

KEKANGAN GURU TADIKA UNTUK MENERIMA KANAK-KANAK BERKEPERLUAN KHAS

The Barriers Faced by Kindergarten Teachers in Accepting Children with Special Needs

Nurul Izzah Yusof¹, Hazhari Ismail²

¹Pusat Anak Genius Negara (PAGN) Kudat, Jalan Flat Persekutuan, Kudat, Sabah, Malaysia

^{1,2}Fakulti Pembangunan Manusia, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim Perak, Malaysia

izzah.yusof@moe.gov.my¹, hazhari@fpm.upsi.edu.my²

Received: 16 Jun 2020; *Accepted:* 03 Disember 2020; *Published:* 05 Disember 2020

ABSTRAK

Tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji kekangan yang dihadapi oleh guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di dalam bilik darjah. Pendekatan secara kuantitatif digunakan dengan menggunakan kaedah tinjauan secara persampelan bukan rawak bagi memilih responden. Seramai $n=77$ orang guru tadika yang bertugas mengajar kanak-kanak sekitar umur lima hingga enam tahun di tadika. Analisis deskriptif menunjukkan tahap penilaian min adalah sederhana dan tinggi bagi pembolehubah kekangan guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di tadika mereka dengan nilai sisihan piawai yang tinggi. Kajian ini diharapkan setiap tadika dapat menerima sepenuhnya kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas tanpa sebarang bias sekaligus dapat mencapai matlamat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) untuk melaksanakan pendidikan inklusif di dalam pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia.

Kata kunci: kekangan, guru tadika, kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas

ABSTRACT

The study was aimed to investigate the barriers faced by kindergarten teachers in accepting children with special education needs classroom settings, as well as academic qualification that they received. A quantitative approach was adopted by using a survey with a non-random sampling. $n=77$ preschool teachers who were currently teaching five to six years old children in kindergartens were involved. Descriptive analysis explained that mean value was average to high for the variable barriers for teachers in accepting children with special needs. The study was hoped to imply on the acceptance of special needs children in private and public kindergartens is under consideration and following the rules and regulations. It is hoped that the aim of Blueprint for Educational Development Malaysia can be executed by implementing inclusive education in the early childhood education.

Keywords: barriers, kindergarten teachers, special needs children

PENGENALAN

Pendidikan di Malaysia merupakan satu usaha yang berterusan ke arah membangunkan potensi individu secara holistik dan bersepadu bagi mewujudkan individu yang seimbang dan harmoni dalam aspek intelek, sosial, emosi dan fizikal. Usaha ini dapat menghasilkan rakyat Malaysia yang berpengetahuan, berkemahiran, bertanggungjawab dan mampu memberi

sumbangan kepada masyarakat dan negara (Kahila *et al.* 2020). Bagi mencapai Falsafah Pendidikan Kebangsaan Malaysia, peranan guru sangat penting dalam memastikan pelajar berkeperluan khas mendapat akses yang sama rata dengan pelajar normal dalam pendidikan (Safani *et al.*, 2016).

Menurut Karande *et al.* (2011), sebanyak 5% hingga 15% kanak-kanak berkeperluan khas yang khusus bersekolah seperti disleksia, disgrafia dan diskalkulia. Kesan masalah pembelajaran dapat dikurangkan jika kanak-kanak dapat dikenalpasti apabila menunjukkan ciri-ciri pada usia awal. Antara ciri-ciri yang signifikan dengan kanak-kanak berkeperluan khas seperti kesukaran mendengar, berbicara, membaca dan menulis, penaakulan atau matematik (Lopes & Crenitte, 2013). Begitu juga dengan murid di bawah kategori kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas, mereka layak untuk mendapatkan pendidikan yang bersesuaian dengan perkembangan mereka. Justeru ibu bapa dan guru tadika merupakan individu yang penting dalam mengenal pasti kanak-kanak yang berkeperluan pendidikan khas di rumah mahupun di tadika. Sejalan dengan falsafah pendidikan untuk semua, kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas berpeluang untuk mendapat pendidikan di peringkat awal usia mereka. Kebanyakan ibu bapa bagi golongan ini amat berharap anak-anak mereka diterima dan mendapat tempat di dalam sistem pendidikan di Malaysia seterusnya berjaya seperti kanak-kanak normal yang lain.

Kanak-kanak Berkeperluan Khas di Malaysia

Kanak-kanak berkeperluan khas merupakan sebahagian daripada golongan orang kurang upaya (OKU). OKU adalah golongan minoriti yang juga memerlukan perlindungan dan bantuan sama seperti orang asli, wanita dan kanak-kanak (Hirwan *et al.*, 2014). Persatuan Bangsa-bangsa Bersatu telah mewujudkan Konvensyen Hak Orang Kurang Upaya (UNCRPD) untuk memberikan hak sama rata kepada golongan OKU untuk menikmati kehidupan seperti orang lain. Di Malaysia, dianggarkan hanya 1% daripada populasi yang telah dikenal pasti berkeperluan pendidikan khas berbanding 10% anggaran purata global dan peratusan ini adalah di bawah jumlah sebenar pelajar yang sepatutnya berkeperluan pendidikan khas (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

Definisi awal kanak-kanak oleh UNICEF adalah dari dalam kandungan sehingga berumur lapan tahun, manakala Akta Kanak-kanak 2001 maksud kanak-kanak adalah individu yang di bawah umur 18 tahun. *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* telah menyatakan bahawa kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas adalah kanak-kanak yang autism; terencat akal, kecacatan pendengaran termasuk pekak; kecacatan pertuturan; kecacatan penglihatan; gangguan emosi yang serius, kecacatan ortopedik; perkembangan lewat; kecederaan trauma otak; masalah kesihatan lain; masalah pembelajaran spesifik. Golongan ini layak untuk menerima pendidikan khas dan perkhidmatan yang berkaitan (Morrison, 2011; Norfishah, 2016). Manakala menurut (Aminah *et al.*, 2013), menterjemahkan kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas merupakan sebahagian daripada kanak-kanak berkeperluan khas yang terdiri daripada empat kategori iaitu kanak-kanak bermasalah pembelajaran, masalah penglihatan, masalah pendengaran serta kanak-kanak pintar cerdas dan berbakat.

Skop kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di dalam kajian ini adalah kanak-kanak yang bermasalah untuk menerima pendidikan diperingkat tadika sama ada telah atau belum dikenalpasti, diagnos dan mempunyai ciri-ciri berkeperluan khas.

Kekangan yang dihadapi oleh Guru Tadika dalam Menerima Kanak-kanak Berkeperluan Pendidikan Khas

Kekangan bermaksud sekatan atau batasan yang dikenakan kepada seseorang, dan menurut Wankel *et al.* (2009) faktor kekangan bertindak sebagai indikator keberkesanan pengurusan yang melibatkan proses merancang, mengorganisasi, mengawal dan memimpin semua sumber yang ada untuk mencapai matlamat yang ditetapkan secara bersama. Justeru itu, sangat jelas bahawa setiap perbuatan pasti ada kekangan yang dihadapi oleh seseorang. Kekangan di dalam kajian ini fokus kepada faktor kekangan yang dihadapi oleh guru tadika untuk melaksanakan pendidikan inklusif di tadika mereka bekerja.

Menurut Dimitrova-Radojkij dan Chichevska-Jovanova (2015), kejayaan pendidikan inklusif bergantung kepada penerimaan dan kebolehan guru dalam menyediakan persekitaran pembelajaran yang terbaik untuk para pelajarnya. Sebaliknya, jika guru terpaksa menerima kanak-kanak berkeperluan khas, kemudian cenderung menetapkan matlamat yang tidak realistik, maka pendidikan tersebut tidak akan berjaya (Zeenat *et al.*, 2016).

Penerimaan terhadap kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas oleh guru tadika bergantung kepada kesediaan dan pengetahuan guru tadika tentang pendidikan khas serta program inklusif di Malaysia. Jika guru bersedia dan berpengetahuan dalam menyesuaikan pengajaran dan pembelajaran semasa mengajar, maka guru akan lebih positif dengan kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas. Guru yang yakin berjaya dalam melaksanakan inklusif akan lebih positif dan kurang tertekan berbanding dengan guru yang kurang berkeyakinan (Smith & Smith, 2014). Maka, kajian ini mengkaji kekangan yang dihadapi oleh guru juga diambil kira untuk menentukan adakah kekangan ini menjadi faktor bagi guru untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di dalam kelas mereka.

METODOLOGI

Dalam penyelidikan kuantitatif ini, tinjauan kaji selidik dibina dan digunakan untuk mengetahui kesediaan, pengetahuan dan kekangan guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas yang menjurus kepada objektif kajian ini, iaitu mengkaji faktor kekangan yang dihadapi oleh guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.

Sampel Kajian

Dalam kajian ini, guru tadika yang bertugas mengajar kanak-kanak dari empat hingga enam tahun di negeri Selangor dan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Seramai 77 orang guru tadika dipilih secara bukan rawak sebagai responden kajian ini kerana setiap melalui teknik ini, ia memberi peluang yang sama bagi setiap individu dalam populasi untuk dipilih menjadi sebuah sampel (Sugiyono, 2016). Tambah menurut Othman (2013), bilangan sampel yang

sedikit memerlukan taburan normaliti perlu diuji terlebih dahulu bagi menentukan analisis parametrik atau bukan parametrik akan digunakan untuk menganalisis data. Maka, guru dipilih kerana ciri-ciri persamaan seperti latar belakang dari aspek kelulusan akademik, tahun pengalaman, tugas yang hampir sama dan pengetahuan Pendidikan berkenaan inklusif.

Jantina dan Bangsa

Majoriti responden adalah dikalangan perempuan dengan peratusan sebanyak 96%, dan hanya 3.9% sahaja dari kalangan lelaki. Bagi taburan responden mengikut bangsa pula, majoriti responden adalah berbangsa Melayu iaitu 97.4%, manakala bagi bangsa India dan Bumiputera pula masing-masing 1.3% sahaja.

Jadual 1

Taburan Responden mengikut Jantina dan Bangsa

	Melayu		India		Bumiputera		Jumlah
	Lelaki	Perempuan	Lelaki	Perempuan	Lelaki	Perempuan	
Kekerapan (n)	3	72		1		1	77
Peratusan (%)	3.9	93.5		1.3		1.3	100

Umur

Jadual 2 menunjukkan jumlah responden yang paling ramai ramai adalah berumur dalam lingkungan 21 hingga 25 tahun dengan peratusan sebanyak 68.8%. Diikuti dengan responden yang berumur 26 hingga 30 tahun iaitu sebanyak 18.2%. Taburan responden mengikut umur yang paling rendah adalah di dalam lingkungan 20 tahun ke bawah iaitu sebanyak 3.9% sahaja.

Jadual 2

Taburan Responden mengikut Umur

Umur	Kekerapan (n)	Peratus (%)
20 tahun ke bawah	3	3.9
21 – 25 tahun	53	68.8
26 – 30 tahun	14	18.2
31 – 35 tahun	7	9.1
Jumlah	77	100.0

Kelulusan Akademik Tertinggi

Berdasarkan Jadual 3, menunjukkan taburan responden mengikut kelulusan akademik tertinggi. Peratusan yang paling tinggi adalah sebanyak 72.7% adalah dikalangan diploma dan diikuti oleh ijazah sarjana muda iaitu 14.3%. Peratusan yang terendah adalah dikalangan responden yang mempunyai ijazah sarjana iaitu hanya 2.6% sahaja.

Jadual 3

Taburan Responden mengikut Kelulusan Akademik Tertinggi

Kelulusan Akademik Tertinggi	Kekerapan (n)	Peratus (%)
SPM	5	6.5
STPM/STAM	3	3.9
Diploma	56	72.7
Ijazah Sarjana Muda	11	14.3
Ijazah Sarjana	2	2.6
Jumlah	77	100.0

Pengalaman Mengajar di Tadika

Jadual 4 menunjukkan taburan responden mengikut pengalaman mengajar di tadika. Peratusan yang tertinggi adalah dari kumpulan yang mempunyai pengalaman selama 1 hingga 5 tahun iaitu sebanyak 59.7%. Manakala, pengalaman mengajar kurang 1 tahun merupakan peratusan yang paling rendah dengan peratusan 32.5%.

Jadual 4

Taburan Responden mengikut Pengalaman Mengajar di Tadika

Pengalaman Mengajar di Tadika	Kekerapan (n)	Peratus (%)
kurang 1 tahun	25	32.5
1 hingga 5 tahun	46	59.7
6 hingga 10 tahun	1	1.3
11 hingga 15 tahun	4	5.2
lebih 20 tahun	1	1.3
Jumlah	77	100.0

Instrumen Kajian

Kajian ini menggunakan soal selidik bagi mendapat keputusan kajian. Soal selidik ini telah dibina sendiri oleh pengkaji. Ia merangkumi dua bahagian iaitu Bahagian A dan B.

Bahagian A merupakan latar belakang responden. Sebanyak sembilan item yang digubal oleh pengkaji untuk mengetahui latar belakang responden. Soalan bagi item di bahagian A merangkumi jantina, umur, bangsa, kelulusan akademik tertinggi jumlah pengalaman mengajar, kanak-kanak di dalam kelas, jumlah kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di dalam kelas dan jenis tadika.

Manakala, Bahagian B adalah bahagian bagi pengkaji memperoleh maklumat faktor kekangan guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas. Terdapat 12 item yang digubal dan dikelaskan sebagai faktor-faktor kekangan oleh guru tadika untuk menerima kanak-kanak keperluan pendidikan khas. Item faktor kekangan telah dibahagikan kepada empat kelas iaitu sikap majikan dan pentadbiran, fasiliti dan perkhidmatan, sikap ibu bapa dan juga sikap guru itu sendiri. Untuk kajian ini, analisis kekangan dilakukan secara menyeluruh untuk melihat tahap kekangan secara keseluruhan.

Pengelasan konstruk bagi faktor kekangan guru tadika adalah seperti di dalam Jadual 5 berikut:

Jadual 5

Pengelasan Faktor-Faktor Kekangan Guru Tadika

Bil	Item	Faktor kekangan
1.	Majikan serta guru di tadika tidak tahu tentang program pendidikan khas.	Sikap majikan
2.	Majikan enggan menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di tadika.	
3.	Majikan perlu membayar gaji lebih bagi guru yang mempunyai kemahiran mendidik kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	
4.	Tadika kami lebih menumpukan pencapaian akademik pelajar.	Fasiliti dan perkhidmatan
5.	Kurikulum dan pendekatan pembelajaran di tadika kami tidak sesuai untuk kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	
6.	Kemudahan dan persekitaran di tadika kami tidak mesra untuk kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	
7.	Ibu bapa kepada kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas ragu-ragu untuk menghantar anak mereka di tadika kami.	Sikap ibu bapa
8.	Terdapat ibu bapa yang kurang senang jika pihak tadika menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	
9.	Dikhawatiri perkembangan kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas terabai jika mendaftar di tadika kami.	Sikap guru
10.	Jumlah guru yang sedikit menyukarkan kami untuk melaksanakan pendidikan khas di tadika kami.	
11.	Kurang atau tiada guru yang pakar dalam bidang pendidikan khas menyukarkan kami tenaga pengajar untuk melaksanakan pendidikan khas di tadika.	
12.	Secara peribadi, saya sukar untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	

Analisis Data

Dapatan kajian bahagian ini dianalisis menggunakan kekerapan, peratusan, min, tahap penilaian min dan sisihan piawai. Dapatan dari responden dianalisis dari skala Likert 5 mata. Soal selidik kajian untuk Bahagian B menggunakan Skala Likert 5 mata. Setiap soalan mempunyai 5 indikator berbeza yang perlu ditanda dengan (1) sangat tak setuju (STS), (2) tidak setuju (TS), (3) kurang setuju (TP), (4) setuju (S) dan (5) sangat setuju (SS). Jadual Penentuan Skor Min yang diadaptasi dari Mohd Najib (1999) dapat ditakrifkan seperti di dalam Jadual 6 berikut;

Jadual 6
Skor Min

Skor Min	Ukuran Tahap
3.01 hingga 5.00	Tinggi
3.00	Sederhana
0.00 hingga 2.99	Rendah

Jadual 7 ialah interpretasi dari (Mohd Najib, 1999), nilai sisihan piawai dapat diklasifikasikan seperti berikut:

Jadual 7
Jadual Nilai Sisihan Piawai terhadap Konsensus Responden

Nilai Sisihan Piawai	Konsensus Responden	
0.00 – 0.25	Sangat Rendah	Sangat Tinggi
0.26 – 0.50	Rendah	Tinggi
0.51 – 0.75	Sederhana	Sederhana
0.76 – 1.00	Tinggi	Rendah
>1.01	Sangat Tinggi	Sangat Rendah

Semua item telah dikaji rintis perlu diuji untuk kesahan item. Tahap kebolehpercayaan item diuji menggunakan pekali alpha *Cronbach*. Nilai alpha yang kurang daripada $\alpha=0.6$ dianggap lemah, nilai alpha $\alpha=0.7$ ke atas dianggap baik (Othman, 2013). Bagi mengangarkan kebolehpercayaan item-item dalam soal selidik, pekali alpha *Cronbach* digunakan melalui perisian SPSS versi 19. Berikut adalah analisis kebolehpercayaan bagi item di Bahagian B.

Hasil analisis di dalam Jadual 8 menunjukkan nilai pekali kebolehpercayaan bagi keseluruhan data kajian ini adalah tinggi, iaitu $\alpha=0.932$. Oleh itu, pernyataan item boleh diterima pakai dalam kalangan sampel kajian sebenar. Setelah beberapa pembaikan dilakukan, barulah soal selidik tersebut digunakan dan ditadbirkan kepada responden yang sebenar untuk mendapatkan maklumat-maklumat atau data yang diperlukan bagi kajian ini.

Jadual 8
Kebolehpercayaan bagi Item di Bahagian B

Bahagian	Jumlah Item	Nilai pekali alpha (α) bagi setiap bahagian
B (Faktor kekangan)	12	0.932

DAPATAN KAJIAN

Kekangan Guru Tadika olah untuk Menerima Kanak-kanak Berkeperluan Pendidikan Khas

Jadual 9 menunjukkan skor min bagi faktor kekangan yang dihadapi oleh guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.

Berdasarkan Jadual 9, min tertinggi bagi faktor kekangan yang dihadapi oleh guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas adalah pada item “kurang atau tiada guru yang pakar dalam bidang pendidikan khas menyukarkan kami tenaga pengajar untuk melaksanakan pendidikan khas di tadika” dengan min sebanyak $\bar{x}=4.06$ dan sisihan piawai $sp=1.004$.

Bagi min yang terendah adalah pada item “majikan enggan menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di tadika” dengan min $\bar{x}=2.59$ dan sisihan piawai adalah $sp=1.172$ pada tahap yang sederhana.

Daripada dapatan yang diperoleh, faktor kekangan yang dihadapi oleh guru tadika untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas adalah pada tahap yang tinggi iaitu dengan jumlah min sebanyak $\bar{x}=3.15$ dan sisihan piawai adalah $sp=1.183$.

Jadual 9

Taburan Kekerapan, Peratus, Min dan Sisihan Piawai Faktor Kekangan yang Dihadapi oleh Guru Tadika untuk Menerima Kanak-Kanak Berkeperluan Pendidikan Khas

Item	STS	TS	TP	S	SS	Min	Tahap	Sisihan Piawai
1. Majikan serta guru di tadika tidak tahu tentang program pendidikan khas.	19 (24.7%)	13 (16.9%)	26 (33.8%)	11 (14.3%)	8 (10.4%)	2.68	S	1.280
2. Majikan enggan menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di tadika.	17 (22.1%)	19 (24.7%)	23 (29.9%)	14 (18.2%)	4 (5.2%)	2.59	S	1.172
3. Majikan perlu membayar gaji lebih bagi guru yang mempunyai kemahiran mendidik kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	3 (3.9%)	4 (5.2%)	19 (24.7%)	20 (26%)	31 (40.3%)	3.93	T	1.104
4. Tadika kami lebih menumpukan pencapaian akademik pelajar.	11 (14.3%)	18 (23.4%)	16 (20.8%)	20 (26%)	12 (15.6%)	3.05	S	1.306
5. Kurikulum dan pendekatan pembelajaran di tadika kami tidak sesuai untuk kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	10 (13%)	13 (16.9%)	27 (35.1%)	16 (20.8%)	11 (14.3%)	3.06	S	1.217
6. Kemudahan dan persekitaran di tadika kami tidak mesra untuk kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	12 (15.6%)	13 (16.9%)	24 (31.2%)	16 (20.8%)	12 (15.6%)	3.03	S	1.281
7. Ibu bapa kepada kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas ragu-ragu untuk menghantar anak mereka di tadika kami.	12 (15.6%)	16 (20.8%)	36 (46.8%)	10 (13%)	3 (3.9%)	2.68	S	1.016

Item	STS	TS	TP	S	SS	Min	Tahap	Sisihan Piawai
8. Terdapat ibu bapa yang kurang senang jika pihak tadika menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	12 (15.6%)	11 (14.3%)	29 (37.7%)	19 (24.7%)	6 (7.8%)	2.94	S	1.157
9. Dikhawatiri perkembangan kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas terabai jika mendaftar di tadika kami.	11 (14.3%)	11 (14.3%)	24 (31.2%)	16 (20.8%)	15 (19.5%)	3.16	S	1.301
10. Jumlah guru yang sedikit menyukarkan kami untuk melaksanakan pendidikan khas di tadika kami.	4 (5.2%)	5 (6.5%)	14 (18.2%)	25 (32.5%)	29 (37.7%)	3.90	T	1.137
11. Kurang atau tiada guru yang pakar dalam bidang pendidikan khas menyukarkan kami tenaga pengajar untuk melaksanakan pendidikan khas di tadika.	3 (3.9%)	1 (1.3%)	15 (19.5%)	27 (35.1%)	31 (40.3%)	4.06	T	1.004
12. Secara peribadi, saya sukar untuk menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.	15 (19.5%)	21 (27.3%)	22 (28.6%)	12 (15.6%)	7 (9.1%)	2.67	S	1.218
Jumlah						3.15	T	1.183

PERBINCANGAN

Hasil analisis kajian mendapati tahap penilaian min bagi item-item faktor kekangan adalah tinggi iaitu $\bar{x}=3.15$. Menurut Smith dan Smith (2014), kejayaan pelaksanaan program inklusif turut bergantung kepada pihak pentadbiran. Jika pihak pentadbiran menjadi kekangan bagi guru tadika dalam menerima kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas, maka usaha tersebut akan menjadi sia-sia walaupun guru tersebut berkebolehan melaksanakan pendidikan inklusif di tadikanya. Ketegaran dan birokrasi dalam sistem pendidikan turut menghalang hak kanak-kanak (Synodi, 2014). Hak kanak-kanak disini merujuk kepada hak untuk mendapat pendidikan sewajarnya.

Selain itu juga, faktor gaji turut menjadi isu kekangan bagi sesetengah guru. Bukan semua guru tadika dapat mendidik kanak-kanak normal dan kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas pada masa yang sama. Mempunyai kelebihan berbanding yang lain ibarat bonus bagi guru tersebut. Oleh yang demikian, sangat digalakkan untuk guru tadika menambah ilmu pengetahuan untuk menjaga dan mendidik kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.

Dalam PPPM (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013), menyatakan bahawa guru yang ditempatkan di tadika sekurang-kurangnya mempunyai kelayakan diploma sebagai mengikut standard kualiti kebangsaan. Kementerian Pendidikan juga akan bekerjasama dengan Majlis Pengasuhan dan Pendidikan Awal Kanak-Kanak Malaysia untuk memeriksa

institusi tadika supaya mencapai standard. Sehubungan itu, kementerian mensasarkan menjelang tahun 2020 sebilangan besar guru awal kanak-kanak memiliki sekurang-kurangnya diploma untuk memastikan bidang ini berkualiti. Pernyataan ini merujuk kepada portal Berita Harian bertarikh 26 Julai 2017, Menteri Kemajuan Luar Bandar dan Wilayah, Datuk Seri Ismail Sabri Yaakob, menyasarkan menjelang tahun 2020, semua guru tadika KEMAS perlu memiliki sekurang-kurangnya Diploma Pendidikan Awal Kanak-kanak untuk diambil bekerja.

Menurut Morrison (2011), guru tadika bukan saja guru awal kanak-kanak tetapi juga dikenali sebagai satu kerjaya professional yang mana mengajar, menggalakkan standard personal yang tinggi dan terus meluaskan kemahiran dan pengetahuan secara berterusan. Seajar dengan kelulusan minima iaitu diploma, guru tadika tiada masalah untuk memahami perkembangan kanak-kanak seterusnya membantu mereka mendidik kanak-kanak. Sungguhpun begitu, terdapat faktor lain yang boleh diambil kira oleh guru dalam melaksanakan pendidikan inklusif. Faktor tersebut seperti pengalaman guru yang menguruskan kanak-kanak dan latihan yang telah disertai sepanjang menjadi guru. Emam dan Mohamed (2011) mendapati, guru yang memperolehi banyak pengalaman dalam aktiviti mengajar lebih bersikap positif dalam melaksanakan inklusif berbanding guru yang kurang pengalaman.

Implikasi Kajian

Pendidikan dan latihan untuk guru pendidikan awal kanak-kanak yang bekerja dengan kanak-kanak bekeperluan pendidikan khas perlu diperbanyakkan bagi memastikan guru-guru mempunyai pengetahuan dan kemahiran apabila berurusan dengan kanak-kanak (Chhabra *et al.*, 2018). Menurut Lee *et al.* (2015), latihan bagi guru tentang pendidikan khas memberi makna yang sangat besar dalam mempromosikan pendidikan inklusif. Pendidikan dan latihan juga merangkumi aspek penyediaan kurikulum di dalam kelas aliran perdana, berkerjasama dengan guru-guru lain serta mengurus masalah tingkahlaku para pelajar (Smith & Smith, 2014).

Guru tadika digalakkan untuk menyertai program dan latihan bagi meningkatkan lagi prestasi dan kualiti guru (Ambotang *et al.* 2019). Pelbagai program dan latihan yang boleh disertai oleh para guru seperti teknik pengajaran, kurikulum, pengurusan serta program-program pendidikan khas. Pada masa kini, terdapat banyak program dan latihan dalam pendidikan khas yang boleh disertai oleh guru seperti anjuran dari Permata Kurnia– pusat Autism di bawah organisasi Permata, dan pusat-pusat pendidikan yang lain.

Kajian ini juga dapat membantu pihak pengurusan tadika menambah baik fungsi tadika mereka. Tradisionalnya pendidikan di tadika lebih kepada persediaan kanak-kanak dengan kemahiran akademik seperti membaca, menulis dan mengira sebelum mereka memasuki tahun satu. Senario pendidikan pada masa kini membawa dimensi baru kepada sistem pendidikan negara (Syed Chear & Md Yunus, 2019). Pembelajaran Abad ke 21 (PAK21) yang mengetengahkan proses pembelajaran yang berpusatkan murid dengan berteraskan elemen komunikasi, kolaboratif, pemikiran kritis dan kreativiti tanpa melupakan nilai dan etika (Jabatan Pendidikan Negeri Kedah, 2018). Pendidikan inklusif tidak terkecuali di dalam Pembelajaran Abad ke 21. Keempat-empat elemen ini perlu ada di dalam proses pembelajaran mengikut keperluan kanak-kanak bekeperluan pendidikan khas. Justeru itu,

bagi mencapai matlamat tersebut selain daripada guru, pihak pengurusan tadika juga perlu turut serta dalam menyediakan kelengkapan, perkhidmatan sokongan serta bahan bantu mengajar yang sesuai dengan keperluan kanak-kanak ini.

Selain itu juga, pihak pengurusan tadika perlu menyediakan latihan pendidikan inklusif, kursus jangka pendek yang dikitiraf, kursus terapi kepada guru-guru tadika supaya guru tadika lebih sedia untuk menerima kanak-kanak berkeperluan khas pendidikan khas tanpa mengabaikan keperluan mereka (Ismail *et al.*, 2019). Pada masa kini, sekurang-kurangnya seorang guru yang mempunyai kelayakan pendidikan khas perlu dilantik disetiap tadika bagi melakukan pengenalpastian, sumber rujukan dan membantu kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas supaya mereka dapat pendidikan yang sewajarnya di tadika.

Ibu bapa khususnya dapat bekerjasama dengan pihak pengurusan dan guru-guru tadika bagi membantu meningkatkan perkembangan anak di rumah. Ini kerana, pendidikan yang efektif perlu berterusan dari sekolah ke rumah dan sebaliknya. Ibu bapa juga boleh melakukan penilaian dan menetapkan matlamat untuk anak mereka apabila wujudnya kerjasama dengan pihak pengurusan tadika dan guru (Zaini & Mansor, 2019). Pihak bertanggungjawab seperti Jabatan Kebajikan Masyarakat dan Kementerian Pendidikan Malaysia disarankan mengadakan kursus pendidikan khas sama seperti Kursus Asuhan Permata (KAP), yang memfokuskan bidang pendidikan khas bagi meningkatkan lagi kualiti dan kemahiran guru-guru tadika. Pengiktirafan perlu diberikan kepada individu yang berjaya menamatkan kursus dan seterusnya dapat meningkatkan tahap professional mereka.

KESIMPULAN

Secara keseluruhan, kajian ini mendapati kekangan penerimaan guru tadika terhadap kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas berada di tahap yang tinggi. Lanjutan daripada kajian ini juga, pihak-pihak bertanggungjawab seperti Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Kebajikan Masyarakat, pihak pengurus tadika perlu mengadakan perbincangan bagi menaiki taraf pendidikan khas di dalam pendidikan awal kanak-kanak seperti mengadakan atau mewajibkan setiap guru menghadiri kursus pendidikan khas seperti mana kementerian mewajibkan Kursus Asuhan Permata untuk guru taska. Bagi guru tadika pula, sangat digalakkan memperoleh pengetahuan dan melaksanakan pendidikan khas di tadika, seperti berkebolehan mengenal pasti kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas menjalankan intervensi awal dan terapi, menggunakan rancangan pengajaran individu, bekerjasama dengan ibu bapa dan ahli professional bagi mewujudkan pasukan daripada pelbagai disiplin. Peranan ibu bapa juga merupakan aspek penting dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Jika pendidikan khas bermula diperingkat pendidikan awal kanak-kanak, banyak manfaat yang akan diperolehi oleh kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas dan dalam masa yang sama pendidikan awal kanak-kanak lebih berkualiti dan bukan lagi satu bidang yang dianggap remeh di mata masyarakat. Pendidikan inklusif dapat dijalankan sekiranya kelas tersebut menggabungkan kanak-kanak normal dan kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas di dalam satu kelas, serta mewujudkan prasarana dan kurikulum yang sesuai untuk kanak-kanak berkeperluan pendidikan khas.

RUJUKAN

- Ambotang, A. S., A. Ahong, H., & Shin, C. (2019). Pengaruh fasilitas, pentadbir sekolah dan guru LINUS terhadap pelaksanaan program LINUS di sekolah rendah daerah Kota Kinabalu. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(1), 11-18.
- Aminah, A., Rohani, A., Nani, M., & Jameyah, S. (2013). *Modul Kursus Asuhan dan Didikan Awal Kanak-kanak Permata Negara*. Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Chhabra, S., Bose, K. & Chadha, N. (2018). Early childhood educators' perspectives and practices about inclusion of children with special needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 234-249.
- Dimitrova-Radojchikj, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2015). Teacher's acceptance of students with disability. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 24(5), 647-656.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 976 – 985.
- Hirwan, J.J., Harlida A.W., & Nurli, Y. (2014). *Hak bekerja orang kurang upaya: Satu tinjauan undang-undang di Malaysia*. In: International Social Development Conference 2014 (ISDC 2014), Bayview Hotel Langkawi, Malaysia.
- Ismail, H., Abdul, M. A., & Mohamad, I. (2019). The effect of Islamic visual art education on social development of preschool children. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 8, 1-7.
- Jabatan Pendidikan Negeri Kedah. (2018). *Slaid Kit Penerangan Pembelajaran Abad Ke-21 (PAK21)*. <http://jpnkedah.moe.gov.my/index.php/28-hebahan-terkini/393-pembelajaran-abad-ke-21-pak21>
- Kahila, S. K., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 28-43.
- Karande, S., Sholapurwala, R., & Kulkarni, R. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. *Indian Pediatrics*, 48, 515-520.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Bahagian Pendidikan Guru, Penulis.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- Lopes, R. C. F., & Crenitte, P. A. P. (2013). Analytical study of teachers' knowledge about learning disorders. *Revista CEFAC*, 15(5), 1214-1226.
- Mohd Najib, A.G. (1999). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. (Edisi Kedua). Penerbitan Universiti Teknologi Malaysia.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today* (12th ed.). Pearson.
- Norfishah, M.R. (2016). *Transformasi pendidikan murid kurang upaya*. Penerbit UPSI.
- Othman, T. (2013). *Asas penulisan tesis, penyelidikan & statistik*. Universiti Putra Malaysia Press.
- Safani, B., Nur Aishah, A., Noraini, A., & Mohd Hanafi, M. Y. (2016). Early intervention implementation preschool special education students in Malaysia. *International Journal of Innovation Education and Research*, 4(7), 130-155.
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2014). "I believe in inclusion, but" Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161–180.
- Sugiyono. (2016). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan R&D*. PT Alfabet.
- Syed Chear, S. L., & Md Yunus, M. (2019). Strategi penerapan kemahiran abad ke-21 dalam latihan guru prasekolah. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(1), 1-10.
- Synodi, E. (2014). Children's rights and the operation of Greek kindergartens. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(2), 60-72.
- Wankel, C., & Stoner, J. A. (Eds.). (2009). *Management education for global sustainability*. IAP.
- Zaini, Z. H., & Mansor, M. (2019). Persepsi guru prasekolah kebangsaan terhadap program pembangunan profesional guru. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(1), 30-36.
- Zeenat, I., Ismat, B., Jehanzeb, H.K. (2016). Teachers' attitudes towards inclusion of special needs children into primary level mainstream schools in Karachi. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 17(3), 2177-2196.