



AMALAN INTERAKSI SOSIAL PENGAJARAN
PENDIDIKAN INKLUSIF DALAM
KALANGAN GURU ALIRAN
PERDANA SEKOLAH
MENENGAH DI
MALAYSIA



NAZRAH BINTI JAMALUDIN

UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS

2025



**AMALAN INTERAKSI SOSIAL PENGAJARAN PENDIDIKAN INKLUSIF
DALAM KALANGAN GURU ALIRAN PERDANA SEKOLAH
MENENGAH DI MALAYSIA**

NAZRAH BINTI JAMALUDIN

**TESIS DIKEMUKAKAN BAGI MEMENUHI SYARAT MEMPEROLEH IJAZAH
DOKTOR FALSAFAH**

**FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA
UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS**

2025



Sila tanda (✓)
Kertas Projek
Sarjana Penyelidikan
Sarjana Penyelidikan dan Kerja Kursus
Doktor Falsafah

✓

INSTITUT PENGAJIAN SISWAZAH PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Perakuan ini telah dibuat pada 7/1/2025

Perakuan Pelajar:

Saya, NAZRAH BINTI JAMALUDIN, P20202001364 FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA dengan ini mengaku bahawa disertasi yang bertajuk AMALAN INTERAKSI SOSIAL PENGAJARAN PENDIDIKAN INKLUSIF DALAM KALANGAN GURU ALIRAN PERDANA SEKOLAH MENENGAH DI MALAYSIA adalah hasil kerja saya sendiri. Saya tidak memplagiat dan apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hak cipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa-apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hak cipta telah dinyatakan dengan se jelasnya dan secukupnya..

Tandatangan pelajar

Perakuan Penyelia:

Saya DR. KAMA BIN SHAFEEI dengan ini mengesahkan bahawa hasil kerja pelajar yang bertajuk AMALAN INTERAKSI SOSIAL PENGAJARAN PENDIDIKAN INKLUSIF DALAM KALANGAN GURU ALIRAN PERDANA SEKOLAH MENENGAH DI MALAYSIA dihasilkan oleh pelajar seperti nama di atas, dan telah diserahkan kepada Institut Pengajian Siswazah bagi memenuhi sebahagian syarat untuk memperoleh IJAZAH DOKTOR FALSAFAH (PENDIDIKAN KHAS).

Tarikh

Tandatangan Penyelia



**INSTITUT PENGAJIAN SISWAZAH /
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**BORANG PENGESAHAN PENYERAHAN TESIS/LAPORAN KERTAS PROJEK
DECLARATION OF THESIS/DISSERTATION/PROJECT PAPER FORM**

Tajuk / Title: AMALAN INTERAKSI SOSIAL PENGAJARAN PENDIDIKAN
INKLUSIF DALAM KALANGAN GURU ALIRAN PERDANA
SEKOLAH MENENGAH DI MALAYSIA

No. Matrik / Matric's No.: P20202001364

Saya / I: NAZRAH BINTI JAMALUDIN
(Nama pelajar / Student's Name)

Mengaku membenarkan Tesis/Disertasi/Laporan Kertas Projek (Doktor Falsafah/Sarjana)* ini disimpan di Universiti Pendidikan Sultan Idris (Perpustakaan Tuanku Bainun) dengan syarat-syarat kegunaan seperti berikut:-
Acknowledge that Universiti Pendidikan Sultan Idris (Tuanku Bainun Library) reserves the right as follows:-

1. Tesis/Disertasi/Laporan Kertas Projek adalah hak milik UPSI.
The thesis is the property of Universiti Pendidikan Sultan Idris.
2. Perpustakaan Tuanku Bainun dibenarkan membuat salinan untuk tujuan rujukan sahaja.
Tuanku Bainun Library has the right to make copies for the purpose of research only.
3. Perpustakaan dibenarkan membuat salinan Tesis/Disertasi ini sebagai bahan pertukaran antara Institusi Pengajian Tinggi.
The Library has the right to make copies of the thesis for academic exchange.
4. Perpustakaan tidak dibenarkan membuat penjualan sains Tesis/Disertasi ini bagi kategori **TIDAK TERHAD**.
The library are not allowed to make any profit for 'Open Access' Thesis/Dissertation.
5. Sila tandakan (✓) bagi pilihan kategori di bawah / Please tick (✓) for category below:-

- ☐ **SULIT/CONFIDENTIAL** Mengandungi maklumat yang berdarjah keselamatan atau kepentingan Malaysia seperti yang termaktub dalam Akta Rahsia Rasmi 1972. / *Contains confidential information under the Official Secret Act 1972*
- ☐ **TERHAD/RESTRICTED** Mengandungi maklumat terhad yang telah ditentukan oleh organisasi/ badan di mana penyelidikan ini dijalankan. / *Contains restricted information as specified by the organization where research was done.*
- ☐ **/ TIDAK TERHAD / OPEN ACCESS**

(Tandatangan Pelajar / Signature)

(Tandatangan Penyelia / Signature of
Supervisor)
& (Nama & Cop Rasmi / Name & Official Stamp)

Tarikh
:

Catatan: Jika Tesis/Disertasi ini **SULIT @ TERHAD**, sila lampirkan surat daripada pihak berkuasa/organisasi berkenaan dengan menyatakan sekali sebab dan tempoh laporan ini perlu dikelaskan sebagai **SULIT** dan **TERHAD**.
Notes: If the thesis is CONFIDENTIAL or RESTRICTED, please attach with the letter from the organization with period and reasons for confidentiality or restriction.



PENGHARGAAN

Saya ingin merakamkan jutaan terima kasih kepada Dr Kama Bin Shaffeei selaku penyelia utama saya di atas bimbingan dan tunjuk ajar sepanjang penghasilan tesis dilaksanakan. Penghargaan ini ditujukan buat Dr Mohamed Ilmee Bin Mohamad Zin, Puan Norhayati Binti Jupri, PM Dr Mursyid Bin Arshad, Dr Mohd Norazmi Bin Nordin, Dr Siti Zubaidah Binti Raja Mohamad, Dr Mohd Muslim Bin Md Zalli dan Dr Nor Asiah Binti Ismail selaku panel pakar yang sangat berdedikasi dan profesional dalam menyemak setiap item instrumen kajian. Para pensyarah Prof Dr Abdul Rahim Bin Razalli, PM Abdul Talib Bin Mohamed Hashim, Dr Noramalina Binti Tajuddin, Dr Kway Eng Hock, Dr Nurjiha dan ramai lagi yang saya tidak dapat nyatakan di sini. Bekas pengetua sekolah Ustaz Samzini Bin Abdullah dan Pn Rosmahwati Binti Sanusi yang sangat positif dan sentiasa memberi galakan dan nasihat kepada saya untuk menamatkan pengajian segera. Penghargaan ini ditujukan khas buat ayahanda tercinta Hj Jamaludin Bin Hj Razali sebagai sumber inspirasi sedari kecil hingga kini tidak pernah putus mendoakan kesejahteraan dan kelancaran urusan pembelajaran saya. Buat suami dihormati Hj Yarol Bin Mohd Ali terima kasih kerana memberi restu serta mengizinkan saya menyambung pengajian ke tahap ini. Buat anak-anak budiman Irfan, Iman dan Izan tiada yang mustahil dicapai tanpa usaha, sabar dan bersangka baik dengan Allah. Kalian terokalah sebanyak mungkin ilmu bermanfaat demi agama, bangsa dan negara. Kepada rakan-rakan seperjuangan senior dan junior terima kasih di atas segala perkongsian ilmu dan sokongan semangat. Buat anak-anak didik yang sentiasa mendoakan kesihatan dan kelancaran pembelajaran saya semoga kalian beroleh kejayaan di dunia dan akhirat. Tidak dilupakan kepada semua insan yang pernah hadir dalam hidup saya sepanjang saya bergelar pelajar sampai ke peringkat ini khususnya Pn Suzanna Binti Ahmad, Pn Jamilah Binti Harun, Pn Mazida Binti Tan Ahmad dan Cik Amirah Nur Qistina Binti Mohamed terima kasih atas segalanya. Seterusnya buat semua pihak yang terlibat secara langsung dan tidak langsung dalam penyelidikan ini. Semoga Allah merahmati kita semua dengan amalan ilmu bermanfaat.

Nazrah Binti Jamaludin





ABSTRAK

Kajian kualitatif kes tunggal ini bertujuan meneroka amalan interaksi sosial pengajaran guru aliran perdana dalam Pendidikan Inklusif. Justeru, kajian ini dijalankan untuk meneroka amalan interaksi sosial pengajaran guru aliran perdana dalam Pendidikan Inklusif menerusi tiga persoalan utama iaitu: (1) Bagaimanakah kesediaan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah? (2) Apakah cabaran yang mempengaruhi amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah? dan (3) Bagaimanakah strategi untuk menangani cabaran interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah? Kajian dijalankan di sebuah sekolah menengah di Selangor melibatkan sepuluh orang peserta kajian menggunakan instrumen protokol temu bual, senarai semak pemerhatian dan senarai semak analisis dokumen. Sebanyak 10 kali sesi temu bual dan 30 sesi pemerhatian dilaksanakan sehingga mencapai ketepuan data. Proses pengumpulan data mengambil masa hampir enam bulan. Kesahan dan kebolehpercayaan data dinilai melalui kajian rintis, triangulasi data, pengesahan peserta kajian, catatan nota lapangan serta nilai indeks persetujuan *Cohen Kappa* daripada tiga orang panel pakar iaitu 0.91. Data kualitatif dianalisis menggunakan pendekatan tematik. Perisian komputer dijadikan alat menyusun tema dan subtema melalui koding terbuka dan dipersembahkan secara naratif. Hasil kajian mendapati amalan interaksi sosial guru aliran perdana dalam pengajaran meliputi aspek persediaan, perancangan menangani cabaran serta pelaksanaan strategi menangani cabaran dalam Pendidikan Inklusif. Sejumlah dua belas tema ditemukan, masing-masing empat dalam kategori kesediaan, empat dalam kategori cabaran dan empat dalam kategori strategi. Satu tema baharu ditemui iaitu sokongan sosial melibatkan murid tipikal, rakan sekerja dan pentadbir. Dapatan kajian ini memberi impak ke atas perkembangan ilmu dan teori serta institusi pendidikan serta memberi nilai tambah kepada pemegang taruh dalam Pendidikan Inklusif, sorotan literatur serta penghasilan suatu idea model interaksi sosial bagi menyokong pengajaran guru aliran perdana. Pengkaji akan datang disarankan menggunakan kaedah penyelidikan berbeza. Akhir sekali, kajian ini mendukung aspirasi Pendidikan Inklusif dalam menyediakan akses pendidikan tanpa diskriminasi.





SOCIAL INTERACTION PRACTICE OF PRIMARY TEACHERS TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

This single case qualitative study aims to explore the social interaction practice of teaching mainstream teachers in Inclusive Education. Thus, this study was conducted to explore the practice of social interaction in the teaching of mainstream teachers in Inclusive Education through three main questions, namely: (1) How is the readiness of social interaction in the teaching of mainstream teachers through Inclusive Education in secondary schools? (2) What are the challenges that affect the practice of social interaction in the teaching of mainstream teachers through Inclusive Education in secondary schools? and (3) What is the strategy to deal with the challenges of social interaction in the teaching of mainstream teachers through Inclusive Education in secondary schools? The study was conducted at a secondary school in Selangor involving ten study participants using interview protocol instruments, observation checklists and document analysis checklists. A total of 10 interview sessions and 30 observation sessions were conducted until reaching data saturation. The data collection process took almost six months. The validity and reliability of the data was assessed through a pilot study, data triangulation, verification of study participants, field notes and the value of the Cohen Kappa agreement index from three expert panels which was 0.91. Qualitative data were analyzed using a thematic approach. Computer software is used as a tool to organize themes and subthemes through open coding and presented in a narrative manner. The results of the study found that mainstream teachers' social interaction practices in teaching cover aspects of preparation, planning to deal with challenges as well as implementation of strategies to deal with challenges in Inclusive Education. A total of twelve themes were found, four each in the readiness category, four in the challenge category and four in the strategy category. A new theme was found which was social support involving typical pupils, colleagues and administrators. The findings of this study have an impact on the development of knowledge and theory as well as educational institutions and provide added value to stakeholders in Inclusive Education, literature highlights and the production of an idea of a social interaction model to support the teaching of mainstream teachers. Future researchers are advised to use different research methods. Finally, this study supports the aspirations of Inclusive Education in providing access to education without discrimination.





KANDUNGAN

Muka Surat

PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN	ii
------------------------------------	----

PENGESAHAN PENYERAHAN DISERTASI	iii
--	-----

PENGHARGAAN	iv
--------------------	----

ABSTRAK	v
----------------	---

ABSTRACT	vi
-----------------	----

KANDUNGAN	vii
------------------	-----

SENARAI JADUAL	xx
-----------------------	----

SENARAI RAJAH	xxii
----------------------	------

SENARAI SINGKATAN	xxiv
--------------------------	------

SENARAI LAMPIRAN	xxix
-------------------------	------

BAB 1	Pengenalan	1
--------------	-------------------	---

1.1	Pendahuluan	1
-----	-------------	---

1.2	Latar Belakang Kajian	6
-----	-----------------------	---

1.3	Pernyataan Masalah	13
-----	--------------------	----

1.4	Tujuan Kajian	27
-----	---------------	----

1.5	Objektif Kajian	28
-----	-----------------	----





1.6	Persoalan Kajian	28
1.7	Kerangka Konseptual Kajian	29
1.8	Kepentingan Kajian	31
1.8.1	Murid	32
1.8.2	Guru Aliran Perdana	32
1.8.3	Pejabat Pendidikan Daerah (PPD)	33
1.8.4	Jabatan Pelajaran Negeri (JPN)	34
1.8.5	Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM)	34
1.9	Batasan Kajian	35
1.9.1	Tajuk Kajian	35
1.9.2	Skop Kajian	36
1.9.3	Metodologi	36
1.9.4	Sampel	37
1.9.5	Lokasi Kajian	37
1.9.6	Tema Dan Kategori	38
1.9.7	Etika Penyelidikan Kualitatif	39
1.10	Definisi Operasional	40
1.10.1	Amalan	40
1.10.2	Interaksi Sosial	41
1.10.3	Guru Aliran Perdana	42
1.10.4	Pendidikan Inklusif (PI)	42
1.10.5	Pendidikan Inklusif Penuh (PIP)	43



1.10.6	Sekolah Menengah	44
1.10.7	Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK)	44
1.11	Rumusan	46

BAB 2 KAJIAN LITERATUR 47

2.1	Pengenalan	47
2.2	Kerangka Teoritikal Kajian	50
2.3	Teori Pembelajaran Sosial Vygotsky (1929)	53
2.3.1	<i>Genetic Law of Development</i>	55
2.3.2	Perkembangan Sebenar Dan Potensi	56
2.3.3	<i>Zone of Proximal Development (ZPD)</i>	56
2.3.4	<i>More Knowledgeable Other (MKO)</i>	63
2.3.5	<i>Scaffolding</i>	64
2.4	Teori Pembelajaran Kognitif Jean Piaget	65
2.5	Perbezaan Teori Konstruktivisme Piaget Dengan Vygotsky	69
2.6	Fungsi Alat Berfikir Vygotsky	70
2.7	Peranan Guru Dalam Teori Pembelajaran Sosial Vygotsky	71
2.8	Model Pengajaran Sosial Hamre (2013)	72
2.8.1	Sokongan Emosi	76
2.8.2	Suasana Belajar Positif	76
2.8.2.1	Suasana Belajar Negatif	77
2.8.2.2	Sensitiviti Guru	78



2.8.2.3	Penghargaan Ke Atas Perspektif Murid	79
2.8.2.4	Kawalan	79
2.8.3	Pengurusan Bilik Darjah	80
2.8.3.1	Pengurusan Tingkah Laku	80
2.8.3.2	Produktiviti	81
2.8.3.3	Instruksional	81
2.8.3.4	Gangguan Di Bilik Darjah	82
2.8.4	Sokongan Instruksional	82
2.8.4.1	Pemahaman Kandungan	83
2.8.4.2	Analisis Dan Inkuiri	83
2.8.4.3	Maklum Balas Berkualiti	84
2.8.4.4	Komunikasi Instruksional	84
2.9	Pemboleh ubah-Pemboleh ubah Interaksi Sosial	85
2.9.1	Kesediaan Guru	85
2.9.2	Cabaran Guru	86
2.9.3	Strategi Guru	87
2.9.3.1	Definisi Interaksi Sosial Dalam Pendidikan Inklusif	88
2.9.3.2	Definisi Interaksi Sosial Terhadap MBPK Di Dalam Pendidikan Inklusif	89
2.9.3.3	Jenis Interaksi Sosial Dalam Pendidikan Inklusif	90
2.10	Syarat - Syarat Interaksi Sosial Dalam Pendidikan	92



2.10.1	Komponen Interaksi Sosial Dalam Bilik Darjah	94
2.10.2	Ciri-Ciri Interaksi Sosial Dalam Bilik Darjah	95
2.10.3	Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Interaksi Sosial Dalam Bilik Darjah	97
2.10.4	Hubungan Interaksi Sosial Guru Aliran Perdana Dalam Pendidikan Inklusif	99
2.11	Kepentingan Interaksi Sosial Dalam Pendidikan Inklusif	108
2.11.1	Aspek Akademik	109
2.11.2	Aspek Praktikal	110
2.12	Kajian-Kajian Lepas Berkaitan Elemen Yang Mempengaruhi Interaksi Sosial Guru Aliran Perdana	111
2.12.1	Kesediaan Guru Aliran Perdana	111
2.12.2	Cabaran Guru Aliran Perdana	112
2.12.3	Strategi Pengajaran Guru Aliran Perdana	115
2.13	Rumusan	117

BAB 3 METODOLOGI 118

3.1	Pengenalan	118
3.2	Reka Bentuk Kajian	119
3.2.1	Justifikasi Pemilihan Reka Bentuk Kajian Kualitatif	120
3.2.2	Justifikasi Pemilihan Kaedah Kajian Kes	122
3.3	Kaedah Kajian	125
3.3.1	Temu Bual	125
3.3.2	Pemerhatian	128

3.3.3	Analisis Dokumen	132
3.4	Lokasi Kajian	133
3.4.1	Justifikasi Pemilihan Lokasi Kajian	134
3.5	Populasi Dan Pensampelan	138
3.5.1	Justifikasi Pemilihan Teknik Pensampelan Bertujuan	140
3.5.2	Ciri-ciri Peserta Kajian	146
3.6	Tempoh Pelaksanaan Kajian	148
3.7	Tatacara Kajian	153
3.8	Kesahan Dan Kebolehpercayaan Data	156
3.8.1	Indeks Persetujuan Koefisien <i>Cohen Kappa</i>	158
3.8.2	Kajian Rintis	162
3.8.3	Triangulasi Data	168
3.8.4	Semakan Peserta Kajian (<i>Member Checks</i>)	173
3.8.5	Penilaian Rakan (<i>Peer Review</i>)	173
3.8.6	Jejak Audit (<i>Audit Trail</i>)	175
3.8.7	Catatan Nota Lapangan	176
3.8.8	Penerangan Dapatan Kajian Secara Terperinci	177
3.9	Instrumen Kajian	178
3.9.1	Protokol Temu Bual	181
3.9.2	Senarai Semak Pemerhatian	183
3.9.3	Senarai Semak Analisis Dokumen	185
3.10	Proses Pengumpulan Data	186



3.10.1	Pelaksanaan Kaedah Temu Bual	190
3.10.2	Pelaksanaan Kaedah Pemerhatian	193
3.10.3	Pelaksanaan Kaedah Analisis Dokumen	198
3.11	Proses Penganalisisan Data	201
3.11.1	Analisis Semasa Proses Pengumpulan Data	206
3.11.2	Analisis Selepas Proses Pengumpulan Data	211
3.12	Rumusan	216
BAB 4	DAPATAN KAJIAN	218
4.1	Pengenalan	218
4.2	Profil Peserta Kajian	220
4.3	Kesediaan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif	224
4.3.1	Guru Memberi Sokongan Emosi Berterusan	225
4.3.1.1	Guru Mengenal Pasti Perasaan Kendiri	226
4.3.1.2	Guru Melibatkan Diri Secara Aktif Dalam Proses Interaksi Sosial Bersama Murid	229
4.3.1.3	Guru Memberi Pelbagai Kaedah Sokongan Emosi Kepada Murid	232
4.3.1.4	Guru Meningkatkan Sensitiviti Ke Atas MBPK	235
4.3.2	Guru Mengurus Bilik Darjah Dengan Berkesan	237
4.3.2.1	Guru Membuat Persediaan Pengajaran	237



4.3.2.2	Guru Mengenal Pasti Contoh Persediaan Pengajaran	240
4.3.2.3	Guru Meningkatkan Kecekapan Mengurus Tingkah Laku Murid	242
4.3.2.4	Guru Memahami Realiti Pelaksanaan Pendidikan Inklusif	245
4.3.3	Guru Menggalakkan Interaksi Murid Di Dalam PdPc	249
4.3.3.1	Guru Mengesan Kepelbagaian Ciri MBPK	249
4.3.3.2	Guru Mengaktifkan Peranan Di Dalam Kelas	252
4.3.3.3	Guru Meningkatkan Kemahiran Menilai Keberkesanan Pengajaran	255
4.3.3.4	Guru Memperkaya Kefahaman Ke Atas Konsep Pendidikan Inklusif	258
4.3.3.5	Guru Menggunakan Pelbagai Bentuk Sokongan Pengajaran	260
4.3.3.6	Guru Mengaplikasi Kaedah Penyampaian Pengajaran Terhadap Murid	263
4.3.4	Guru Mendapatkan Sokongan Sosial Daripada Murid Tipikal Dan Pentadbir	266
4.3.4.1	Guru Menggalakkan Interaksi Murid Tipikal Dengan MBPK	267
4.3.4.2	Guru Menarik Perhatian Pentadbir Mengenai Keperluan Latihan Dalam Perkhidmatan	271
4.3.5	Kesimpulan Kajian 1	273

4.4	Dapatan Kajian 2: Cabaran Yang Mempengaruhi Amalan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	279
4.4.1	Guru Sukar Memahami Murid	281
4.4.1.1	Guru Tidak Berupaya Membina Hubungan Dengan Murid Secara Konsisten	281
4.4.1.2	MBPK Kurang Terlibat Dalam Aktiviti Berkumpulan	285
4.4.1.3	Guru Mempunyai Persekitaran Sosial Yang Terhad	290
4.4.2	Guru Menghadapi Kekangan Menguruskan Sesi PdPc	294
4.4.2.1	Guru Sukar Mendapatkan Maklum Balas MBPK	295
4.4.2.2	Guru Kurang Komited Mengubah Tingkah Laku MBPK	299
4.4.3	Guru Kurang Melibatkan Murid Dalam PdPc	305
4.4.3.1	Guru Kurang Kesedaran Tentang Faedah Penglibatan Murid Dalam PdPc	305
4.4.3.2	Guru Menerima Maklum Balas Negatif Dari Murid Tipikal	309
4.4.4	Guru Memiliki Sokongan Sosial Yang Terhad	313
4.4.4.1	Guru Berbincang Dengan Rakan Setugas Ketika Menghadiri KPP Sahaja	313
4.4.4.2	Guru Tidak Dapat Berinteraksi Secara Langsung Dengan Pentadbir	317
4.4.5	Kesimpulan Kajian 2	321

4.5	Dapatan Kajian 3: Strategi Untuk Menangani Cabaran Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	327
4.5.1	Guru Mempelbagaikan Pendekatan Sokongan Emosi Murid	329
4.5.1.1	Guru Memberi Sokongan Emosi Positif	329
4.5.1.2	Guru Mengaplikasi Kefahaman KPP Dalam PdPc	332
4.5.1.3	Guru Meningkatkan Keyakinan Murid	339
4.5.2	Guru Meningkatkan Keberkesanan Pedagogi	343
4.5.2.1	Guru Memilih Strategi PdPc Yang Tepat	343
4.5.2.2	Guru Menilai Keberkesanan Pengajaran Kendiri	346
4.5.2.3	Guru Melaksana Amalan KPP Dalam PdPc	349
4.5.2.4	Guru Mengenal Pasti Teknik Pedagogi Berkesan Secara Konsisten	353
4.5.2.5	Guru Melaksanakan Pelbagai Aktiviti Semasa PdPc	356
4.5.3	Guru Menambah Baik Penyampaian Pedagogi	359
4.5.3.1	Guru Meningkatkan Sokongan Pengajaran Kepada Murid	360
4.5.3.2	Guru Memahami Impak KPP Dalam Kemahiran Pedagogi	363
4.5.3.3	Guru Membuat Refleksi Pengajaran	366

4.5.3.4	Guru Sentiasa Membuat Penambahbaikan Pengajaran	370
4.5.3.5	Guru Mengenal Pasti Faedah Kepelbagaian Strategi Pengajaran	372
4.5.4	Guru Membuka Peluang Interaksi Di Antara Rakan Sekerja Dan Pentadbir	375
4.5.4.1	Guru Mewujudkan Interaksi Dua Hala Di Antara Rakan Sekerja	376
4.5.4.2	Guru Berkongsi Maklum Balas Dengan Pentadbir	379
4.5.5	Kesimpulan Kajian 3	382
4.6	Rumusan	389
BAB 5	PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN	396
5.1	Pengenalan	396
5.2	Ringkasan Kajian	396
5.3	Perbincangan Hasil Kajian	398
5.3.1	Kesediaan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	399
5.3.1.1	Guru Memberi Sokongan Emosi Berterusan	399
5.3.1.2	Guru Mengurus Bilik Darjah Dengan Berkesan	402
5.3.1.3	Guru Menggalakkan Interaksi Murid Di Dalam PdPc	406
5.3.1.4	Guru Mendapatkan Sokongan Sosial Daripada Murid Tipikal Dan Pentadbir	411

5.3.2	Cabaran Yang Mempengaruhi Amalan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	413
-------	---	-----

5.3.2.1	Guru Sukar Memahami Murid	414
---------	---------------------------	-----

5.3.2.2	Guru Menghadapi Kekangan Menguruskan Sesi PdPc	417
---------	--	-----

5.3.2.3	Guru Kurang Melibatkan Murid Dalam PdPc	419
---------	---	-----

5.3.2.4	Guru Memiliki Sokongan Sosial Yang Terhad	421
---------	---	-----

5.3.3	Strategi Untuk Menangani Cabaran Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	424
-------	---	-----

5.3.3.1	Guru Mempelbagaikan Pendekatan Sokongan Emosi Murid	424
---------	---	-----

5.3.3.2	Guru Meningkatkan Keberkesanan Pedagogi	426
---------	---	-----

5.3.3.3	Guru Menambah Baik Penyampaian Pedagogi	430
---------	---	-----

5.3.3.4	Guru Membuka Peluang Interaksi Di Antara Rakan Sekerja Dan Pentadbir	434
---------	--	-----

5.4	Sumbangan Kajian	436
-----	------------------	-----

5.4.1	Penemuan Baharu	436
-------	-----------------	-----

5.4.2	Pengajaran Guru Aliran Perdana	439
-------	--------------------------------	-----

5.4.3	Pembelajaran MBPK	440
-------	-------------------	-----

5.4.4	Pembelajaran Murid Tipikal	441
-------	----------------------------	-----

5.4.5	Maklum Balas Ibu Bapa MBPK	442
-------	----------------------------	-----

5.4.6	Maklum Balas Ibu Bapa Murid Tipikal	443
5.4.7	Penambahbaikan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)	444
5.4.8	Pentadbiran Sekolah	445
5.4.9	PPD, JPN dan KPM	446
5.4.10	Sorotan Literatur	446
5.4.11	Model Interaksi Sosial	447
5.5	Penemuan Baharu Dapatan Kajian	449
5.6	Cadangan Kajian Lanjutan	454
5.7	Rumusan	454

RUJUKAN

456

LAMPIRAN

488

SENARAI JADUAL

No. Jadual		Muka Surat
1.1	Rumusan Enrolmen Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) Mengikut Program Dari Tahun 2019-2023	8
1.2	Jurang Atau Gap Permasalahan Kajian	25
1.3	Definisi Operasional	46
2.1	Konsep-Konsep dalam Teori Pembelajaran Sosial Vygotsky	54
2.2	Perbezaan Teori Konstruktivisme Vygotsky Dengan Piaget	69
2.3	Domain, Aspek, Dan Indikator Model Pengajaran Sosial Hamre	75
3.1	Skala Persetujuan Cohen Kappa	160
3.2	Pengiraan Nilai Persetujuan Cohen Kappa Antara Pakar Penilai	162
3.3	Pemurniaan Protokol	166
3.4	Jadual Pelaksanaan Kaedah Temu Bual Peserta Kajian	192
3.5	Jadual Pelaksanaan Kaedah Pemerhatian Peserta Kajian	196
3.6	Jadual Pelaksanaan Kaedah Analisis Dokumen Peserta Kajian	199
4.1	Maklumat Profil Peserta Kajian Lapangan Sebenar	221

4.2	Senarai Kategori, Tema Dan Subtema Kesediaan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah.	224
4.3	Taburan Pola Kategori Kesediaan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah.	274
4.4	Senarai Kategori, Tema Dan Sub Tema Cabaran Yang Mempengaruhi Amalan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	280
4.5	Taburan Pola Kategori Cabaran Yang Mempengaruhi Amalan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	322
4.6	Senarai Kategori Strategi Untuk Menangani Cabaran Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah.	328
4.7	Taburan Pola Kategori Strategi Untuk Menangani Cabaran Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah.	384

SENARAI RAJAH

No. Rajah		Muka Surat
1.1	Kerangka Konseptual	29
2.1	Kerangka Teoritikal kajian adaptasi Model Interaksi Sosial Hamre (2013)	52
2.2	Tahap Perkembangan (Anthony & Walshaw, 2009)	58
2.3	Empat Peringkat Perkembangan Dalam <i>Zone Proximal Development</i> (Gallimore & Tharp, 1990)	62
2.4	Fasa Perkembangan Kognitif Piaget (Gage dan Berliner, 1998)	66
2.5	Model Sistem Pemarkahan Penilaian Pembelajaran Bilik Darjah-Kerangka Menengah Untuk Menilai Interaksi Guru-Murid Yang Berkesan.	73
3.1	Proses Pensampelan Kajian	144
3.2	Proses Pengumpulan Data Sumber: Ghazali Darusalam (2021). Metodologi Penyelidikan Dalam Pendidikan. Amalan Dan Analisis Kajian	189
3.3	Proses Penganalisan Data Kajian	204
4.1	Kesediaan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	278
4.2	Cabaran Yang Mempengaruhi Amalan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	325



4.3	Strategi Untuk Menangani Cabaran Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	387
4.4	Amalan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Menengah	395
5.1	Amalan Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif Sekolah Menengah di Malaysia	438
5.2	Model Interaksi Sosial Dalam Pengajaran Guru Aliran Perdana Menerusi Pendidikan Inklusif	451





SENARAI SINGKATAN

ABM	Alat Bantu Mengajar
ADHD	<i>Attention Deficit Hyperactivity Disorder</i>
AJK	Ahli Jawatan Kuasa
ASD	<i>Autism Spectrum Disorder</i>
BBM	Bahan Bantu Mengajar
BL	Penglihatan
BPG	Bahagian Pendidikan Guru
BPK	Bahagian Pembangunan Kurikulum
BRM	Buku Rekod Mengajar
BSP	Bahan Sumber Pembelajaran
CBK	Calon Berkeperluan Khas
CP	Catatan Pemerhatian
DE	Pendengaran
DSK	Dokumen Standard Kurikulum
FPK	Falsafah Pendidikan Kebangsaan
GKMP	Guru Kanan Mata Pelajaran
GPS	Gred Purata Sekolah





HEM	Hal Ehwal Murid
HSP	Huraian Sukatan Pelajaran
IAB	Institut Aminuddin Baki
ICT	<i>Information Communications Technology</i>
IPG	Institut Pendidikan Guru
IPGM	Institut Pendidikan Guru Malaysia
IS	Interaksi Sosial
JKM	Jabatan Kebajikan Masyarakat
JPN	Jabatan Pelajaran Negeri
JPNS	Jabatan Pelajaran Negeri Selangor
JU	Jurulatih Utama
KBAT	Kemahiran Berfikir Aras Tinggi
KHB	Kemahiran Hidup Bersepadu
KKM	Kementerian Kesihatan Malaysia
KP	Ketua Panitia
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
KPP	Komuniti Pembelajaran Profesional
KSSM	Kurikulum Standard Sekolah Menengah
KV	Kolej Vokasional
L	Lelaki
Lcd	<i>Liquid-Crystal-Display</i>
LD	Masalah Pembelajaran





LDP	Latihan Dalam Perkhidmatan
LNPT	Laporan Penilaian Prestasi Tahunan
MBK	Murid Berkeperluan Khas
MBPK	Murid Berkeperluan Pendidikan Khas
MD	Pelbagai
MKO	<i>More Knowledgeable Other</i>
ML	<i>Middle Leader</i>
NKRA	<i>National Key Results Areas</i>
OKU	Orang Kelainan Upaya
P	Pemerhatian
PAK	Pembelajaran Abad Ke
PBB	Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu
PBD	Penilaian Bilik Darjah
PBL	<i>Project Based Learning</i>
PBS	Pentaksiran Berasaskan Sekolah
PdP	Pengajaran dan Pembelajaran
PdPc	Pengajaran dan Pemudahcaraan
PH	Fizikal
PI	Pendidikan Inklusif
PK	Peserta Kajian
PLC	<i>Professional Learning Community</i>
PPB	Pembangunan Profesionalisme Berterusan





PPD	Pejabat Pendidikan Daerah
PPI	Program Pendidikan Inklusif
PPKI	Program Pendidikan Khas Integrasi
PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia
PR	Pakar Rujuk
PT3	Pentaksiran Tingkatan 3
RBT	Rekabentuk Dan Teknologi
RMIC	<i>Research Management Innovation Centre</i>
RPH	Rancangan Pengajaran Harian
RPT	Rancangan Pelajaran Tahunan
RQ	<i>Research Question</i>
SD	<i>Sindrom Down</i>
SE	Sokongan Emosi
SGM	Standard Guru Malaysia
SKKSM	Standard Kompetensi Kepengetuaan Sekolah Malaysia
SKPMg2	Standard Kualiti Pendidikan Malaysia Gelombang Ke -2
SKPMg3	Standard Kualiti Pendidikan Malaysia Gelombang Ke -3
SKT	Sasaran Kerja Tahunan
SM	Sekolah Menengah
SOP	<i>Standard Operational Procedure</i>
SP	Sukatan Pelajaran
SPK	Sekolah Pendidikan Khas





SPM	Sijil Pelajaran Malaysia
SSDM	Sistem Sahsiah Diri Murid
SU	Setiausaha
SUP	Setiausaha Peperiksaan
TB	Temu bual
TESL	<i>Teaching English As A Second Language</i>
TP	Tahap Penguasaan
UASA	Ujian Akhir Standard Akademik
UKM	Universiti Kebangsaan Malaysia
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UPM	Universiti Putra Malaysia
UPSI	Universiti Pendidikan Sultan Idris
WHO	<i>World Health Organisation</i>
ZPD	<i>Zone of Proximal Development</i>
ZRP	<i>Zero Reject Policy</i>





SENARAI LAMPIRAN

- A Surat Pengesahan Diri Pelajar
- B Surat Kebenaran BPPDP, KPM
- C Surat Kebenaran RMIC
- D Surat Kebenaran JPN Selangor
- E(I) Surat Kebenaran Sekolah Rintis
- E(II) Surat Kebenaran Sekolah Sebenar
- F(I) Borang Persetujuan Peserta Rintis
- F(II) Borang Persetujuan Peserta Sebenar
- G Borang Persetujuan Ibu Bapa/Penjaga
- H(I) Surat Lantikan Pakar Penilai Kesahan Instrumen (Kandungan)
- H(II) Surat Lantikan Pakar Penilai Kesahan Instrumen (Method)
- H(III) Surat Lantikan Pakar Penilai Kesahan Instrumen (Bahasa)
- I(I) Surat Lantikan Panel Pakar Pengesahan Data (Kandungan)
- I(II) Surat Lantikan Panel Pakar Pengesahan Data (Method)
- I(III) Surat Lantikan Panel Pakar Pengesahan Data (Bahasa)
- J(I) Borang Perakuan Menyemak Dan Membuat Pengesahan Dapatan Kajian (Kandungan)



- J(II) Borang Perakuan Menyemak Dan Membuat Pengesahan Dapatan Kajian (Method)
- J(III) Borang Perakuan Menyemak Dan Membuat Pengesahan Dapatan Kajian (Bahasa)
- K(I) Protokol Temu Bual
- K (II) Contoh Transkrip Temu Bual
- L(I) Senarai Semak Pemerhatian
- L(II) Contoh Catatan Pemerhatian
- M Contoh Rancangan Pengajaran Harian (RPH) Peserta Kajian
- N(I) Borang Pengesahan Dapatan Kajian Rintis
- N(II) Borang Pengesahan Dapatan Kajian Sebenar
- O (I) Rajah Agihan Kod Merentas Dokumen
- O (II) Rajah Agihan Kod Merentas Dokumen
- P Jadual Pelaksanaan Kaedah Pemerhatian Peserta Kajian Sebenar
- Q Senarai Penerbitan Jurnal Dan Prosiding

BAB 1

PENGENALAN

1.1 Pendahuluan

Meneroka amalan interaksi sosial pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah merupakan satu kajian kualitatif yang memfokus kepada domain-domain yang terdapat dalam proses interaksi guru dan murid. Bab 1 ini juga menjelaskan tujuan kajian, objektif kajian, persoalan kajian, batasan kajian, lokasi, populasi dan sampel kajian, termasuk juga signifikan kajian dalam kajian kes kualitatif. Bab 1 ini ditutup dengan daftar istilah yang merangkumi penggunaan beberapa istilah yang dipetik daripada tajuk kajian.

Hak ke atas orang kurang upaya (OKU) dibincangkan dalam konvensyen pertubuhan bangsa-bangsa bersatu (PBB) tahun 1991 menjadi panduan buat Malaysia untuk memberikan kemudahan bagi OKU menikmati akses kehidupan. Antaranya ialah hak sama rata, keadilan, tiada unsur diskriminasi dalam pelbagai aspek kehidupan termasuk pendidikan. Menerusi Surat Siaran Kementerian Pendidikan Malaysia Bil. 10



Tahun 2014: Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas Pendidikan Inklusif digunakan sebagai panduan yang jelas dan sistematik kepada guru khususnya guru aliran perdana yang terlibat dalam Pendidikan Inklusif di semua sekolah mulai tahun 2014 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014b).

Seiring dengan transformasi pendidikan, terdapat sedikit perubahan penggunaan istilah yang merujuk kepada individu murid khas. Menerusi Surat Siaran Kementerian Pendidikan Malaysia Tahun 2022 bertarikh 13 April 2022 berkenaan keputusan kementerian agar penggunaan istilah Murid Berkeperluan Khas (MBK) ditukar kepada Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK). Ianya selaras dengan penggunaan istilah berkenaan dalam Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas, 2013).



Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) kini berpeluang memperoleh hak yang sama rata dengan murid arus perdana. Ianya sesuai dengan promosi yang giat dijalankan oleh pihak Kementerian Pendidikan Malaysia menerusi kempen *Zero Reject Policy* (ZRP) (Chin, 2020). Jongkulin et al. (2019) menerangkan bahawa ZRP merupakan satu standard pelaksanaan pendidikan bagi MBPK selari dengan ketidakupayaan yang dimilikinya bagi memperoleh pendidikan di sekolah biasa melalui Program Pendidikan Inklusif (PPI).

Kesiapsiagaan barisan guru aliran perdana di dalam Pendidikan Inklusif turut diterjemahkan menerusi Standard Guru Malaysia (SGM) di mana ia menyenaraikan tiga standard iaitu: i) S1(Amalan Nilai Profesionalisme Keguruan), ii) S2(Pengetahuan dan Kefahaman dan iii) S3(Kemahiran P&P). Amalan Nilai Profesionalisme Keguruan digubal berlandaskan budaya Institut Pendidikan Guru (IPG), Tatasusila Profesion





Keguruan, nilai murni dalam kurikulum sekolah, nilai utama dalam Perkhidmatan Awam, prinsip utama Etika Kerja KPM, dan Tonggak Dua Belas (Bahagian Pendidikan Guru, 2009).

Dalam Standard 1 menjelaskan amalan nilai profesionalisme keguruan dengan memberi perincian kompetensi guru berdasarkan 3 domain utama iaitu i) domain diri, ii) domain profesion dan iii) domain sosial. Pengkaji memberi fokus utama kajian untuk meneroka aspek utama yang terdapat dalam Standard 1 dalam Domain 3 iaitu Domain Sosial. Guru berperanan sebagai agen sosialisasi (Din et al., 2019; Hie et al., 2018) dan penjana modal insan dalam masyarakat. Justeru, guru perlu menghayati dan mengamalkan nilai-nilai utama seperti keharmonian, kemahiran sosial, semangat bermasyarakat, patriotisme dan kecintaan terhadap alam sekitar.



Omar & Sulaiman (2018) dan Nishan (2018) menyatakan bahawa Pendidikan Inklusif penuh memerlukan MBPK belajar sepenuh masa di kelas yang sama dengan murid arus perdana dengan menggunakan kurikulum yang sama. Ini bermaksud, Program Pendidikan Inklusif (PPI) merupakan satu program yang diperuntukkan bagi MBPK untuk belajar di kelas yang sama dengan murid arus perdana. Pernyataan ini selari dengan (Zakaria & Ismail, 2020) iaitu Pendidikan Inklusif (PI) merupakan platform yang menyediakan ruang dan peluang bagi MBPK belajar bersama murid di kelas biasa.

Manakala guru menjadi agen penting dalam perkembangan MBPK disebabkan tempoh masa MBPK sepanjang hari di sesi persekolahan. Objektif PI adalah membantu semua MBPK mengembangkan dan mencapai potensi yang optimum (Ali & Nasri, 2021). Selain itu, MBPK berpeluang untuk berinteraksi dengan rakan, memiliki





hubungan dalam komuniti, mengembangkan potensi dalam aspek akademik dan bukan-akademik (Kucukera & Tekinarslanb, 2015).

Oleh itu, keberhasilan pencapaian MBPK dalam PPI adalah bergantung kepada guru PPI di sekolah arus perdana (Jamaludin et al., 2021; Pit-ten Cate et al., 2018). Ianya berkait rapat dengan keupayaan dan kesediaan guru dalam menyediakan pelbagai fasiliti yang berbeza sesuai dengan keperluan MBPK dalam PPI. Senada dengan pernyataan oleh (Pit-ten Cate et al., 2018) dan (Maarof & Jalaluluddin, 2019) menerangkan bahawa keberhasilan pengajaran dalam PPI adalah bergantung kepada kesediaan, pengetahuan dan kemahiran guru dalam menyediakan pengajaran untuk memenuhi keperluan MBPK yang pelbagai.

Sementara itu, pengetahuan dan kemahiran mengajar guru dilihat mempengaruhi proses belajar dan pencapaian MBPK dari aspek kognitif dan keperibadian MBPK. Pit-ten Cate et al., (2018) berpendapat bahawa kemampuan mengajar guru tidak terhad pada aspek kognitif, namun guru membantu murid untuk meningkatkan motivasi dan kesedaran diri melalui pembelajaran yang berkesan. Dalam sistem PPI, MBPK dibimbing dan dididik oleh guru arus perdana (Lin et al., 2021). Ianya jelas menunjukkan bahawa kemahiran dan pengetahuan MBPK dipengaruhi oleh sikap guru yang mengajar MBPK di arus perdana.

Justeru itu, mengajar kelas dengan pelbagai latar belakang murid menjadi cabaran bagi guru dan sekolah dalam pelaksanaan PPI (Kefallinou et al., 2020). Cabaran yang melibatkan guru dilihat berkaitan dengan aspek perancangan dan pelaksanaan PPI itu sendiri (Amin Mohd Norliah & Yasin, 2016a). Antara cabaran yang dihadapi oleh guru termasuklah kemahiran mengendalikan pengajaran yang melibatkan





faktor kekurangan pengetahuan dan latihan, penggunaan teknik pengajaran yang sama, sikap negatif guru aliran perdana, guru yang tidak bersedia mengajar, bilik darjah yang tidak kondusif, kurang sokongan infrastruktur dan jumlah murid MBPK dalam PPI (Ali & Nasri, 2021; Omar & Sulaiman, 2018).

Oleh itu, untuk mengatasi permasalahan kekurangan pengetahuan dan kemahiran guru, pihak sekolah perlu mengambil inisiatif untuk mengadakan seminar atau bengkel yang dapat meningkatkan kemahiran pedagogi guru. Selari dengan dapatan kajian oleh (Norlia Mohd Amin & Mohd Hanafi Mohd Yasin, 2016) mendapati sebanyak 50% guru menyatakan mereka memerlukan sokongan bantuan dalam memahami Pendidikan Inklusif dan cara mengendalikan MBPK melalui program pengembangan staf.



Berdasarkan kajian – kajian yang telah dijalankan berkaitan dengan pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif sama ada di luar dan dalam negara, kajian didapati terbatas dengan melihat kepada kesan pengetahuan dan sikap guru dalam pelaksanaan program Pendidikan Inklusif seperti kajian oleh (Lin et al., 2021; Maarof & Jalaluluddin, 2019; Omar & Sulaiman, 2018; Pit-ten Cate et al., 2018) serta kajian yang terhad menerangkan cabaran-cabaran pelaksanaan Pendidikan Inklusif seperti (Ali & Nasri, 2021; Nishan, 2018; Omar & Sulaiman, 2018).

Oleh yang demikian, menerusi kajian ini, pengkaji akan melakukan kajian terhadap amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah dengan menggunakan beberapa ciri reka bentuk kajian kualitatif untuk mendapatkan maklumat lebih mendalam berhubung amalan interaksi sosial guru aliran perdana yang terlibat mengajar MBPK di arus





perdana. Kajian ini turut dicadangkan oleh Lin et al., (2021) berkaitan penemuan faktor lain bagi pelaksanaan Program Inklusif secara kualitatif.

Dalam mempertingkatkan kemahiran interaksi sosial MBPK, guru bertindak sebagai agen sosial paling hampir di dalam kelas. Merujuk kepada Modul Latihan Pembangunan Profesional Guru, Pendidikan Inklusif membuka peluang kepada MBPK untuk berinteraksi dan bersosial dengan murid arus perdana (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018b). Oleh yang demikian, satu kajian tentang penerokaan amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah perlu diteliti dengan mendalam.

1.2 Latar Belakang Kajian



Isu yang sering timbul dan dibincangkan oleh para penyelidik luar negara mahupun tempatan dalam konteks Pendidikan Inklusif adalah kesediaan guru itu sendiri (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018b). Malah pelbagai penerbitan ahli akademik tempatan juga antarabangsa membincangkan isu ini saban tahun. Hal ini membuktikan bahawa terdapat satu keperluan untuk memahami dengan lebih mendalam dan terperinci tentang realiti, kesukaran, kesulitan, halangan, cabaran serta strategi mereka dalam usaha memberi perkhidmatan pendidikan holistik kepada MBPK khususnya di arus perdana.

Terdapat pelbagai persepsi dan pandangan tentang definisi Pendidikan Inklusif. Menurut Peraturan Pendidikan Khas tahun 2013, Pendidikan Inklusif didefinisikan





sebagai program pendidikan yang membolehkan murid berkeperluan khas untuk belajar di kelas yang sama dengan murid lain di sekolah perdana dan swasta (UNESCO, 2018). Dengan merujuk Akta Orang Kurang Upaya, 2008, Malaysia berpendirian bahawa OKU mempunyai hak akses pekerjaan yang sama. Oleh itu, kerajaan dan pemain industri pendidikan swasta tidak boleh mengecualikan OKU daripada mengikuti pendidikan pra sekolah, rendah, menengah dan tinggi (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014a).

Selain itu, pihak kerajaan turut menyediakan keperluan prasarana, kelengkapan dan bahan pengajaran, kaedah pengajaran kurikulum, dan bentuk sokongan lain yang dapat memenuhi keperluan individu atau kanak-kanak kurang upaya. Bukan itu sahaja, isu kesediaan guru turut dibahaskan dalam sidang parlimen sebagai memastikan guru sebagai agen pelaksana Pendidikan Inklusif memaksimumkan segala fasiliti yang disediakan kerajaan untuk meningkatkan potensi MBPK (Malaysia, 2019).

Dari **Jadual 1.1** terdapat peningkatan positif ke atas enrolmen MBPK di PPI dari tahun 2019 hingga 2023 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2023). Trend peningkatan ini disumbang oleh inisiatif kerajaan dalam membuka lebih peluang kepada MBPK untuk menjadi sebahagian dari ahli komuniti pendidikan arus perdana menerusi Dasar Penolakan Sifar (Abdullah Mohd Anuar & Abdullah Mohd Anuar, 2020; Chin, 2020).



Jadual 1.1

Rumusan Enrolmen Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) Mengikut Program Dari Tahun 2019-2023

KATEGORI/TAHUN	2019	2020	2021	2022	2023
SPK	2,498	2,649	2,676	2,710	2,858
PPKI	69,628	74,447	78,802	85,362	94,237
PPI Arus Perdana	16,293	16,855	16,758	17,713	18,949
KESELURUHAN	88,419	93,951	98,236	105,785	116,049

(Sumber: <https://www.moe.gov.my/pendidikankhas/2023file>)

Keadaan ini dijangka terus menunjukkan trend positif berikutan pelaksanaan PI telah memasuki Gelombang 3 (2021-2025) dalam pelaksanaan PI (Amin Mohd Norlia & Yasin, 2016b; Haslinah Binti Abdullah; Hairiah Binti Munip, 2020). Peningkatan enrolmen MBPK dalam arus perdana membuktikan bahawa keyakinan ibubapa yang semakin memahami maksud Pendidikan Inklusif kian meningkat. Menerusi Surat Siaran Kementerian Pendidikan Malaysia Bil. 8 Tahun 2019: Pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif (Model Holistik) bagi MBPK secara berperingkat mulai tahun 2020.

Sekolah yang melaksanakan PPI (Model Holistik) boleh menjadikan Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif MBK (Edisi 2018) dan Modul Pelaksanaan Program PPI sebagai panduan dalam merancang, menyedia dan melaksanakan PPI (Model Holistik) untuk MBK (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2019). Justeru, guru antara barisan hadapan yang wajar diberi tumpuan untuk memastikan mereka bersedia dari pelbagai aspek kompetensi agar dapat memenuhi keperluan pembelajaran murid (Goliong Losius et al., 2016; Norfariza & Nur Fadhillah, 2018).



Sementara itu, pelaksanaan Pendidikan Inklusif di negara Asia seperti di Indonesia misalnya, mengikut Peraturan No. 70/2009 mentakrifkan Pendidikan Inklusif sebagai satu sistem yang memberi peluang kepada semua murid bermasalah dan mereka yang berbakat ataupun yang mempunyai bakat istimewa untuk menyertai pendidikan bersama-sama dengan rakan sebaya mereka (UNESCO, 2018). Sebaliknya di Singapura, hak istimewa diberikan kepada murid yang berkeperluan khusus ataupun orang kurang upaya (OKU). Ini dibuktikan oleh (UNESCO, 2021c) 3rd Enabling Masterplan Ke-3_2017–21 (3EMP), hala tuju pelan negara untuk orang kurang upaya, mentakrifkan masyarakat inklusif sebagai masyarakat di mana orang kurang upaya diiktiraf, diberi kuasa dan diberi peluang untuk menjadi ahli masyarakat yang penting dan menyumbang kepada negara.



Definisi dan amalan Pendidikan Inklusif di Brunei tidak jauh beza dengan Akta Pendidikan Malaysia (Zaini Abdullah, 1996). Brunei mendefinisikan Pendidikan Inklusif sebagai suatu program pendidikan yang memberikan hak sama rata untuk anak-anak dan murid termasuk mereka yang kurang upaya dan mereka yang berkeperluan khas untuk belajar dengan pengajaran dan iklim belajar yang sama dengan dengan rakan mereka (UNESCO, 2018). Guru *resos* dan guru pakar yang mengajar murid dilatih untuk menyediakan strategi intervensi untuk membantu murid berkeperluan khas dan SEN, selain membantu berkongsi maklumat dengan ibu bapa, bekerjasama di dalam organisasi sekolah dalam melaksanakan pendekatan bersesuaian, memudahkan kemasukan dan penyertaan aktif setiap murid di sekolah (International Bureau of Education, 2009).

Sementara di Filipina pula, Pendidikan Inklusif ditakrifkan sebagai akses pendidikan kepada orang kurang upaya dan diperluas kepada murid yang masih kurang





dalam segi sosio-ekonomi (UNESCO, 2018). Berdasarkan dari definisi yang mewakili negara di Asia Tenggara iaitu Malaysia, Indonesia, Singapura, Brunei dan Filipina dirumuskan bahawa peluang pembelajaran sama rata bagi murid berkeperluan khas adalah hak yang tidak boleh dinafikan yang turut disokong oleh pelbagai deklarasi antarabangsa antaranya Deklarasi Salamanca (UNESCO, 1994).

Melihat kepada amalan Pendidikan Inklusif dari dimensi negara maju di Eropah seperti Rusia, Jerman, dan England mereka memberikan definisi Pendidikan Inklusif sebagai pendidikan untuk semua “*education for all*”. Ia selaras dengan definisi dari lensa Asia Tenggara. Walau bagaimanapun, peraturan tentang Pendidikan Inklusif masih diperdebatkan di Jerman (Deutsches Unesco-Kommision, 2021). UNESCO menegaskan bahawa Pendidikan Inklusif adalah peluang yang sama bagi semua orang untuk mendapatkan pendidikan yang berkualiti tinggi dan suatu platform mengembangkan potensi mereka tanpa mendiskriminasikan keperluan belajar setiap MBPK. Ia turut merangkumi jenis jantina, status sosial dan ekonomi. Kumpulan data empirikal di dunia menunjukkan bahawa individu kurang upaya dan keluarga mereka berpotensi mengalami gangguan dari sudut ekonomi dan sosial berbanding dengan mereka yang normal (WHO, 2011).

Menerusi undang-undang OKU 2010 murid dibenarkan mendapatkan pendidikan di dalam bilik darjah yang sama, namun di Rusia pendidikan OKU diberikan dengan persekitaran berasingan (Ketrish et al., 2019). Setiap wilayah di Rusia mempunyai strategi mereka tersendiri, misalnya di Moscow. Manakala di Sverdlovsk berdasarkan Undang-Undang Pendidikan 2013 pendidikan untuk OKU disediakan dan kelas ataupun berasingan secara individu. Berbeza di Rostov, Undang-Undang Pendidikan 2004 dipinda pada 2008, Art. 5.2.5 menggalakkan OKU mengalami



pembelajaran di institusi pendidikan komprehensif pemulihan khas atau di sekolah berasrama penuh. Dengan mengambil kira status murid kurang upaya, kemudahan asrama juga diberikan kepada pelajar yang tinggal di kawasan luar bandar disebabkan jarak dan cuaca yang buruk.

Sementara undang-undang pendidikan 1981 di England dilihat lebih kompleks disebabkan wujudnya kepentingan perundangan. Namun, hasil dari desakan dan cadangan yang diusulkan oleh Warnock Report, 1978 telah mengubah landskap pendidikan khusus kepada *Special Education Need* (SEN) supaya ianya lebih bersifat holistik dan berfokus kepada penyediaan memenuhi keperluan MBPK (Losberg & Zwozdiak-Myers, 2021). Undang-undang ini juga membantu kerajaan mempromosikan bentuk persepsi positif ke atas anak-anak dan remaja normal tentang SEN selain membawa matlamat inklusif lebih mengkhusus di sekolah-sekolah awam.

Jerman berpendirian untuk membuat suatu sistem lebih fleksibel untuk SEN (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2020). Sejak tahun 1980-an, murid-murid kurang upaya mendapat liputan perhatian meluas di mana mereka dimasukkan dalam sekolah arus perdana dibawah projek rintis sekolah. Pelbagai bentuk usaha kolaboratif yang agresif dilakukan di antara sekolah khas dan sekolah aliran perdana di mana pengajaran inklusif telah dibangunkan di dalam bidang sains pendidikan (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2020). Jerman menjadikan agenda pendidikan dengan memberi fokus kepada tujuan pendidikan 2030 bagi memastikan Pendidikan Inklusif berkualiti tinggi dicapai di samping menggalakkan pembelajaran sepanjang hayat (S Susanne et al., 2020).



Selain dari mengenalpasti pelbagai terjemahan definisi Pendidikan Inklusif oleh negara-negara Asean mahupun negara Eropah, amalan pelaksanaan Pendidikan Inklusif perlu dilihat dari aspek guru dan kurikulum yang digunakan untuk SEN misalnya di Singapura. Menerusi laporan UNESCO 2021, *The Early Childhood Development Agency* (ECDA) berkolaborasi dengan *The National Institute of Early Childhood Development* (NIEC) dan institusi latihan Singapura untuk melengkapkan guru dengan pemahaman asas pendidikan khas. Guru dilatih untuk mempelajari tingkah laku MBPK menggunakan pelbagai strategi mengajar berbeza sesuai dengan keadaan murid yang diajar. Semua sekolah mendapat bantuan daripada ahli psikologi pendidikan yang ditempatkan kementerian pendidikan bagi memberi perkhidmatan sokongan penilaian dan perundingan berkaitan sistem intervensi sekolah yang sesuai dengan keadaan pelajar yang ada kepada guru sekolah (Hairon & Tan, 2017).



Amalan pelaksanaan Pendidikan Inklusif Singapura tidak jauh berbeza dengan Malaysia. Seajar dengan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025, ianya telah dirancang dengan memasukan modul latihan mengenai pengajaran dan pembangunan pendidikan khas, yang berfokus kepada pendekatan, teknik pengajaran khusus, dan psikologi dalam program latihan dalam perkhidmatan (Bahagian Pendidikan Guru, 2009). Di samping itu juga, Malaysia turut melakukan usaha kolaboratif sebagaimana Singapura bilamana lima kementerian terlibat iaitu Kementerian Kesihatan Malaysia (KKM), Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat (KPWM), Kementerian Pengajian Tinggi (KPT), Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) dan Kementerian Sumber Manusia mempunyai peranan masing-masing dalam pendidikan khas di Malaysia (Hishamudin A et al., 2020).





Inisiatif kolaboratif dilaksanakan dan mewujudkan kumpulan pelbagai disiplin iaitu doktor, ahli terapi dan pakar lain untuk memberi pengetahuan termasuk melatih guru-guru dalam keperluan pendidikan khas. Sebagai tanda sokongan kepada deklarasi antarabangsa, KPM turut memberi komitmen penuh dalam melatih pentadbir dan pelaksana sekolah menjayakan program Pendidikan Inklusif. Selain itu juga, terdapat kurikulum yang digunakan untuk pendidikan khas dikenal sebagai kurikulum alternatif yang lebih fleksibel dan relevan dengan keperluan semasa murid.

1.3 Pernyataan Masalah

Program Pendidikan Inklusif (PPI) untuk Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) ini dimulakan pada tahun 1987 di bawah KPM. Ia digubal selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang seiring dengan tuntutan deklarasi antarabangsa untuk memberi peluang pendidikan kepada semua murid pendidikan khas tanpa diskriminasi (A L Nur Asyikin et al., 2021). Di bawah inisiatif Kementerian Pendidikan Malaysia menerusi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025, Pendidikan Inklusif telah berada dalam kelasnya tersendiri.

Merujuk kepada Bab 4 dalam PPPM, KPM merancang untuk memberi akses kepada MBPK menyertai Pendidikan Inklusif di bawah Pelan Tindakan: Mengajak kepada Pendidikan Inklusif menerusi tiga siri iaitu Gelombang 1 (2013-2015) Mengukuhkan asas sedia ada, Gelombang 2 (2016-2020) Meningkatkan pelaksanaan inisiatif dan Gelombang 3 (2021-2025) Menilai dan menyatukan inisiatif. Ia bertujuan untuk meningkatkan enrolmen MBPK di PI dengan sasaran enrolmen MBPK di dalam





PI adalah 30% dalam Gelombang 1 kepada 75% dalam Gelombang 3 pada tahun 2025. Sasaran ini dilihat mampu direalisasikan apabila enrolmen MBPK dalam Gelombang 2 adalah 58.87% (Abdullah Haslinah & Munip Hairiah, 2020).

Dengan trend peningkatan enrolmen MBPK sekolah rendah dan sekolah menengah impak dari pelaksanaan Dasar *Zero Reject Policy* secara berperingkat bermula tahun 2019 (Ali Mazidah et al., 2021), ia merupakan suatu cabaran buat semua pihak. Biarpun kini, pelaksanaan Pendidikan Inklusif telah berada di peringkat Gelombang 3 (2021-2025), masih terdapat banyak kajian dilakukan ke atas pelaksanaan PPI ini (Haslinah Binti Abdullah; Hairiah Binti Munip, 2020).

Fenomena yang berlaku ini menjadi latar kajian pengkaji. Guru aliran perdana memiliki peranan dalam kejayaan pelaksanaan Pendidikan Inklusif di sekolah menengah. Ini kerana MBPK yang mengikuti Pendidikan Inklusif di sekolah rendah akan berada di sekolah menengah bagi meneruskan pembelajaran di arus perdana. Justeru, sistem pendidikan berfungsi sebagai platform bagi pelajar untuk berinteraksi agar kesefahaman dan toleransi dapat dicapai di peringkat seterusnya (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017).

Sejak Penyata Salamanca diterbitkan pada tahun 1994, terdapat sejumlah besar penyelidikan telah menangani isu-isu berkaitan Pendidikan Inklusif. Walaubagaimanapun, masih terdapat beberapa isu yang dilihat memerlukan kajian di lapangan tanpa menjejaskan pencapaian yang telah dicapai penyelidik terdahulu (Nilholm, 2021). Dari penelitian terhadap kajian lepas oleh penyelidik luar negara mahupun penyelidik tempatan, didapati masih terdapat banyak isu dan permasalahan berlaku dalam pelaksanaan PPI ini antaranya ialah isu kesediaan dan penerimaan guru





perdana terhadap MBPK (Palaniandy et al., 2021; Mohamad Rozai Nur Hidayah & Jabor Mohd Khata, 2020; Moosa et al., 2020; Razalli Abdul Rahim et al., 2020; Tahar Mohd Mokhtar & Najib Farhana, 2019; E. Ecoben Michael, 2019). Dapatan kajian menunjukkan bahawa pencapaian guru aliran perdana dalam pelaksanaan Pendidikan Inklusif masih perlu dipertingkatkan dan memerlukan penambahbaikan dari pelbagai aspek amalan pelaksanaannya.

Sebagai pengkaji novis, pengkaji mengambil inisiatif meneroka aspek melibatkan interaksi sosial guru aliran perdana dalam pengajaran. Justeru, antara faktor utama yang mempengaruhi interaksi sosial guru aliran perdana di kelas arus perdana ialah kesediaan guru aliran perdana yang melibatkan aspek kesediaan menggalas tanggungjawab, mendidik, menerima MBPK, bekerjasama dalam menjayakan PI (Yusof Nurul Izzah & Ismail Hazhari, 2021).



Tahap kesediaan guru yang positif mendorong guru terlibat aktif dalam proses interaksi bersama murid di arus perdana tanpa meminggirkan MBPK (M R Norfishah, 2017). Hal ini disokong oleh kajian oleh (Nirmala P & Mohd Hanafi M Y, 2021) yang mendapati kesediaan guru membolehkan guru menguruskan kelas dengan baik kesan dari interaksi positif (Apak & Taat, 2018). Walaubagaimanapun, masih terdapat guru yang tidak memiliki kesediaan berinteraksi dengan MBPK secara optima (Nurmaganbetova et al., 2020a) disebabkan kurangnya pendedahan dan latihan mengurus MBPK di arus perdana.

Dalam kajian ini pengkaji meneroka elemen-elemen persediaan interaksi sosial guru aliran perdana selain tahap pengetahuan, sikap dan persepsi guru itu sendiri. Merujuk kepada kajian yang dijalankan Rohaizat Ibrahim & Abd Talib (2019)





menyatakan tidak terdapat perbezaan di antara tahap pengetahuan guru senior dengan guru *novis*. Ini bermaksud guru memerlukan latihan dan kursus dalam meningkatkan tahap pengetahuan mereka khususnya dalam disiplin Pendidikan Inklusif (PI). Pengetahuan yang dimiliki dan dikuasai guru menyediakan mereka ke arah PdPc lebih terancang dan berimpak buat murid (Tahar Mohd Mokhtar & Najib Farhana, 2019). Kajian lanjut diperlukan untuk mengenalpasti elemen lain selain yang dibahaskan oleh pengkaji terdahulu dalam kajian mereka.

Kajian ini disokong oleh S L Pau & M Y Mohd Hanafi (2021) mendapati tahap pengetahuan dan sikap guru terhadap PPI berada pada tahap sederhana walaupun terdapat guru berpengalaman melebihi 10 tahun. Ini menunjukkan tempoh masa mengajar yang lama belum menjamin pengetahuan guru tentang Pendidikan Inklusif (PI). Tahap pengetahuan guru yang rendah baik guru aliran perdana mahupun guru pendidikan khas menunjukkan dua kumpulan guru ini berada di luar keupayaan dan pengetahuan mereka dalam Pendidikan Inklusif (M T L Joanna et al., 2020). Dapatan ini signifikan dengan kajian Ghimire (2017) dan Khalil et al. (2020) di mana tahap pengetahuan guru aliran perdana rendah dan perlu diberi latihan bagi meningkatkan tahap kesediaan guru dalam PI. Dua aspek pengetahuan dan sikap guru dijangka memberi impak ke atas interaksi sosial guru aliran perdana dalam PI.

Seterusnya, faktor sikap guru ke atas MBPK. Sikap positif guru membentuk sikap positif serta interaksi murid tipikal kepada MBPK di dalam kelas. Namun, hakikatnya masih terdapat guru aliran perdana beranggapan bahawa MBPK sepatutnya berada di sekolah khas dan bukan tanggungjawab guru aliran perdana (Hashim & Wan Mohamad Wan Muna Ruzanna, 2020). Penolakan ini jelas menunjukkan guru belum bersedia berada dalam latar Pendidikan Inklusif. Sebaliknya, (K. T Elizabeth &





P.Uthaman Seema, 2019) menyatakan bahawa sikap positif guru kepada MBPK di kelas PPI dalam masa yang sama menunjukkan sikap negatif terhadap MBPK yang bermasalah turut memberi kesan negatif ke atas perkembangan MBPK terlibat.

Namun, terdapat beberapa kajian yang menyatakan sebaliknya. Terdapat ramai guru yang yakin bahawa MBPK dapat belajar di kelas aliran perdana (M Zambri & H Jamilah, 2018; Saloviita, 2020; Z Zainoriza et al., 2019). Justeru, guru aliran perdana di dalam Pendidikan Inklusif dapat mengurangkan diskriminasi sosial dan persepsi negatif, meningkatkan keyakinan diri serta kemahiran interaksi sosial seterusnya memberikan kesan ke atas sikap mesra berkomunikasi terhadap MBPK. Keyakinan diri guru membuka lebih peluang untuk guru bersedia menjadi agen Pendidikan Inklusif di sekolah.



Selain itu, kewujudan faktor persepsi sempit mengenai konsep keperluan khas dan PI serta keutamaan yang masing-masing bersaing dalam sistem pendidikan negara hari ini telah membawa kepada pelbagai isu dalam pelaksanaan amalan inklusif di arus perdana misalnya pembentukan halangan untuk memasukkan MBPK sepenuhnya ke arus perdana menerusi inklusif penuh (Jelas & Mohd Ali, 2014). Satu kajian yang dijalankan di Kanada mendapati PI dilihat dari perspektif negatif oleh guru malah mereka tidak menjalankan peranan sewajarnya di sekolah (Woodcock & Woolfson, 2019). Situasi ini menjejaskan kesediaan guru menyediakan perkhidmatan pendidikan yang adil dan saksama buat semua murid di arus perdana.

Keadaan ini turut didorong oleh tahap pengetahuan guru yang rendah sebagaimana dapatan kajian M Mariani et al. (2017) yang dijalankan ke atas kanak-kanak dengan *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Dapatan kajian ini berbeza dalam





kajian Baharom & Abd Majid (2017) dan Zainun et al. (2019) yang mendapati guru lebih berpandangan positif ke atas sikap dan kemahiran interaksi sosial MBPK. Selain dari itu, faktor-faktor sokongan seperti pengetua, keluarga, alat bantu mengajar (abm), rakan sebaya, pengetahuan dan kemahiran, interaksi positif, sikap memberi kesan ke atas pembentukan persepsi guru dalam PI (Chhabra Simmi et al., 2016). Persepsi positif memungkinkan guru lebih bersedia dengan pelbagai kemahiran juga pengetahuan.

Terdapat banyak kajian yang mengkaji sejauh mana peranan guru dalam kejayaan PPI di sekolah (Ianes et al., 2020). Keberkesanan peranan guru dipengaruhi oleh pelbagai dimensi cabaran dalam melaksanakan tanggungjawab hakiki dalam profesion keguruan khususnya bagi guru aliran perdana yang terlibat dalam PPI (Ali & Nasri, 2021; Martin et al., 2021; Singal, 2019). Ringkasnya, cabaran yang dihadapi oleh guru aliran perdana dalam amalan interaksi sosial seharian mereka di sekolah dipengaruhi oleh empat dimensi cabaran yang dikenalpasti iaitu kemahiran sosial MBPK rendah, persepsi pelajar tipikal, gaya keibubapaan, dan amalan kepimpinan pengetua.

Kajian terdahulu mendapati kemahiran sosial MBPK masih lemah khususnya murid STEM yang berdepan kekangan komunikasi semasa pembentangan hasil inovasi kepada umum disebabkan strategi kognitif dan kemahiran metakognitif yang kurang berkesan (Armstrong Thomas, 2003). MBPK mengalami kesukaran berinteraksi kerana tidak mendapat intervensi (G B Neerusha & A Anila, 2019) baik dalam tugas kumpulan, aktiviti sosial yang lain selain dari mempunyai bilangan rakan sebaya yang terhad (Vasileiadis & Doikou-Avliadou, 2018). Kajian oleh (Kamarudin et al., 2019) turut mendapati MBPK Pendengaran berdepan kesukaran berkomunikasi semasa pembelajaran Bahasa Melayu. Murid tahun 3-6 didapati lemah dalam menguasai dua





jenis kod tangan yang berbeza. Oleh itu, kemahiran sosial yang lemah mengakibatkan penolakan MBPK di arus perdana (Hastuti et al., 2018; Norshidah Mohamad Salleh et al., 2018). Situasi ini tidak wajar dilihat dari penglibatan murid sahaja namun ia perlu melibatkan guru aliran perdana sebagai agen sosial paling hampir dengan MBPK untuk menangani cabaran dengan berhemah.

Kajian lepas menunjukkan bahawa pelajar tipikal dan guru aliran perdana tidak konsisten menerima murid kurang upaya. Dapatan kajian oleh M A Hamid Nur Adillah & Mohamed Suziyani (2020) yang dijalankan terhadap 30 orang pelajar normal tingkatan 1, 2 dan 4 di sekolah menengah di daerah Muar mendapati sikap mereka ke atas MBPK tidak konsisten disebabkan keengganan mereka untuk berkongsi rahsia dengan MBPK selain mendakwa MBPK tidak tahu berdikari dan perlukan lebih perhatian. Pernyataan ini disokong oleh penemuan dalam kajian oleh Woodgate et al. (2020) menunjukkan kecenderungan murid tipikal berinteraksi dengan MBPK berada pada tahap rendah berpunca dari ketidakupayaan MBPK itu sendiri. Natiujahnya, pengurusan bilik darjah dan proses interaksi guru aliran perdana sukar dilaksanakan di dalam kelas (Primus & Mosin, 2021). Ia dilihat sebagai gangguan utama yang menjejaskan interaksi sosial guru bersama MBPK.

Seterusnya, sikap ibu bapa juga dikenal pasti menjadi penyumbang kepada cabaran ke atas interaksi guru. Ibu bapa yang mempunyai anak bekerperluan khas menaruh harapan terlalu tinggi mengakibatkan pengukuhan tingkah laku negatif MBPK (Azizi et al., 2018). Selain itu sikap lepas tangan ibu bapa mewujudkan jurang komunikasi di antara ibu bapa dan guru (Sa' don Zubir, 2019). Malah kajian ke atas ibu bapa murid dengan disleksia di luar bandar di Kelantan mendapati mereka tidak faham punca dan rawatan berkaitan disleksia (Tuan Yazid Tg Iffah & Yin See Soo, 2015).





Ketidakupayaan ibu bapa memahami keperluan MBPK menyukarkan proses interaksi mereka dengan guru (Azizi et al., 2018). Ia ditambah buruk dengan sikap penafian terus dari ibu bapa terhadap MBPK.

Sokongan ibu bapa yang rendah turut mengakibatkan pencapaian MBPK dengan masalah pendengaran rendah (Asmawi et al., 2020; Paskaran Thilakavathy & M Y Mohd Hanafi, 2020). Keadaan ini ditambah pula dengan sikap ibu bapa yang terlalu melindungi MBPK turut menjejaskan tahap kesihatan mental ibu bapa apabila mereka tidak dapat memberi respon dengan baik (Clauser et al., 2020; M Mohd Suhaimi & R Nur Natasha Amelia, 2018). Malah didapati ibu bapa atau penjaga sukar untuk berinteraksi dengan MBPK selepas waktu persekolahan akibat ketiadaan bahan rangsangan pembelajaran sebagaimana yang digunakan guru di sekolah (Wong et al., 2024). Kewujudan interaksi guru dan penjaga MBPK membina satu jaringan positif dapat menyokong kemajuan sosial MBPK di sekolah. Malah keadaan menjadi sebaliknya andai kedua pihak gagal mencapai kata sepakat dalam jaringan komunikasi di sekolah.

Kejayaan sesebuah organisasi amat berkait rapat dengan gaya kepimpinan pengetua. Kepimpinan pengetua yang lemah akan merosakkan struktur organisasi sekolah (Jamaludin et al., 2021). Pengetua mahupun barisan pentadbir akan dilihat memberi arahan sepanjang masa dari dilihat sebagai pemudah cara bagi sesuatu tugas. Konflik tercetus bila mana barisan pentadbir gagal memahami dan memenuhi keperluan kakitangan (Woodcock & Woolfson, 2019). Cabaran seumpama ini menjadi bom jangka meledak daya tahan mental guru dalam jangka masa panjang. Di samping itu, terdapat pengetua yang tidak memiliki daya sensitiviti tinggi dalam menghargai inisiatif guru aliran perdana yang cemerlang di dalam Pendidikan Inklusif (Alias et al.,





2020). Keadaan ini memberi impak ke atas keupayaan interaksi sosial guru secara efektif di dalam organisasi sekolah khususnya dalam PPI.

Sebaliknya, dapatan kajian oleh Nordin Mohd Norazmi et al. (2020) menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan di antara kepimpinan guru besar dan beban tugas guru. Perkara ini membuktikan bahawa semakin berkesan kepimpinan guru besar maka bebanan guru di bawah kepemimpinannya semakin meningkat. Keadaan ini menyumbang kepada berlakunya konflik di dalam kepimpinan sekolah selain menjejaskan proses interaksi sosial dalam kitaran sosial sekolah (B F Olowo et al., 2020; Bronfenbrenner Urie, 1979). Konflik yang berlaku dalam kitaran sosial menyukarkan guru untuk berinteraksi di lapisan seterusnya akibat gangguan emosi berpanjangan (Jennings et al., 2017).



Dari beberapa cabaran yang dijelaskan sebelum ini, pengkaji turut membincangkan strategi yang sesuai dalam mendepani cabaran ke atas interaksi sosial guru aliran perdana. Dalam amalan pedagogi inklusif, guru perlu merancang dan menyusun kurikulum sebelum mengajar (Losberg & Zwozdiak-Myers, 2021). Hasil kajian lepas mendapati terdapat 60% guru masih menggunakan teknik dan kaedah pembelajaran dan pengajaran (PdP) yang sama untuk semua murid di kelas malah, mereka tidak memperoleh pengetahuan mengenai pedagogi inklusif (Norliah & Mohd Hanafi, 2016). Keadaan ini menjejaskan pemberian sokongan emosi kepada murid, kemahiran pengurusan kelas serta pemberian sokongan instruksional semasa pengajaran secara tidak langsung.

Perkara ini disokong oleh kajian Salleh Siti Fatimah & Che Omar Mustafa, (2018) terdapat kekurangan dari segi amalan strategi pengajaran, akomodasi atau





adaptasi yang khusus terhadap PdPc yang dijalankan. Ianya berkait rapat dengan kefahaman pedagogi yang rendah di kalangan guru aliran perdana di dalam Pendidikan Inklusif. Hal ini dibuktikan di mana pada tahap tertentu guru melaksanakan strategi pedagogi yang sejajar dengan alat dan kemahiran pedagogi dalam pengajaran guru. (Solem & Skovholt, 2017). PdPc berkesan menuntut kemahiran pedagogi guru yang tinggi serta penggunaan alat bantu mengajar yang menarik dan berkesan.

Didapati guru berusaha menyediakan pengajaran yang kondusif untuk MBPK dan murid tipikal dalam Pendidikan Inklusif mengikut tahap kemahiran pedagogi guru itu sendiri (Maarof & Jalaluddin, 2019). Hal ini berbeza dengan dapatan kajian oleh Haris & Khairuddin (2021) mendapati terdapat perbezaan ke atas kemahiran sosial MBPK di mana mereka mulai yakin untuk bersosialisasi dalam kumpulan, mempunyai rasa tanggungjawab serta mampu berdikari selepas guru menggunakan kaedah pembelajaran bersama. Ringkasnya, guru mengaplikasi strategi belajar secara berkumpulan untuk menggalakkan penglibatan murid dalam PdPc.

Keperluan menjalani Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) atau sering disebut sebagai PLC (*Professional Learning Community*) berdepan cabaran dalam membuat transformasi sosial. Ia memerlukan penglibatan semua pihak khususnya warga pendidik berkolaborasi secara aktif dan positif. Program latihan guru yang direka bentuk dan di struktur semula berupaya membawa perubahan dalam kurikulum. Malah pembinaan Modul Latihan Pembangunan Profesional Guru (Pendidikan Inklusif) adalah satu strategi meningkatkan kefahaman guru aliran perdana yang boleh digunakan semasa PLC (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018b). Ia dapat mewujudkan perubahan sikap dan persepsi guru positif ke atas MBPK di arus perdana (Marimuthu & Cheong, 2015). Pendedahan guru terhadap ilmu serta kemahiran





mengajar membuka lebih banyak sisi positif yang dapat dipamerkan guru dalam interaksi sosial mereka bersama murid.

Semua guru di pelbagai peringkat pendidikan di Malaysia memerlukan suatu bentuk modul pembangunan pengajaran meliputi aspek pengetahuan, kemahiran dan teknik pengajaran di dalam pelaksanaan KPP di sekolah (Ismail Siti Nafisah et al., 2018; Saad Khairul Anuar et al., 2017; Ismail Kamarudin et al., 2019). Sementara itu, di Australia pelaksanaan KPP dilihat menyokong pembelajaran guru, memberi kesan ke atas pengajaran guru di bilik darjah dan memberi kelebihan kepada guru bekerja secara kolaboratif (Caroline & Thompson, 2017). Strategi ini perlu berfokus kepada satu sasaran yang jelas, diminitkan serta direkodkan agar pembelajaran dapat dilakukan secara berterusan dengan membuat penambahbaikan pada strategi terdahulu.



Sejajar dengan peningkatan enrolmen MBPK ke Program Pendidikan Inklusif dalam tempoh lima tahun (2018-2022), didapati tiada satu model yang jelas berkaitan kemahiran interaksi sosial dalam pengajaran guru arus perdana. Ia juga mendorong pengkaji untuk membuat penerokaan secara terperinci dan mendalam bagi mengenal pasti tema-tema baru yang menyokong dapatan kajian kelak. Ianya dapat digunakan sebagai panduan kepada pentadbir khasnya memilih guru kompeten dan berkredibiliti serta layak untuk mengajar MBPK di kelas perdana selain menyediakan murid dengan pengajaran dan pembelajaran berkesan agar murid sedia menduduki peperiksaan awam seperti Ujian Akhir Standard Akademik (UASA) dan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Kajian ini didapati relevan dilaksanakan bagi meneroka amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah di akhirnya memberi manfaat kepada semua pihak khasnya MBPK.





Gabungan dari semua elemen yang dinyatakan, pengkaji memilih untuk menjalankan kajian kualitatif kes tunggal ke atas amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru. Ia bertujuan untuk membuat penerokaan lanjut berhubung amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana ke atas MBPK yang mengikuti Pendidikan Inklusif secara sepenuh masa di sebuah sekolah menengah di negeri Selangor.

Bertitik tolak daripada deklarasi Salamanca (1994) dan Akta Pendidikan 1996, pengkaji bercadang membina satu model interaksi sosial pengajaran guru aliran perdana yang dapat difahami serta diaplikasi dalam rutin pengajaran harian mereka. Model interaksi sosial yang dibina ini bukan usaha menidakan dapatan kajian pengkaji lepas namun ia sebagai usaha menguji dan membuat penelitian terhadap model yang sesuai dengan budaya tempatan. Sehingga kini, belum ada kajian yang dijalankan untuk meneroka amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana. Justeru, bagi memenuhi kelompongan ini, pengkaji mengambil inisiatif menjalankan kajian yang memberi fokus kepada isu pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif di Malaysia melibatkan amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana.

Isu ini turut dikemukakan dalam Modul Latihan Pembangunan Profesional Guru (Pendidikan Inklusif) dan perlu dibaca bersama Garis Panduan Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas (MBK) (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018a). Ia disokong dengan dapatan kajian Nurmaganbetova et al. (2020) yang menunjukkan bahawa masih terdapat guru yang tidak bersedia berinteraksi dengan MBPK secara optima. Oleh itu, kajian ke atas amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana ke atas MBPK menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah adalah perlu berikutan tiada kajian seumpama ini dijalankan di Malaysia.





Hasil sorotan ke atas isu kesediaan guru aliran perdana dalam Pendidikan Inklusif merumuskan bahawa terdapat jurang atau *gap* permasalahan kajian sebagaimana yang ditunjukkan dalam **Jadual 1.2** berikut.

Jadual 1.2

Jurang Atau Gap Permasalahan Kajian

No	Penulis/Tajuk/ Tahun/ Tempat Terbit/Jenis Penerbitan	Dapatan Kajian	Metodologi/ Instrumen/Sampel	Jurang/Gap
1	Nirmala (2021) Tahap <i>Kesediaan Guru Arus Perdana Terhadap Pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif: Tinjauan di Sekolah Menengah di Daerah Gombak</i>	Walaubagaimanapun, masih terdapat guru yang memiliki kesediaan pengetahuan sederhana tentang MBPK disebabkan kurangnya pendedahan dan latihan mengurus MBPK di arus perdana.	Kajian ini menggunakan metod kuantitatif, soalselidik dijadikan sebagai asas mengumpulkan data kajian, n =76 guru aliran perdana sekolah menengah.	Kajian ini hanya memfokuskan kepada empat elemen kesediaan iaitu pengetahuan, kemahiran mengajar, sikap dan persepsi guru sahaja, sedangkan aspek interaksi sosial guru tidak diberi perhatian lagi.
2	Myronova et al., (2021) <i>Current Problems of Teachers' Readiness of Higher educational Institutions for Implementing Inclusive Education</i>	Guru kurang kefahaman asas Pendidikan Inklusif serta keperluan MBPK, prejudis terhadap MBPK dan penghargaan sendiri rendah memerlukan satu bentuk pembangunan kaedah menanganinya.	Kajian ini menggunakan metod gabungan kuantitatif dan kualitatif soal selidik dijadikan sebagai asas mengumpulkan data kajian, n =214 dan soalan temu bual dijadikan sokongan data kajian.	Kesediaan Pendidikan inklusif guru /Kompetensi inklusif (motivasi,kognitif,refleksi,operasional) diberi perhatian namun interaksi sosial guru tidak dimasukkan dalam kajian ini.
3	Nur Hidayah (2020) <i>Tahap Kesediaan Guru Mengajar Pelajar Kurang Upaya (OKU) di</i>	Tahap kesediaan guru dalam pedagogi tinggi namun terdapat guru yang kurang bersedia berkomunikasi dengan MBPK yang mengalami kecacatan bahasa dan	Kajian ini menggunakan method kuantitatif, soal selidik dijadikan sebagai asas mengumpulkan data kajian, n =76 guru	Petunjuk bahawa kajian ke atas amalan interaksi sosial guru perlu dipandang serius bilamana





No	Penulis/Tajuk/ Tahun/ Tempat Terbit/Jenis Penerbitan	Dapatan Kajian	Metodologi/ Instrumen/Sampel	Jurang/Gap
	<i>Sekolah Menengah Pendidikan Khas Vokasional (SMPKV)</i>	kelewatan perkembangan bahasa.	sekolah menengah vokasional.	masih terdapat guru yang tidak bersedia berkomunikasi dengan MBPK.
4	Moosa et al., (2020) <i>Assessing Teacher Readiness for Inclusive Education in Maldives: Instrument Modification and Validation</i>	Melibatkan dua fasa untuk menguji kesediaan guru iaitu Fasa 1 (kesahan konstruk skala kesediaan) dan Fasa 2 (ujian kesahan dimensi, kebolehpercayaan, konvergen dan diskriminasi) yang saling menyokong antara satu sama lain. Justeru, instrumen ini boleh dipercayai dan sah untuk digunakan untuk menilai kesediaan guru Pendidikan Inklusif di Maldives.	Penyelidikan kuantitatif ini menggunakan soal selidik ke atas 628 orang guru.	Keterbatasan membuat kajian lebih mendalam ke atas amalan interaksi sosial guru kerana kajian ini menguji kesediaan guru dari aspek sikap, empati, pengetahuan dan kemahiran mengajar.



Justeru atas sebab kewujudan jurang sebegini, pelaksanaan Program Pendidikan

Inklusif khususnya secara sepenuh masa masih belum mencapai tahap pelaksanaan menyeluruh berikutan peserta kajian didapati sekadar menempatkan murid bermasalah pembelajaran ringan di arus perdana (Noor Aini Ahmad, 2016). Hasil kajian ini bertentang dengan kajian oleh Stanovich (2022) yang mendapati berlaku pendekatan silang di dalam kelas Pendidikan Inklusif. Murid diajar sepenuhnya oleh guru aliran perdana malah mereka dibantu oleh guru Pendidikan Khas atau Pembantu Murid dalam pengajaran bersama.

Berikutan dengan isu ini, pengkaji berpendapat perlunya perancangan idea mewujudkan satu model interaksi sosial yang sesuai diamalkan oleh guru aliran perdana yang terlibat dalam Pendidikan Inklusif sebagai panduan untuk melancarkan pengurusan pengajaran di sekolah serta tidak memberi tekanan buat guru-guru yang





boleh mengundang simptom stress berlebihan atau *burn out* kelak (Nordin Mohd Norazmi et al., 2020). Kewujudan model yang sesuai dan berkesan untuk diamalkan diharapkan dapat mengoptimalkan motivasi dan penghargaan sendiri guru aliran perdana yang mengajar MBK di arus perdana (Shuib Saadiah et al., 2020). Menyahut saranan Lin et al., (2021) berhubung potensi penemuan faktor lain menerusi kajian pelaksanaan Program Inklusif secara kualitatif, pengkaji menampilkan kajian berfokus kepada amalan interaksi sosial pengajaran Pendidikan Inklusif dalam kalangan guru aliran perdana sekolah menengah di Malaysia. Tambahan pula, Jalinah Makantal, Mariani Md Nor (2020) turut mencadangkan agar penyelidik meneroka aspek yang melibatkan interaksi sosial guru dan kanak-kanak dalam aktiviti main bebas. Mengambil kira kajian empirikal lepas, pengkaji memulakan langkah awal sebagai penyelidik kualitatif kajian kes.



1.4 Tujuan Kajian

Kajian kualitatif ini dijalankan bertujuan untuk meneroka amalan terbaik dalam persediaan, cabaran dan strategi pelaksanaan interaksi sosial dalam pengajaran di kalangan guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif peringkat sekolah menengah di Selangor dan rasionalnya. Ia bertujuan memastikan guru aliran perdana yang berkecukupan sahaja mengajar murid berkeperluan pendidikan khas di arus perdana yang bakal menduduki peperiksaan awam seperti Ujian Akhir Standard Akademik (UASA) dan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM).





1.5 Objektif Kajian

Secara khususnya, kajian ini dijalankan untuk mencapai tiga objektif kajian yang berikut:

- 1.5.1 Menilai kesediaan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah.
- 1.5.2 Meneroka cabaran yang mempengaruhi amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah.
- 1.5.3 Mengaplikasi strategi untuk menangani cabaran interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah.



1.6 Persoalan Kajian

Berdasarkan tujuan dan objektif, kajian ini dijalankan bagi mencapai tiga persoalan kajian berikut:

- 1.6.1 Bagaimanakah kesediaan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah?
- 1.6.2 Apakah cabaran yang mempengaruhi amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah?
- 1.6.3 Bagaimanakah strategi untuk menangani cabaran interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah?

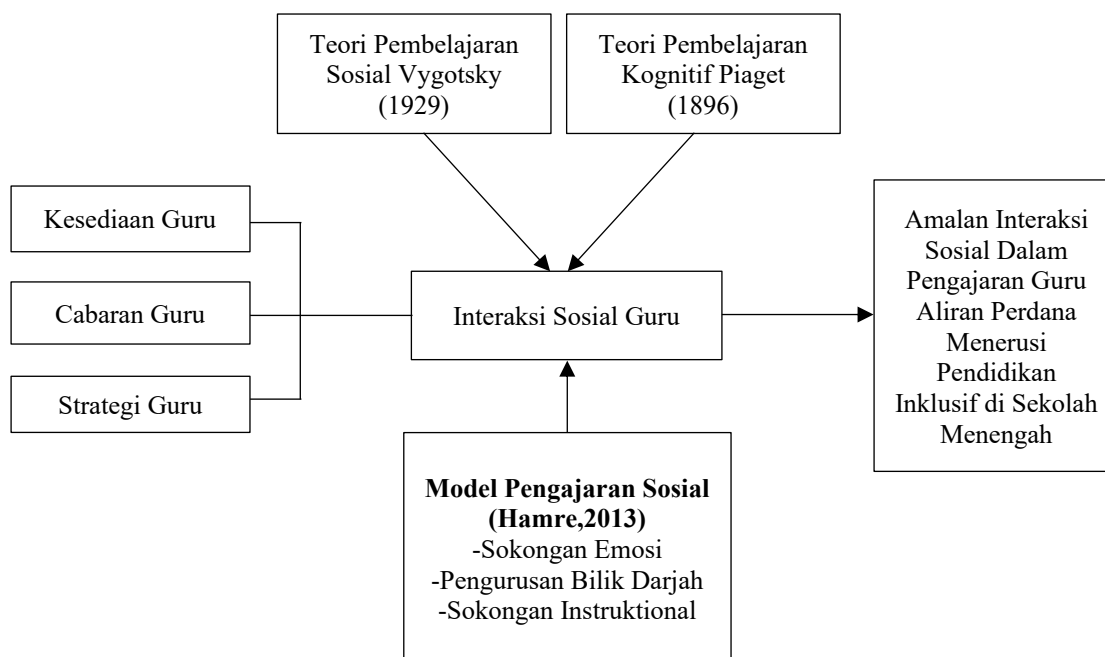


1.7 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konseptual ialah rangka yang menggambarkan keseluruhan kajian yang dibuat (Darusalam Ghazali & Hussin Sufean, 2020). Ia bertujuan menerangkan beberapa elemen penting yang menjadi asas kepada pencapaian tujuan dan objektif kajian ini. Ia menjadi panduan pengkaji sepanjang proses kajian dijalankan, agar bertepatan dengan sasaran yang ditetapkan dari awal. Pengkaji telah melakukan pencarian, pembacaan dan penelitian ke atas kajian literatur lepas serta buku-buku berkaitan kajian bagi mengumpul maklumat yang mewakili setiap elemen dalam kerangka konsep. Berdasarkan tinjauan literatur, teori serta model yang disandarkan, satu kerangka konseptual kajian dibina seperti **Rajah 1.1**.

Rajah 1.1

Kerangka Konseptual





Kajian ini melibatkan dua pemboleh ubah utama iaitu pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tidak bersandar. Pemboleh ubah bersandar diwakili oleh kesediaan guru, cabaran guru dan strategi guru yang digunakan bagi menghadapi cabaran. Manakala pemboleh ubah tidak bersandar pula ialah interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif. Teori yang disandarkan dalam kajian ini adalah Teori Pembelajaran Sosial Vygotsky (1929) dan Teori Pembelajaran Kognitif Piaget (1896).

Keduanya saling berinteraksi dalam mempengaruhi pemboleh ubah tidak bersandar pertama iaitu kesediaan guru aliran perdana dari aspek pengetahuan, sikap dan persepsi guru aliran perdana itu sendiri (L.S.Vygotsky, 1997). Selain itu, teori-teori ini turut memberi gambaran ke atas pemboleh ubah tidak bersandar kedua iaitu cabaran-cabaran yang muncul sepanjang proses pembelajaran sosial guru berlaku. Skop cabaran yang mempengaruhi amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana melibatkan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK), murid tipikal, ibu bapa, rakan sekerja dan pengetua selaku pentadbir sekolah.

Sementara itu, Model Pengajaran Sosial Hamre (2013) pula dilihat dalam pemboleh ubah tidak bersandar ketiga iaitu strategi guru dari aspek pengajaran guru dan pembelajaran guru menerusi Komuniti Pembelajaran Professional (KPP). Keupayaan guru mengenalpasti pelaksanaan strategi yang sesuai mengikut tahap dan keperluan MBPK menjadi penanda aras kepada tahap kompetensi guru (diri, profesion dan sosial) sebagaimana yang terkandung dalam Standard Guru Malaysia iaitu Standard 1. Guru yang menguasai ketiga-tiga standard berkenaan merupakan guru yang memenuhi aspirasi pendidikan negara (Cecelia Intang & M.Sharif Sabariah, 2019). Ketiga-tiga pemboleh ubah tidak bersandar ini digunakan dalam kajian ini bagi melihat





perkaitannya dengan pemboleh ubah bersandar kajian ini iaitu interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana dalam Pendidikan Inklusif.

1.8 Kepentingan Kajian

Kajian mengenai amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah belum dibuat oleh mana-mana pengkaji tempatan hingga kini. Justeru, dengan bersandarkan kepada gabungan Teori Behaviorisme iaitu Teori Pembelajaran Sosial Vygotsky (1929) dan Teori Kognitif Piaget (1896) di samping melibatkan penggunaan satu model iaitu Model Pengajaran Sosial Hamre (2013) pengkaji dapat menghasilkan sebuah karya pelaporan penyelidikan baharu dari lensa Pendidikan Inklusif berfokuskan amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana.

Model Pengajaran Sosial Hamre ini memiliki tiga elemen utama menerusi kewujudan sokongan emosi, pengurusan bilik darjah dan sokongan instruksional. Ketiga-tiga elemen ini memberi impak berbeza sekiranya dilaksanakan oleh agen pelaksana (guru) yang berbeza. Guru berpengetahuan, berkemahiran serta berpengalaman amat sinonim dengan guru senior sewajarnya lebih arif mengendalikan ketiga elemen berkenaan berbanding guru novis. Hal ini bakal diterjemah dari dapatan kajian yang diperoleh pengkaji kelak. Malah ketiga elemen ini amat sepadan dengan elemen pengajaran sosial tempatan tanpa menolak nilai-nilai murni yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan di Malaysia (Sam et al., 2014).





Seterusnya, dapatan kajian ini dapat memberi sumbangan bermakna kepada pelbagai pemegang taruh khasnya dalam Pendidikan Inklusif (Hishamudin A et al., 2020). Kajian mengenai amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana diharap dapat memberi manfaat kepada murid, guru, sekolah, penyelidik, Pejabat Pendidikan Daerah (PPD), Jabatan Pelajaran Negeri (JPN) dan Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) sebagaimana berikut:

1.8.1 Murid

Kemahiran sosial boleh dilihat daripada tingkah laku bekerjasama, berdikari, persahabatan, tindak balas terhadap sesuatu aktiviti dan melakukan perkara yang diharap oleh orang dewasa (Mohamad Salleh et al., 2018). Pernyataan ini disokong oleh (Haris & Khairuddin, 2021b) di mana terdapat peningkatan dari segi kemahiran sosial murid seperti sudah yakin untuk bersosial dalam ahli kumpulan, bertanggungjawab dalam diri, berdikari dalam menguruskan kehidupan. Oleh itu, kajian ini membolehkan MBPK khasnya mendapat manfaat dari strategi pengajaran guru aliran perdana menerusi amalan interaksi guru aliran perdana ke atas MBPK di arus perdana (Molback, 2018).

1.8.2 Guru Aliran Perdana

Kajian ini diharap dapat membantu guru aliran perdana meningkatkan pengetahuan guru aliran perdana tentang Pendidikan Inklusif. Kajian yang dijalankan Ibrahim





Rohaizat (2019) menyatakan tidak terdapat perbezaan di antara tahap pengetahuan guru senior dengan guru *novis*. Kajian ini disokong oleh Lin et al. (2021) mendapati tahap pengetahuan dan sikap guru terhadap Program Pendidikan Inklusif berada pada tahap sederhana walaupun terdapat guru berpengalaman melebihi 10 tahun. Interaksi harian di antara guru dan murid membina jurang di antara guru dan murid mengikut kekerapan. Justeru, tindakan memahami dan mengenal pasti ciri-ciri interaksi dalam sebuah hubungan diperlukan. Ini menunjukkan tempoh masa mengajar yang lama seseorang guru belum menjamin pengetahuan dan kemahiran interaksi guru (Pennings et al., 2018; Lin et al, 2021).

1.8.3 Pejabat Pendidikan Daerah (PPD)



Kajian ini amat penting kepada Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) dalam merancang serta membangunkan satu bentuk latihan meningkatkan interaksi sosial serta kemahiran komunikasi guru di peringkat daerah. Seterusnya, pihak PPD wajar membentuk satu kumpulan mentor atas saranan dari pengetua terlibat untuk melantik mereka yang terpilih sebagai mentor untuk menjalani latihan intensif di peringkat negeri sebelum dibenarkan kembali ke daerah masing-masing untuk melatih guru mengajar MBPK di arus perdana (W. Md Rasidi et al., 2020). Usaha kolaboratif di antara PPD dan JPN membolehkan ciri-ciri pemilihan mentor dibuat dengan kesepakatan dan persetujuan dari kedua-dua belah pihak.





1.8.4 Jabatan Pelajaran Negeri (JPN)

Sebagai sebuah agensi tertinggi di sebuah negeri, Jabatan Pelajaran Negeri berperanan penting dalam memastikan usaha kolaboratif dan komunikasi berlangsung secara aktif dan positif. Kesemua wakil mentor di setiap daerah perlu disenarai pendekkan untuk diberi latihan intensif dalam meningkatkan pengetahuan dan kemahiran dalam aspek komunikasi dan sosial guru mentor agar pemilihan Jurulatih Utama (JU) Pendidikan Inklusif menepati ciri kompetensi dalam Standard Guru Malaysia. Selain itu, penilaian ketat perlu dibuat secara lebih berhati-hati agar calon mentor yang terpilih dapat mengikuti semua bentuk pembelajaran dan latihan dengan lebih komited (Kanesan Abdullah Abdul Ghani et al., 2019).



1.8.5 Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM)

Sejajar dengan keperluan dan hasrat KPM, hasil kajian ini dapat menyumbang kepada pengukuhan matlamat sasaran KPM untuk meningkatkan enrolmen MBPK di Program Pendidikan Inklusif sebanyak 30% menjelang 2025. Berdasarkan sasaran KPM sehingga tahun 2023, sejumlah 18,949 orang MBPK daripada 116,049 orang MBPK telah mengikuti Program Pendidikan Inklusif. Terdapat peningkatan peratusan enrolmen MBPK sebanyak 8.89% pada tahun 2023 berbanding 2.74% pada tahun 2022. Ianya selaras dengan Dasar Penolakan Sifar yang telah melalui proses penambahbaikan secara agresif pada tahun 2019 (Maarof & Jalaluluddin, 2019). Hasil kajian ini juga dapat menyumbang kepada penyelidikan di peringkat KPM, terutamanya dalam mengenal pasti pengalaman interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana di





arus perdana. Seterusnya, kajian ini dapat memberikan implikasi kepada perancangan dan pembentukan aktiviti peringkat tertinggi yang menghimpunkan wakil JU negeri di seluruh negara untuk berkongsi kepakaran dan pengetahuan dalam amalan interaksi sosial terbaik guru aliran perdana di sekolah.

1.9 Batasan Kajian

Dalam menjalankan kajian ini, pengkaji memahami bahawa tidak semua perkara yang dapat pengkaji laporkan. Hal ini terjadi berikutan pengkaji terikat dengan keterbatasan dengan mengambil kira realiti kajian serta impak juga sumbangan kajian. Pengkaji akur dan sedar kewujudan keterbatasan dan had sempadan dalam kajian ini. Namun, pengkaji positif dalam memberi tumpuan tentang apa yang kajian akan cuba capai dan apa yang kajian tidak dapat capai. Dengan erti kata lain, ia akan menggariskan setakat mana dapatan kajian akan memberi sumbangan ke atas pemahaman serta pengetahuan dalam bidang yang dikaji. Reka bentuk kajian ini memiliki keterbatasan dari aspek berikut :

1.9.1 Tajuk Kajian

Tajuk kajian ini dibataskan kepada amalan interaksi sosial pengajaran Pendidikan Inklusif dalam kalangan guru aliran perdana sekolah menengah di Malaysia.



1.9.2 Skop Kajian

Kajian ini terbatas kepada skop penerokaan ke atas hanya satu kes sahaja iaitu amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana. Malah, batasan skop kajian ini membantu pengkaji mencari sebanyak mungkin data yang kaya dengan maklumat di samping mampu memberi makna bagi menjawab semua persoalan kajian. Pengkaji memberi tumpuan ke atas dua teori yang relevan dengan kajian iaitu Teori Pembelajaran Sosial oleh Vygotsky (1929) dan Teori Pembelajaran Kognitif Piaget (1896).

Pengkaji menemui pelbagai kajian literatur namun disebabkan ingin mendapatkan gambaran lebih terperinci dan mendalam tentang satu kes ini tanpa melibatkan teori-teori yang lain kurang memberi impak dalam menjawab ke semua persoalan kajian ini kelak. Kajian ini memberi fokus kepada amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif yang melibatkan aspek kesediaan guru aliran perdana, cabaran yang dihadapi guru serta strategi yang digunakan guru bagi menangani cabaran dalam interaksi sosial guru aliran perdana itu sahaja.

1.9.3 Metodologi

Kajian ini memiliki keterbatasan dari aspek metodologi kajian, sampel kajian yang dipilih, lokasi kajian bagi tujuan menghadkan perluasan kajian. Justeru, untuk mencapai tujuan tersebut, kajian kualitatif jenis kajian kes tunggal ini hanya



menggunakan instrumen temu bual semi berstruktur, senarai semak pemerhatian tidak turut serta dan senarai semak dokumen (Yin, 2014). Dengan keterbatasan ini, pengkaji dapat memberi perhatian secara rapi, mendalam dan terperinci ke atas semua sumber data yang menggunakan kaedah pengumpulan data berlainan (temu bual, pemerhatian dan analisis dokumen).

1.9.4 Sampel

Pemilihan sampel atau peserta kajian dalam kajian ini dibataskan kepada guru aliran perdana sekolah menengah yang mengajar MBPK yang mengikuti Program Inklusif Penuh sahaja, Bagi mendapatkan data bersifat deskriptif, dengan saiz sampel sepuluh orang guru aliran perdana dipilih secara persampelan bertujuan di sebuah sekolah menengah harian di Selangor.

1.9.5 Lokasi Kajian

Selangor dipilih sebagai lokasi kajian berikutan bilangan enrolmen MBPK yang tinggi sejak 2016 hingga kini berbanding negeri-negeri lain di Malaysia. MBPK yang mengikuti Pendidikan Inklusif terdiri dari kluster rendah, menengah dan tingkatan enam. Lokasi kajian ini dibataskan kepada daerah Sepang, Selangor atas justifikasi berikut:

- i) status sekolah yang dipilih adalah sekolah Amanah.



- ii) bilangan MBPK yang menyertai Pendidikan Inklusif rendah.
- iii) pencapaian MBPK arus perdana kurang memuaskan.
- iv) penekanan pelaksanaan Pendidikan Inklusif rendah.
- v) ketiadaan guru *resos*.

Oleh yang demikian, dapatan dari kajian ini tidak dapat digeneralisasikan ke atas semua sekolah menengah yang menjalankan Pendidikan Inklusif di seluruh Malaysia. Justeru, kajian lanjutan menggunakan metod penyelidikan berbeza diperlukan bagi menambah baik dapatan kajian.

1.9.6 Tema Dan Kategori

Batasan tema dan kategori dalam kajian ini mencakupi aspek-aspek berikut:

- i) Tema kesediaan
Kategori : Sokongan emosi, pengurusan bilik darjah, galakkan dan sokongan sosial.
- ii) Tema cabaran
Kategori : Kefahaman guru, kekangan PdPc, penglibatan murid, keterbatasan sokongan sosial.
- iii) Tema strategi
Kategori : Kepelbagaian pendekatan, keberkesanan pedagogi, penambahbaikan pedagogi, peluang interaksi.



1.9.7 Etika Penyelidikan Kualitatif

Pengkaji terikat dengan etika penyelidikan di mana pengkaji perlu menghadiri bengkel etika anjuran RMIC, UPSI. Setelah itu, pengkaji perlu menghantar dokumen untuk diproses bagi mendapatkan surat kelulusan menjalankan kajian. Surat ini disertakan sekali sewaktu pengkaji membuat permohonan ke EPRD. Setelah mendapat kelulusan dari EPRD, pengkaji perlu mengemukakan permohonan menjalankan kajian ke JPN seterusnya surat kelulusan JPN dihantar ke PPD.

Surat kelulusan dari PPD diserahkan kepada pengetua dan peserta kajian. Fasa ini adalah fasa penentuan di mana pengkaji perlu mendapatkan persetujuan dari peserta kajian terpilih dengan mematuhi semua syarat yang dipersetujui antara pengkaji dan peserta kajian (Darusalam Ghazali & Hussin Sufean, 2020). Pengkaji turut memastikan peserta kajian tidak terbeban dengan sebarang masalah disebabkan penglibatannya dalam penyelidikan (Matthew et al., 1994).

Keterbatasan dalam kajian, memberi satu kelebihan kepada pengkaji untuk memberi fokus kepada pelaksanaan skop kajian mengikut kerangka konseptual yang telah ditetapkan. Kajian ini dijalankan hanya untuk mendeskripsikan amalan interaksi sosial guru aliran perdana yang mengajar MBPK di arus perdana sekolah menengah harian di Selangor dan bukan bertujuan membuktikan atau menidakkan sebarang teori yang sedia ada.





1.10 Definisi Operasional

Dalam kajian ini, pengkaji menggariskan beberapa istilah penting mengikut konteks kajian ini. Istilah yang menjadi fokus dalam kajian ini adalah seperti (a) amalan (b) interaksi sosial, (c) guru aliran perdana, (d) Pendidikan Inklusif (e) Pendidikan Inklusif Penuh (f) sekolah menengah, (g) Murid Berkeperluan Pendidikan Khas. Makna bagi semua istilah tersebut dihuraikan berdasarkan konteks objektif kajian ini, iaitu kesediaan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif sekolah menengah, cabaran yang mempengaruhi amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah dan strategi yang digunakan untuk menangani cabaran interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana menerusi Pendidikan Inklusif di sekolah menengah. Berikut adalah penjelasan makna bagi setiap istilah yang digunakan dalam kajian ini.



1.10.1 Amalan

Amalan bermaksud sesuatu yang dilakukan (dilaksanakan, dikerjakan dan sebagainya) sebagai suatu kebiasaan. Kajian oleh Jaafar et al., (2017) mengemukakan maksud amalan di mana ia melibatkan aspek perlindungan hak ke atas pekerja OKU. Ia termasuklah layanan di tempat kerja, fasiliti, peluang perjawatan, beban kerja, kadar upah serta peluang kenaikan pangkat yang ditawarkan oleh organisasi. Sementara Mohamad Norisin et al., (2021) menjelaskan bahawa amalan merupakan suatu usaha berterusan dilaksanakan untuk tujuan penambahbaikan organisasi. Bagi mencapai tujuan berkenaan penglibatan dan kerjasama bersifat kolaboratif di kalangan komuniti





sekolah secara konsisten diperlukan dalam jangka panjang (Hord, 1997) .Dalam kajian ini, amalan pengajaran guru aliran perdana turut meneroka aspek hak MBPK mendapatkan akses pendidikan dalam Pendidikan Inklusif di arus perdana yang dilakukan secara rutin atau kebiasaannya.

1.10.2 Interaksi Sosial

Menurut Vygotsky (1929) menerusi Teori Pembelajaran Sosial, interaksi sosial adalah pembelajaran asas dan perkembangan kognitif. Biarpun interaksi yang berlaku di antara guru dan murid, guru dan ibu bapa, guru dengan pengetua, guru dengan kumpulan individu yang lain, semua aktiviti mahupun proses belajar mengajar disebut sebagai interaksi sosial (Mohd Nor, 2021). Interaksi sosial merupakan interaksi di antara individu yang menjadi asas dalam proses interaksi diri sendiri dengan individu lain sama ada berlaku dalam semua kitaran organisasi sosial atau proses sosial yang lain (Hartmann, 2018). Dalam bidang sosiologi, interaksi adalah pertukaran sosial di antara dua atau lebih individu yang dibezakan mengikut jenis iaitu tidak sengaja, berulang, teratur dan terkawal yang menjadi asas pembinaan sebuah struktur sosial (Boundless, 2021). Justeru, kajian ini cenderung memberi penekanan ke atas amalan interaksi sosial guru aliran perdana dengan MBPK bersama pelajar tipikal lain di dalam satu kelas. Ia bertujuan bagi melihat reaksi tingkah laku guru aliran perdana dan murid semasa proses pengajaran berlangsung.



1.10.3 Guru Aliran Perdana

Guru aliran perdana merupakan agen utama dalam kajian ini. Guru aliran perdana terpilih tidak memiliki sebarang kelayakan khusus pendidikan khas bagi mengajar MBPK namun diberi tanggungjawab mengajar murid inklusif di aliran perdana bersama pelajar tipikal lain dalam kelas yang sama (Hishamudin A et al., 2020). Malaysia kini mempunyai lebih 410,000 guru di seluruh negara dan menjadi salah satu nisbah guru kepada murid terendah di dunia iaitu pada nisbah 13:1 berbanding nisbah di Singapura 16:1, diikuti Korea Selatan 20:1 dan OECD 16:1 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Namun, bilangan guru yang terlibat dalam Program Pendidikan Inklusif di seluruh negara bagi semua peringkat pendidikan sejumlah tidak dinyatakan dalam Buku Data Pendidikan Khas Tahun 2022 kecuali bilangan guru pendidikan khas berjumlah 15,937 orang guru (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2022).



1.10.4 Pendidikan Inklusif (PI)

Pengkaji menjalankan kajian dalam skop Pendidikan Inklusif (PI) di mana PI di Malaysia yang dilaksanakan di peringkat rendah, menengah dan lepasan menengah. Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) mentakrifkan Program Pendidikan Inklusif (PPI) sebagai program pendidikan bagi MBPK yang dihadiri oleh MBPK bersama-sama murid lain dalam kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan pada peringkat prasekolah, rendah, menengah dan lepasan menengah (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013; Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Pendidikan Inklusif bermaksud pendidikan yang diberikan kepada MBPK yang





ditempatkan di dalam arus perdana dan belajar bersama-sama murid-murid tipikal di dalam kelas yang sama serta diajar oleh guru arus perdana (Hodgson, 2017) menggunakan Kurikulum Kebangsaan. Terdapat dua pendekatan PPI yang diamalkan di Malaysia iaitu inklusif penuh dan inklusif separa (M R Norfishah, 2017). Ia membuka peluang MBPK menonjolkan potensi sendiri mengikut keupayaan mereka.

1.10.5 Pendidikan Inklusif Penuh (PIP)

Isu kesediaan guru aliran perdana menjadi teras kepada kajian ini di mana pengkaji meneroka sejauh mana interaksi sosial guru aliran perdana yang mengajar Pendidikan Inklusif Penuh di sekolah menengah ke atas pencapaian MBPK. Pengkaji memilih membuat kajian ke atas inklusif penuh di mana guru aliran perdana terpilih mengajar MBPK yang ditempatkan dalam satu kelas yang sama untuk belajar bersama-sama murid arus perdana secara sepenuh masa (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018a).

MBPK juga turut mengikuti pembelajaran bagi semua mata pelajaran akademik berasaskan kurikulum kebangsaan atau kurikulum kebangsaan yang diubah suai (Hishamudin A et al., 2020; M R Norfishah, 2017). Mereka turut terlibat dalam aktiviti kokurikulum sebagaimana murid arus perdana yang lain (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Kajian ini turut melihat kesinambungan Program Pendidikan Inklusif penuh di sekolah rendah hingga lepasan menengah dari aspek pelaksanaan interaksi sosial guru-guru aliran perdana dalam pengajaran guru khasnya.





1.10.6 Sekolah Menengah

Dalam kajian ini pengkaji merujuk kepada dua buah sekolah menengah di Selangor di mana sebuah sekolah menengah akan terlibat di dalam kajian rintis dan sebuah sekolah lagi akan terlibat dalam kajian sebenar. Peringkat pendidikan bermula dari peringkat prasekolah, rendah, menengah dan lepas menengah. Sejurus menamatkan peringkat sekolah rendah, murid akan ke peringkat menengah bagi meneruskan pembelajaran (Hodgson, 2017). Malah kenyataan ini disokong oleh Hishamudin A et al., (2020) di mana Pendidikan Inklusif di Malaysia bermula dari peringkat prasekolah sehingga peringkat menengah. Program pendidikan bagi MBPK bersifat relevan dan sesuai dengan kebolehan masing-masing (Amin Mohd Norliah & Yasin, 2016b).



Ia membuka peluang MBPK untuk berdikari selain memastikan MBPK yang berpotensi diberi peluang untuk ditempatkan secara inklusif di dalam kelas arus perdana selaras dengan prinsip pendidikan untuk semua. Dasar pendidikan rendah dan menengah bermatlamat memastikan murid memiliki kemahiran berfikir kritis, kreatif, inovatif, memiliki jati diri kenegaraan yang mantap selain menguasai sekurang-kurangnya dua bahasa utama iaitu Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017).

1.10.7 Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK)

Dalam konteks kajian ini, pengkaji melihat amalan interaksi sosial dalam pengajaran guru aliran perdana ke atas Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) yang





mengikuti inklusif penuh dalam kelas biasa bersama pelajar tipikal yang lain. Tahar Mohd Mokhtar & Najib Farhana (2019) mendefinisikan murid berkeperluan khas sebagai murid yang memiliki masalah intelek di mana mereka mempunyai daya pemikiran yang lemah, dan bermasalah dalam pembelajaran. Hal ini disokong oleh Khalil (2023) di mana MBPK memiliki masalah kecerdasan otak yang tidak selari dengan usia biologikal mereka. Justeru, mereka sukar menerima serta memproses maklumat yang diperolehi dengan tepat.

Merujuk kepada Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013, Murid Berkeperluan Pendidikan Khas diistilahkan sebagai kanak-kanak yang diperakukan oleh pengamal perubatan, pakar optik, pakar audiologi atau pakar psikologi mengikut mana-mana yang berkenaan sama ada dalam sektor kerajaan atau tidak sebagai murid yang memiliki ketidakupayaan penglihatan, ketidakupayaan pendengaran, ketidakupayaan pertuturan, ketidakupayaan fizikal dan masalah pembelajaran atau mana-mana kombinasi ketidakupayaan dan masalah yang dinyatakan. Ianya turut disandarkan dalam definisi oleh Norfisah Mat Robi (2017) iaitu murid berkeperluan khas terdiri daripada murid BL (Penglihatan), DE (Pendengaran), SD (*Sindrom Down*), PH (Fizikal), LD (Masalah Pembelajaran) dan MD (Pelbagai) berdasarkan pengelasan KPM.

Rumusan definisi operasional yang digunakan dalam kajian ini dirumuskan dalam **Jadual 1.3**.



**Jadual 1.3***Definisi Operasional*

Istilah	Definisi
Amalan	Sesuatu yang dilakukan (dilaksanakan, dikerjakan dan sebagainya) sebagai suatu kebiasaan atau rutin.
Interaksi Sosial	Interaksi diri sendiri dengan individu lain sama ada berlaku dalam semua kitaran organisasi sosial.
Guru Aliran Perdana	Berperanan mengajar MBPK di aliran perdana bersama pelajar tipikal lain dalam kelas yang sama
Pendidikan Inklusif	Program pendidikan bagi MBPK yang dihadiri oleh MBPK bersama-sama murid lain dalam kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan.
Pendidikan Inklusif Penuh	MBPK berdaftar di aliran perdana mengikuti pembelajaran yang diajar guru aliran perdana dalam kelas yang sama bersama murid tipikal sepenuhnya.
Sekolah Menengah	Peringkat menengah bagi meneruskan pembelajaran setelah tamat peringkat rendah.
Murid Berkeperluan Pendidikan Khas	Memiliki mana-mana salah satu kategori atau gabungan mana-mana kategori masalah intelek di mana mereka mempunyai daya pemikiran yang lemah, dan bermasalah dalam pembelajaran.

1.11 Rumusan

Bab ini membincangkan latar belakang, pernyataan masalah, tujuan kajian, objektif kajian, persoalan kajian, kerangka konseptual, kepentingan kajian, batasan kajian, dan definisi operasional kajian. Kesimpulannya kajian ini memberi gambaran awal aspek penting kajian ini selain dari memudahkan kefahaman terhadap penggunaan istilah yang terdapat dalam kajian ini. Seterusnya Bab 2 berikut membincangkan kajian literatur yang mengandungi sub-sub topik seperti: teori-teori dan model kajian yang berkaitan, tema dan kategori serta sub-subnya, kajian-kajian lepas dalam dan luar negara, serta ditutup dengan membuat rumusan Bab 2.

