung. Faktor tidak langsung melibatkan sistem pendidikan, sokongan dan fasiliti serta dinamik tempat kerja. Faktor langsung ialah sasaran, tajuk, kandungan dan objektif serta aktiviti dan pelaksanaan aktiviti LADAP. Bagi memenuhi keperluan kertas penyelidikan ini, perbincangan terperinci dibuat hanya berkaitan dengan faktor langsung.

Keperluan Pembangunan Profesional Berterusan

Responden menyatakan keperluan PPB dalam meningkatkan pengetahuan, mendapat maklumat tentang strategi pengajaran dan pembelajaran (PdP) dan input terkini tentang polisi kerajaan.

“Kami akan mendapat input-input baru, polisi-polisi, dan beroleh pengetahuan serta teknik-teknik pengajaran terkini. Kami tidak sepatutnya meniru cara-cara tradisional, sebaliknya terus maju ke hadapan setanding dengan murid-murid, yang kadangkali lebih maju dari kita”.

(II, S4, Safa)

Safa dan kebanyakan responden menyatakan bahawa guru menyedari kepentingan profesionalisme berterusan untuk seiring dengan perkembangan dan keperluan semasa. Walaupun terdapat sebilangan guru yang menyatakan secara eksplisit bahawa LADAP tidak lagi diperlukan atas sebab-sebab individu seperti pesaraan dan kesihatan, LADAP tidak dinafikan memainkan peranan untuk memberi input tentang dasar pendidikan dan maklumat tentang strategi pedagogi. Ini memperlihatkan LADAP bertujuan untuk guru-guru belajar dan tidak ketinggalan dengan evolusi-evolusi dalam pendidikan untuk kekal relevan walaupun mereka tidak berpeluang menghadiri kursus di luar sekolah.

Faktor Langsung

Topik, kandungan dan objektif

Walaupun bagaimanapun, terdapat satu pendapat yang bertentangan:

Zania: LADAP selalunya menyentuh perkara yang sama. Motivasi untuk mengajar, kaedah-kaedah mengajar, teknik-teknik. Guru-guru yang sudah 20 ke 30 tahun mengajar, berasa tiada apa pembaharuan, hanya ulangi hal-hal sama untuk ingatan kita.

*Lida: Ya.
(FGb, S4)*

Pernyataan ini menggambarkan beberapa isu berkaitan topik, objektif dan aktiviti. Perkara yang menarik diperhatikan ialah kumpulan ini menyatakan bahawa guru-guru berpengalaman merasakan tiada peningkatan profesionalisme berlaku.

Kumpulan sasaran

Ia juga membawa maksud bahawa guru-guru perlu membuat refleksi diri dan menilai kembali pelibatan diri dalam aktiviti-aktiviti PPB:

“Sebenarnya, terdapat pro dan kontra. Kadangkala, LADAP menekan kita. Manakala kursus-kursus luaran pula bertepatan dengan opsyen-opsyen kami. LADAP membabitkan semua. Guru-guru perlu tahu dan ambil perhatian atas segala sesuatu – subjek-subjek dan lain-lain bidang. Ini keterlaluan”.

(II, S4, Wana)

Wana merasakan LADAP melibatkan semua guru dan beranggapan ianya tidak relevan lantaran bidang-bidang yang berbeza dan kadangkala berlaku “lambakan informasi”. Ini merujuk kepada kumpulan

sasaran dan pemfokusan kepada bidang/mata pelajaran yang dikehendaki. Ungkapan-ungkapan ini bermaksud bahawa responden mempunyai tanggapan positif dan negatif terhadap aktiviti LADAP berasaskan sekolah.

Aktiviti dan pelaksanaan

Responden di sekolah yang mempunyai PPKI menyatakan bahawa tiada aktiviti LADAP berkaitan dengan pendidikan khas diadakan.

*Izz: * Setakat ini, tiada. Bahkan tiada LADAP khusus untuk pendidikan khas.*

Cinta: Hanya untuk arus perdana. Bergabung dengan guru pendidikan khas.

*Izz: * Ia dibuat sekaligus.*

Cinta: Untuk mengenapkan jumlah LADAP.

*Has: * Guru arus perdana tidak pernah dengar mengenai pendidikan khas - tidak mempunyai pengetahuan.*

(FGa, S1)

PPB berasaskan sekolah dilihat telah dirancang untuk memenuhi keperluan wajib LADAP. Responden-guru arus perdana mengungkapkan bahawa LADAP berkaitan pendidikan khas penting bagi mereka sebagai persediaan sekiranya MBPK belajar di kelas arus perdana. Guru arus perdana perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran berkaitan untuk memenuhi keperluan MBPK. Sementara itu, responden-guru pendidikan khas menyatakan rasa kecewa kerana terpaksa menghadiri semua sesi LADAP, walaupun difikirkan tidak berkaitan untuk mereka. Pandangan-pandangan lain mengenai aktiviti LADAP adalah kebebasan memilih kaedah. Contohnya:

Anusha: Tidak ada yang benar-benar memotivasi kita. Semua mengenai kerja...

Zara: Kami menyukai aktiviti komuniti pembelajaran profesional (PLC) kerana kami memilih caranya, dan dalam panel subjek, bidang kita. Untuk merasa gembira, kami melakukannya dengan santai.

Zara: Tetapi kami tidak dapat memilih kaedah ... lakukan seperti yang diberitahu.

Nazra: Sama seperti aktiviti PdP... serupa untuk guru-guru. Bukan hanya untuk duduk dan dengar.

(FGa, S5)

Responden membicarakan tentang kegiatan komuniti pembelajaran profesional iaitu LADAP yang lebih tertumpu kepada mata pelajaran pengkhususan mereka di dalam petikan di atas. Responden berasa disokong, selesa serta gembira belajar dari dan dengan rakan yang sama opsyen/mata pelajaran yang diajar. Aktiviti LADAP sebegini difikirkan menarik kerana mereka dapat melaksanakan pelbagai strategi yang menarik dan interaktif. Namun demikian, pandangan ini membayangkan bahawa guru mempunyai kefahaman bahawa aktiviti PLC adalah salah satu aktiviti LADAP semata-mata.

PLC sebenarnya bukan salah satu topik LADAP. Ini adalah sebahagian daripada pendidikan abad ke-21; sekolah mesti mengamalkannya. PPD (Pejabat Pelajaran Daerah) menekankan budaya PLC, untuk diamalkan setiap hari atau mingguan oleh guru. Tetapi, berapa banyak guru yang melakukannya? Panel subjek tidak peduli. Sepatutnya, mereka duduk bersama, berkongsi pengetahuan baru dan berbincang, sekurang-kurangnya sebulan sekali. Kemudian, ia menjadi PLC.

(II, S1, Yaqeen, Guru Besar)

Umumnya, responden yakin bahawa keberkesanan LADAP adalah berhubungkait dengan impak positif amalan pengajaran mereka, lantas membantu kepada pelibatan maksimum dan pencapaian semua murid. Dengan kata lain, guru-guru memerlukan LADAP yang memenuhi keperluan mereka, memberi motivasi, meningkatkan pengetahuan serta kemahiran pengajaran dan pembelajaran bagi mata pelajaran yang diajar (berdasarkan pengkhususan/opsyen) untuk memastikan pencapaian optimum setiap murid.

Fara: Kami berkongsi rancangan pelajaran. Guru dapat mengkaji dan melaksanakan rancangan terbaik. Pasti ada yang lain, seperti Ketua Panel untuk memerhatikan dan memberi maklum balas.

Reja: Kami melihat kekuatan dan kelemahan untuk diperbaiki, semakin berpengalaman memerhatikan yang kurang berpengalaman.

Afia: Banyak strategi.

Fara: Sentiasa berjumpa.

Norma: Tidak berjaya ... had masa.

Fara: Namun, kita melakukan beberapa - kita akan ditanya.

(FGa, S1)

Faktor Tidak Langsung

Sistem Pendidikan

Pendapat umum adalah berkaitan sistem pendidikan yang menyoroti isu-isu seperti sistem vernakular, perubahan polisi, kurikulum, dan latihan praperkhidmatan. Walaupun menyedari keperluan LADAP, pembangunan profesional dianggap tidak pasti tanpa perubahan kepada sistem pendidikan. Konsistensi polisi dan pelaksanaan dilihat penting untuk perubahan berlaku. Responden percaya bahawa visi kerajaan tentang pendidikan inklusif harus selari dengan pelaksanaan LADAP untuk meningkatkan amalan inklusif mereka. Contohnya:

Sebenarnya, pendidikan di Malaysia sentiasa dipolitikkan. Setiap parti mempunyai visi politik dan kepentingan sendiri. Lebih mudah bagi mereka untuk memecah dan memerintah.
(FGa, S5)

Serupa, tetapi istilah yang berbeza. Kerana pihak berkuasa sentiasa berubah. Sistem pendidikan yang rumit, banyak polisi. Guru, sebagai pelaksana, mesti melaksanakan.
(II, S4, Lia)

Pernyataan ini menunjukkan keperluan untuk mematuhi polisi sebagai seorang pengamal. Walau bagaimanapun, ia mengelirukan dan guru mungkin kehilangan arah dan mengambil tindakan yang tidak jelas.

Sokongan dan Fasiliti

Zara: Sistem itu sendiri mesti menekankan amalan inklusif. Kemudian kita boleh laksanakan. Apabila semuanya disediakan, bahan dan sokongan lengkap, kami akan cuba yang terbaik.

Fuad: Semuanya sudah lengkap, kita akan laksanakan – ikut.

Anusha: Kami hanya pelaksana dasar.

Zara: Memang cikgu penting.

Anusha: Jika yang utama betul, sebagai pelaksana, kami akan... kesan positif kepada hasil murid.

(FGa, S5)

Responden percaya dengan kesinambungan dasar dan usaha untuk mencapai objektif yang telah ditetapkan. Dengan dasar dan sokongan yang jelas untuk pelaksanaan pendidikan inklusif, guru boleh meningkatkan amalan inklusif dan ini akan memberi kesan positif kepada keberhasilan murid.

Dinamika tempat kerja

Begitu juga, PLC dilihat membantu guru tetapi, memandangkan beban kerja yang berat, ia dirasakan tidak berkesan.

Izz:* Semasa mengajar, kita penuh dengan diri sendiri, tidak pernah menyedari kelemahan kita ... Melalui PLC, kita berasa selesa apabila rakan sekerja memerhatikan kita ... dapat berbincang untuk penambahbaikan. Tetapi, bukan dengan guru besar, kita [gementar...]. Akhirnya, biasa dengan pemerhatian, pengajaran lebih neutral; kami yakin.

Aini: [gugup... penilaian].
(FGa, S1)

Kumpulan ini mendakwa objektif penilaian prestasi (melalui pemerhatian) tidak tercapai kerana tidak ada perbincangan mengenai kemajuan, tujuan, dan keperluan mereka untuk meningkatkan latihan mengajar mereka. Ini menunjukkan budaya jarak kuasa di sekolah. Tampaknya guru tidak yakin untuk meminta pertemuan atau perbincangan dengan guru besar mengenai prestasi mereka. Juga tidak selesa bagi guru besar untuk menunjukkan kelemahan guru (juga kekuatan) dan membincangkan cabaran dan peluang untuk peningkatan mereka. Mungkin interaksi antara komuniti sekolah dipengaruhi oleh faktor budaya: mengelakkan perkara yang boleh menyinggung perasaan orang lain yang boleh menimbulkan perasaan sukar atau tidak selesa. Ketiadaan perbincangan juga dapat dijelaskan dengan galakan dan persekitaran untuk komunikasi terbuka dan positif serta kaedah pemerhatian dan pengurusan waktu yang berkesan. Naila menunjukkan pentingnya refleksi diri dan keberkesanan diri dan percaya bahawa tekad penting dalam pembelajaran untuk meningkatkan profesionalisme .

Kerana, kita tidak pernah muhasabah diri. Biasanya, rakan sekerja memerhatikan kita. Sekiranya mereka tidak memberikan maklum balas, kami tidak akan mengetahui kekurangan kami. Tanya, jika anda tidak faham atau merujuk kepada mereka yang mempunyai pengetahuan.
(II, S1, Naila)

Naila mengatakan bahawa rakan guru memberikan maklum balas untuk meningkatkan pengajaran, dan ini dapat dikaitkan dengan perspektif LADAP dalam pengertian keseluruhan sekolah, dengan nilai dan visi bersama. Pandangan ini menjurus kepada aspek seterusnya mengenai komuniti pembelajaran profesional (PLC).

Saya selalu berkata, 'Tidak kira apa masalahnya, kita tidak sepatutnya marah dan menuduh sesama sendiri. Duduk bersama dan selesaikan masalah'.
(II, S4, Rosi, Guru Besar)

Rosi menyatakan tentang kepentingan guru-guru untuk sentiasa berkerjasama secara aktif dalam menyelesaikan masalah dan cabaran dalam mempertingkatkan amalan inklusif guru dan pencapaian murid.

Kajian juga menunjukkan guru kurang memahami tujuan sebenar PLC serta kepelbagaian aktiviti PLC dalam perkongsian bermakna untuk meningkatkan kualiti PdP mereka. Yaqeen menyatakan bahawa PLC telah dilaksanakan sebagai satu LADAP dan bukan menjadi amalan guru. Mesyuarat atau perbincangan banyak merujuk kepada perbincangan logistik, meluahkan perasaan tentang murid serta merancang pengajaran tertentu. Aktiviti PLC tradisional iaitu duduk, belajar dan mendapat informasi sememangnya kurang berkesan untuk mentransformasi amalan PdP guru. Oleh itu, kerjasama guru untuk menggalakkan pembelajaran profesional yang bertujuan dan bermanfaat perlu diusahakan. Kekurangan strategi berkesan menyebabkan aktiviti PLC juga difikirkan membeban mereka. Perkara ini mungkin berlaku kerana aktiviti PLC dilaksanakan sebagai satu program berasingan yang tidak menjurus kepada keperluan tugas guru dan bukannya aktiviti yang relevan dengan konteks PdP serta berterusan, interaktif serta menjadi budaya profesional di sekolah. Aktiviti PLC perlu dirancang dan dilaksanakan dengan tujuan untuk meningkatkan kualiti instruksional guru serta keberhasilan murid. PLC sebegini akan memberi ruang untuk guru berinovasi, berani mengambil risiko dan memastikan setian kumpulan/pasukan bekerjasama secara lebih efektif. Melalui dapatan kajian, aktiviti PLC

dicadang boleh dilaksanakan secara lebih berkesan dengan langkah-langkah yang bersistematik seperti pada Rajah 3.



Rajah 3 Kitaran Aktiviti PLC

Langkah-langkah tersebut merupakan satu kitaran, di mana setiap proses PLC, guru-guru akan sentiasa menilai data untuk menentukan sama ada amalan mereka membantu/mempromosi pembelajaran murid. Berdasarkan dapatan ini, fokus objektif kumpulan berubah berikutan eksplorasi tentang pelbagai kaedah untuk memenuhi keperluan murid. Kitaran ini membawa kepada proses pembelajaran berterusan yang terikat dengan perkara utama/terpenting: menangani cabaran murid dan menggalakkan pencapaian semua murid. PLC perlu memanfaatkan proses berterusan di mana pendidik bekerja secara kolaboratif dalam kitaran berulang kajian/penyelidikan kolektif atau kajian tindakan untuk meningkatkan pencapaian murid (Clark et al., 2023).

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa guru-guru kurang memanfaatkan PLC sama ada di sekolah mahupun komuniti dalam dunia pendidikan (di luar sekolah sendiri) seperti sekolah lain, institusi pengajian tinggi awam dan swasta, badan bukan kerajaan dan agensi-agensi berkaitan. Tiada aktiviti PLC berkesan antara guru perdana dan guru pendidikan khas di sekolah yang mempunyai PPKI, malah, di antara guru-guru perdana di sekolah PPKI atau tiada PPKI. Ini merugikan kerana banyak kajian menunjukkan bahawa kerjasama antara guru meningkatkan keberkesanan mereka. PLC merupakan pendekatan kolaboratif kepada pembangunan profesional di mana pendidik bertemu/berbincang secara berterusan untuk meneroka konsep terkini, berkongsi kepakaran dan pandangan berdasarkan pengalaman, dan terlibat dalam penyelesaian masalah secara kolektif (Timperley, 2011). Amalan itu boleh memupuk dan mempromosikan pelbagai jenis interaksi dan amalan profesional yang positif dalam kalangan guru di sesebuah sekolah.

Antaranya, guru akan merasa lebih bertanggungjawab untuk peningkatan prestasi sekolah, merasa lebih berkeyakinan secara profesional untuk memenuhi keperluan pembelajaran murid dan mungkin lebih bersedia untuk sentiasa muhasabah diri atau membuat refleksi yang membawa kepada pertumbuhan dan peningkatan profesional; melibatkan diri dalam kolaborasi profesional dengan lebih kerap seperti dalam pengajaran bersama; dan mula menggunakan pendekatan berasaskan bukti untuk mereka bentuk aktiviti PdP. Ini membolehkan inovasi instruksional berlaku dalam kelas. Pelbagai program akademik akan menggalakkan guru untuk menggabungkan teknik instruksional berkesan yang digunakan oleh rakan mereka bagi meningkatkan kualiti PdP masing-masing. Dengan cara ini, budaya profesional di sekolah meningkat dan perhubungan profesional dalam kalangan guru lebih kukuh kerana semua ahli komuniti sentiasa berinteraksi dan berkomunikasi secara produktif. Kepimpinan yang sesuai dan menyokong (Suriyati Zainal et al., 2022; Ahmad Farihan Abdul Manan et al., 2023) serta berbentuk

transformatif (Bouwman et al., 2017; How & Mohd Zaki, 2021) merupakan tanggungjawab pemimpin sekolah dalam membangun sekolah yang efektif kepada semua murid. Pemimpin sekolah memainkan peranan penting bagi memastikan pelaksanaan aktiviti PLC yang lebih berstruktur, efisien dan efektif akan menjadi satu budaya bagi peningkatan profesionalisme guru untuk lebih inklusif dalam meningkatkan kualiti PdP. Dapatan ini adalah selaras dengan kajian (Bouwman et al., 2017; Salleh, 2023; Krishnasamy & Aida Hanim, 2024) yang menekankan aspek kepimpinan yang dinamik dan positif dalam menyokong kepada pembangunan profesionalisme guru.

Penemuan mengenai PPB yang efektif disokong oleh literatur dan guru-guru menekankan aspek kompetensi profesional di bawah model COACTIV yang diadaptasi. Untuk menjadi kompeten dan efektif kepada semua murid, guru perlu faham tentang matlamat pembelajaran dalam domain subjek dan laluan pembelajaran dan pembangunan untuk mencapainya. Oleh itu pemahaman tentang konsep inklusif perlu dipertingkatkan serta menjadi amalan bagi setiap komuniti dalam sistem pendidikan. Pendidikan inklusif bukan hanya bermakna MBPK berada dan belajar di kelas perdana menggunakan kurikulum perdana, tetapi meluas dengan tujuan untuk menyahkan halangan atau mengurangkan kesulitan dan membimbing MBPK untuk mencapai kejayaan optimum sesuai dengan kelainan upaya mereka.

Guru sememangnya mempunyai peranan besar dan bertanggungjawab memperkasa instruksional mereka. Melalui usaha untuk lebih kreatif dan inovatif dalam merancang dan melaksana PdP, guru dapat memenuhi keperluan murid yang pelbagai. Kepakaran dan kemahiran guru juga perlu seiring dengan perkembangan lokalisasi dan globalisasi serta relevan dalam menyediakan murid yang seimbang sebagaimana hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan serta aspirasi murid dalam PPPM bagi menyediakan mereka untuk dunia yang kompleks serta dinamik. Ini adalah penting untuk menghasilkan murid yang mempunyai ciri-ciri personaliti global di persada dunia. Murid bekeperluan pendidikan khas juga tidak ketinggalan dalam kemandirian serta kelangsungan hidup dan mempunyai nilai kebolehpasaran untuk lebih berdikari dan menyumbang kepada keluarga, masyarakat dan negara. Namun untuk meningkatkan diri secara personal dan profesional, efisien dalam melaksanakan tugas serta efektif bagi pelbagai murid, guru berhadapan dengan pelbagai cabaran. Untuk mengelak perasaan terasing, guru perlu bersama dan bergiat aktif dalam komuniti pembelajaran profesional.

Pelbagai perkongsian tentang ilmu, kaedah pembelajaran, strategi dan inovasi serta bahan digital dan bukan digital untuk meningkatkan keberkesanan aktiviti PdP dapat dimanfaatkan. Komunikasi, kolaborasi dan aktiviti refleksi instruksional secara berkumpulan menggalak peningkatan profesionalisme secara berterusan dalam mencapai pembelajaran abad ke-21 dan memenuhi keperluan industri. Guru perlu mengambil peluang untuk mewujudkan komuniti pembelajaran profesional bukan hanya bersama komuniti di sekolah, tetapi juga antara sekolah, organisasi bukan kerajaan dan kerajaan bersama golongan cendekiawan, pakar dan profesional. Hal ini perlu diiringi dan disokong oleh pentadbir di setiap lapisan sistem pendidikan. Perkongsian maklumat, kejayaan dan cabaran yang dihadapi oleh ahli komuniti boleh menimbulkan kesedaran, seterusnya memberi inspirasi serta motivasi dan dedikasi yang memacu komitmen guru bagi meningkatkan profesionalisme. Guru menjadi lebih inklusif dari segi praktis dan efektif untuk murid yang pelbagai dan meningkatkan kualiti pendidikan negara dalam melahirkan modal insan yang seimbang dan berprestasi tinggi. Ini adalah kerana, guru dapat menguasai pembelajaran sendiri dengan cara yang berdisiplin dan berasaskan bukti.

KESIMPULAN

Kajian dilaksanakan untuk menyelidik pemahaman dan perspektif guru tentang pendidikan inklusif dan pembangunan profesional berterusan (PPB) guru berasaskan sekolah serta keperluan PPB untuk mempromosi pendidikan inklusif di peringkat sekolah rendah. Kajian mendapati perspektif guru tentang PPB berterusan berasaskan sekolah serta keperluan PPB adalah dipengaruhi oleh kefahaman tentang pendidikan inklusif dalam konteks yang sempit; melibatkan hanya MBPK belajar di kelas arus perdana. PPB berasaskan sekolah adalah signifikan untuk mempromosi pendidikan inklusif dan patut dijadikan amalan di sekolah untuk meningkatkan aktiviti profesionalisme dalam kalangan guru. Aktiviti komuniti

pembelajaran professional dapat membantu guru meningkatkan amalan inklusif mereka dan seterusnya meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran bagi meningkatkan potensi semua murid tanpa mengira perbezaan keupayaan dan latar belakang.

Kajian mempunyai implikasi kepada pelaksanaan pendidikan inklusif serta aktiviti LADAP berasaskan sekolah dan aktiviti komuniti pembelajaran profesional. Kajian mencadangkan bahawa pentadbir perlu mengambil tanggung jawab yang lebih untuk mendengar dan memberi respon yang lebih berkesan tentang keperluan PPB guru. Kepentingan mengenal pasti kekuatan guru serta cabaran di sekolah dapat mengelakkan kekecewaan serta fokus kepada halangan untuk meningkatkan kompetensi guru dan menjadi lebih inklusif dalam amalan PdP. Kajian mendapati bahawa kawal selia sendiri (self-regulation) dan amalan refleksi sendiri (self-reflective) harus diamalkan di semua peringkat dalam mewujudkan persekitaran kerja dan budaya pembelajaran untuk guru yang positif serta persekitaran pembelajaran inklusif untuk murid. Ini adalah potensi penyelesaian tentang pandangan negatif kepada MBPK dan amalan hierarki di sekolah yang menghalang kreativiti guru untuk meningkatkan keupayaan pembelajaran murid.

Namun kajian juga adalah terbatas kepada perspektif guru di sekolah kebangsaan di Malaysia. Guru sekolah menengah dan sekolah rendah jenis kebangsaan tidak terlibat dengan kajian ini. Interpretasi data juga mungkin berbeza dengan adanya perspektif dari pelbagai pihak berkepentingan serta penggunaan instrumen berbeza bagi memungut data dan penggunaan paradigma lain dalam menganalisis data. Beberapa kajian lanjutan dicadangkan. Kajian dapat diluaskan di sekolah jenis kebangsaan dan sekolah menengah. PPB berasaskan sekolah juga merupakan pelantar penting di mana aktiviti komuniti pembelajaran profesional dapat dioptimumkan untuk meningkatkan kemahiran PdP. Oleh itu kajian tentang kecekapan dan keberkesanan PPB berasaskan sekolah adalah signifikan. Kajian tentang perubahan paradigma dalam latihan guru untuk menyokong konsep pendidikan inklusif juga dapat dilaksanakan.

Kajian ini dilaksanakan sebelum pandemik COVID-19. Pandangan dan aktiviti PLC guru mungkin berubah mengikut situasi semasa. Namun proses PLC tetap sama. Perkara yang perlu diutamakan ialah pemanfaatan aktiviti kepada kualiti PdP guru serta amalan inklusif mereka untuk memastikan pembelajaran kualiti untuk semua murid. Penggunaan sosial media dan aplikasi serta pelantar dalam talian perlu dimanfaatkan sebaik-baiknya untuk mencapai objektif PLC.

PENGHARGAAN

Penyelidik merakamkan penghargaan kepada Kementerian Pendidikan Malaysia untuk tajaan dan *University of Southampton* dalam menyantuni kajian ini.

RUJUKAN

- Alias, M., Harrington, I., Paimin, A. N., Sern, L. C., Foong, L. M., Mohamed, M., & Mohamed, W. A. W. (2016). Understanding Current Situations: Facilitating Inclusive Education Implementation. *Advanced Science Letters*, 22(5-6), 1677-1682. <https://doi.org/10.1166/asl.2016.6727>
- Allan, K. (2015). Personal and Professional Development: Becoming an Inclusive Practitioner. *The STeP Journal*, 2(3), 59-69. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/step/article/view/260>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Baumert, J. and Kunter, M. (2013) 'The COACTIV model of teachers' professional competence', in *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 25-48). Springer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (M. Vaughn, Ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Brodie, K. (2013). The power of professional learning communities. *Education as Change*, 17(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.773929>
- Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R. and Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making?, *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.010>
- Chen, W.-L., Elchert, D., & Asikin-Garmager, A. (2018). Comparing the effects of teacher collaboration on student performance in Taiwan, Hong Kong, and Singapore. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1528863>
- Clark, A. M., Zhan, M., Dellinger, J. T., & Semingson, P. L. (2023). *Innovating Teaching Practice Through Professional Learning Communities: Determining Knowledge Sharing and Program Value*. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231200983>
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A student's guide*. SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (International Student Edition) (4th ed.). SAGE Publications Inc.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work lives and effectiveness*. Open University Press.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Doveston, M. (2005). Review of Inclusive education: readings and reflections. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 244-246.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), pp. 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Graham, P. (2007). Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community. *RMLE Online*, 31(1), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ801113.pdf>
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.015>
- How, R. P. T. K., & Ishak, M. Z. (2021). Empowering Teachers' Commitment: How Do Six Dimensions of Sustainable Leadership Play A Role? Memperkasakan Komitmen Guru: Bagaimanakah Enam Dimensi dalam Kepimpinan Lestari Memainkan Peranan?. *Management Research Journal*, 10(2), 49-64. <https://doi.org/10.37134/mrj.vol10.2.4.2021>
- Iksan, Z., Hamjah, S. H., Puji, T. I. Z. T., & Saper, M. N. (2016). Kualiti ilmu berasaskan kesahan dan kebolehppercayaan data dalam penyebaran ilmu Islam: Perbincangan berasaskan kajian kualitatif. *Jurnal Hadhari*, 8(1), 13-30. <http://journalarticle.ukm.my/10417/1/14120-38804-1-SM.pdf>
- Jelas, Z. M., & Mohd Ali, M. (2014). Inclusive education in Malaysia: Policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 991-1003. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693398>
- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063374.pdf>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Malaysian Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post Secondary Education)*. Putrajaya: KPM.
- Krishnasamy, V., & A. Hamid, A. H. (2024). Pengaruh kepemimpinan instruksional pemimpin pertengahan terhadap amalan komuniti pembelajaran profesional guru Bahasa Inggeris. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 9(4). <https://doi.org/10.47405/mjssh.v9i4.2703>
- Manan, A. F. A., Mohd Nor, M. Y., & Othman, N. (2023). Pengaruh kepemimpinan transformasional pengetua terhadap tahap motivasi guru sekolah menengah mengikut kluster di daerah Kuantan. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(7), <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i7.2160>
- Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>

- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. L. Forward. https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf.
- Muijs, D. R., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art: teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Pijl, S.J., Meijer, C.J. and Hegarty, S. (1997) *Inclusive education: A global agenda*. Psychology Press.
- Prosser, J., & Loxley, A. (2007). Enhancing the Contribution of Visual Methods to Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 55-68. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00081.x>
- Rosmalily, S. & Woollard, J. (2019). *Towards Inclusive Training for Inclusive Education (Teachers' Views about Effective Professional Development for Promoting Inclusive Education)*. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *INTED 2019 Conference Proceedings*. (pp. 973-981). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0324>
- Salleh, R., & Woollard, J. (2019). Inclusive education: Equality and equity (Teachers' views about inclusive education in Malaysia's primary schools). *Journal Pendidikan Bitara UPSI*, 12(Special), 72-83. <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/JPB/article/view/3070>
- Salleh, R. (2023). Changing Emotions before Changing Ways: Leadership and Guidance to Improve Teachers Inclusive Practice. *International Online Journal of Educational Leadership*, 7(1), 34-50. <https://mojes.um.edu.my/index.php/IOJEL/article/download/42286/16098>
- Speck, M. (1999). *The principalship: Building a learning community*. Prentice-Hall.
- Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 882-894. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602535>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education.
- Tompkins, R. and Deloney, P. (1995) 'Inclusion: The Pros and Cons', *Issues... about Change*, 4(3). <https://sedl.org/change/issues/issues43.html>
- Tyagi, R. S. (2010). School-Based Instructional Supervision and the Effective Professional Development of Teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 111-125. <https://doi.org/10.1080/03057920902909485>
- UNESCO. (2015). 2015 NGO Forum Declaration: Towards the Right to Inclusive Quality Public Education and Lifelong Learning Beyond 2015. World Education Forum. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233243>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA). (2015). Sustainable Development Goal 4. United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA). <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. <https://www.learnlib.org/p/202172/>
- Walter, C., & Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* Oxford University Press.
- Winter, E. and O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf
- Zainal, S., Hassan, Wan Hassan F. M. W., & Abdullah, M. Y. (2022). Amalan kepimpinan instruksional pengetua dan motivasi guru di sekolah menengah kebangsaan daerah Melaka tengah. *Jurnal Kesidang*, 7(1), 237-247. <http://www.unimel.edu.my/journal/index.php/JK/article/viewFile/1185/951>