

## RESEARCH ARTICLE

# DILEMA DAN HARAPAN: FAKTOR-FAKTOR PENERIMAAN GURU TADIKA TERHADAP KANAK-KANAK BERKEPERLUAN KHAS

## (Dilemma and Hope: Factors Influencing Preschool Teachers' Acceptance of Children with Special Needs)

Nur Yani binti Che Hussin, Siti Nurul Ain binti Mohd Yusoff, Nur Amirah binti Sidek

Jabatan Pendidikan & Pembangunan Insan, Universiti Islam Pahang Sultan Ahmad Shah, Kuantan, Pahang, Malaysia

**ABSTRACT** - *The acceptance of preschool teachers towards children with special needs plays a crucial role in the successful implementation of inclusive education. However, various challenges such as lack of knowledge, social stigma, and limited resources and support have affected teachers' acceptance and teaching effectiveness. This study aims to explore the factors influencing teachers' acceptance. Using a literature review approach, this study analyzes various factors contributing to teachers' acceptance or the challenges they face in inclusive education. The findings indicate that interventions involving government policies, continuous training, transdisciplinary collaboration, and strengthening parental roles in inclusive education can enhance teachers' acceptance of children with special needs. Therefore, integrated support from policymakers, educational institutions, and the community is essential to empower teachers in creating an inclusive and responsive learning environment for students with special needs.*

**ABSTRAK** – Penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas memainkan peranan penting dalam kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif. Namun, pelbagai cabaran seperti kekurangan pengetahuan, stigma sosial, serta keterbatasan sumber dan sokongan telah menjejaskan penerimaan dan keberkesanan pengajaran guru. Kajian ini bertujuan untuk meneroka faktor-faktor yang mempengaruhi penerimaan guru. Dengan menggunakan kaedah tinjauan literatur, kajian ini menganalisis pelbagai faktor yang menyumbang kepada penerimaan atau cabaran yang dihadapi oleh guru dalam pendidikan inklusif. Hasil kajian menunjukkan bahawa intervensi yang melibatkan dasar kerajaan, latihan berterusan, kolaborasi transdisiplin, dan pengukuhan peranan ibu bapa dalam pendidikan inklusif dapat meningkatkan penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas. Oleh itu, sokongan bersepadu daripada pembuat dasar, institusi pendidikan, dan masyarakat diperlukan bagi memperkasakan guru dalam menyediakan persekitaran pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap keperluan murid berkeperluan khas.

### ARTICLE HISTORY

Received : 07<sup>th</sup> Apr. 2025  
Revised : 10<sup>th</sup> Apr. 2025  
Accepted : 28<sup>th</sup> May 2025  
Published : 10<sup>th</sup> June 2025

### KEYWORDS

Teachers' acceptance  
Inclusive education  
Children with special needs,  
Intervention  
Challenges in inclusive  
education

### KATA KUNCI

Penerimaan guru  
Pendidikan inklusif  
Kanak-kanak berkeperluan  
khas  
Intervensi  
Cabaran pendidikan inklusif

## PENDAHULUAN

Pendidikan dan perkembangan awal kanak-kanak mewakili komponen kritikal dalam perkembangan manusia. Kepentingan pendidikan awal kanak-kanak adalah yang paling penting kerana ia berfungsi sebagai asas untuk perkembangan komprehensif, yang merangkumi perkembangan fizikal, kognitif, emosi, sosial, dan kemahiran komunikasi (Fathima & Pandey, 2024). Pada tahap ini, kanak-kanak berada dalam fasa penting untuk mengembangkan kemahiran asas seperti berkomunikasi, berinteraksi dengan rakan sebaya, dan mengenali persekitaran mereka. Pendidikan awal yang berkualiti bukan sahaja berperanan dalam membina asas pembelajaran jangka panjang, tetapi juga menyemai nilai-nilai murni seperti empati, kerjasama, dan disiplin diri (Irfan, 2022).

Selain itu, pendekatan pendidikan yang inklusif dapat memastikan setiap kanak-kanak, termasuk mereka yang berkeperluan khas, menerima peluang yang sama untuk mengembangkan potensi diri mengikut kemampuan dan kebolehan mereka yang unik. Oleh itu, pendidikan awal yang menyeluruh dan menyokong keperluan pelbagai kanak-kanak adalah asas kepada pembentukan masyarakat yang lebih adil dan harmoni. Kanak-kanak berkeperluan khas merupakan sebahagian daripada populasi yang memerlukan perhatian khusus dalam pendidikan awal kanak-kanak. Sejak akhir-akhir ini terdapat peningkatan perbincangan berkenaan pendidikan inklusif kanak-kanak berkeperluan khas bersama-sama kanak-kanak tipikal yang lain (Vistar et al., 2024).

Sejak kebelakangan ini, banyak negara telah mengiktiraf nilai pendidikan inklusif ini (Noor Hasrizah binti Abu Bakar & Mohd Norazmi Nordin, 2024). Ini menunjukkan bahawa pendidikan inklusif bukan hanya isu terpencil dan setempat tetapi menjadi tumpuan dan mencerminkan kesedaran yang semakin meningkat tentang keperluan untuk memenuhi berbeza-beza kebolehan pelajar dalam persekitaran prasekolah. Pelbagai strategi digunakan dalam membantu kanak-kanak ini untuk diintegrasikan dalam sistem arus perdana (İnce & Hüseyin, 2023). Mengintegrasikan kanak-kanak berkeperluan khas ke dalam persekitaran pendidikan awal kanak-kanak adalah penting untuk perkembangan mereka (Begum et al., 2024). Guru tadika memainkan peranan penting dalam menyediakan persekitaran yang inklusif untuk menyokong perkembangan kanak-kanak berkeperluan khas ini. Walaupun dasar pendidikan di Malaysia semakin menekankan pendidikan inklusif, terdapat cabaran yang dihadapi guru dalam menerima dan mendidik kanak-kanak istimewa ini (Qian & Khairuddin, 2023).

Perkara yang perlu diberi perhatian ialah tentang bagaimana guru-guru melihat pendidikan inklusif ini. Kebanyakan dari mereka melihat pendidikan inklusif diperingkat prasekolah sebagai satu konsep yang mencabar yang dipengaruhi oleh pelbagai faktor, termasuk sikap sosiobudaya terhadap ketidakupayaan, sistem pendidikan, penggunaan sumber, kemudahan, dan pengetahuan dan juga kemahiran guru berkenaan ilmu pendidikan khas (Rosmalily Salleh & John Woollard, 2019). Antara cabaran utama adalah kekurangan latihan profesional khusus untuk mendidik kanak-kanak ini (Yusof & Abdullah, 2020), sikap negatif atau skeptikal terhadap keupayaan mereka untuk mengikuti kurikulum (Metzger & Hamilton, 2021) dan kekangan sumber dan sokongan institusi dalam melaksanakan pendidikan inklusif (Kurniastuti et al., 2023). Bagaimanapun, di sebalik pelbagai cabaran yang dihadapi oleh guru, terdapat beberapa faktor penarik yang menyebabkan guru-guru terus kekal berbakti mendidik anak-anak berkeperluan khas ini. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti cabaran dan peluang penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas ini, serta menyediakan cadangan intervensi yang bersesuaian bagi meningkatkan keberkesanan sistem pendidikan inklusif di negara ini.

## OBJEKTIF KAJIAN

- Mengetahui cabaran-cabaran penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas.
- Mengetahui faktor-faktor penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas.
- Memberi cadangan intervensi untuk pendidikan inklusif untuk kanak-kanak berkeperluan khas.

## METODOLOGI KAJIAN

Artikel ini merupakan hasil daripada kajian tinjauan literatur yang memberi tumpuan kepada faktor-faktor yang mempengaruhi penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak. Kajian ini menelusuri pelbagai aspek penting iaitu perkembangan konsep pendidikan inklusif, isu stigma dan salah tanggapan terhadap kanak-kanak berkeperluan khas yang sering menjadi penghalang utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif, serta peranan guru sebagai ejen utama yang mencorakkan pengalaman pembelajaran awal bagi kanak-kanak tersebut. Dalam usaha untuk mendapatkan gambaran yang menyeluruh, kajian ini telah menilai dan menganalisis artikel-artikel terdahulu yang diperolehi melalui pangkalan data akademik yang diiktiraf seperti Google Scholar, Scopus, Web of Science (WoS), Elsevier, dan Taylor & Francis Online. Kesemua pangkalan data ini dipilih kerana kesahihan dan kebolehpercayaannya dalam menyediakan sumber ilmiah yang berkualiti tinggi. Hasil dapatan dari tinjauan ini memberikan pandangan yang mendalam mengenai cabaran dan faktor yang menyumbang kepada penerimaan guru terhadap murid berkeperluan khas, serta membuka ruang kepada perbincangan lanjut mengenai keperluan latihan, sokongan emosi, dan dasar pendidikan yang lebih inklusif dan responsif.

## CABARAN PENERIMAAN GURU TERHADAP KANAK-KANAK BERKEPERLUAN KHAS

Penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas melibatkan keseimbangan antara sikap positif dan cabaran yang dihadapi. Secara umum, guru menyokong pendidikan inklusif dengan mengiktiraf manfaatnya serta menunjukkan kesediaan untuk menerima kanak-kanak berkeperluan khas dalam bilik darjah. Namun, pelaksanaan inklusiviti sering kali terhalang oleh pelbagai cabaran seperti yang dinyatakan dalam kajian ini. Kekangan ini boleh menjejaskan keberkesanan pendidikan inklusif dan menimbulkan kesukaran bagi guru dalam memenuhi keperluan pembelajaran kanak-kanak secara optimum (Kurniastuti et al., 2023).

### Kekurangan Pengetahuan, Latihan, Kemahiran dan Motivasi

Di peringkat prasekolah, cabaran dalam pendidikan inklusif untuk kanak-kanak berkeperluan khas sering dikaitkan dengan kekurangan latihan dan pengetahuan dalam kalangan guru (Peregil-Lubaton, 2024). Kekurangan ini boleh menjejaskan keupayaan mereka dalam menyediakan sokongan yang efektif kepada murid berkeperluan khas, sekaligus menghalang pelaksanaan kaedah pengajaran yang sesuai untuk memenuhi keperluan individu setiap murid (Peregil-Lubaton, 2024). Dalam konteks cabaran pendidikan inklusif di prasekolah untuk kanak-kanak berkeperluan khas, tidak semua guru memiliki pengetahuan atau latihan yang mencukupi dalam mengajar kemahiran literasi asas kepada murid dengan keperluan khas. Guru juga tidak mempunyai kepakaran yang diperlukan untuk menguruskan bilik darjah inklusif dengan berkesan (Yusof & Abdullah, 2020). Kekurangan latihan ini dapat menghalang kemampuan mereka untuk

menangani pelbagai keperluan pelajar dengan kebolehan yang berbeza-beza. Keterbatasan dalam kepakaran ini menyebabkan kesukaran bagi guru dalam mengenal pasti serta memilih program dan bahan pembelajaran yang sesuai untuk memenuhi keperluan pelbagai tahap keupayaan murid. Hal ini boleh menjejaskan keberkesanan pengajaran serta pencapaian perkembangan kanak-kanak dalam persekitaran pembelajaran inklusif (Kurniastuti et al., 2023).

Selain itu juga, guru sering menghadapi kesukaran dalam mengekalkan motivasi ketika melaksanakan Pelan Pendidikan Individu untuk murid yang mempunyai keperluan khas. Tahap motivasi yang rendah ini boleh disebabkan oleh pelbagai faktor, antaranya kekurangan sokongan profesional, sumber yang terhad, serta beban kerja yang tinggi. Akibatnya, kesan terhadap keberkesanan pelaksanaan pelan pendidikan individu menjadi ketara, di mana komitmen guru terhadap proses ini mungkin berkurang, sekali gus menjejaskan kualiti intervensi yang diberikan kepada murid keperluan khas (Wong & Rashid, 2022). Selain melaksanakan kurikulum yang bersesuaian, guru juga perlu memastikan bahawa setiap murid, termasuk yang mempunyai keperluan khas, mendapat akses kepada pembelajaran yang adil dan berkesan. Keperluan untuk menyesuaikan kaedah pengajaran, menyediakan sokongan individu, serta mengurus persekitaran pembelajaran yang inklusif boleh meningkatkan beban kerja, sekali gus menyebabkan tekanan dan keletihan dalam kalangan guru (Yusof & Abdullah, 2020). Guru sering menghadapi kekurangan sumber, seperti bahan pengajaran dan kakitangan sokongan. Kekurangan ini dapat menyukarkan untuk memberikan perhatian individu yang diperlukan oleh pelajar keperluan khas.

### **Stigma dan Persepsi Negatif**

Stigma boleh membawa kepada Kesan negatif, diskriminasi, serta persepsi buruk terhadap kesejahteraan individu yang terjejas. Perkara ini wujud dalam pelbagai bentuk, termasuk mereka tidak diterima dan kekasaran dalam interaksi seharian, yang berpotensi menjejaskan kesejahteraan psikososial kanak-kanak keperluan khas serta keluarga mereka. Implikasi stigma ini bukan sahaja membatasi akses kepada perkhidmatan pendidikan dan kesihatan, tetapi juga menghalang integrasi sosial dan perkembangan holistik kanak-kanak dalam persekitaran inklusif (Kwok & Kwok Lai Yuk Ching, 2022).

Guru memainkan peranan penting dalam menilai prestasi pelajar, namun penilaian guru sering dipengaruhi oleh persepsi subjektif, termasuk faktor seperti prestasi ahli keluarga, tingkah laku, latar belakang etnik, dan jantina. Ini boleh membawa kepada bias dalam menilai keupayaan sebenar pelajar. Kanak-kanak keperluan khas khususnya dengan attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) iaitu satu gangguan perkembangan neurologi yang dicirikan oleh masalah berterusan dalam aspek kurang tumpuan, hiperaktif dan impulsif, yang biasanya bermula sejak zaman kanak-kanak pula sering berhadapan dengan stereotaip negatif seperti dianggap malas atau mengganggu, yang boleh menjejaskan penilaian dan penerimaan guru terhadap mereka (Metzger & Hamilton, 2021). Selain itu juga, stigma dikaitkan dengan kanak-kanak mengalami autism spectrum disorder (ASD) berpotensi memberikan kesan negatif terhadap perkembangan akademik dan sosial kanak-kanak keperluan khas ini. ASD ialah gangguan perkembangan neurologi yang menjejaskan interaksi sosial, kemahiran komunikasi, dan corak tingkah laku individu, dengan perbezaan individu yang ketara serta etiologi yang kompleks (Qin et al., 2024). Guru yang mempunyai kepercayaan stigmatik terhadap kondisi ASD mungkin kurang cenderung untuk memberikan sokongan pedagogi sesuai, sekali gus mengurangkan peluang pembelajaran dan interaksi sosial pelajar tersebut dalam persekitaran inklusif. Persepsi negatif ini bukan sahaja menghalang penyediaan intervensi yang efektif, tetapi juga boleh memperburukkan lagi pengalaman pendidikan, menyebabkan kanak-kanak berasa terpinggir dan kurang diterima dalam komuniti sekolah (Low et al., 2021).

Menurut Acar et al., (2021) sikap budaya negatif terhadap kurang upaya masih berakar dalam banyak masyarakat, memberikan kesan signifikan terhadap kepercayaan dan amalan pendidik. Stigma dan diskriminasi terhadap kanak-kanak keperluan khas sering menyukarkan keluarga dalam mendapatkan akses kepada pendidikan awal, sekali gus berpotensi membawa kepada pengasingan sosial dan perkembangan yang terbantut bagi kanak-kanak kurang upaya. Persepsi masyarakat turut mempengaruhi guru, membentuk kepercayaan mereka terhadap amalan pendidikan inklusif. Walaupun terdapat kerangka undang-undang yang menyokong pendidikan inklusif, persepsi negatif masyarakat sering menjadi penghalang kepada pelaksanaan praktikalnya. Jurang antara dasar dan amalan ini menekankan keperluan untuk perubahan budaya yang lebih menyokong nilai pendidikan inklusif dalam kalangan masyarakat dan institusi Pendidikan (Ihisota et al., 2025). Stigma dan halangan yang dihadapi oleh kanak-kanak keperluan khas di tadika bukan sekadar isu individu, tetapi berlaku pada pelbagai peringkat, termasuk dalam kalangan guru, rakan sebaya, ibu bapa, dan sistem pendidikan. Fenomena stigma bersilang (intersectional stigma) dalam pendidikan awal kanak-kanak berlaku apabila murid keperluan khas mengalami diskriminasi berlapis, bukan sahaja kerana keadaan mereka, tetapi juga faktor seperti latar belakang etnik, status sosioekonomi, dan jantina (Kwok & Kwok Lai Yuk Ching, 2022).

### **Kerjasama dari pihak Ibu Bapa**

Penglibatan ibu bapa amat penting dalam menyokong perkembangan akademik, sosial, dan emosi khususnya anak-anak keperluan khas. Kerjasama dengan para pendidik memastikan strategi pembelajaran lebih berkesan dan selari dengan keperluan pelajar. Sebaliknya, kurangnya penglibatan boleh menjejaskan hasil pembelajaran dan perkembangan keseluruhan (Sitti Hasnah Binti Bandu et al., 2012). Salah satu faktor cabaran guru-guru ialah ada sesetengah ibu bapa menyanggahkan diagnosis awal untuk anak mereka kerana bimbang akan stigma dan tekanan sosial. Kelewatan ini menjejaskan perkembangan dan peluang Pendidikan yang sepatutnya diperolehi anak mereka. Selain itu, harapan ibu

bapa yang rendah terhadap pendidikan anak kurang upaya boleh memburukkan lagi keadaan dan menghalang potensi mereka untuk berkembang dengan optimum (Acar et al., 2021).

Menurut Almalki et al., (2021), sebanyak 83% guru pendidikan khas mengatakan kesibukan ibu bapa sebagai halangan utama terhadap penglibatan dalam Pendidikan inklusif anak-anak mereka. Dapatan ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Olusegun et al., (2013) yang menunjukkan bahawa pengurusan masa ibu bapa yang padat sering menyukarkan mereka untuk menghadiri mesyuarat dan sesi perancangan. Kekangan masa ini boleh menjejaskan penglibatan bermakna ibu bapa. Seterusnya, kefahaman dan kesedaran ibu bapa terhadap kepentingan penglibatan mereka dalam pendidikan inklusif anak-anak mereka masih lagi rendah. Mereka mungkin tidak sepenuhnya memahami perancangan yang disediakan oleh guru untuk pelan perancangan Pendidikan anak mereka. Kekurangan kesedaran ini boleh menyebabkan mereka kurang terlibat dalam proses pendidikan, sekali gus menjejaskan perkembangan dan sokongan yang diperlukan oleh anak-anak tersebut (Sitti Hasnah Binti Bandu et al., 2012).

Latar belakang budaya dan status sosioekonomi juga mempengaruhi penglibatan ibu bapa dalam pendidikan anak-anak. Kepercayaan budaya yang berbeza menentukan peranan ibu bapa di sekolah, manakala keluarga dengan status ekonomi yang rendah mungkin menghadapi halangan seperti kekangan masa dan kekurangan sumber, yang diperburuk oleh norma budaya dan jangkakan sosial (Olusegun et al., 2013). Dalam sesetengah budaya Masyarakat di Asia, masalah tingkah laku dilihat sebagai kegagalan ibu bapa dalam mendidik anak mereka. Sebagai contoh, jika anak tantrum di tempat awam perkara tersebut dilihat sebagai kegagalan ibubapa mengawal tingkahlaku anak-anak tersebut. Perspektif budaya ini boleh mempengaruhi cara ibu bapa menafsirkan tingkah laku anak berkeperluan khas serta kesediaan mereka untuk mendapatkan bantuan profesional. Setiap budaya mempunyai kepercayaan dan sikap yang berbeza terhadap kecacatan, yang mempengaruhi bagaimana keluarga dan masyarakat menerima serta menyokong anak-anak dengan keperluan khas. Kecacatan mungkin dianggap sebagai sumber rasa malu atau cerminan kegagalan keluarga, yang boleh meningkatkan stigma dan menyebabkan ibubapa hidup dalam penafian (Acar et al., 2021).

## **FAKTOR PENERIMAAN GURU TADIKA TERHADAP KANAK-KANAK BERKEPERLUAN KHAS**

Kajian mengenai faktor-faktor yang mempengaruhi penerimaan guru tadika terhadap murid berkeperluan khas amat penting bagi memastikan pelaksanaan pendidikan inklusif yang berkesan. Sebagai pendidik utama di peringkat awal, guru tadika berperanan dalam mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif untuk perkembangan murid-murid ini. Walau bagaimanapun, sikap, pengetahuan, dan tahap kesediaan guru turut mempengaruhi kualiti intervensi yang diberikan. Dengan meneliti aspek seperti persepsi guru terhadap keupayaan murid berkeperluan khas, tahap latihan profesional yang diterima, serta sokongan institusi yang disediakan, pihak berkepentingan dapat mengenal pasti keperluan serta cabaran utama dalam memperkukuh amalan pengajaran inklusif. Penyelidikan ini juga berpotensi menyumbang kepada pembangunan program latihan guru yang lebih menyeluruh serta memperkukuhkan dasar pendidikan inklusif di peringkat awal kanak-kanak.

### **Kesedaran dan Pengetahuan Tentang Pendidikan Inklusif**

Kesedaran dalam kalangan pendidik mengenai prinsip dan pelaksanaan pendidikan inklusif memainkan peranan penting dalam memastikan kejayaan pengintegrasian pelajar dengan pelbagai keperluan ke dalam bilik darjah arus perdana. (Peregil-Lubaton, 2024). Pelaksanaan pendidikan inklusif yang berkesan dalam bilik darjah memerlukan guru yang memiliki pengetahuan dan latihan yang mencukupi. Hal ini menandakan bahawa, walaupun kemudahan dan sumber yang tersedia adalah memadai, kejayaan pendidikan inklusif tetap bergantung kepada tahap kecekapan dan kebolehan guru dalam mengaplikasikan strategi pengajaran yang sesuai. (Sajid Nadeem Khan Khosa et al., 2023).

Menurut Dudu, A., Mavezera, T. F., & Majoko, (2024) adalah pentingnya menyediakan jumlah guru dengan secukupnya untuk menguruskan bilik darjah yang melibatkan murid yang mempunyai pelbagai keperluan khususnya yang berkeperluan khas. Latihan guru yang berkesan adalah penting untuk memupuk persekitaran inklusif yang mana semua pelajar boleh berkembang dengan kemampuan mereka tersendiri. Ini adalah kerana kanak-kanak dengan keperluan khas sering memerlukan pengubahsuaian dalam kurikulum dan kaedah pengajaran untuk membantu mereka mencapai potensi penuh mereka (Noor Hasrizah binti Abu Bakar & Mohd Norazmi Nordin, 2024). Selain dari itu juga, guru yang bermaklumat dengan baik mengenai pendidikan keperluan khas lebih cenderung bersedia menerima anak-anak dengan keperluan khas di bilik darjah mereka (Nurul Izzah, 2021). Sebilangan guru menunjukkan sikap positif terhadap pendidikan inklusif dengan mengakui manfaatnya bagi kanak-kanak kurang upaya serta rakan sebaya mereka. Mereka juga menyedari keperluan sumber tambahan, seperti pembantu pengajar dan latihan khas, bagi memastikan penyertaan kanak-kanak kurang upaya dapat dilaksanakan dengan lebih berkesan. (Mi Young, Nam., Kang, Young-Sim., Hye, Sun, 2010).

### **Pengalaman Mengajar Kanak-Kanak Berkeperluan Khas**

Kepelbagaian pengalaman lapangan serta bimbingan yang kukuh memainkan peranan penting dalam mempersiapkan guru-guru untuk mengajar dalam kelas inklusif (Crispel & Kasperski, 2021). Pengalaman guru prasekolah dalam pendidikan khas menunjukkan bahawa dengan bimbingan yang sesuai serta latihan praktikal yang mencukupi, mereka dapat mengatasi kebimbangan awal dan membangunkan kemahiran yang diperlukan bagi mengajar pelajar berkeperluan

khas secara berkesan (Stites et al., 2021). Selepas menerima latihan, guru cenderung mengalami perubahan yang ketara dalam pendekatan pengajaran. Guru mengaplikasikan kaedah dan strategi baharu lebih sesuai untuk memenuhi keperluan pelajar, terutamanya yang mempunyai keperluan khas. Pendekatan pengajaran yang lebih prihatin dan sensitif ini bukan sahaja membantu meningkatkan pemahaman pelajar, tetapi juga mewujudkan suasana pembelajaran yang lebih menyokong dan inklusif. Secara keseluruhannya, latihan dalam pendidikan khas bukan sahaja memberi kesan kepada kemahiran profesional guru, tetapi juga membentuk kesedaran dan empati mereka dalam mendidik pelajar dengan pelbagai keperluan. Walaupun masih terdapat cabaran dalam pelaksanaannya, usaha untuk memperbaiki sistem pendidikan inklusif terus menjadi keutamaan dalam memastikan setiap pelajar mendapat peluang pembelajaran yang terbaik (Crispel & Kasperski, 2021).

### **Perspektif Agama Islam**

Dalam Islam, penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas berasaskan prinsip kasih sayang, keadilan, dan tanggungjawab sosial. Konsep rahmatan lil 'alamin menggalakkan guru melihat setiap murid sebagai amanah Allah dan melayani mereka tanpa diskriminasi. Nilai seperti empati, sabar, dan menghormati kepelbagaian keupayaan menjadi panduan dalam membentuk sikap positif guru, selaras dengan tuntutan akhlak mulia dan usaha membina masyarakat inklusif. Islam juga mengangkat kedudukan guru sebagai 'waris para nabi' yang bertanggungjawab menyebarkan ilmu dan membimbing masyarakat dengan keikhlasan, ketelusan, serta keadilan (Abu Huraerah, 2017).

Dalam konteks pendidikan kanak-kanak, pemikiran Rabbani menekankan bahawa pendidik perlu mengutamakan keredhaan Allah SWT dalam setiap tindakan, sekali gus menjadi teladan dalam membentuk nilai-nilai murni pada kanak-kanak. Seorang pendidik Rabbani merujuk kepada seorang pendidik yang merangkumi sifat dan ciri-ciri yang digariskan dalam ajaran Islam, terutamanya yang berasal dari Al-Quran (Arifin, 2022). Guru yang berlandaskan pemikiran ini akan membina hubungan erat dengan murid melalui kepercayaan, kasih sayang, dan belas ihsan. Ini penting bertujuan menyokong pembelajaran, terutama bagi kanak-kanak berkeperluan khas. Selain itu, konsep ini menggalakkan pendidik untuk bersikap fleksibel dan responsif terhadap keperluan individu murid dengan mengadaptasi strategi pengajaran yang lebih inklusif, memastikan setiap kanak-kanak mendapat peluang pembelajaran yang sesuai dan berkesan (Nor et al., 2021). Pemikiran Rabbani mendorong guru untuk meneruskan pembangunan peribadi dan profesional yang berterusan. Komitmen ini terhadap pembelajaran sepanjang hayat memastikan pendidik tetap berpengetahuan dan mahir dalam kaedah pengajaran mereka, membolehkan guru menyediakan pendidikan yang terbaik untuk pelajar mereka.

### **Hubungan Positif Guru dan Ibu Bapa**

Penglibatan ibu bapa dalam pendidikan kanak-kanak berkeperluan khas di prasekolah bukan sekadar memberikan manfaat, tetapi merupakan elemen penting dalam memastikan keberkesanan proses pembelajaran dan sokongan yang diberikan. Kerjasama ibu bapa dan guru amat diperlukan dalam setiap aspek, termasuk dalam menentukan program pendidikan individu, merancang intervensi yang sesuai, serta mengekalkan komunikasi berterusan bagi memahami keperluan dan perkembangan murid. Penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas dapat diperkukuhkan melalui hubungan yang erat dengan ibu bapa, membolehkan penyelarasan strategi pengajaran yang lebih berkesan serta mewujudkan persekitaran pembelajaran yang inklusif dan menyokong (Nordin et al., 2024). Dalam konteks penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas di prasekolah, ibu bapa memainkan peranan yang signifikan dalam menyokong pendidikan inklusif. Mereka digalakkan untuk memberikan sokongan berterusan kepada anak-anak, menjalinkan kerjasama erat dengan guru, serta terlibat secara aktif dalam pelbagai aktiviti pendidikan. Penglibatan ibu bapa yang proaktif bukan sahaja membantu meningkatkan perkembangan kanak-kanak, tetapi juga memudahkan guru dalam melaksanakan pendekatan pengajaran yang lebih berkesan dan mesra inklusif (Dea Mustika et al., 2023). Komunikasi yang berterusan antara ibu bapa dan guru mengenai perkembangan serta cabaran kanak-kanak berkeperluan khas dapat membantu dalam merangka keputusan yang lebih tepat berkaitan program dan intervensi pendidikan individu. Melalui kerjasama yang erat, pendidik dapat menyesuaikan strategi pengajaran bagi memenuhi keperluan unik setiap kanak-kanak, sekali gus meningkatkan keberkesanan pembelajaran di prasekolah (Nordin et al., 2024)..

### **CADANGAN INTERVENSI UNTUK PENDIDIKAN INKLUSIF**

Penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas dipengaruhi oleh pelbagai faktor. Bagi meningkatkan penerimaan ini, intervensi yang berkesan perlu dirangka untuk memperkukuh kefahaman dan kemahiran guru dalam mengurus keperluan khas di dalam bilik darjah. Salah satunya ialah dasar kerajaan memainkan peranan penting dalam mempromosikan pendidikan inklusif yang mana dasar yang menyokong dan berkesan dapat memperluaskan akses dan menyediakan sokongan yang lebih baik untuk kanak-kanak berkeperluan khas (Mi-Young, Nam., Kang, Young-Sim., Hye, Sun, 2010). Inisiatif ini amat penting bagi pembuat dasar dan institusi pendidikan dalam usaha meningkatkan keberkesanan sistem pendidikan inklusif (Dea Mustika et al., 2023). Usaha bersepadu dari pembuat dasar dan organisasi adalah sangat penting untuk mewujudkan persekitaran yang lebih inklusif (Kwok & Kwok Lai Yuk Ching, 2022).

Selain itu juga, penyelidikan masa depan perlu mengambil pendekatan yang lebih komprehensif dengan melibatkan semua pihak berkepentingan, termasuk guru, ibu bapa, dan profesional pendidikan dalam proses pembelajaran khususnya pembelajaran kanak-kanak berkeperluan khas. Pendekatan ini dapat memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai faktor-faktor yang mempengaruhi penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas. Dengan

perspektif yang lebih luas, strategi yang lebih berkesan dapat dirangka untuk meningkatkan kefahaman, kesiapsiagaan, dan keyakinan guru dalam mengendalikan pendidikan inklusif serta mengatasi cabaran yang dihadapi dalam pelaksanaannya (Wong & Rashid, 2022). Tambahan juga, dengan pendekatan transdisiplin melibatkan kerjasama pelbagai profesional untuk menyediakan sokongan komprehensif kepada kanak-kanak dengan keperluan pendidikan khas. Pendekatan ini bermanfaat bagi kedua-dua kanak-kanak dan pendidik, kerana ia menggalakkan perkongsian kepakaran dan penyelarasan intervensi yang lebih berkesan (Báder et al., 2022).

Sekolah perlu memainkan peranan aktif dalam memupuk penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas dengan meningkatkan penglibatan ibu bapa dalam perancangan pendidikan. Ini boleh dicapai melalui bengkel latihan bagi mendidik guru tentang perkhidmatan peralihan serta menawarkan sesi perbincangan fleksibel, seperti mesyuarat dalam talian atau persidangan video, bagi memudahkan komunikasi antara guru dan ibu bapa (Almalki et al., 2021). Saluran komunikasi yang konsisten dan jelas antara guru dan ibu bapa dapat membantu membina kepercayaan dan menggalakkan penglibatan ibu bapa. Melalui usaha mengukuhkan sokongan dan pemahaman, sekolah dapat membantu guru menerima dan menyokong keperluan pelajar dengan lebih berkesan dalam persekitaran pembelajaran inklusif (Sitti Hasnah Binti Bandu et al., 2012). Melalui intervensi yang berkesan, penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas dapat diperkukuh, sekali gus mewujudkan persekitaran pembelajaran yang lebih inklusif. Kerjasama antara guru, ibu bapa, dan pihak sekolah amat penting dalam menyokong perkembangan pelajar. Dengan sokongan berterusan dan latihan yang sesuai, guru dapat lebih bersedia dan yakin dalam melaksanakan pendidikan inklusif. Ini akhirnya memberi manfaat kepada pelajar dalam mencapai potensi penuh mereka.

## KESIMPULAN

Kajian ini menekankan kepentingan penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas dalam memastikan keberkesanan pendidikan inklusif. Pelbagai faktor seperti sokongan institusi, latihan profesional, dan kerjasama antara ibu bapa dan sekolah memainkan peranan penting dalam meningkatkan penerimaan ini. Intervensi melalui dasar kerajaan, latihan berterusan, serta pendekatan transdisiplin terbukti dapat memperkasakan guru dalam mengurus keperluan khas murid dengan lebih berkesan. Untuk kajian akan datang, disarankan agar penyelidikan lebih mendalam dijalankan dengan pendekatan kajian lapangan atau kaedah kualitatif bagi memahami pengalaman sebenar guru dalam mengendalikan pendidikan inklusif. Selain itu, kajian perbandingan antara sekolah dengan tahap sokongan berbeza juga boleh dilakukan untuk mengenal pasti strategi terbaik dalam meningkatkan penerimaan guru terhadap kanak-kanak berkeperluan khas.

## PENGHARGAAN

Penghargaan dan setinggi-tinggi terima kasih diucapkan kepada Universiti Islam Pahang Sultan Ahmad Shah atas sokongan melalui pemberian Geran Universiti RUG-UnIPSAS-2024-09.

## SUMBANGAN PENGARANG

Nur Yani binti Che Hussin menyumbang dalam penulisan awal draf artikel, dan penyuntingan keseluruhan manuskrip. Siti Nurul Ain binti Mohd Yusoff menyumbang dalam pengumpulan dan analisis literatur serta semakan metodologi. Nur Amirah binti Sidek terlibat dalam penulisan bahagian dapatan dan cadangan intervensi, serta semakan akhir artikel. Ketiga-tiga pengarang telah membaca dan meluluskan versi akhir artikel ini.

## KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis dan rakan pengkaji tidak mempunyai sebarang kepentingan atau kecenderungan peribadi kepada mana-mana pihak yang terlibat secara langsung atau tidak dalam kajian ini.

## REFERENCES

- Abu Bakar, N. H., & Nordin, M. N. (2024). Inclusive education programs in Malaysia: Teachers' challenges in implementation. *Special Education [SE]*, 2(1), e0017-e0017.
- Acar, S., Chen, C. I., & Xie, H. (2021). Parental involvement in developmental disabilities across three cultures: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103861.
- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter? *Spesijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3) 373–401.
- Aliyu, A. Y., Ihisota, J. C., & Okonkwo, J. A. (2025). Perception of teacher educators' on inclusive early childhood education curriculum in South East Nigeria. *Journal of Early Childhood Development and Education*, 2(1), 25-33.
- Almalki, S., Alqabbani, A., & Alnahdi, G. (2021). Challenges to parental involvement in transition planning for children with intellectual disabilities: The perspective of special education teachers in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103872.
- Arifin, R. (2022). Kurikulum pendidik Rabbani untuk peningkatan kompetensi kepribadian guru. *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam*, 15(3), 495-504.

- Báder, M., Lukács, S., & Perlusz, A. (2022). How can special teachers aid successful kindergarten inclusion? Good practices in a district of Budapest. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2–3), 10-22.
- Bandu, S. H. B., Jelas, Z. M., Yasin, M. H. M., & Tahar, M. M. (2012). Cabaran Penyediaan Rancangan Pendidikan Individu (RPI) di Sekolah Pendidikan Khas Integrasi. In *Seminar Internasional Pelajar Pasca Siswazah Pendidikan Khas*, January (pp. 1-14).
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090.
- Dudu, A., Mavezera, T. F., & Majoko, T. (2024). Inclusive Education: A Global Pursuit. In *Handbook of Research on Inclusive and Accessible Education* (pp. 376-390). IGI Global Scientific Publishing.
- Fathima, S., & Pandey, P. (2024). Visible impact of negligence in early childhood care and education on Indian pre-schools. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(8), 1719–1723
- Huraerah, A. J. A. (2017). Etika Guru dalam Perspektif al-Timidzi (Studi Atas Kitab Sunan al-Tirmidzi Karya Abu Isa Muhammad bin Isa al-Tirmidzi). *Journal of Islamic Education Policy*, 1(2).
- Hussain, A., & Begum, F. (2024). *Comprehensive Education: Children with Special Needs*.
- İnce, M., & Hüseyin, Y. H. (2023). Inclusion in Preschool Education: Approaches in different countries. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks*, 15(3), 223–235.
- Irfan, M. A. (2022). Fostering moral education in children: A study based on the moral values contained in Surah An-Nisa verse 36. *Tadibia Islamika*, 2(1), 34-43.
- Khosa, S. N. K., Shakir, M., & Aslam, E. (2023). Sustainable teaching: Analysis of teachers' competencies in inclusive education. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 6(1), 159-168.
- Kurniastuti, I., Evanjeli, L. A., & Sari, D. P. (2023). Teachers' challenges and strategies in teaching literacy skills for children with special needs. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 937-948.
- Kwok, K., & Kwok Lai Yuk Ching, S. (2022). Navigating stigma and discrimination: Experiences of migrant children with special needs and their families in accessing education and healthcare in Hong Kong. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5929.
- Low, H. M., Wong, T. P., Lee, L. W., Makesavanh, S., Vongsouangtham, B., Phannalath, V., ... & Lee, A. S. S. (2021). A grassroots investigation of ASD knowledge and stigma among teachers in Luang Prabang, Lao PDR. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80, 101694.
- Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2021). The stigma of ADHD: Teacher ratings of labeled students. *Sociological Perspectives*, 64(2), 258-279.
- Mi-Young, Nam., Kang, Young-Sim., Hye, Sun, J. (2010). A Study on the Types of Kindergarten Teachers' Perception of the Inclusive Education for Children with Disabilities. *The Journal of Inclusive Education*, 5(2), 83–102.
- Mustika, D., Irsanti, A. Y., Setiyawati, E., Yunita, F., Fitri, N., & Zulkarnaini, P. (2023). Pendidikan Inklusi: Mengubah masa depan bagi semua anak. *Student Scientific Creativity Journal*, 1(4), 41-50.
- Nor, N. I. M. (2021). Pendidikan Islam bagi kanak-kanak berkeperluan khas: Guru sebagai Murabbi: Islamic Education for children with special needs: Teacher as Murabbi. *Journal of Quran Sunnah Education & Special Needs*, 5(1), 64-76.
- Nordin, M. N., Huey, L. W., Kaur, H., & Abbas, M. S. (2024). A review of studies related to parental involvement in early intervention for children with special educational needs with visual impairment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 110-113.
- Peregil-Lubaton, L. (2024). Awareness and training needs of teachers in inclusive education. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(6), 4281–4287.
- Qin, L., Wang, H., Ning, W., Cui, M., & Wang, Q. (2024). New advances in the diagnosis and treatment of autism spectrum disorders. *European Journal of Medical Research*, 29(1), 322.
- Salleh, R., & Woollard, J. (2019). Inclusive education: Equality and equity (Teachers' views about inclusive education in Malaysia's primary schools). *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 12, 72-83.
- Stites, M. L., Walter, H. L., & Krikorian, J. G. (2021). These aren't the kids I signed up for: The lived experience of general education, early childhood preservice teachers in classrooms for children with special needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(1), 1-19.
- Tan, W. Q., & Khairuddin, K. F. (2023). Penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan khas di Kota Bharu, Kelantan. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 5(1), 710-724.
- Vistar, M. T. A., Pinili, L., & Capuno, R. (2024). Investigating the child development of learners with special educational needs in inclusive education. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 12(5), 1369–1411.

- Wong, M. T., & Rashid, S. M. M. (2022). Challenges of special education teachers in implementation individual education plan (IEP) for students with learning disabilities (LD). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(11), 113–128.
- Yusof, F. H. M., & Abdullah, M. A. (2020, March). Issues and challenges of teaching and learning special education program students in the inclusive education subject: case studies. In *International Conference on Special Education in South East Asia Region 10th Series 2020* (pp. 387-395). Redwhite Press.
- Yusof, N. I., & Ismail, H. (2021). Knowledge and readiness of preschool teachers in accepting special needs children. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(3), 143-151.