



Journal of Contemporary Social Science and Education Studies

E-ISSN: 2775-8774


Vol 4, Issue 3 (special issue) (2024)

Doi: 10.5281/zenodo.14166635

PENERIMAAN GURU ARUS PERDANA TERHADAP PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF DI SEKOLAH RENDAH

* Nur Hidayah Mat @ Ahmad^{1*}, Rozniza Zaharudin² & Nur Suhaila Ahmad³

^{1,2,3}School of Educational Studies, University Science Malaysia, Penang

Article Info	ABSTRAK
<p>Article history:</p> <p>Received: 19 Sept 2024 Revised: 10 Oct 2024 Accepted: 25 Oct 2024 Published: 15 Nov 2024</p>	<p>Di Malaysia pendidikan inklusif dikenali sebagai Program Pendidikan Inklusif (PPI) iaitu program pendidikan kepada murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) yang ditempatkan di dalam arus perdana dan belajar bersama murid-murid arus perdana di dalam bilik darjah yang sama serta diajar oleh guru arus perdana menggunakan Kurikulum Kebangsaan atau kurikulum yang diubah suai. Justeru, komponen penting dalam kejayaan PPI terletak pada efikasi sendiri dan sikap pendidik, terutamanya guru arus perdana yang memainkan peranan penting dalam menerima dan mewujudkan persekitaran pembelajaran inklusif dan menyokong. Tujuan kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti tahap penerimaan guru arus perdana terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah rendah. Kajian kuantitatif ini menggunakan kaedah tinjauan yang melibatkan 210 orang sampel guru arus perdana di negeri Pulau Pinang. Soal selidik diadaptasi daripada soal selidik Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) oleh Sharma et al. (2015) dan instrumen soal selidik Sikap Guru Perdana terhadap PPI (Pau & Hanafi, 2021). Data dianalisis menggunakan analisis deskriptif dan analisis korelasi melalui perisian SPSS. Hasil kajian mendapati tahap penerimaan guru terhadap PPI adalah tinggi terutamanya aspek sikap manakala aspek efikasi sendiri berada di tahap sederhana. Ujian korelasi juga menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara efikasi sendiri dan sikap terhadap penerimaan guru dalam Program Pendidikan Inklusif di sekolah rendah. Penemuan ini diharap dapat menyumbang kepada polisi pendidikan inklusif agar dapat dilaksanakan dengan lebih efisien. Kesimpulannya, semua pihak haruslah memberi kerjasama dan sokongan penuh terhadap pendidikan inklusif agar MBPK mendapat hak pendidikan yang sepatutnya.</p>
<p>Keywords:</p> <p>Program Pendidikan Inklusif, penerimaan, efikasi sendiri, sikap, guru arus perdana</p> <p></p>	

Corresponding Author:

*Nur Hidayah Ahmad,
Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, University Sains, Malaysia.
Email: nuha.usm44@gmail.com



This is an open-access article under the CC BY-SA license.

PENGENALAN

Pendidikan inklusif menjadi aspek penting dalam sistem pendidikan ini, kerana dapat menggalakkan integrasi murid dengan keperluan pembelajaran yang pelbagai ke dalam bilik darjah arus perdana. Pendekatan ini bertujuan menyediakan peluang pendidikan yang saksama kepada semua murid, tanpa mengira kebolehan atau ketidakupayaan mereka (Zalizan, 2009). Kejayaan pendidikan inklusif amat bergantung kepada penerimaan dan penglibatan aktif guru (Rosmalily Salleh, 2021), disebabkan peranan penting dalam mewujudkan persekitaran pembelajaran yang akomodatif dan menyokong.

Walaupun penekanan yang semakin meningkat terhadap pendidikan inklusif, guru sering menghadapi cabaran besar dalam menyesuaikan diri dengan amalan pendidikan inklusif. Menurut Haslinah dan Hairiah (2020), cabaran ini berpunca daripada kekurangan latihan yang mencukupi, sumber yang terhad serta persepsi negatif tentang murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK). Justeru, kefahaman mengenai penerimaan dan sikap guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif adalah penting untuk mengenal pasti halangan yang dihadapi mereka serta strategi yang perlu dibangunkan bagi menanganinya dengan berkesan.

Kajian ini meneroka faktor yang mempengaruhi penerimaan guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif di sekolah rendah. Dengan meneliti aspek efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana yang mengajar di sekolah yang mempunyai PPKI, kajian ini bertujuan memberi penerangan tentang halangan pelaksanaan pendidikan inklusif dan memberi pandangan bagi memupuk budaya pendidikan yang lebih inklusif. Penemuan ini diharap dapat menyumbang kepada polisi pendidikan inklusif dan memartabatkan lagi sokongan guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif.

Efikasi Kendiri Guru Dalam Pendidikan Inklusif

Efikasi sendiri ditakrifkan sebagai kepercayaan guru terhadap keupayaan mereka untuk melakukan perubahan dan menggalakkan pembelajaran (Olayvar, 2022). Teori kognitif sosial oleh Bandura 1977 menyatakan efikasi sendiri bukan sahaja mempengaruhi pilihan yang dibuat individu, malahan usaha yang dilakukan bagi menempuhi cabaran. Dalam konteks pendidikan inklusif, efikasi sendiri merangkumi keyakinan guru arus perdana dalam menggunakan strategi pengajaran inklusif, bekerjasama dengan orang lain dan menguruskan keperluan kepelbagaian MBPK di dalam bilik darjah. Kajian Kuyini et al. (2020) menunjukkan guru yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi lebih cenderung untuk mengamalkan daya tahan apabila berhadapan dengan cabaran dalam pendidikan inklusif. Justeru guru perlulah meningkatkan keberkesanan diri melalui pembangunan profesional yang disasarkan serta diberi sistem sokongan yang baik untuk memupuk persekitaran pendidikan yang inklusif.

Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusif

Menurut Singh et al. (2020) sikap guru terhadap pendidikan inklusif memberi kesan besar kepada kesediaan guru untuk menerima dan melaksanakan amalan inklusif. Sikap positif sering dikaitkan dengan kepercayaan terhadap kelebihan inklusif murid terutamanya MBPK (Štemberger & Kiswarday, 2018). Walaubagaimanapun, pelbagai faktor boleh mempengaruhi sikap, antaranya pengalaman terdahulu, kepercayaan budaya dan latihan dan sumber yang mencukupi. Kajian Gigante dan Gilmore (2020) membuktikan bahawa walaupun ramai guru menyokong prinsip pendidikan inklusif, namun kebimbangan terhadap keupayaan serta sokongan yang tidak mencukupi, mempengaruhi sikap mereka terhadap pendidikan inklusif. Justeru dalam menangani masalah ini, De Boer et al. (2011) menegaskan, sikap positif dikalangan guru haruslah dipupuk dengan menangani kebimbangan dan memastikan mereka mempunyai sumber dan latihan yang diperlukan.

Hubungan Antara Efikasi Kendiri, Sikap dan Penerimaan

Salah satu strategi berkesan untuk menggalakkan pendidikan inklusif adalah memahami interaksi antara efikasi sendiri dan sikap terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif. Kajian Savolainen et al.

(2022) menunjukkan korelasi positif antara efikasi sendiri dan sikap, yakni guru yang percaya kepada kemampuan mereka cenderung mempunyai sikap yang lebih baik terhadap amalan inklusif. Sebaliknya, efikasi sendiri yang rendah boleh membawa kepada sikap negatif dan penentangan terhadap pendidikan inklusif (Avramidis et al., 2019). Dengan meneliti perhubungan ini, kajian ini bertujuan untuk memberikan pandangan tentang bagaimana meningkatkan efikasi sendiri dan memupuk sikap positif boleh membawa kepada penerimaan yang lebih besar terhadap pendidikan inklusif. Justeru, dengan mengukur hubungan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah ini dapat memberi manfaat terhadap pendidik melalui program pembangunan profesional dan inisiatif dasar yang bertujuan untuk menyokong guru dalam peranan kritikal mereka dalam persekitaran pendidikan inklusif.

ISU KAJIAN

Peningkatan bilangan enrolmen MBPK di bilik darjah inklusif memberikan cabaran yang besar kepada guru dan institusi pendidikan. Pada tahun 2021 sehingga tahun 2023, lonjakan bilangan MBPK dalam pendidikan inklusif separa telah meningkatkan permintaan untuk pendidikan inklusif dan memberikan tekanan tambahan kepada guru untuk menampung keperluan pembelajaran yang lebih luas (Nur Hidayah & Rozniza, 2024). Peningkatan pesat ini sering melebihi ketersediaan sumber dan sistem sokongan yang diperlukan untuk amalan inklusif yang berkesan. Guru perlu menyesuaikan strategi pengajaran, mengurus tingkah laku MBPK yang pelbagai dan bekerjasama dengan pelbagai pakar dan ibu bapa (Mohammad Azman et al., 2019). Hal ini memberi kekangan terhadap persekitaran bilik darjah yang sedia ada. Oleh yang demikian, pembangunan profesional yang komprehensif dan peruntukan sumber yang mencukupi untuk menyokong guru dalam memenuhi permintaan yang semakin meningkat haruslah dititik beratkan.

Di samping itu, efikasi sendiri guru arus perdana berkenaan pendidikan inklusif masih berada di tahap sederhana (Mohammad Azman et al., 2019; Muzdalifah & Zadat Billah, 2017). Hal ini kerana efikasi sendiri mempengaruhi cara guru melihat kemampuan mereka untuk melaksanakan amalan inklusif dengan jayanya. Menurut Nina et al. (2022) guru yang mempunyai efikasi sendiri yang rendah mungkin berasa tertekan dengan cabaran mengurus bilik darjah inklusif, seterusnya membawa tekanan dan keletihan. Perbezaan tahap efikasi sendiri dalam kalangan guru boleh mengakibatkan pelaksanaan pendidikan inklusif yang tidak konsisten.

Tambahan pula, sikap guru terhadap pendidikan inklusif boleh memberi kesan ketara kepada penerimaan dan pelaksanaan amalan inklusif. Menurut Pau dan Mohd Hanafi (2021), sikap negatif berpunca daripada kekurangan pemahaman atau pengalaman dengan pendidikan inklusif. Hal ini boleh mewujudkan halangan kepada pendidikan inklusif yang berkesan. Pendapat ini turut disokong oleh Alsarawi dan Sukonthaman (2021) bahawa guru yang mempunyai keraguan tentang faedah pendidikan inklusif atau meragui kemampuan mereka untuk memenuhi keperluan murid yang pelbagai berkemungkinan kecil untuk menerima amalan inklusif sepenuhnya. Isu-isu ini menjelaskan perlunya memupuk sikap positif di kalangan guru contohnya melalui program kesedaran, meraikan murid pendidikan inklusif yang berjaya dan mewujudkan budaya sekolah yang menyokong serta menghargai kepelbagaian murid. Maka dengan menangani halangan ini, institusi pendidikan perlu meningkatkan penerimaan dan komitmen terutamanya guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif, akhirnya memberi manfaat kepada semua murid termasuk MBPK.

Oleh itu, objektif kajian ini adalah:

1. Mengenal pasti efikasi sendiri terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif.
2. Mengenal pasti sikap terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif.
3. Mengkaji hubungan antara sikap dan efikasi sendiri terhadap penerimaan dalam pendidikan inklusif.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan reka bentuk kajian tinjauan. Analisis yang digunakan untuk mengumpul data adalah analisis deskriptif dan analisis inferensi. Kajian ini telah mendapat kelulusan daripada Kementerian Pendidikan Malaysia (Rujukan: KPM.600-3/2/3-eras (18302)), Jabatan Pendidikan Negeri Pulau Pinang (Rujukan: JPNPP.500-8/9/2 Jld 4(50)) serta keizinan menjalankan kajian dari Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.

Sampel Kajian

Populasi guru arus perdana di sekolah rendah yang mempunyai PPKI daerah Seberang Perai Utara, Pulau Pinang adalah seramai 457 orang. Berdasarkan data yang diperoleh daripada JPN Pulau Pinang, 12 buah sekolah rendah mempunyai PPKI di daerah SPU. Berdasarkan saiz penentuan sampel Krejchic dan Morgan (1970), sampel seramai 210 orang adalah mencukupi daripada bilangan populasi 460 orang (Gay et al., 2011). Teknik persampelan rawak mudah digunakan untuk mendapatkan responden daripada sampel yang ditentukan. Jadual 1 di bawah menerangkan data PPI di daerah Seberang Perai Utara bagi tahun 2023 mengikut kategori tertentu.

Jadual 1: Data MBPK PPKI PPI di daerah Seberang Perai Utara bagi tahun 2023

Butir	Jumlah
Sekolah PPKI	12
Bilangan guru perdana	457
Bilangan MBPK	561
Bilangan MBPK dalam PPI	542
Peratus MBPK dalam PPI	96%

Instrumen Kajian

Instrumen soal selidik bagi mengukur tahap penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif telah diadaptasi daripada instrumen primer dan sekunder. Instrumen primer adalah *Teachers Efficacy for Inclusive Practice* (TEIP) oleh Sharma et al. (2012) dan telah dialih bahasa oleh Mohamad Azman et al. (2019) melalui soal selidik Efikasi Kendiri Guru Prasekolah terhadap Pendidikan Inklusif (EKGPPi). Di samping itu, aspek sikap diadaptasi daripada instrumen Sikap Guru Aliran Perdana terhadap PPI oleh Pau dan Hanafi (2021). Kesahan instrumen turut dijalankan oleh lima orang pakar iaitu dua orang pensyarah universiti bidang pendidikan khas, seorang pensyarah IPG bidang bimbingan dan kaunseling, seorang guru penolong kanan pendidikan khas dan seorang guru cemerlang bahasa Melayu. Analisis CVI mendapati nilai kesahan yang tinggi terhadap 16 daripada 18 item yang diuji melalui aspek efikasi sendiri iaitu .97 manakala 11 daripada 14 item yang diuji melalui aspek sikap sebanyak .96. Dari segi kebolehpercayaan, nilai alpha Cronbach menunjukkan nilai konsistensi dalaman yang amat baik iaitu .91. Adaptasi instrumen-instrumen soal selidik ini menghasilkan Instrumen Penerimaan Guru Arus Perdana terhadap PPI dan dikategorikan kepada 3 bahagian iaitu; a) Maklumat Demografi; b) Aspek Efikasi Kendiri; serta c) Aspek Sikap.

Kaedah Analisis Dataan

Objektif kajian pertama dan kedua menggunakan analisis deskriptif melalui perisian SPSS versi 27.0. Skala Likert 5 mata digunakan bagi menerangkan (1) Sangat Tidak Setuju; (2) Tidak Setuju; (3) Sederhana; (4) Setuju dan (5) Sangat Setuju. Interpretasi skor data yang dianalisis ditentukan dalam Jadual 2 di bawah bagi mengukur tahap penerimaan guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif terutamanya aspek efikasi sendiri dan sikap.

Jadual 2: Interpretasi skor min

Skor Min	Tahap penerimaan
1.00 hingga 1.80	Sangat Rendah
1.81 hingga 2.60	Rendah
2.61 hingga 3.40	Sederhana
3.41 hingga 4.20	Tinggi
4.21 hingga 5.00	Sangat Tinggi

Bagi mengukur objektif kajian ketiga, analisis inferensi digunakan untuk menjawab persoalan dan hipotesis null kajian. Interpretasi skor korelasi seperti yang dicadangkan oleh Pallant (2010) adalah seperti Jadual 3 di bawah:

Jadual 3: Interpretasi pekali korelasi

Nilai pekali	Tahap Kekuatan Hubungan
.91 hingga 1.0	Korelasi Positif Sangat Tinggi
.71 hingga .90	Korelasi Positif Tinggi
.51 hingga .70	Korelasi Positif Sederhana
.31 hingga .50	Korelasi Positif Rendah
.01 hingga 0.30	Korelasi Positif Sangat Rendah

Sumber: Pallant (2010)

DAPATAN KAJIAN

Maklumat Demografi Responden

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa daripada 210 responden, majoriti guru adalah perempuan dengan jumlah 160 orang (76%), manakala guru lelaki adalah seramai 50 orang (24%). Dari segi umur, majoriti responden berumur dalam lingkungan 40-49 tahun, iaitu seramai 95 orang (45%). Ini diikuti oleh 55 orang (26%) yang berumur 30-39 tahun, 50 orang (24%) yang berumur 50 tahun ke atas dan 10 orang (5%) yang berumur 20-29 tahun.

Dalam aspek pengalaman mengajar, kebanyakan responden mempunyai pengalaman mengajar selama 10-19 tahun, iaitu seramai 109 orang (52%). Diikuti oleh 64 orang (31%) yang mempunyai 20-29 tahun pengalaman, 19 orang (9%) yang mempunyai lebih daripada 30 tahun pengalaman, dan 18 orang (8%) yang mempunyai 1-9 tahun pengalaman mengajar.

Dari segi tahap kelulusan akademik tertinggi, majoriti responden, iaitu 171 orang (81%) mempunyai ijazah sarjana muda. Ini diikuti oleh 25 orang (12%) yang mempunyai kelulusan sarjana, 11 orang (5%) yang berkelulusan diploma dan 3 orang (2%) yang mempunyai kelulusan tertinggi iaitu PhD. Data ini memberikan gambaran jelas tentang demografi dan latar belakang profesional responden kajian ini.

Hasil Dapatan Persoalan Kajian

a) Apakah tahap efikasi sendiri terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif?

Aspek efikasi sendiri terbahagi kepada tiga dimensi iaitu strategi pengajaran (EKSP), kerjasama (EKK) dan pengurusan tingkah laku murid (EKPL). Jadual 4 di bawah menjelaskan hasil dapatan kajian keseluruhan aspek efikasi sendiri guru arus perdana terhadap penerimaan dalam pendidikan inklusif.

Jadual 4: Tahap efikasi sendiri guru arus perdana terhadap penerimaan pendidikan inklusif

No.	Item	Skala					Min SP
		1	2	3	4	5	
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
EKSP1	Saya mengukur pemahaman MBPK terhadap pembelajaran yang telah dilaksanakan dengan tepat.	6 (2.9)	26 (12.4)	78 (37.1)	93 (44.3)	7 (3.3)	3.33 .842
EKSP2	Saya menyediakan cabaran yang sesuai untuk MBPK.	10 (4.8)	28 (13.3)	74 (35.2)	89 (42.4)	9 (4.3)	3.28 .919

EKSP3	Saya berkeupayaan merancang bentuk tugas akademik yang sesuai berdasarkan kemahiran termasuk MBPK.	7 (3.3)	35 (16.7)	74 (35.2)	80 (38.1)	14 (6.7)	3.28 .934
EKSP4	Saya berkeupayaan untuk memastikan MBPK bekerjasama di dalam kumpulan.	9 (4.3)	24 (11.4)	70 (33.3)	91 (43.3)	16 (7.6)	3.39 .938
EKSP5	Saya menggunakan pelbagai strategi pentaksiran berdasarkan keupayaan MBPK.	10 (4.8)	34 (16.2)	59 (28.1)	94 (44.8)	13 (6.2)	3.31 .976
EKK6	Saya menjemput ibu bapa MBPK untuk hadir ke sekolah membincangkan prestasi anak mereka.	14 (6.7)	20 (9.5)	72 (34.3)	83 (39.5)	21 (10.0)	3.37 1.014
EKK7	Saya membantu ibu bapa MBPK dengan mengajar anak mereka secara optimum.	13 (6.2)	20 (9.5)	77 (36.7)	84 (40.0)	16 (7.6)	3.33 .970
EKK8	Saya bekerjasama dengan PPM untuk mengendalikan MBPK.	12 (5.7)	20 (9.5)	63 (30.0)	93 (44.3)	22 (10.5)	3.44 .997
EKK9	Saya bekerjasama dengan golongan profesional yang lain (contohnya Doktor, Juru Terapi) untuk peningkatan prestasi MBPK di dalam kelas inklusif.	14 (6.7)	32 (15.2)	60 (28.6)	87 (41.4)	17 (8.1)	3.29 1.038
EKK10	Saya berkebolehan menyampaikan maklumat berkaitan ciri-ciri MBPK kepada orang ramai.	24 (11.4)	39 (18.6)	64 (30.5)	69 (32.9)	14 (6.7)	3.05 1.114
EKPL11	Saya membuat jangkaan dengan tepat tentang kelakuan setiap MBPK di kelas saya.	12 (5.7)	35 (16.7)	71 (33.8)	79 (37.6)	13 (6.2)	3.22 .988
EKPL12	Saya menenangkan MBPK yang suka mengganggu di kelas saya.	13 (6.2)	35 (16.7)	64 (30.5)	87 (41.4)	11 (5.2)	3.23 .995
EKPL13	Saya memastikan MBPK mematuhi peraturan bilik darjah.	10 (4.8)	14 (6.7)	57 (27.1)	111 (52.9)	18 (8.6)	3.54 .918

EKPL14	Saya berkemampuan untuk mencegah kelakuan yang mengganggu di dalam bilik darjah sebelum ia terjadi.	12 (5.7)	34 (16.2)	61 (29.0)	80 (38.1)	23 (11.0)	3.32 1.054
EKPL15	Saya mengendalikan murid yang agresif dari segi tingkah laku di dalam bilik darjah.	17 (8.1)	42 (20.0)	55 (26.2)	81 (38.6)	15 (7.1)	3.17 1.083
EKPL16	Saya boleh mengendalikan tingkah laku yang mengganggu dalam bilik darjah.	14 (6.7)	28 (13.3)	63 (30.0)	89 (42.4)	16 (7.6)	3.31 1.019
Jumlah Keseluruhan							3.30 (M) .841 (SP)

b) Apakah tahap sikap terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif?

Jadual di bawah menjelaskan hasil dapatan kajian aspek sikap guru arus perdana terhadap penerimaan dalam pendidikan inklusif.

Jadual 5: Tahap sikap guru arus perdana terhadap penerimaan pendidikan inklusif

No.	Item	Skala					Min SP
		1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 N (%)	
S1	Saya sanggup menggunakan arahan khusus untuk MBPK di kelas inklusif.	3 (1.4)	29 (13.8)	66 (31.4)	98 (46.7)	14 (6.7)	3.43 .863
S2	Saya mempunyai sikap positif untuk mengajar MBPK di kelas inklusif di sekolah ini sepanjang masa.	7 (3.3)	19 (9.0)	68 (32.4)	89 (42.4)	27 (12.9)	3.52 .944
S3	Saya sanggup mengajar kelas inklusif walaupun saya tidak terlatih dalam pengajaran inklusif.	13 (6.2)	35 (16.7)	59 (28.1)	88 (41.9)	15 (7.1)	3.27 1.025
S4	Saya boleh menjadi model/ tauladan untuk MBPK di kelas saya sepanjang masa.	12 (5.7)	41 (19.5)	65 (31.0)	75 (35.7)	17 (8.1)	3.21 1.032
S5	Saya membimbing MBPK untuk berjaya dalam kelas inklusif.	6 (2.9)	27 (12.9)	60 (28.6)	99 (47.1)	18 (8.6)	3.46 .923
S6	Saya percaya MBPK boleh diajar di kelas inklusif.	4 (1.9)	23 (11.0)	65 (31.0)	90 (42.9)	28 (13.3)	3.55 .923

S7	Saya dapat menolong MBPK dalam pelajaran mereka.	3 (1.4)	24 (11.4)	67 (31.9)	91 (43.3)	25 (11.9)	3.53 .897
S8	Saya mendorong guru lain untuk menerima MBPK.	2 (1.0)	28 (13.3)	65 (31.0)	91 (43.3)	24 (11.4)	3.51 .898
S9	Sikap saya menyumbang kepada keberkesanan pendidikan inklusif.	4 (1.9)	17 (8.1)	57 (27.1)	112 (53.3)	20 (9.5)	3.6 .842
S10	Saya menunjukkan rasa hormat terhadap MBPK.	0	9 (4.3)	40 (19.0)	116 (55.2)	45 (21.4)	3.94 .758
S11	Saya bersedia menggunakan teknik bahasa yang sesuai dalam komunikasi saya dengan MBPK.	3 (1.4)	15 (7.1)	47 (22.4)	120 (57.1)	25 (11.9)	3.71 .822
Jumlah Keseluruhan							$M = 3.52$ $SP = .746$

Merujuk kepada Jadual 5, sebanyak 11 item telah diukur bagi mengenal pasti tahap sikap terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif di sekolah rendah. Dapatan menunjukkan bahawa 9 item mencatatkan nilai min yang tinggi, iaitu melebihi 3.41, manakala 2 item mencatatkan nilai min yang sederhana. Item dengan nilai min tertinggi adalah item S10, di mana guru menunjukkan rasa hormat terhadap MBPK, dengan nilai min sebanyak 3.94 ($SP=.758$). Ini menunjukkan majoriti guru sangat bersetuju dengan pernyataan tersebut.

Item kedua tertinggi adalah item S11, dengan nilai min sebanyak 3.71 ($SP=.822$), di mana majoriti guru bersetuju mereka bersedia menggunakan teknik bahasa yang sesuai dalam komunikasi dengan MBPK. Item S9 mencatat nilai min sebanyak 3.60 ($SP=.842$), diikuti item S6 dengan nilai min 3.55 ($SP=.923$). Item S7, S2 dan S8 mencatat nilai min yang hampir sama, iaitu 3.53 ($SP=.897$), 3.52 ($SP=.944$) dan 3.51 ($SP=.898$) masing-masing. Item S5 mencatat nilai min sebanyak 3.46 ($SP=.923$), menunjukkan kebanyakan guru bersetuju bahawa mereka boleh membimbing MBPK untuk berjaya dalam kelas inklusif. Item S1 mencatat nilai min sebanyak 3.43 ($SP=.863$), menunjukkan guru bersedia menggunakan arahan khusus untuk MBPK di kelas inklusif.

Sebaliknya, item S3 mencatat nilai min sederhana, iaitu sebanyak 3.27 ($SP=1.025$), menunjukkan majoriti guru menyatakan mereka tidak sanggup mengajar kelas inklusif kerana kurang terlatih dalam pengajaran inklusif. Item dengan nilai min terendah adalah item S4, dengan nilai min sebanyak 3.21 ($SP=1.032$), di mana majoriti guru sangat tidak bersetuju dengan pernyataan bahawa mereka boleh menjadi model (tauladan) untuk MBPK di kelas sepanjang masa.

Secara keseluruhannya, tahap sikap guru terhadap PPI berada pada tahap tinggi dengan nilai min sebanyak 3.52 ($SP=.746$). Hasil dapatan ini menunjukkan bahawa walaupun terdapat beberapa aspek yang memerlukan perhatian, sikap guru secara keseluruhan adalah positif terhadap pelaksanaan PPI.

c) Adakah tidak terdapat hubungan antara efikasi sendiri dan sikap terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif?

Hasil dapatan ini menunjukkan bahawa walaupun terdapat beberapa aspek yang memerlukan perhatian, sikap guru secara keseluruhan adalah positif terhadap pelaksanaan PPI. Analisis inferensi digunakan bagi mengukur

hubungan antara efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana terhadap penerimaan dalam pendidikan inklusif. Berikut merupakan hipotesis nol bagi persoalan kajian ketiga:

***H₀₁*: Tidak terdapat hubungan antara efikasi sendiri dan sikap terhadap penerimaan guru arus perdana dalam pendidikan inklusif.**

Ujian normaliti telah dijalankan untuk meneruskan analisis korelasi dapatan kajian ini. Hasil statistik skewness dan kurtosis mendapati kedua-dua pemboleh ubah berada pada aras normaliti iaitu -1.0 hingga 1.0. Justeru, Jadual 6 di bawah menjelaskan hasil dapatan kajian analisis korelasi efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana terhadap penerimaan dalam pendidikan inklusif

Jadual 6: Analisis Korelasi Antara Efikasi Kendiri dan Sikap

		Efikasi Kendiri	Sikap
Efikasi Kendiri	Pearson Correlation	1	.860**
	Significance(2-tailed)		.000
	N	210	210
Sikap	Pearson Correlation	.860**	1
	Significance(2-tailed)	.000	
	N	210	210

** . Correlation at 0.01(2-tailed):...

Merujuk kepada Jadual 6, nilai pekali korelasi bagi mengukur hubungan antara efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif adalah $r(210) = .86$ pada aras signifikan .000 ($p < 0.01$). Hipotesis nol ditolak kerana aras signifikan adalah lebih kecil daripada 0.01. Oleh itu, terdapat hubungan positif yang signifikan antara efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif di sekolah rendah. Ini menunjukkan bahawa peningkatan dalam efikasi sendiri akan disertai dengan peningkatan dalam sikap positif guru arus perdana.

Berdasarkan Jadual 3 sebelum ini, nilai pekali korelasi (r) sebanyak 0.86 menunjukkan tahap kekuatan hubungan yang positif tinggi antara efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif di sekolah rendah. Oleh itu, $r(208) = .86$, $p < .01$, $r^2 = .74$. Kesimpulannya, 74% daripada varian dalam efikasi sendiri berkaitan secara positif tinggi dengan varian dalam sikap guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif. Dapatan ini mengukuhkan lagi pemahaman bahawa efikasi sendiri memainkan peranan penting dalam membentuk sikap guru arus perdana terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah rendah.

RUMUSAN

Rumusannya, kebanyakan guru arus perdana masih mempunyai efikasi sendiri yang sederhana terhadap penerimaan MBPK dalam pendidikan inklusif. Berbanding dengan dapatan kajian Karaman-Feidi (2021), dimensi kerjasama merupakan faktor utama dalam aspek efikasi sendiri yang membantu penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif. Namun begitu, dimensi kerjasama dalam aspek efikasi sendiri kajian ini menunjukkan min skor paling rendah, diikuti dimensi pengurusan tingkah laku dan dimensi strategi pengajaran. Dapatan menunjukkan guru arus perdana mempunyai efikasi sendiri yang tinggi terutamanya bagi dimensi strategi pengajaran adalah selari dengan kajian Mohamad Azman et al. (2019). Sungguhpun begitu aspek efikasi

kendiri bagi dimensi pengurusan tingkah laku amat mempengaruhi penerimaan guru arus perdana selari dengan dapatan Hutzler et al. (2019). Tambahan lagi, Hellmich et al. (2019) juga bersetuju bahawa kebanyakan guru arus perdana menghadapi masalah untuk menguruskan tingkah laku MBPK terutamanya terhadap murid yang mempunyai masalah tingkah laku sederhana dan agak berat.

Ironinya, kebanyakan kajian mendapati bahawa guru arus perdana mempunyai sikap positif terhadap pendidikan inklusif, namun efikasi sendiri mereka masih rendah (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). Menurut Norramlah dan Nurfaradilla (2021), sikap negatif guru akan memberi kesan kepada penerimaan MBPK dalam bilik darjah inklusif. Malahan Saloviita (2020) juga bersetuju bahawa sikap negatif guru boleh menghalang pelaksanaan pendidikan inklusif. Hal ini dibuktikan dengan hasil dapatan kajian bahawa sikap guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif adalah positif.

Malahan dapatan kajian ini turut disokong oleh Teori Kognitif Sosial (Bandura, 1977), yang menyatakan bahawa efikasi sendiri guru yang tinggi mempengaruhi penerimaan mereka terhadap sesuatu amalan. Menurut Teori Kognitif Sosial oleh Bandura (1997), efikasi sendiri mempengaruhi motivasi, ketabahan dan daya tahan individu dalam menghadapi cabaran. Oleh itu, guru arus perdana yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi lebih cenderung untuk menerima amalan inklusif kerana mereka yakin dengan keupayaan mereka dalam mengurus bilik darjah yang pelbagai dan menangani keperluan semua murid (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Dalam hal ini, Hutzler et al. (2019) menjelaskan bahawa efikasi sendiri guru, terutamanya dalam pengurusan tingkah laku murid, mempunyai pengaruh terhadap penerimaan pendidikan inklusif. Ini selari dengan dapatan kajian Mohamad Azman et al. (2019), yang membuktikan bahawa guru dengan efikasi sendiri yang tinggi juga mempunyai penerimaan yang tinggi terhadap pendidikan inklusif.

Di samping itu, sorotan kajian terdahulu menunjukkan bahawa sikap guru terhadap inklusif dipengaruhi dengan ketara oleh efikasi sendiri mereka. Sebagai contoh, Alnahdi dan Schwab (2021) mendapati bahawa guru yang mempunyai efikasi sendiri yang lebih tinggi lebih cenderung untuk mempunyai sikap positif terhadap inklusif dan lebih bersedia untuk menyesuaikan strategi pengajaran mereka untuk menampung MBPK. Hal ini disokong dengan pernyataan Monteiro et al. (2019) dalam laporannya bahawa program pembangunan profesional yang bertujuan untuk meningkatkan efikasi sendiri guru menghasilkan sikap yang lebih baik terhadap pendidikan inklusif.

Selain itu, Tschannen-Moran dan Hoy (2001) mencadangkan bahawa kepercayaan efikasi sendiri adalah konteks khusus dan boleh dipertingkatkan melalui intervensi yang disasarkan seperti pembangunan profesional, pementoran dan sistem sokongan. Tambahan pula, korelasi signifikan kajian ini menunjukkan bahawa usaha untuk meningkatkan efikasi sendiri guru arus perdana boleh membawa kepada penerimaan pendidikan inklusif yang lebih tinggi. Dalam konteks ini Avramidis dan Norwich (2002) menegaskan bahawa kesediaan guru untuk melaksanakan amalan inklusif berkait rapat dengan keyakinan terhadap kebolehan pengajaran mereka, sekaligus mengukuhkan kepentingan efikasi sendiri dalam memupuk persekitaran pendidikan inklusif.

Kesimpulannya, hubungan positif yang kuat antara efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana terhadap pendidikan inklusif menggariskan beberapa keperluan. Antaranya bagi meningkatkan keyakinan guru terhadap kebolehan mengajar populasi murid yang pelbagai, pihak berkepentingan dalam pendidikan boleh meningkatkan efikasi sendiri guru melalui latihan dan sokongan yang komprehensif. Secara tidak langsung, pihak berkepentingan turut menggalakkan sikap dan amalan yang lebih inklusif dalam kalangan guru. Ini akhirnya memberi manfaat kepada semua murid, terutamanya MBPK. Kajian ini membuktikan bahawa efikasi sendiri dan sikap guru arus perdana merupakan faktor paling kritikal yang harus ditangani bagi memastikan kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif. Adalah penting untuk memupuk sifat ini dalam kalangan guru agar lebih banyak sekolah konsisten menerapkan amalan pelaksanaan pendidikan inklusif (Sharma et al., 2021).

REFERENCES

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>

- Alsarawi, A., & Sukonthaman, R. (2021). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices. *International Journal of Disability, Development and Education*.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 17, Issue 2, pp. 129–147).
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49–59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In *Psychological Review* (Vol. 84, Issue 2).
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568–1577.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Haslinah, A., & Hairiah, M. (2020). Meniti kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif di Malaysia. *Jurnal Refleksi Kepimpinan*, 3.
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Karaman-Feidi, J. (2021). *Teacher Self-Efficacy in Inclusive Education: The Case of Low-Performing Private Schools in Dubai*. University of Bath.
- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509–1526.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Mohammad Azman, J., Roslee, T., & Muhamad Suhaimi, T. (2019). Pendidikan Inklusif: Efikasi Kendiri Guru Prasekolah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 4(7), 87–95.
www.msocsciences.com
- Monteiro, E., Kuok, A. C. H., Correia, A. M., Forlin, C., & Teixeira, V. (2019). Perceived efficacy of teachers in Macao and their alacrity to engage with inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514762>
- Muzdalifah, F., & Zadat Billah, H. (2017). Pengaruh efikasi pada sikap guru terhadap pendidikan inklusif. *Jurnal Penelitian Dan Pengukuran Psikologi*, 6(1), 26–34. <https://doi.org/10.21009/JPPP>
- Nina, K. C. F., Soares Ramos, E. M. L., Ravagnani, L. R., Britto, G. M. G., Pontes, F. A. R., & da Costa Silva, S. S. (2022). Teaching self-efficacy in inclusive education and characteristics of the teaching context. *Ciencias Psicologicas*, 16(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>
- Norramlah, A., & Nurfaradilla, M. N. (2021). *Halangan Yang Dihadapi Oleh Guru Aliran Perdana Dalam Melaksanakan Program Pendidikan Inklusif*. 3(3), 74–82. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/jdpd74>
- Nur Hidayah, M. @ A., & Rozniza, Z. (2024). Efikasi Kendiri dan Sikap Guru Perdana terhadap Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Pendidikan Khas. In Conference Session (Ed.), *Prosiding Persidangan Antarabangsa Pendidikan dan Kesejahteraan Komuniti (ICCEW)* (pp. 111–120). Pusat Pendidikan dan Kesejahteraan Komuniti, Fakulti Pendidikan, UKM.
- Olayvar, S. R. (2022). Effects of Teachers' Demographic Characteristics and Self-Perceived Competencies on Their Self-Efficacy in Implementing Inclusive Education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 375–394.
<https://doi.org/10.29333/iji.2022.15421a>
- Pau Swee, L., & Mohd Hanafi, M. Y. (2021). *Pengetahuan Dan Sikap Guru Aliran Perdana Terhadap Program Pendidikan Inklusif Di Daerah Sibul (Knowledge And Attitude Of Mainstream Teachers Towards The Inclusive Education Program In Sibul District)*. 3(1), 515–529. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/jdpd>

- Rosmalily Salleh. (2021). Meningkatkan amalan inklusif guru: kepemimpinan dan bimbingan. *Prosiding Seminar Nasional Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan Ke-28*, 243–255.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Singh, S., Kumar, S., & Singh, R. K. (2020). A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 189–197. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 17).
- Zalizan, M. J. (2009). *Pendidikan inklusif dan pelajar berkeperluan khas*. Penerbit UKM.