

Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia

Kefahaman Guru dan Gaya Pembelajaran dan Teknik Pengajaran untuk Murid Berkeperluan Khas Di Kelas Program Pendidikan Khas Integrasi Sekolah Menengah

Mohamad Taha bin Abol

Doktor Falsafah
2024

Kefahaman Guru dan Gaya Pembelajaran dan Teknik Pengajaran untuk Murid Berkeperluan Khas Di Kelas Program Pendidikan Khas Integrasi Sekolah Menengah

Mohamad Taha bin Abol

Tesis ini dikemukakan

Bagi memenuhi keperluan untuk Ijazah Doktor Falsafah

(Sains Kognitif)

Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia

UNIVERSITI MALAYSIA SARAWAK

2024

PERAKUAN

Saya mengaku bahawa kerja-kerja di dalam tesis ini telah diselaraskan dengan peraturan-peraturan Universiti Malaysia Sarawak, dan tesis ini adalah asli. Tesis ini tidak pernah diterima untuk sebarang ijazah dan tidak dikemukakan secara serentak bagi sebarang pencalonan ijazah lain.



……

Tandatangan

Nama: Mohamad Taha bin Abol

No. Matrik: 18010120

Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia

Universiti Malaysia Sarawak

Tarikh: 20.09.2024

PENGHARGAAN

Adalah dengan rasa penuh kesyukuran dan rendah diri melalui kesempatan ini saya ingin mengucapkan jutaan terima kasih kepada orang perseorangan serta institusi yang membolehkan saya melaksanakan kajian ini dengan sempurna.

Terlebih dahulu saya ingin mengucapkan jutaan terima kasih kepada penyelia Profesor Madya Dr. Zaimuariffudin Shukri bin Nordin, kepada arwah Prof Madya Dr. Norsiah binti Fauzan serta arwah Professor Dr. Shahren Ahmad Zaidi Adruce dua penyelia saya yang terdahulu kerana telah memberi nasihat serta pandangan yang sangat berguna kepada saya sepanjang pengajian saya di Universiti Malaysia Sarawak. Semoga Allah SWT dapat memanjatkan kurniaNya ke atas mereka agar mereka sentiasa diberkati di dunia dan akhirat.

Saya juga ingin merakamkan penghargaan kepada Ibu tersayang Puan Norlela binti Abdullah yang atas doa dan sokongan moral. Ucapan terima kasih juga ditujukan kepada isteri tersayang Rosnani binti Saini dan anak-anak yang dikasihi yang telah banyak berkorban sepanjang tempoh pengajian saya.

Saya juga ingin mengucapkan terima kasih kepada Kementerian Pendidikan Malaysia kerana memberi Hadiah Latihan Persekutuan Cuti Belajar Bergaji Penuh dengan Biasiswa, Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak dan Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia (BPPDP) yang merestui kajian ini. Ucapan terima kasih juga saya tujukan kepada semua pengetua, dan guru pendidikan khas yang terlibat sebagai responden dan informan dalam kajian ini di atas sokongan serta kerjasama yang diberikan.

ABSTRAK

Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) kategori Kurang Upaya Intelektual (KUI) boleh mendapat manfaat jika mereka dibenarkan belajar mengikut gaya pembelajaran pilihan mereka. Kajian ini bertujuan meneroka kefahaman Guru Sekolah Menengah di bahagian Kuching, Sarawak untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan seterusnya membina model pengajaran dan pembelajaran yang boleh menangani pelbagai gaya pengajaran MBPK KUI di Program Pendidikan Inklusif (PPI) Kemahiran Vokasional Spesifik Asas Roti. Pendekatan kualitatif dipilih bagi melaksanakan kajian melalui analisis dokumen berkaitan dan temu bual separa berstruktur yang telah dilaksanakan terhadap 10 orang guru di kelas PPI di 5 buah sekolah menengah kebangsaan terpilih di bahagian Kuching. Manakala, pemerhatian dilaksanakan untuk melihat keberkesanan terhadap model pengajaran yang telah dibina. Analisis tematik digunakan untuk menganalisis data. Dapatan kajian menunjukkan guru tidak mempunyai kefahaman yang jelas mengenai kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPKI. Malah, kaedah pengajaran yang digunakan juga lebih tertumpu kepada kerja berkumpulan dan perbincangan yang lebih memberi manfaat kepada murid auditori berbanding murid membaca/menulis, kinestetik dan visual. Peserta kajian juga mengakui kelebihan penggunaan pelbagai kaedah pengajaran boleh membantu lebih ramai murid menguasai sesuatu aktiviti atau topik, namun, ia menuntut masa dan membebankan guru untuk merangka dan merancang pengajaran. Manakala, teknik pengajaran yang digunakan oleh guru bagi menyesuaikan kepelbagaian gaya pembelajaran pula lebih cenderung memberi manfaat kepada murid kinestetik dan murid auditori berbanding murid visual. Akhir sekali, pemerhatian menunjukkan bahawa model pengajaran yang dibina berkesan dalam

menangani kepelbagaian gaya pembelajaran. Kajian menunjukkan kepentingan untuk menangani keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK KUI di PPI.

Kata kunci: Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK), Kurang Upaya Intelek (KUI), Program Pendidikan Inklusif (PPI), Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI), Gaya Pembelajaran

The Diversity Learning Styles of Special Education Needs Students with Intellectual Disabilities in the Special Education Integration Program of Middle School in Sarawak

ABSTRACT

Pupils with Special Educational Needs (MBPK) in the category of Intellectual Disability (KUI) can benefit if they are allowed to learn according to their preferred learning style. This study aims to explore the understanding of Middle School Teachers in Kuching, Sarawak to deal with the diversity of MBPK KUI learning styles in the Special Integration Education Program (PPKI) and further build a teaching and learning model that can deal with the various MBPK KUI teaching styles in the Inclusive Education Program (PPI) Specific Vocational Skills, Basic Bread. A qualitative approach was chosen to carry out the study through the analysis of related documents and semi-structured interviews that were conducted with 10 teachers in PPI classes in 5 selected national secondary schools in the Kuching division. Meanwhile, observation is carried out to see the effectiveness of the teaching model that has been built. Thematic analysis was used to analyze the data. The findings of the study show that teachers do not have a clear understanding of the diversity of MBPK KUI learning styles at PPKI. In fact, the teaching method used is also more focused on group work and discussion which is more beneficial to auditory students than reading/writing, kinesthetic and visual students. Study participants also acknowledged the advantages of using various teaching methods can help more students master an activity or topic, however, it demands time and burdens teachers to design and plan lessons. Meanwhile, teaching techniques used by teachers to adapt to the diversity of learning styles are more likely to benefit kinesthetic students and auditory students than visual students. Finally, the observation shows that the teaching model built is effective in dealing with the

diversity of learning styles. The study shows the importance of addressing the needs of diverse learning styles among MBPK KUI at PPI.

Keywords: *Special Education Need Students (SEN), Intellectual Disability (ID), Inclusive Education Program (IEP), Special Education Integration Program (SEIP), Learning Style*

ISI KANDUNGAN

		Mukasurat
PERAKUAN		**i**
PENGHARGAAN		**ii**
ABSTRAK		**iii**
ABSTRACT		**v**
ISI KANDUNGAN		**vii**
SENARAI JADUAL		**xiii**
SENARAI RAJAH		**xiv**
SENARAI SINGKATAN		**xv**
BAB 1	**PENGENALAN**	**1**
1.1	Pengenalan	1
1.2	Latar Belakang Kajian	2
1.3	Pernyataan Masalah	8
1.4	Objektif Kajian	12
1.5	Persoalan Kajian	13
1.6	Kerangka Konseptual	14
1.6.1	Pendidikan Inklusif	14
1.6.2	Kepelbagaian Gaya Pembelajaran	14
1.6.3	Kaedah Pengajaran	15

1.7 Kepentingan Kajian 15

1.7.1 Kepentingan Kepada Guru 16

1.7.2 Kepentingan Kepada Murid 16

1.7.3 Kepentingan Kepada Pembuat Dasar 17

1.8 Skop Kajian 18

1.9 Batasan Kajian 19

1.10 Definisi Operasional 20

1.10.1 Guru Sekolah Menengah 20

1.10.2 Gaya Pembelajaran 21

1.10.3 Program Pendidikan Inklusif (PPI) 21

1.10.4 Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) 22

1.10.5 Kurang Upaya Intelektual (KUI) 22

1.10.6 Pengetahuan Pedagogi 23

1.11 Rumusan Bab 24

BAB 2 KAJIAN LITERATUR 25

2.1 Pengenalan 25

2.2 Sejarah Pendidikan Khas 25

2.3 Program Pendidikan Inklusif Model Holistik 29

2.4 Tinjauan Teori Pembelajaran 34

2.4.1 Teori Konstruktivis dalam Konteks Pendidikan Khas 34

2.4.2 Pedagogical Content Knowledge (PCK) dalam Pendidikan Khas 35

2.4.3 Integrasi Teori Konstruktivis dan PCK dalam Pendidikan Khas 37

2.5 Kaedah Pengajaran Dan Teknik Pengajaran 38

2.6 Model-model Gaya Pembelajaran 41

2.6.1 Model Gaya Pembelajaran VARK 43

2.6.2 Model Pembelajaran Pengalaman Kolb (1984) 50

2.6.3 Model Pengajaran Proses Le Francois 55

2.6.4 Model Pembelajaran Inventori Dunn dan Dunn 57

2.7 Gaya pembelajaran dan pengetahuan pedagogi 63

2.8 Kajian-kajian Lepas Berkaitan dengan Gaya Pembelajaran 65

2.9 Kajian-kajian Lepas Kepentingan Gaya Pembelajaran 79

2.10 Kajian-kajian Lepas Meilbatkan Perspektif Guru dengan Gaya Pembelajaran 83

2.11 Rumusan Bab 84

BAB 3 METODOLOGI KAJIAN 86

3.1 Pengenalan 86

3.2 Kajian Literatur 86

3.3 Kajian Empirikal 87

3.4 Falsafah Kajian 87

3.5 Reka Bentuk Kajian 90

3.6 Pendekatan Kajian 91

3.7 Populasi dan Persampelan Kajian 94

3.8 Etika Kajian 95

3.9 Pengumpulan Data 96

3.9.1 Protokol Temu Bual Separa Berstruktur 99

3.9.2 Analisis Dokumen 103

3.9.3 Pemerhatian 107

3.10 Analisis Data Kajian 108

3.10.1 Analisis Tematik 109

3.11 Kesahan dan Kebolehpercayaan Dapatan Kajian 111

3.11.1 Kajian Rintis 112

3.11.2 Triangulasi Data 114

3.11.3 Catatan Penyelidik (Nota Lapangan) 114

3.11.4 Pengesahan Peserta Kajian Terhadap Data Temu Bual 115

3.11.5 Pengesahan dalam Kalangan Peserta Kajian 116

3.11.6 Pengesahan Pakar Melalui Skala Persetujuan *Cohen Kappa* 116

3.12 Rumusan Bab 117

BAB 4 DAPATAN KAJIAN 118

4.1 Pengenalan 118

4.2 Profil Demografi Peserta Kajian 119

4.3 Analisis Data Temu Bual Separa Berstruktur 119

4.3.1 Meneroka Kefahaman Guru Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI 120

4.3.2 Meneroka Kefahaman Guru Terhadap Kaedah Pengajaran Guru Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI 123

4.3.3 Meneroka Kefahaman Guru Terhadap Teknik Pengajaran Guru Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI 139

4.4 Ringkasan Dapatan Kajian Berdasarkan Soalan Temu Bual Separa Berstruktur 157

4.5 Model Pembelajaran untuk Menangani Kepelbagaian Gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI 161

4.6 Keberkesanan Modul Pembelajaran dengan Kaedah dan Teknik Pengajaran bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI 164

4.7 Rumusan Bab 170

BAB 5 PERBINCANGAN, CADANGAN DAN KESIMPULAN 172

5.1 Pengenalan 172

5.2 Perbincangan Dapatan Kajian 172

5.2.1 Objektif 1: Untuk meneroka kefahaman guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI 172

5.2.2 Objektif 2: Untuk meneroka kefahaman guru terhadap kaedah pengajaran guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI 179

5.2.3 Objektif 3: Untuk meneroka kefahaman guru terhadap teknik pengajaran guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI 184

5.3 Penambahbaikan Model Pengajaran bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran 190

5.4 Pemerhatian Pengajaran Guru bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran 192

5.5 Implikasi Kajian dan Cadangan Kajian 193

5.5.1 Keperluan Latihan Dalam Perkhidmatan (LdP) 193

5.5.2 Pengembangan Modul Pembelajaran bagi Menangani Pelbagai Gaya Pembelajaran 196

5.6 Limitasi kajian 197

5.7 Cadangan Kajian Lanjutan 200

5.8 Rumusan Kajian 201

5.9 Rumusan Bab 201

RUJUKAN **203**

APENDIKS **236**

SENARAI JADUAL

Mukasurat

Jadual 2.1: Kecenderungan dalam proses pembelajaran berdasarkan Mod VARK 50

Jadual 3.1: Skala Persetujuan Cohen Kappa 117

Jadual 4.1: Profil Demografi Peserta Kajian 119

Jadual 4.2: Ringkasan Kaedah Pengajaran yang digunakan oleh Peserta Kajian 127

Jadual 4.3: Ringkasan Dapatan Kajian 158

Jadual 4.4: Aktiviti Pembelajaran yang Dilaksanakan Berdasarkan Pengajaran Peserta Kajian 165

Jadual 4.5: Pemerhatian Suasana Kelas Pembelajaran 166

Jadual 4.6: Pemerhatian Semasa Aktiviti 167

SENARAI RAJAH

Mukasurat

Rajah 2.1:	Kitaran dan Dimensi Pembelajaran dalam Model Pembelajaran Pengalaman Kolb (2017)	55
Rajah 2.2:	Model Pengajaran Proses Le Francois	57
Rajah 3.1:	Fasa dalam Analisis Tematik	110
Rajah 4.1:	Memahami Gaya Pembelajaran yang Pelbagai	122
Rajah 4.2:	Kaedah Pengajaran untuk Menyesuaikan Keperluan Gaya pembelajaran yang Pelbagai di PPI	127
Rajah 4.3:	Rumusan Kaedah Pengajaran yang Digunakan Guru	130
Rajah 4.4:	Pendapat mengenai Penggunaan Kaedah dan Strategi Pengajaran yang Berbeza	134
Rajah 4.5:	Kesan Penggunaan Satu Jenis Kaedah Pengajaran	138
Rajah 4.6:	Pelbagai Teknik Pengajaran yang Digunakan oleh Peserta Kajian	139
Rajah 4.7:	Pendapat Peserta Kajian mengenai Pemilihan Aktiviti Pembelajaran yang Berbeza	154
Rajah 4.8:	Ringkasan Kesan Penggunaan Satu Jenis Aktiviti Pembelajaran Secara Berterusan	157
Rajah 4.9:	Model Pengajaran bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran	161

SENARAI SINGKATAN

MBPK	Murid Berkeperluan Pendidikan Khas
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
KUI	Kurang Upaya Intelektual
PPI	Program Pendidikan Inklusif
PPKI	Program Pendidikan Khas Integrasi
PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia

BAB 1

PENGENALAN

1.1 Pengenalan

Malaysia telah mula melaksanakan pendidikan inklusif dalam tempoh tiga tahun: 1962, 1988, dan 1999. Program pertama adalah untuk murid bermasalah penglihatan pada tahun 1962. Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) mula menawarkan kelas untuk murid sekolah rendah yang kurang bernasib baik dengan masalah pembelajaran dan pendengaran pada 1988. Pada tahun 1994, KPM mengeluarkan garis panduan untuk program tersebut, dan pada tahun 2013, KPM mengeluarkan garis panduan edisi percubaan untuk murid berkeperluan pendidikan khas (Seriayuna, 2019). Akta Pendidikan 1996 dan Peraturan-Peraturan Pendidikan Khas 1997 secara rasmi memperkenalkan pendidikan inklusif, yang kini menjadi sebahagian daripada pilihan penempatan yang berterusan (KPM, 2015).

Inklusif adalah mengenai menampung keperluan semua murid, tanpa mengira kecacatan dan latar belakang budaya dan sosio-ekonomi (KPM, 2019). Tambahan pula, inklusif merujuk kepada perubahan sikap, tingkah laku, kaedah pengajaran dan penilaian, kurikulum dan persekitaran pengajaran dan pembelajaran untuk menampung semua murid, serta memaksimumkan penyertaan semua murid. Apa yang diperlukan ialah para guru memahami pelbagai halangan kepada pembelajaran dan perkembangan yang dialami oleh sebahagian besar murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) dalam kelas. Halangan merujuk kepada perkara berikut:

- Halangan pedagogi yang memerlukan sokongan guru yang mencukupi kepada semua MBPK, prosedur penilaian yang adil, kurikulum yang fleksibel dan menghubungkan pengajaran dengan gaya pembelajaran pilihan MBPK.

- Halangan perubatan yang memerlukan perhatian kepada ketidakupayaan deria, ketidakupayaan fizikal dan ketidakupayaan kognitif di dalam bilik darjah
- Halangan sistemik yang memerlukan kemudahan yang mencukupi di sekolah, ketersediaan bahan sokongan pengajaran dan pembelajaran yang sesuai dan perhatian yang sewajarnya kepada setiap MBPK.

Jika halangan yang dinyatakan di atas tidak ditampung, murid mungkin gagal untuk belajar dengan berkesan atau tersisih daripada sistem pembelajaran. Kajian ini bertujuan meneroka kefahaman guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori kurang upaya intelektual (KUI) di kelas Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan Program Pendidikan Inklusif (PPI). Selain itu, kajian ini turut meneroka kefahaman guru pendidikan khas mengenai kaedah dan teknik pengajaran mereka dalam menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI.

Oleh itu, bab ini akan mengkhususkan perbincangan latar belakang berkaitan dengan kajian ini sehingga menjurus ke pernyataan masalah. Turut dibincangkan adalah objektif kajian, persoalan kajian, kerangka konseptual kajian, kepentingan kajian, skop kajian, batasan kajian, definisi kajian dan diakhiri dengan rumusan bab.

1.2 Latar Belakang Kajian

Falsafah Pendidikan Khas di Malaysia menekankan semua MBPK wajib diberi peluang pendidikan yang sama rata seperti murid biasa atau normal yang lain bagi mengembangkan potensi mereka (Azmi et al., 2020; KPM, 1996; SUHAKAM, 2005; United Nations, 1994). Di samping itu, ia turut terkandung di dalam Rancangan Malaysia Lima Tahun (RMKe-12, 2021-2025) yang memberi penekanan yang lebih besar terhadap keupayaan MBPK ini untuk berdikari dari segi pendidikan dan berdaya saing agar dapat menempatkan diri mereka dalam kalangan masyarakat (KPM, 2013; Musa et al., 2021;

UPEM, 2021). Azmi et al. (2020) turut berpendapat bahawa pendemokrasian sistem pendidikan mewujudkan dorongan baharu kepada MBPK untuk membuka peluang yang lebih luas untuk berjaya.

Pelbagai dasar pendidikan telah dilaksanakan sejak Akta Pendidikan 1996 digubal bagi memastikan semua murid dari pelbagai latar belakang mempunyai hak yang sama untuk belajar. Dasar Pendidikan Malaysia menyatakan tiada kanak-kanak yang dipinggirkan dalam sistem pendidikan di Malaysia (KPM, 1999; PPPM, 2013). Seksyen 41 Akta Pendidikan 1996 melalui [Akta 550] ada menyatakan keperluan untuk menyediakan kurikulum pendidikan khas yang diguna pakai di sekolah khas atau sekolah kerajaan dan sekolah bantuan kerajaan yang melaksanakan Program Pendidikan Inklusif (KPM, 1999, 2015). Bagi menjadikannya realiti, KPM menyediakan peluang dan kemudahan pendidikan yang sama rata kepada setiap individu MBPK di mana segala dasar berkaitan pendidikan khas dilaksanakan melalui Bahagian Pendidikan Khas (BP Khas) di peringkat KPM (KPM, 2017, 2019).

Salah satu fokus utama Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 di peringkat KPM adalah komitmen untuk meningkatkan bilangan MBPK di PPI dengan memperkasakan perlaksanaan secara terancang dan berfokus. Sekolah Pendidikan Khas, PPKI dan PPI di semua peringkat sistem pendidikan adalah tiga program pendidikan khas untuk MBPK di Malaysia. Gelombang ke-3 PPPM 2013-2025, memberi tumpuan utama kepada menyediakan pendidikan yang berkualiti dan inklusif terutamanya kumpulan murid yang dikategorikan sebagai kumpulan dengan keperluan khusus, iaitu MBPK selain dari murid pribumi dan minoriti lain seperti Orang Asli dan Penan, murid berbakat dan di sekolah kategori kurang murid bagi berpeluang mendapatkan pendidikan berkualiti tinggi serta relevan selari dengan gaya pembelajaran mereka (KPM, 2013a).

Peraturan-Peraturan Pendidikan Khas 1997 mengkategorikan MBPK di Malaysia kepada tiga iaitu ketidakupayaan penglihatan, pendengaran, dan masalah pembelajaran. Manakala, Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013 telah menambah kategori MBPK di Malaysia kepada enam kategori iaitu kategori ketidakupayaan pendengaran, ketidakupayaan penglihatan, ketidakupayaan pertuturan, ketidakupayaan fizikal, masalah pembelajaran, dan kurang upaya pelbagai (kombinasi kategori ketidakupayaan) (Abol & Nordin, 2023; KPM, 2013b). Data KPM (2023) menunjukkan MBPK kategori masalah pembelajaran mempunyai nisbah murid yang paling tinggi berbanding dengan kategori kategori lain di seluruh Malaysia. Menurut Abol dan Nordin (2023), bilangan MBPK kategori masalah pembelajaran meningkat setiap dan perlu diberi perhatian yang sewajarnya dari segi gaya pembelajaran agar keberkesanan dalam pembelajaran dapat dicapai. Pada tahun 2022 sahaja, jumlah MBPK kategori masalah pembelajaran adalah seramai 88,118 orang berbanding dengan MBPK kategori ketidakupayaan fizikal seramai 6,937 orang, MBPK kategori ketidakupayaan pendengaran seramai 3,713 orang, MBPK kategori ketidakupayaan penglihatan seramai 2,559 orang, dan MBPK kategori ketidakupayaan pertuturan seramai 919 orang (KPM, 2022). Data daripada Bahagian Pendidikan Khas pada 31 Julai 2023 pula turut menunjukkan peningkatan bilangan MBPK bagi setiap kategori dengan jumlah MBPK kategori Masalah pembelajaran seramai 94,369 orang berbanding dengan kategori yang lain itu MBPK kategori ketidakupayaan fizikal seramai 6,980 orang, MBPK kategori ketidakupayaan penglihatan seramai 2,595 orang, MBPK kategori ketidakupayaan pendengaran seramai 3,715 orang manakala MBPK kategori ketidakupayaan pertuturan seramai 1,005 orang, dan MBPK kategori ketidakupayaan pelbagai seramai 4,082 orang. Dari jumlah keseluruhan data tersebut, seramai 8,149 orang adalah MBPK dari wilayah Sarawak dan dari jumlah yang dinyatakan

6,786 adalah terdiri daripada MBPK kategori masalah pembelajaran. Terdapat 6 sub ketegori jenis kurang upaya di bawah kategori MBPK masalah pembelajaran iaitu Sindrom Down, ADHD, Autisme, Kurang Upaya Intelektual, Masalah Pembelajaran Spesifik (Dyslexia, Dyscalculia dan Dysgraphia) dan Lain-lain kategori. Dari jumlah peratusan sub kategori masalah pembelajaran, sub kategori MBPK Kurang Upaya Intelektual (KUI) adalah sebanyak 37.15 peratus, ya itu bersamaan dari 10 MBPK hampir 4 orang adalah MBPK KUI. Di negeri Sarawak, bahagian Kuching merupakan penyumbang bilangan MBPK terbesar berbanding bahagian-bahagian lain di Sarawak. Atas sebab itu, kajian ini adalah penting untuk dijalankan di bahagian Kuching bagi mendapatkan penemuan penyelidikan yang lebih terperinci dan komprehensif berdasarkan populasi.

PPI secara dasarnya telah mengiktiraf dan menghormati perbezaan dalam kalangan murid termasuk MBPK serta menyokong gaya pembelajaran dengan spektrum pelbagai yang merujuk kepada keutamaan murid belajar dengan cara tertentu (Amran et al., 2019; Hussin, 2018). menyatakan MBPK KUI boleh mendapat lebih banyak manfaat dalam konteks sekolah apabila mereka dibenarkan belajar mengikut gaya pembelajaran pilihan mereka. Murid di sekolah mempunyai latar belakang yang pelbagai, dan mereka tertakluk kepada pelbagai gaya sosialisasi dengan sumber pengalaman yang berbeza, dan ini akan menjejaskan gaya pembelajaran pilihan mereka (Bawalsah & Haddad, 2020). Oleh itu, guru harus perlu peka tentang perbezaan individu melalui gaya pembelajaran dengan memahami kaedah dan teknik pengajaran bersesuaian dengan kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK bagi menggalakkan penyertaan yang aktif di kelas.

PPI bermatlamat meningkatkan penyertaan dan peluang untuk MBPK mengikuti pengajaran dan pembelajaran dengan murid normal lain di aliran perdana (BP Khas, 2013; KPM, 2019; UNICEF, 2017). PPI juga menggesa para guru untuk tidak menafikan potensi

MBPK. Ketidakupayaan MBPK dapat diminima jika diberi peluang yang sama seperti murid normal (BP Khas, 2013; Saiful Azam Khoo & Abdullah, 2017). Objektif PPI adalah untuk memastikan hak-hak MBPK untuk belajar dalam persekitaran yang kondusif tanpa sebarang halangan selain membantu MBPK membina keyakinan diri agar dapat mencapai potensi optimum (Saiful Azam Khoo & Abdullah, 2017).

Kanak-kanak KUI adalah mereka yang mempunyai masalah saraf yang menjejaskan pemahaman, penggunaan bahasa, pertuturan, penulisan, pemikiran, membaca, menulis, mengeja dan mengira (Hofmann, 2023; Lisnawati et al., 2024). KUI adalah MBPK yang dirujuk sebagai mempunyai halangan psikologi atau neurologi kepada tindak balas bahasa, sama ada lisan, bertulis, persepsi kognitif atau aktiviti psikomotor. Manakala menurut (Lisnawati et al., 2024), MBPK KUI tidak dapat mengikuti kelas seperti biasa. Ini kerana mereka mempunyai masalah peribadi atau luaran yang tidak diketahui. Walau bagaimanapun, MBPK KUI tidak menghadapi sebarang masalah kecacatan fizikal, emosi, visual, dan mental. Antara ciri yang dihadapi oleh MBPK KUI adalah seperti pencapaian akademik yang tidak memuaskan, lemah dalam 3M dan kurang menunjukkan minat dalam bilik darjah. Mereka hanya mampu menumpukan perhatian atau tumpuan dalam tempoh yang singkat terhadap aktiviti pengajaran dan pembelajaran, sering mengantuk, mudah lupa dan malu untuk bertanya.

Antara ciri lain MBPK KUI adalah kesukaran dalam mempelajari kemahiran, mengikut arahan dan focus yang terhad. Kelemahan yang dihadapi oleh murid ialah dalam penumpuan ialah perhatian mereka mudah beralih daripada satu rangsangan kepada rangsangan yang lain (Siti Rubiyani & Abd Aziz, 2018). MBPK KUI merupakan antara MBPK yang berisiko untuk memahami, dan sukar untuk pengekalan maklumat disebabkan

penumpuan mereka lemah (Manisah Mohd Ali & Norizza Sahal, 2016). Selain itu, ia juga mempengaruhi kemahiran belajar termasuk proses pengajaran dan pembelajaran dan sering berlaku kesilapan dalam kerja sekolah dan kerja rumah (Alshoura, 2021).

Ramai guru tidak begitu menerima murid KUI diletakkan dalam persekitaran bilik darjah inklusif kerana persepsi mereka terhadap kekurangan latihan guru atau tidak bersedia untuk mengajar murid kurang upaya (Jones et al., 2017) .Antara sebab guru kurang bersedia adalah kerana sebelum Akta Pendidikan Kurang Upaya (IDEA) diwujudkan, murid kurang upaya selalunya diasingkan daripada populasi umum murid di sekolah yang berbeza atau kawasan sekolah khas yang ditetapkan. Guru aliran perdana hanya mengajar murid tanpa kecacatan dalam bilik darjah arus perdana (Akçamete & Dağli Gökbulut, 2018) .IDEA (2004) menetapkan bahawa murid KUI mesti mempunyai akses kepada kurikulum pendidikan am dan disediakan arahan individu untuk memenuhi keperluan mereka (Adewumi & Mosito, 2019).

Pemahaman yang baik mengenai gaya pembelajaran bagi setiap MBPK KUI adalah penting bagi memastikan matlamat PPI tercapai. Mohd Ali & Sahal (2016) menyatakan melalui PPI, MBPK KUI dapat menyesuaikan diri dengan murid arus perdana untuk meningkatkan kemahiran hidup kemahiran komunikasi melalui perbincangan dalam urusan kehidupan seharian. Di samping itu, PPI membuka peluang untuk melibatkan komuniti tempatan seperti penglibatan ibu bapa dengan sekolah, peranan sukarelawan dan pasukan perubatan yang memberikan sokongan moral kepada kanak-kanak istimewa. Menurut Amran dan rakan-rakan (2019) , peranan ahli korporat juga merupakan perkara yang sentiasa dinanti-nantikan oleh MBPK untuk perkhidmatan sokongan yang diperlukan.

Gaya pembelajaran memainkan peranan penting dalam membantu MBPK KUI untuk mengimbangi kecacatan dalam kebolehan mereka untuk belajar dan mencapai pencapaian yang betul di sekolah (Yazıcı, 2017; Zacharis, 2011). Menurut Emejidio dan Gepila (2020), Delic & Becirovic (2018), dan Reid et al. (2013), seseorang individu mungkin mempunyai gaya pembelajaran pilihannya disebabkan oleh pelbagai faktor, seperti latar belakang budaya dan pendidikan. Lebih banyak gaya pembelajaran ini digunakan dalam pembelajaran, lebih banyak pencapaian akademik yang akan mereka peroleh.

1.3 Pernyataan Masalah

Semua pelajar dianggap akan mencapai kejayaan dalam pelajaran apabila memulakan alam persekolahan. Terdapat lebih daripada satu kesukaran dalam pembelajaran dan kegagalan sekolah (Barokah et al., 2020; Alshoura, 2021). Salah satu daripada kesukaran ini mungkin timbul daripada kesukaran pembelajaran. Menurut Başar dan Gürbüz (2017), kesukaran telah timbul dalam kemajuan kemahiran asas seperti membaca dan menulis sebanyak 15% - 20% daripada kanak-kanak yang mendapat pendidikan rendah. Kajian tentang masalah pembelajaran juga mendapati majoriti MBPK KUI mengalami kesukaran untuk mengulang huruf dan nombor serta tidak dapat memadankan huruf (Akçamete & Dağli Gökbulut, 2018; Kuder, 2017). Justeru, guru sebagai pemangkin kepada sistem pendidikan sesebuah negara perlu memahami gaya pembelajaran murid kerana ia membolehkan guru merancang kaedah pengajaran agar dapat melaksanakan teknik pengajaran selaras dengan minat murid khususnya gaya pembelajaran mereka. Ini seterusnya dapat memupuk minat murid terhadap apa yang dipelajari dalam proses pembelajaran dan akhirnya dapat meningkatkan pencapaian akademik (Subagja & Rubini, 2023). Tambah Baglama (2023), memilih kaedah dan teknik yang berbeza mengikut keperluan murid menjadikan pengajaran lebih mudah. Rinekso (2021) dan Kuamr (2022) mengatakan guru

perlu mengubah kaedah penyesuaian dan pengajaran, dengan mengambil kira ciri-ciri murid. Oleh itu, ia sangat penting untuk guru mempunyai pengetahuan, kemahiran, dan keupayaan yang mencukupi untuk mengajar MBPK KUI. Hal ini kerana MBPK KUI menghadapi pelbagai cabaran akademik semasa percubaan untuk memperoleh pencapaian yang baik di sekolah. Cabaran termasuk tahap perhatian yang singkat, daya ingatan yang lemah, kesukaran mengikut arahan, ketidakupayaan untuk membezakan huruf, angka atau bunyi, keupayaan membaca dan menulis yang lemah, masalah koordinasi mata-tangan; tidak diselaraskan dengan baik, kesukaran dengan penjujukan, dan tidak teratur serta masalah deria yang lain (Maki & Adams, 2020). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* mendefinasi KUI sebagai kemerosotan kebolehan mental umum yang memberi kesan kepada fungsi penyesuaian dalam tiga domain atau kawasan. Domain ini menentukan sejauh mana seseorang individu menghadapi tugasan harian. Domain konsep termasuk kemahiran dalam bahasa, membaca, menulis, matematik, penaakulan, pengetahuan dan ingatan. Domain sosial merujuk kepada empati, pertimbangan sosial, kemahiran komunikasi interpersonal, keupayaan untuk menjalin dan mengekalkan persahabatan, dan kapasiti yang serupa. Domain praktikal berpusat pada pengurusan diri dalam bidang seperti penjagaan diri, tanggungjawab pekerjaan, pengurusan wang, rekreasi, dan mengatur tugas sekolah dan kerja.

Selain itu, kejayaan pembelajaran murid amat bergantung kepada kefahaman guru mengenal pasti keperluan pembelajaran berdasarkan gaya pembelajaran. Namun, masih terdapat guru yang menghadapi kesukaran untuk memahami serta mengenal pasti gaya pembelajaran murid terutamanya melibatkan MBPK KUI. Kurang kefahaman tentang gaya pembelajaran murid yang pelbagai boleh menyebabkan guru tidak dapat menyokong keperluan pembelajaran murid mereka dengan berkesan (Amran et al., 2019). Tambahan

lagi, Bawalsah dan Hani Haddad (2020) mengatakan walaupun penekanan yang besar terhadap amalan pengajaran yang diterapkan dalam konteks pendidikan di mana murid harus memperoleh pengetahuan, isu sama ada pelajar tersebut belajar mengikut cara yang mereka sukai masih dipersoalkan. Susunan pembelajaran berubah daripada pendekatan berpusatkan guru kepada berpusatkan pelajar, dan ini mengubah soalan tradisional "Apa yang Harus Di ajar" kepada "Cara Belajar", dan apa yang paling penting sekarang ialah individu belajar dalam cara atau gaya yang berbeza. Justeru, ia adalah sukar bagi guru mengenal pasti gaya pembelajaran yang sesuai dengan MBPK KUI tanpa pengakuan daripada murid itu sendiri.

Masalah kedua yang dibangkitkan dalam kajian ini adalah kurang kefahaman guru menyesuaikan kaedah pengajaran untuk setiap individu di dalam kelas yang mempunyai gaya pembelajaran yang pelbagai. Sekiranya tidak ditangani dengan bijak boleh melemahkan semangat murid untuk mengikuti proses pembelajaran secara lebih berkesan (Marshall, 2016; Meier & Rossi, 2020). Guru menghadapi cabaran dalam mencari penyelesaian yang lebih berkesan bagi memenuhi keperluan kompleks murid melibatkan cara mereka belajar (Amran et al., 2019; Mahadi et al., 2022). Menurut Mašić et al. (2020), perhatian kepada gaya pembelajaran berpunca daripada pemahaman yang kurang mencukupi tentang mekanisme pembelajaran manusia yang perlu menjadi subjek untuk penyelidikan. Namun, jika mempunyai pemahaman yang mencukupi tentang mekanisme pembelajaran dan gaya pembelajaran pilihan oleh pelajar, guru tidak perlu meneka amalan terbaik untuk mengajar pelajar tersebut (Mašić et al., 2020). Walau bagaimanapun, padanan antara ciri-ciri murid dan amalan terbaik dalam pengajaran tidak pernah dicapai, dan ketiadaan padanan tersebut sebahagiannya dijelaskan oleh kekurangan rangka kerja teori yang dipersetujui sepenuhnya untuk tafsiran pembelajaran manusia (Bawalsah & Hani Haddad, 2020).

Masalah ketiga yang diteroka menerusi kajian ini adalah kurang kefahaman guru menggunakan teknik pengajaran mengikut gaya pembelajaran MBPK KUI merupakan permasalahan yang perlu dipandang serius. Menurut kebanyakan ahli psikologi, gaya pembelajaran datang sebagai hasil interaksi antara faktor kognitif, emosi, persekitaran, dan pengalaman lepas murid (Cabual, 2021; Lockwood et al., 2022) . Setiap murid adalah berbeza, dan guru mesti memahami perbezaan gaya pembelajaran murid supaya dapat melaksanakan amalan terbaik dalam aktiviti pengajaran harian. Oleh itu, telah diandaikan bahawa gaya pembelajaran yang diutamakan mempengaruhi tingkah laku murid dan keupayaan untuk belajar, dan faktor penting untuk meningkatkan kecekapan hasil pembelajaran (Bawalsah & Hani Haddad, 2020). Oleh itu, memahami perbezaan gaya pembelajaran dalam kalangan murid membantu guru untuk menggunakan teknik pengajaran yang memenuhi keperluan yang pelbagai itu, sebaliknya, mengabaikan kepelbagaian dalam keperluan pembelajaran menyebabkan pencapaian murid kurang baik. Akibatnya, guru cenderung untuk melabelkan murid sebagai mengalami masalah pembelajaran (Maki & Adams, 2020).

Kajian terdahulu hanya lebih membincangkan gaya pembelajaran murid normal di kelas biasa (Cabual, 2021; Javed et al., 2023; Shakeri et al., 2022). Kajian Luangrungruang dan Kokaew (2022) hanya melihat gaya pembelajaran murid pendengaran mendapati kaedah pengajaran yang bersesuaian dengan gaya pembelajaran dapat meningkatkan prestasi akademik murid. Tidak banyak kajian sistematik telah dilaksanakan yang membincangkan keperluan kaedah dan teknik yang sesuai untuk menangani gaya pembelajaran MBPK KUI secara khusus. Kajian daripada Bawalsah dan Haddad (2020) contohnya, telah membincangkan gaya pembelajaran VAK dalam kalangan MBPK KUI, namun terdapat jurang dengan kajian semasa di mana kaedah dan teknik pengajaran yang sesuai

dilaksanakan untuk MBPK KUI tidak dibincangkan dengan lebih mendalam. Kajian Avci dan Baglama (2023) pula telah membincangkan kaedah dan teknik pengajaran yang sesuai untuk MBPK KUI, namun ia tertakluk kepada kemahiran membaca dan menulis semata-mata, tanpa memberi penekanan terhadap gaya pembelajaran murid.

1.4 Objektif Kajian

Matlamat keseluruhan kajian adalah untuk meneroka kefahaman guru tentang keperluan gaya pembelajaran dan bagaimana mereka menyesuaikan gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK KUI semasa pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Berdasarkan data yang diperoleh, contoh aktiviti pengajaran, pembelajaran dan pentaksiran yang menjadi sebahagian daripada program pengajaran dan pembelajaran telah direka bentuk untuk membantu para guru menampung kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI dalam kelas kemahiran vokasional spesifik (KVS) asas roti.

Matlamat keseluruhan telah di operasikan dalam objektif berikut:

Objektif 1: Untuk meneroka kefahaman guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI

Objektif 2: Untuk meneroka kefahaman guru terhadap kaedah pengajaran guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI

Objektif 3: Untuk meneroka kefahaman guru terhadap teknik pengajaran guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI

Objektif 4: Menghasilkan satu model gaya pembelajaran MBPK KUI melalui kajian literatur, temu bual dan pemerhatian.

Objektif 5: Menghasilkan satu modul pengajaran kemahiran vokasional spesifik asas roti MBPK KUI di PPI melalui kajian literatur, temua bual dan pemerhatian.

1.5 Persoalan Kajian

Mengalir daripada penyataan masalah soalan utama berikut membimbing pelaksanaan kajian:

Apakah pemahaman guru tentang keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai dan bagaimana mereka menyesuaikan gaya pembelajaran yang pelbagai semasa pengajaran dalam Program Pendidikan Inklusif kemahiran vokasional spesifik asas roti?

Dalam soalan utama ini, sub-soalan berikut timbul:

1. Apakah kefahaman guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI di PPI?

2. Apakah kefahaman guru terhadap kaedah pengajaran untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI di PPI?

3. Apakah kefahaman guru terhadap teknik pengajaran untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI di PPI?

4. Apakah model pembelajaran dengan kaedah dan teknik yang boleh menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI?

5. Apakah modul pengajaran kemahiran vokasional spesifik asas roti MBPK KUI di PPI melalui kajian literatur, temua bual dan pemerhatian?

1.6 Kerangka Konseptual

Penyelidikan adalah berdasarkan konsep rangka kerja pendidikan inklusif, kepelbagaian gaya pembelajaran serta teknik pengajaran. Untuk menyepadukan kajian semasa, penerangan ringkas tentang setiap idea kini disediakan.

1.6.1 Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif adalah mengenai mengiktiraf dan menghormati perbezaan antara semua murid dan menyokong semua murid supaya pelbagai keperluan pembelajaran, yang merujuk kepada keutamaan murid untuk belajar dan belajar dengan cara tertentu. Tumpuan adalah kepada pembangunan kaedah dan teknik pengajaran berkesan yang memberi manfaat kepada MBPK. Inklusif adalah mengenai memasukkan semua orang, tanpa mengira keupayaan, jantina, bahasa atau ketidakupayaan, supaya semua murid boleh tergolong di sekolah dan syarat dicipta oleh pendidik untuk membolehkan mereka mencapai hasil pendidikan (Tonegawa, 2022).

Dalam konteks kajian, pendidikan inklusif adalah program yang membolehkan MBPK kategori KUI terlibat secara aktif dalam pelbagai aktiviti berunsur sosial dan akademik di sekolah dan di dalam komuniti dengan memberi ruang kepada semua murid. Ia juga bertujuan untuk memberi peluang kepada semua murid MBPK mendapat pendidikan.

1.6.2 Kepelbagaian Gaya Pembelajaran

Literatur mengetengahkan beberapa model yang menerangkan keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai yang mungkin ditemui oleh guru di dalam bilik darjah. Model gaya pembelajaran VARK Fleming membincangkan gaya pembelajaran visual, audio, membaca/menulis, dan kinestetik. Kolb (1984) di dalam (Raschick et al., 1998) pula mengklasifikasikan gaya pembelajaran sebagai pengalaman konkrit, pemerhatian reflektif,

konseptualisasi abstrak dan eksperimen aktif. Model gaya pembelajaran Dunn dan Dunn, menunjukkan lima rangsangan asas yang mempengaruhi keupayaan individu untuk menguasai maklumat dan kemahiran akademik yang baru dan sukar. Model gaya pembelajaran Myers Briggs Type Indicator mengklasifikasikan murid mengikut keutamaan mereka pada skala yang diperolehi daripada teori psikologi jenis psikologi Carl Jung (Lawrence, 1994), menunjukkan bahawa murid mungkin Extraverts, Sensors, Thinkers or Judgers. Kemudian, Model Gaya Pembelajaran Felder-Silverman (Felder, 1996) di dalam Ghani et al. (2016) mengklasifikasikan murid sebagai aktif secara berurutan, berperasaan, atau induktif.

1.6.3 Kaedah Pengajaran

Keseluruhan pendekatan atau rangka kerja yang digunakan oleh guru untuk mengatur dan melaksanakan aktiviti pendidikan untuk mencapai matlamat tertentu, seperti matlamat pembelajaran di dalam kelas, dirujuk sebagai kaedah pengajaran (Hasanova et al., 2021). Kaedah pengajaran juga merupakan mekanisme dalam bentuk pengetahuan yang diberikan kepada murid.

Dalam konteks kajian, kaedah pengajaran yang berkesan adalah merujuk kepada penggunaan model gaya pembelajaran VARK, yang mengkategorikan murid kepada kumpulan visual, auditori, membaca/menulis dan kinestetik. Antara penggunaan kaedah pengajaran oleh guru adalah seperti perbincangan, kerja berkumpulan, dan kuliah.

1.7 Kepentingan Kajian

Kajian peneroka kefahaman Guru Sekolah Menengah di bahagian Kuching, Sarawak untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di kelas PPKI memberi gambaran awal Program Kemahiran Vokasional Spesifik Asas Roti boleh dilaksankan

sacara pendidikan inklusif samada secara Inklusif Penuh atau secara Inklisif Separa selari dengan hala tuju sistem pendidikan di Malaysia untuk meningkatkan jumlah MBPK di PPI penuh. Kepentingan kajian ini dibincangkan seperti berikut:

1.7.1 Kepentingan Kepada Guru

Kajian ini amat penting untuk membantu guru di PPI KVS asas roti memahami dan mengintegrasikan kepelbagaian gaya pembelajaran, sekaligus meningkatkan keberkesanan pengajaran mereka. Dengan memahami gaya pembelajaran murid khususnya MBPK KUI yang pelbagai, dapat membantu guru mencapai objektif pengajaran selain dapat merancang kaedah dan teknik pengajaran yang lebih relevan selaras dengan gaya pembelajaran murid.

Selain daripada itu, kajian ini mempunyai signifikan kepada guru dalam aspek meningkatkan daya tindak mereka. Dapatan yang diperoleh dalam kajian ini memberi guru-guru alat dan strategi yang diperlukan untuk menangani murid dengan berbagai gaya pembelajaran. Perkara ini akan membuatkan mereka mempunyai lebih bermotivasi dan yakin dalam menyampaikan bahan pembelajaran. Malah, guru akan mempunyai lebih kesedaran dan kefahaman akan keperluan pendidikan inklusif dan mendukung prinsip inklusif ini tanpa berbelah bahagi. Kajian ini memberi dan menyebarkan kesedaran kepada guru-guru bahawa pendidikan inklusif adalah hak asasi bagi semua murid, termasuk yang berkeperluan khas.

1.7.2 Kepentingan Kepada Murid

Kajian mengenai keperluan bagi guru sekolah menengah di Sarawak, Malaysia untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran di PPI bagi MBPK KUI juga mempunyai signifikan yang sangat besar terhadap murid. Kajian ini membantu menyebarkan kesedaran bahawa sistem pendidikan di Malaysia mengamalkan sistem pendidikan inklusif, di mana

setiap murid mempunyai akses yang adil dalam menimba ilmu, tidak kira sama ada mereka murid yang normal, atau pun MBPK. Kajian ini memastikan bahawa setiap murid, termasuk yang berkeperluan khas, memiliki akses yang setara terhadap pendidikan berkualiti. Perkara ini dapat meminimumkan kesenjangan dalam pencapaian akademik dan memastikan bahawa setiap murid memiliki peluang yang adil untuk mencapai kejayaan dalam akademik. Melalui kaedah pengajaran yang disesuaikan dengan gaya pembelajaran, MBPK dapat mencapai potensi akademik ke tahap optimum. Kajian ini membantu membentuk budaya di sekolah yang menerima dan menyokong semua jenis gaya pembelajaran. Ini menciptakan persekitaran di mana semua murid merasa diterima dan dihormati.

Selain itu, kajian ini menekankan aspek menghormati kepelbagaian individu, terutamanya dalam konteks MBPK KUI. Kajian ini menyorot bahawa setiap murid memiliki keperluan dan gaya pembelajaran yang berbeza. Dalam konteks MBPK KUI, ketidakupayaan yang dimiliki tidak seharusnya menjadi penghalang untuk mendapatkan pendidikan yang berkualiti. Maka, secara tidak langsung, dapatan yang dihasilkan melalui pelaksanaan kajian ini membantu guru dalam memahami dan memberi tindak balas terhadap keunikan setiap murid, seterusnya memungkinkan MBPK belajar dengan cara yang paling efektif. Signifikan lain pelaksanaan kajian ini terhadap murid adalah meningkatkan keterlibatan murid. Dengan mengenali dan mengintegrasikan gaya pembelajaran yang berbeza, guru dapat membuat pengajaran lebih menarik dan relevan bagi murid. Ini dapat meningkatkan keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran.

1.7.3 Kepentingan Kepada Pembuat Dasar

Kajian meneroka kefahaman Guru Sekolah Menengah di bahagian Kuching, Sarawak untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI KVS asas

roti memberi signifikan yang besar bagi pembuat dasar pendidikan. Hal ini kerana kajian ini menyediakan bukti empirikal tentang keperluan menangani kepelbagaian gaya pembelajaran di konteks pendidikan inklusif. Hasil kajian dapat digunakan sebagai landasan bagi pembina dasar untuk membuat keputusan berdasarkan data. Malah, kajian dapat memberikan pandangan mendalam tentang apa yang berfungsi dan tidak berfungsi dalam pendidikan inklusif. Ini memungkinkan pembina dasar untuk merancang dan menyelaraskan dasar-dasar supaya lebih efektif dan relevan. Melalui kefahaman yang lebih baik tentang model pengajaran yang efektif, pembuat dasar dapat mengagihkan modal insan dengan lebih bijak untuk latihan guru, pengembangan kurikulum inklusif, dan fasiliti yang menyokong pendidikan inklusif.

Selain itu, kajian ini memberi penekanan dan memastikan pematuhan terhadap pendidikan inklusif telah diakui dalam undang-undang dan garis panduan pendidikan di Malaysia. Kajian ini membantu memastikan bahawa pembina dasar mematuhi komitmen mereka terhadap pendidikan inklusif. Hasil kajian dapat membantu menggalakkan perubahan struktural dalam sistem pendidikan, seperti penyediaan latihan tambahan untuk guru atau perubahan dalam kurikulum. Akhir sekali, pelaksanaan kajian ini memberikan signifikan dalam aspek memberikan arahan pada isu-isu kontroversial, di mana pendidikan inklusif banyak melibatkan isu-isu kontroversial seperti peruntukan guru dan penempatan MBPK. Pelaksanaan kajian ini dapat memberikan pandangan yang berdasarkan data untuk membantu dalam pengambilan keputusan.

1.8 Skop Kajian

Kajian kualitatif ini merangkumi penerokaan kefahaman peserta menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI KVS asas roti. Selain itu, kajian ini

turut meneroka kefahaman peserta kajian berdasarkan kaedah pengajaran dan teknik pengajaran dalam menangani gaya pembelajaran MBPK KUI yang pelbagai. Akhir sekali, kajian ini bertujuan membina model pengajaran yang komprehensif sebagai panduan kepada guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran. Oleh itu, kajian ini melibatkan pengumpulan data melalui temu bual separa berstruktur dan menganalisis dokumen yang berkaitan dengan objektif kajian ini untuk membina model yang komprehensif. Pemerhatian turut dijalankan bagi melihat keberkesanan model pengajaran yang telah dibina. Peserta kajian terdiri daripada guru yang mengajar MBPK KUI di sekolah menengah di bahagian Kuching, Sarawak yang dipilih berdasarkan persampelan bertujuan. Dalam kajian ini, hak MBPK KUI untuk mendapatkan pendidikan yang berkualiti, dan gaya pembelajaran mereka yang berbeza mengikut kemampuan diteliti.

1.9 Batasan Kajian

Pelaksanaan kajian ini terdapat beberapa batasan yang perlu diutarakan. Pertama, kajian ini dilaksanakan dalam konteks gaya pembelajaran MBPK KUI di lima buah sekolah menengah di bahagian Kuching, Sarawak. Oleh itu, dapatan kajian tidak boleh digunakan untuk membuat generalisasi bagi MBPK bagi semua kategori dan di negeri-negeri lain yang ada di Malaysia, atau pun mewakili konteks MBPK secara global. Malah, kajian ini khusus dilaksanakan bagi memahami kefahaman guru menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI KVS Asas Roti. Justeru, dapatan kajian tidak boleh digeneralisasikan untuk memahami kepelbagaian gaya pembelajaran murid normal lain di aliran perdana yang atau yang terlibat dengan PPI.

Seterusnya, kajian ini adalah bersifat kualitatif yang hanya melibatkan saiz sampel yang kecil iaitu seramai sepuluh orang peserta kajian.

Batasan lain dalam kajian ini termasuklah pengumpulan dan analisis data yang memakan masa. Pengumpulan data yang mendalam melalui kaedah seperti temu bual dan analisis dokumen merupakan satu proses mengumpul dan menganalisis data yang kaya dan terperinci, maka ia boleh memakan masa.

1.10 Definisi Operasional

Bahagian ini menerangkan tentang istilah-istilah penting yang digunakan dalam keseluruhan penulisan kajian. Setiap istilah akan diterangkan secara konseptual dan diikuti secara operasional.

1.10.1 Guru Sekolah Menengah

Secara operasional, guru sekolah menengah merujuk kepada guru yang mengajar kelas PPI KVS asas roti yang mempunyai MBPK KUI di Sarawak. Guru adalah orang yang mengajar atau mendidik. (*Kamus Dewan: Edisi Keempat*, 2017). Tambah Muhiddinur (2019), guru merupakan komponen penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Seorang guru turut serta dalam usaha membentuk sumber manusia yang berpotensi. Guru adalah semua orang yang mempunyai kuasa dan tanggungjawab untuk membimbing dan membangunkan pelajar. Dalam proses pengajaran dan pembelajaran, guru berperanan membantu proses pengajaran dan pembelajaran murid berjalan dengan lancar. Seorang guru tidak memindahkan ilmu yang telah dimiliki, tetapi membantu murid membentuk pengetahuan mereka. Seorang guru dituntut untuk lebih memahami pemikiran dan perspektif pelajar. Guru mestilah bersikap profesional, kreatif dan seronok dengan mengambil jawatan sebagai ibu bapa yang penuh kasih sayang terhadap pelajarnya, rakan sebagai tempat meluahkan perasaan pelajar, fasilitator yang sedia melayan murid mengikut minat dan bakat mereka. Pendidikan formal di Malaysia dibahagi kepada tiga peringkat iaitu peringkat

rendah, menengah, dan pengajian tinggi. Guru sekolah menengah adalah guru yang mengajar murid berumur 13 hingga 17 tahun di pelbagai sekolah menengah di Malaysia.

1.10.2 Gaya Pembelajaran

Secara operasional, gaya pembelajaran merujuk kepada gaya pembelajaran setiap individu MBPK KUI berdasarkan model gaya pembelajaran VARK Fleming bagi membolehkan mereka menerima maklumat dengan lebih berkesan. Gaya pembelajaran ialah cara murid mengakmodasi persekitaran pembelajaran berdasarkan sifat kognitif, afektif dan psikologi, melibatkan diri dan bertindak balas terhadapnya (Narius et al., 2020). Oleh itu, mendapat kesedaran tentang proses psikologi yang dikaitkan dengan pembelajaran, strategi dan gaya pembelajaran, dan kemahiran metakognitif telah menjadi penting dalam bidang akademik. Terdapat banyak model gaya pembelajaran yang boleh diwujudkan daripada kajian lepas. Ini termasuk model yang telah dibangunkan oleh penyelidik terdahulu, seperti model Salmes dalam gaya pembelajaran Felder Silverman atau Dunn dan Kolb (Bawalsah & Haddad, 2020). Dua jenis gaya pembelajaran iaitu Dunn dan Dunn dan VARK digunakan secara meluas. Model gaya pembelajaran VARK ialah sejenis gaya pembelajaran yang diadaptasi oleh Fleming daripada VAK kepada gaya pembelajaran VARK pada tahun 2006. Pengumpulan murid dalam empat kaedah berbeza mengubah suai gaya pembelajaran ini. Model berdasarkan deria yang berbeza, visual, audio, mendengar, dan kinestetik, serta nama templat itu sendiri, berasal dari huruf deria ini (V, A, R, K).

1.10.3 Program Pendidikan Inklusif (PPI)

Secara operasional, Program Pendidikan Inklusif merujuk kepada program pendidikan dibawah KPM yang membolehkan murid berkeperluan pendidikan khas

menerima pendidikan berkualiti dan mendapatkan hak yang sama rata dengan murid normal lain yang berada dalam aliran perdana.

Program pendidikan inklusif merujuk kepada persediaan pendidikan di mana kanak-kanak yang mempunyai keperluan pembelajaran yang pelbagai ditempatkan di dalam bilik darjah umum dan mempunyai peluang pendidikan berkualiti yang saksama (Mah et al., 2019).

1.10.4 Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK)

Murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) adalah mereka yang mengalami gangguan atau penyimpangan daripada keadaan kanak-kanak biasa yang secara amnya normal dari segi ciri-ciri tingkah laku fizikal, mental atau sosial (Baker, 2019). Kanak-kanak berkeperluan khas secara fakta akan berhadapan dengan pelbagai kesukaran dalam menangani perbezaan mereka semasa tumbesaran, termasuk dalam pendidikan.

1.10.5 Kurang Upaya Intelektual (KUI)

Secara operasional, KUI merujuk kepada MBPK KUI yang mempunyai masalah yang ketara dalam mendengar, bertutur, membaca, menulis, membuat keputusan atau menyelesaikan masalah matematik yang ditempatkan dalam program pendidikan khas integrasi atau dalam program pendidikan inklusif di sekolah menengah di Sarawak. KUI menurut Akta Pendidikan Individu Kurang Upaya (IDEA) (1997) adalah masalah dalam satu atau lebih proses psikologi asas yang melibatkan pemahaman atau penggunaan bahasa pertuturan atau penulisan. Antara masalah yang dihadapi ialah kebolehan mendengar, berfikir, bercakap dan membaca yang tidak sempurna. Manakala Jawatankuasa Bersama Kebangsaan bagi Kurang Upaya Intelek atau *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) (1990) mendefinisikan KUI sebagai pelbagai masalah yang

mengakibatkan kesukaran yang ketara dalam mendengar, bertutur, membaca, menulis, membuat keputusan atau menyelesaikan masalah matematik. Masalah ini disebabkan oleh kerosakan pusat sistem saraf.

1.10.6 Pengetahuan Pedagogi

Gaya pembelajaran dan pengetahuan pedagogi mempunyai hubungan yang erat dalam konteks pendidikan, terutamanya dalam pendidikan khas. Pengetahuan pedagogi yang mendalam membolehkan guru untuk memahami dan mengadaptasi pengajaran mereka mengikut gaya pembelajaran yang berbeza-beza dalam kalangan murid berkeperluan khas. Dalam konteks kajian ini, pengetahuan pedagogi merujuk kepada pemahaman dan kemahiran guru dalam merancang, melaksana, dan menilai proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan untuk murid berkeperluan khas. Dalam konteks kajian ini, pengetahuan pedagogi merujuk kepada kefahaman dan kemahiran guru dalam merancang, melaksana, dan menilai proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan untuk murid berkeperluan khas (Pantic & Florian, 2015). Ini merangkumi pemahaman tentang teori pembelajaran dan perkembangan kanak-kanak dalam konteks pendidikan khas, penguasaan pelbagai strategi pengajaran yang disesuaikan, kebolehan untuk mengadaptasi kurikulum, kemahiran menguruskan tingkah laku dan mewujudkan persekitaran pembelajaran inklusif, serta kecekapan dalam menggunakan penilaian yang sesuai (Brownell et al., 2020). Pengetahuan pedagogi juga meliputi keupayaan menggunakan teknologi bantuan dan berkolaborasi dengan pelbagai pihak berkepentingan untuk menyokong pembelajaran murid (Evmenova, 2018). Ini merangkumi; (i) Kefahaman tentang teori pembelajaran dan perkembangan kanak-kanak, khususnya dalam konteks pendidikan khas. (ii) Penguasaan pelbagai strategi dan teknik pengajaran yang disesuaikan untuk keperluan individu murid berkeperluan khas. (iii) Kebolehan untuk menyesuaikan kurikulum dan bahan pengajaran

agar sesuai dengan tahap keupayaan dan keperluan murid. (iv) Kemahiran dalam menguruskan tingkah laku dan mewujudkan persekitaran pembelajaran yang inklusif dan menyokong. (v) Kecekapan dalam menggunakan penilaian formatif dan sumatif untuk mengukur kemajuan murid dan menyesuaikan pengajaran. (vi) Pengetahuan tentang penggunaan teknologi bantuan sesuai untuk murid berkeperluan khas. (vii) Keupayaan untuk berkolaborasi dengan pakar pendidikan khas, ibu bapa, dan profesional lain dalam menyokong pembelajaran murid

1.11 Rumusan Bab

Secara rumusannya, bab 1 merupakan bab pendahuluan. Kajian ini bertujuan untuk memahami keperluan Guru Sekolah Menengah di Malaysia untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI. Justeru, dalam kajian ini, pendahuluan dan latar belakang mengenai sistem pendidikan inklusif, pendidikan khas di Malaysia, kategori dan gaya pembelajaran murid KUI telah dibincangkan. Seterusnya, kajian membincangkan permasalahan, objektif, serta soalan kajian. Selain itu, kepentingan dan batasan kajian turut dikemukakan dalam bab ini. Skop bagi perlaksanaan kajian telah dinyatakan dengan jelas. Kajian turut membincangkan kerangka konseptual kajian. Akhir sekali, bab ini menerangkan definisi operasi dan definisi konseptual bagi setiap kata kunci yang penting dalam pelaksanaan kajian ini. Bab berikutnya akan membincangkan kajian literatur secara terperinci yang menjurus kepada fokus kajian.

BAB 2

KAJIAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Bab 2 membincangkan literatur-literatur yang berkaitan dengan pelaksanaan kajian semasa secara terperinci. Dalam bab ini, penyelidik akan memperkenalkan program pendidikan inklusif dan membincangkan pelaksanaan program ini. Antara perkara yang dibincangkan termasuklah dasar pendidikan inklusif, definisi program pendidikan inklusif, matlamat dan objektif program pendidikan inklusif, Program inklusif penuh dan inklusif separa termasuk inklusif separa akademik dan inklusif separa bukan akademik turut dibincangkan.

Seterusnya, bab ini akan membincangkan pelaksanaan program pendidikan inklusif bagi model holistik. Kemudian, perbincangan akan beralih kepada definisi, konsep, dan jenis-jenis murid berkeperluan khas. Perbincangan mengenai gaya pembelajaran iaitu pembelajaran secara auitori, visual, dan kinestetik akan dibincangkan dalam bahagian seterusnya. Penyelidik turut membincangkan kaedah dan teknik pengajaran bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI. Akhir sekali, perbincangan mengenai kajian-kajian lepas yang berkaitan dengan kajian semasa akan diperincikan.

2.2 Sejarah Pendidikan Khas

Sejarah pendidikan berkeperluan khas di Malaysia selari dengan perkembangan yang dilihat dalam profesion bantuan lain di negara membangun di seluruh dunia (Saiful Azam Khoo & Abdullah, 2017). Malaysia memulakan peringkat pertama apabila sekolah pertama untuk orang buta dibuka pada tahun 1929, diikuti oleh sekolah untuk orang pekak kemudian

pada tahun 1954. Sekolah-sekolah ini telah dimulakan di bawah program Kementerian Kebajikan Masyarakat dengan bantuan reli-mubaligh. Malaysia memasuki peringkat kedua apabila program penyediaan profesional untuk pendidikan khas ditubuhkan secara rasmi oleh Kementerian Pendidikan (KPM) pada tahun 1961. Tanpa kepakaran dan teknologi sendiri, Malaysia memasuki peringkat ketiga apabila ia mula mengimport pengetahuan dan kepakaran dengan menghantar profesional pendidikan ke luar negara untuk ijazah penyelidikan dan lampiran dalam perkhidmatan dalam pendidikan berkeperluan khas pada 1980-an dan 1990-an, dan cuba menyesuaikan apa yang dipelajari dengan keadaan negaranya. Penyertaan Malaysia dalam bengkel dan aktiviti antarabangsa PBB dan UNESCO dan pembaharuan seterusnya seperti yang dicerminkan dalam Akta Pendidikan 1996 (1998) menerangkan perkembangan aktif dasar dan perubahan dalam amalan dalam tempoh ini.

Pada tahun 1993, persediaan guru pra perkhidmatan pertama yang membawa kepada program ijazah Sarjana Muda Pendidikan dalam pendidikan berkeperluan khas telah dimulakan di Universiti Kebangsaan Malaysia. Program ini dibangunkan bersama projek kolaboratif dalam pembangunan kurikulum dengan tiga universiti di UK, iaitu Universiti Manchester, Birmingham dan Cambridge (Jelas, 2000; Jelas & Mohd Ali, 2014).

Pendidikan berkeperluan khas di Malaysia kini berada di peringkat keempat dengan penyelidikan dimulakan di universiti tempatan dengan pembiayaan daripada kerajaan untuk menghasilkan pendidikan berkeperluan khas sebagai satu disiplin. Penubuhan program ijazah penyelidikan dalam pendidikan berkeperluan khas telah menjana minat di kalangan murid dan ahli akademik, dan percubaan untuk mengintegrasikan pengetahuan tempatan

dengan badan pengetahuan antarabangsa yang lebih besar telah bermula (Jelas, 2000; Jelas & Mohd Ali, 2014; UNESCO, 2020).

Tafsiran semasa pendidikan khas di Malaysia berpunca daripada rangka kerja pendidikan khas tradisional dan asas pengetahuan yang menekankan model patologi/perubatan keperluan khas (Mat Husin et al., 2021). Penekanan berterusan untuk menjelaskan kesukaran pendidikan dari segi ciri berpusatkan kanak-kanak mempunyai kesan menghalang kemajuan dalam mewujudkan dasar dan peruntukan untuk MBPK.

Penilaian ciri-ciri kanak-kanak dan keseluruhan persekitaran kanak-kanak memerlukan kaedah penilaian yang membina kualiti positif sambil mengiktiraf kelemahan. Perspektif interaktif menggunakan pendekatan ekologi yang mengiktiraf ciri-ciri konteks pembelajaran, seperti kurikulum, proses pengajaran, pengurusan bilik darjah dan pembolehubah lain, sebagai faktor penting yang mempengaruhi pembelajaran (Saiful Azam Khoo & Abdullah, 2017). Dengan menerima pendekatan interaksionis terhadap keperluan khas, guru di Malaysia dapat melihat keperluan pembelajaran murid dan bagaimana dasar, budaya dan amalan sekolah membolehkan atau melumpuhkan, bukan sahaja kepada murid kurang upaya, tetapi semua murid. Dalam mengenal pasti keperluan pendidikan, Haris dan Khairuddin (2021) menekankan bahawa adalah penting bagi guru untuk mengimbangi ‘keperluan yang disimpulkan’ dan ‘keperluan yang dinyatakan’ semua murid, dengan mengatakan bahawa ‘dengan mengabaikan keperluan yang dinyatakan, kita mengorbankan peluang untuk membangunkan individu. bakat, motivasi intrinsik, dan kegembiraan belajar’.

Kurikulum sekolah biasanya disokong oleh andaian bahawa guru dan penggubal dasar tahu apa yang diperlukan oleh kanak-kanak, dan kurikulum direka bentuk untuk memenuhi keperluan yang disimpulkan ini. Dalam usaha untuk memenuhi keperluan yang

disimpulkan, guru, bagaimanapun, sering mengabaikan keperluan murid yang dinyatakan. Kebanyakan guru takut bahawa keperluan yang dinyatakan hanyalah keinginan seketika, dan ia harus dibendung dan digantikan dengan keperluan penting yang telah dikenal pasti melalui kurikulum. Sisi kemanusiaan pendidikan lebih daripada sekadar isu etika keadilan tetapi etika penjagaan yang berasaskan keperluan. Ini amat penting kerana prinsip asas penjagaan inilah yang mewujudkan pemahaman, nilai dan kepercayaan yang merumuskan dasar dan seterusnya amalan (Haris & Khairuddin, 2021).

Matlamat PPI adalah untuk meningkatkan penyertaan MBPK dan memberi mereka peluang untuk menyertai program akademik dan bukan akademik bersama-sama dengan pelajar biasa di arus perdana (BP Khas, 2013; KPM, 2019). PPI mengajar masyarakat supaya tidak mengabaikan potensi MBPK. Mereka percaya ketidakupayaan boleh dikurangkan dengan peluang yang sama. Berikut adalah objektif Program Pendidikan Inklusif (PPI), yang dipetik daripada Kod Amalan Pendidikan Inklusif KPM (2015):

1. Memastikan MBPK mendapat peluang pendidikan yang sama rata.

2. Membina kenyakinan diri MBPK untuk mencapai potensi yang paling tinggi.

3. Memastikan MBPK dapat menyesuaikan diri bersama pelajar arus perdana untuk meningkatkan kemahiran kehidupan harian mereka.

4. Meningkatkan kesedaran dan penerimaan kepelbagaian keupayaan MBPK oleh warga sekolah dan komuniti.

Oleh itu, elemen pengajaran guru dalam kelas adalah sangat penting untuk meningkatkan enrolmen Program Pendidikan Inklusif. Guru arus perdana yang mengajar di

kelas yang terlibat dengan Program Pendidikan Inklusif (PPI) mesti mengambil kira kapasiti MBPK kelas.

Seperti dalam sektor lain, dasar pendidikan dan keutamaan di Malaysia dikaitkan secara sistematik dengan rancangan pembangunan negara. Justeru, KPM komited untuk menyediakan perkhidmatan pendidikan dan latihan yang berada di selaras dengan teras utama dalam Rangka Kebangsaan Rancangan Perspektif dan Rancangan Pembangunan 5 Tahun. Berkenaan dengan SDG, KPM memandang bahawa menyediakan pendidikan berkualiti kepada semua kanak-kanak, tanpa mengira mereka latar belakang, merupakan salah satu strategi yang berkesan dalam menggalakkan pembangunan mampan. Oleh itu, banyak usaha ditujukan untuk memperkukuh program sedia ada, melengkapkan sekolah dengan kemudahan teknologi yang lebih baik, dan menyediakan kurikulum yang sesuai yang mungkin diperlukan untuk masa depan yang mampan (Mokshein, 2019). Matlamat 4 iaitu 'memastikan pendidikan berkualiti inklusif dan saksama dan menggalakkan peluang pembelajaran sepanjang hayat untuk semua' dipetakan dengan teras strategik 3, Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 (Prasekolah hingga Menengah), Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (Pendidikan Tinggi 2015-2025), Pelan Strategik Pendidikan Tinggi Negara dan Rangka Tindakan Pembudayaan Pembelajaran Sepanjang Hayat 2011-2020 (KPM, 1998).

2.3 Program Pendidikan Inklusif Model Holistik

Pendidikan inklusif dicadangkan di peringkat antarabangsa dalam Pernyataan Salamanca, yang telah diterima pakai oleh Kongres Dunia Pendidikan Keperluan Khas (WCSNE) pada tahun 1994. Artikel 2 kenyataan ini membentangkan konsep asas pendidikan inklusif, yang boleh diringkaskan sebagai "…setiap kanak-kanak mempunyai hak asasi

untuk pendidikan, dan sekolah biasa mesti menyediakan peluang untuk pendidikan yang mengambil kira keperluan pendidikan khas yang dimiliki oleh setiap kanak-kanak" (Tonegawa, 2022). Konsep pendidikan bersepadu, yang menjadi pendekatan arus perdana kepada persekolahan sehingga penerimaan pendidikan inklusif, memerlukan kanak-kanak berkeperluan khas menyesuaikan diri dengan kelas biasa. Pendidikan inklusif berbeza daripada konsep pendidikan bersepadu ini kerana ia menyokong tanggapan bahawa guru dan sekolah harus bertindak balas terhadap keperluan kanak-kanak

Kama Shaffeei et al. (2019) berkata pedagogi inklusif ialah cara mengajar dalam persekitaran interaktif di mana pelajar aktif terlibat. Pedagogi yang inklusif membolehkan semua murid mempelajari idea dan kemahiran tanpa mengira status sosioekonomi, bangsa, jantina atau latar belakang etnik. Ini menunjukkan bahawa guru yang menggunakan pedagogi inklusif telah bersedia untuk kemasukkan MBPK ke dalam kelas sebagai sebahagian daripada komuniti tanpa mengasingkan sesiapa.

PPI dilaksanakan secara menyeluruh dengan melibatkan semua orang pada peringkat sekolah dan komuniti. Pendidikan inklusif yang holistik atau menyeluruh tidak hanya mengutamakan pencapaian akademik; ia juga mengambil kira perkembangan dan pencapaian potensi lain yang ada dalam setiap MBPK. Model holistik menggunakan kedua-dua pendekatan inklusif separa dan inklusif penuh. Pelibatan MBPK dalam kedua-dua bidang akademik dan bukan akademik diambil kira dalam inklusif separa. Bergantung kepada keperluan individu murid, MBPK mengikuti PPI sama ada dengan bantuan khidmat sokongan atau tanpa sokongan.

Bahagian Pendidikan Khas di KPM bertanggungjawab untuk menyelaras semua program pendidikan khas di sekolah biasa dan pentadbiran semua sekolah pendidikan khas

yang hanya melayani murid bermasalah pendengaran dan penglihatan. Kanak-kanak yang dikenal pasti sebagai (i) Sindrom Down, (ii) autisme ringan, (iii) kelewatan perkembangan mental, (iv) gangguan hiperaktif kekurangan perhatian, dan (v) ketidakupayaan pembelajaran khusus ditempatkan dalam kelas khas serba lengkap di Program PPKI di sekolah biasa.

Istilah 'Pendidikan Inklusif' diperkenalkan sebagai sebahagian daripada kontinum perkhidmatan yang tersedia untuk kanak-kanak berkeperluan khas. Walau bagaimanapun, kelayakan untuk penempatan pendidikan khas adalah berdasarkan 'kebolehdidikan' kanak-kanak seperti yang dinilai oleh pasukan profesional. Ini didokumenkan dalam Akta (1998, 342), yang menyatakan (a) bagi sekolah kerajaan dan bantuan kerajaan, MBPK yang berpendidikan layak mengikuti program pendidikan khas kecuali murid (i) murid cacat fizikal yang mempunyai keupayaan mental untuk belajar seperti murid biasa; dan (ii) murid yang mempunyai pelbagai kecacatan atau cacat fizikal yang mendalam atau terencat akal yang teruk. Selain itu (b) MBPK yang boleh dididik jika dia mampu menguruskan diri sendiri tanpa bantuan dan disahkan oleh panel yang terdiri daripada pengamal perubatan, pegawai KPM dan pegawai Jabatan Kebajikan KPWKM yang berkebolehan untuk menjalani program pendidikan kebangsaan.

Pendidikan diletakkan sebagai Matlamat 4 (SDG4) dalam SDG. SDG4 bertujuan "memastikan pendidikan berkualiti inklusif dan saksama serta menggalakkan peluang pembelajaran sepanjang hayat untuk semua". Kekurangan pendidikan dan ketidakupayaan membaca dan menulis sering mengehadkan akses kepada maklumat dan merugikan kehidupan orang ramai. Daripada perspektif pemerolehan pengetahuan dan kemahiran, bersama-sama dengan pembangunan sumber manusia, jelas bahawa elemen pendidikan

hadir dalam kesemua 17 SDG. Dalam erti kata lain, pendidikan ialah disiplin rentas yang mempengaruhi pelbagai bidang dan ia memainkan peranan penting dalam mencapai semua SDG (EPU, 2017; Jabatan Statistik Malaysia, 2018; Nations, 2016).

Seperti yang dinyatakan sebelum ini, SDG4 termasuk perspektif inklusif. Inklusif boleh ditakrifkan dalam pelbagai cara. Sebagai contoh, UNESCO (2003) mentakrifkan inklusif dalam pendidikan sebagai "suatu proses menangani dan bertindak balas kepada kepelbagaian keperluan semua murid melalui peningkatan penyertaan dalam pembelajaran, budaya dan komuniti, dan mengurangkan pengecualian dalam dan dari pendidikan." Dalam pengertian ini, pendidikan inklusif difahami sebagai pendekatan pendidikan yang merealisasikan konsep pendidikan inklusif, yang menghargai proses dan tindak balasnya terhadap keperluan yang pelbagai.

Terdapat dua jenis program pendidikan inklusif: inklusif penuh dan inklusif separa. Terdapat perbezaan antara inklusif tersebut dan kedua-dua tempat pembelajaran dan guru (Haris & Khairuddin, 2021). Di kelas arus perdana, MBPK inklusif penuh didaftarkan dalam Aplikasi Pangkalan Data Murid (APDM). Dia belajar bersama-sama dengan murid arus perdana sepenuh masa dan mengikuti semua pembelajaran mata pelajaran akademik seperti murid arus perdana berasaskan kurikulum kebangsaan atau kurikulum kebangsaan yang diubah suai. Seiring dengan pelajar arus perdana yang lain, MBPK mengambil bahagian dalam aktiviti kokurikulum. Di kelas arus perdana, rekod kehadiran MBPK PPKI (Program Pendidikan Khas Integrasi) mengikuti inklusif penuh. Tidak sama dengan jenis inklusif separa. MBPK ditempatkan ke kelas inklusif separa (didaftarkan dalam APDM kelas PPKI). Mereka mesti belajar sekurang-kurangnya satu mata pelajaran, seperti mata pelajaran bahasa Inggeris, bahasa Melayu atau mata pelajaran elektif, atau terlibat dalam aktiviti kokurikulum

bersama-sama dengan murid arus perdana dan berjadual. Murid akan berada di kelas pendidikan khas seperti biasa pada waktu yang selebihnya. Rekod kehadiran MBPK yang mengikuti inklusif separa (PPKI) dicatatkan. Murid berkeperluan khas (MBPK) yang mengikuti program pendidikan inklusif mendapat akses kepada pendidikan yang berasaskan Kurikulum Kebangsaan. Ini bermakna pendidik mesti mempunyai keupayaan untuk menggunakan pedagogi pengajaran yang bersesuaian dengan keperluan MBPK.

Amalan pendidikan inklusif telah tertakluk kepada perbahasan pendidikan khas yang hebat di Malaysia disebabkan tidak konsisten dalam melaksanakan amalan inklusif yang berkisar daripada wacana dalam konsep istilah "pendidikan inklusif", kepada isu yang lebih praktikal seperti kecekapan kemahiran profesional guru, akses kepada latihan, sumber, logistik dan penempatan (Jalaluddin & Tahar, 2022; Saiful Azam Khoo & Abdullah, 2017; Suzana Harun et al., 2021); dan sementara perbahasannya luas daripada falsafah pendidikan inklusif sehinggalah kepada teknikalnya, penyelidik telah menyedari bahawa keberkesanan pendidikan inklusif pelaksanaan secara kritikal bergantung kepada konsep inklusif

Pengajaran yang baik memerlukan perancangan yang teliti dan dalam pelaksanaannya melibatkan pelbagai pihak, terutamanya guru dan murid. Bagi menjadikan proses pengajaran berjalan dengan lancar dan berkesan, guru perlu merancang rancangan pengajaran dengan mengambil kira gaya pembelajaran MBPK di PPI. Pengajaran di PPI adalah menggabungkan murid-murid di arus perdana dan MBPK. Diharafkan guru merancang pengajaran berbeza dengan matlamat dan kecekapan. MBPK perlu mendapat hak yang sama dalam mempelajari pelbagai subjek (Omar et al., 2020; Suzana Harun et al., 2021). Guru bertanggungjawab terhadap semua murid di dalam kelas dan berusaha untuk mencari jalan bagi melibatkan semua murid dalam proses pembelajaran dan pengajarannya

(PdP). Pengetahuan guru tentang sokongan inklusif adalah ciri penting bagaimana amalan peralihan yang berjaya dalam inklusif boleh dilaksanakan. Sikap mereka mengenai peralihan dan inklusif, menurut penyelidik, boleh menjadi penting penunjuk dan memberi ukuran sejauh mana mahir dan berpengetahuan para guru berada pada peranan inklusif mereka (Saiful Azam Khoo & Abdullah, 2017)

2.4 Tinjauan Teori Pembelajaran

Tinjauan literatur yang berkaitan dengan kefahaman guru, gaya pembelajaran, dan teknik pengajaran untuk murid berkeperluan khas. Fokus utama yang menjadi asas kepada penyelidikan ini adalah pada dua teori asas: teori konstruktivis dan *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Tinjauan ini bertujuan untuk menyediakan asas teoretikal yang kukuh bagi kajian mengenai kefahaman guru dan pendekatan pengajaran yang berkesan untuk murid berkeperluan khas.

2.4.1 Teori Konstruktivis dalam Konteks Pendidikan Khas

Teori konstruktivis, yang berakar umbi dari kerja Jean Piaget dan Lev Vygotsky, pembelajaran adalah proses aktif membina pengetahuan berdasarkan pengalaman dan interaksi persekitaran (Sharma & Chandra, 2021). Dalam konteks pendidikan khas, teori ini mempunyai implikasi penting terhadap pembinaan pengetahuan aktif, perancahan dalam pembelajaran dan pembelajaran kontekstual.

Menurut Liu et al. (2020), murid berkeperluan khas mendapat manfaat daripada pendekatan pembelajaran hands-on yang membolehkan mereka membina pemahaman melalui pengalaman langsung. Ini sejajar dengan prinsip konstruktivis yang menekankan peranan aktif pelajar dalam proses pembelajaran. Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) adalah konsep penting dalam konstruktivisme sosial. Dalam pendidikan

khas, guru perlu mahir dalam menyediakan perancahan untuk membantu murid berkeperluan khas mencapai potensi pembelajaran (González-Calero et al., 2019). Teori konstruktivis menekankan kepentingan konteks dalam pembelajaran. Untuk murid berkeperluan khas, ini bermakna menghubungkan pembelajaran dengan pengalaman harian mereka untuk meningkatkan pemahaman dan pengekalan (Baglama et al., 2022).

2.4.2 Pedagogical Content Knowledge (PCK) dalam Pendidikan Khas

PCK, yang diperkenalkan oleh Shulman (1986), merujuk kepada pengetahuan unik guru yang menggabungkan pemahaman mendalam tentang kandungan subjek dengan kefahaman tentang cara terbaik untuk mengajar kandungan tersebut. Dalam konteks pendidikan khas, PCK merujuk kepada beberapa aspek penting iaitu penyesuaian kandungan untuk keperluan individu, strategi pengajaran khusus dan penilaian yang disesuaikan.

Guru yang mempunyai PCK yang kukuh dapat menyesuaikan kandungan pelajaran untuk memenuhi keperluan individu murid berkeperluan khas. Ini melibatkan pemahaman mendalam tentang kesukaran pembelajaran spesifik dan strategi untuk mengatasinya (Evens et al., 2018). Merujuk kepada strategi pengajaran khusus, PCK dalam pendidikan khas melibatkan pengetahuan tentang strategi pengajaran yang berkesan untuk pelbagai keperluan khas. Ini termasuk penggunaan alat bantu visual, teknologi assistif, dan teknik multisensori (Baumert et al., 2020). Menurut Park & Oliver (2022) Guru dengan PCK yang kukuh dapat merancang dan melaksanakan penilaian yang sesuai untuk murid berkeperluan khas, yang mungkin berbeza daripada kaedah penilaian standard.

Gaya pembelajaran dan pengetahuan pedagogi memainkan peranan yang saling melengkapi dalam konteks pendidikan khas. Pengetahuan pedagogi yang mendalam membolehkan guru untuk memahami dan mengadaptasi pengajaran mereka mengikut

kepelbagaian gaya pembelajaran dalam kalangan murid berkeperluan khas. Alnahdi (2020) mendapati bahawa guru pendidikan khas yang mempunyai pengetahuan pedagogi yang kukuh lebih cenderung untuk menggunakan pelbagai pendekatan pengajaran yang sesuai dengan gaya pembelajaran murid. Ini menunjukkan bahawa kefahaman terhadap gaya pembelajaran bukan sahaja mempengaruhi keberkesanan pengajaran, tetapi juga membentuk asas untuk pembangunan profesional guru dalam konteks pendidikan khas.

Pengetahuan pedagogi yang merangkumi pemahaman tentang gaya pembelajaran mempengaruhi pelbagai aspek proses pengajaran dan pembelajaran. Hussein et al. (2019) menekankan bahawa guru yang memahami gaya pembelajaran visual, auditori, dan kinestetik dapat menyediakan bahan pengajaran yang lebih inklusif dan berkesan untuk murid berkeperluan khas. Selain itu, Özkarslı (2021) mendapati bahawa guru yang mempunyai pengetahuan pedagogi yang baik dapat merancang penilaian yang mengambil kira gaya pembelajaran murid, seterusnya memberikan gambaran yang lebih tepat tentang kemajuan murid. Penemuan ini mencerminkan kepentingan mengintegrasikan pemahaman gaya pembelajaran ke dalam proses perancangan dan penilaian pengajaran.

Dalam konteks pengurusan bilik darjah dan motivasi murid, pengetahuan pedagogi yang merangkumi pemahaman gaya pembelajaran turut memainkan peranan penting. Marton (2022) menunjukkan bahawa guru yang memahami kepelbagaian gaya pembelajaran dapat mewujudkan persekitaran pembelajaran yang lebih inklusif dan menyokong untuk murid berkeperluan khas. Ini selari dengan penemuan Demirok dan Baglama (2020) yang mendapati bahawa murid berkeperluan khas menunjukkan tahap penglibatan yang lebih tinggi apabila gaya pembelajaran mereka diambil kira dalam proses pengajaran. Penemuan-penemuan ini menegaskan kepentingan pengetahuan pedagogi yang komprehensif dalam

memastikan penglibatan aktif dan motivasi murid berkeperluan khas dalam proses pembelajaran.

2.4.3 Integrasi Teori Konstruktivis dan PCK dalam Pendidikan Khas

Hubungan antara gaya pembelajaran dan pengetahuan pedagogi adalah kompleks dan pelbagai dimensi dalam konteks pendidikan khas. Pengetahuan pedagogi yang mantap bukan sahaja membolehkan guru untuk mengintegrasikan pemahaman tentang gaya pembelajaran dalam amalan pengajaran mereka, tetapi juga mempengaruhi pelbagai aspek proses pendidikan termasuk reka bentuk bahan pembelajaran, strategi penilaian, pengurusan bilik darjah, dan motivasi murid. Dalam konteks pendidikan khas, di mana keperluan pembelajaran murid sangat pelbagai, keupayaan untuk menyesuaikan pendekatan pengajaran berdasarkan gaya pembelajaran individu adalah kritikal untuk memastikan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran.

Gabungan teori konstruktivis dan PCK menyediakan rangka kerja komprehensif untuk memahami dan meningkatkan pengajaran untuk murid berkeperluan khas. Kajian oleh Leung et al. (2021) mendapati pendekatan konstruktivis yang dipandu oleh PCK yang kukuh membolehkan guru mereka bentuk pengalaman pembelajaran aktif yang bermakna dan sesuai dengan tahap keupayaan murid. PCK membantu guru menyesuaikan prinsip konstruktivis dengan keperluan spesifik murid berkeperluan khas, memastikan pendekatan pengajaran yang lebih berkesan dan inklusif (Koh et al., 2019). Selain itu, integrasi kedua-dua teori ini menekankan kepentingan penilaian berterusan dan maklum balas dalam proses pembelajaran, membolehkan guru menyesuaikan pengajaran mereka secara dinamik (Flores-Bravo et al., 2023). Ini menunjukkan bahawa gabungan teori konstruktivis dan PCK menyediakan asas teoretikal yang kukuh untuk memahami dan meningkatkan kefahaman

guru serta pendekatan pengajaran untuk murid berkeperluan khas. Pendekatan ini menekankan kepentingan pembelajaran aktif, penyesuaian kandungan dan pedagogi, serta penilaian yang sesuai. Kajian lanjut diperlukan untuk mengkaji bagaimana prinsip-prinsip ini dapat dilaksanakan secara berkesan dalam konteks pendidikan khas di Malaysia.

2.5 Kaedah Pengajaran Dan Teknik Pengajaran

Kaedah pengajaran merujuk kepada keseluruhan pendekatan atau rangka kerja yang digunakan oleh seseorang guru untuk mengatur dan melaksanakan aktiviti pendidikan untuk mencapai matlamat tertentu seperti objektif pembelajaran di dalam kelas (Hasanova et al., 2021). Menurut Wang (2022), kaedah pengajaran adalah merupakan mekanisme dalam bentuk pengetahuan yang disampaikan kepada murid manakala teknik pengajaran adalah cara khusus seperti aktiviti yang digunakan dalam kaedah pengajaran bagi memudahkan proses pembelajaran selain menunjukkan kecekapan guru mengajar di dalam kelas.

Teknik pengajaran adalah cara untuk mencapai objektif pembelajaran dan boleh berbeza-beza bergantung pada subjek, konteks, dan keperluan murid (Hasanova et al., 2021). Secara ringkasnya, kaedah pengajaran merujuk kepada pendekatan keseluruhan, manakala teknik pengajaran merujuk kepada cara guru melaksanakan aktiviti-aktiviti pembelajaran yang terkandung dalam kaedah pengajaran tersebut.

Kaedah pengajaran dan teknik pengajaran dilihat saling berkaitan bagi seseorang guru untuk merancang dengan mengambil kira gaya pembelajaran klien mereka yang dikenali sebagai murid sebelum memulakan sesi pembelajaran dan pengajaran di dalam kelas (Hasanova et al., 2021). Pernyataan ini disokong oleh Rais dan Aryani (2017) menyatakan bahawa tanpa ada perancangan yang teliti dengan menitikberatkan keperluan dari segi kepelbagaian gaya pembelajaran murid untuk kaedah pengajaran dan disampaikan

melalui teknik pengajaran akan menyebabkan pengajaran guru dianggap tidak berjaya (Wang, 2022). Kaedah pengajaran yang berkesan adalah merujuk kepada penggunaan model gaya pembelajaran VARK, yang mengkategorikan murid kepada kumpulan visual, auditori, membaca/menulis dan kinestetik (Khongpit et al., 2018). Berdasarkan dapatan kajian kuantitatif Khongpit et al. (2018) menjelaskan bahawa mahasiswa lebih cenderung kepada kombinasi melibatkan dua gaya pembelajaran dan paling dominan adalah gaya pembelajaran visual dan kinestetik (VK).

Menurut Hasanova et al. (2021) , kaedah digunakan untuk mencapai matlamat tertentu pengajaran. Untuk menjadikannya sebagai instrumen yang berkesan, ia harus dipersembahkan dengan jumlah kecekapan dan kemudahan tertentu. Lebih-lebih lagi, kaedah pengajaran bertujuan untuk mencapai hasil pengajaran dan pembelajaran yang lebih besar, sekali gus menjimatkan masa, usaha dan kewangan di pihak guru dan pelajar. Ia mengarah dan membimbing guru dan murid dalam menjalankan sebarang pelajaran atau aktiviti kelas. Untuk menilai bahawa kaedah pengajaran adalah baik dan berkesan, ciri-ciri berikut akan menunjukkan sama ada ia benar: (i) Kaedah yang baik mengiktiraf perbezaan individu; (ii) Jika ia menyediakan pembelajaran pelajar; (iii) Jika ia memudahkan pertumbuhan dan perkembangan; dan (iv) Jika ia mencapai keputusan yang dikehendaki oleh guru seperti yang ditunjukkan dalam objektif pengajarannya.

Tambah (Hasanova et al., 2021), terdapat dua pendekatan pengajaran sama ada berpusatkan guru dan berpusatkan pelajar. Kedua-dua pendekatan pengajaran ini menggunakan kaedah dan teknik pengajaran yang berbeza.

1. Pendekatan pembelajaran berpusatkan guru:

Guru adalah tokoh autoriti utama dalam model ini. Murid memainkan peranan utama untuk menerima maklumat secara pasif sama ada melalui kaedah pengajaran mendengar kuliah dan arahan langsung dengan matlamat akhir ujian dan penilaian. Peranan utama guru untuk menyampaikan ilmu dan maklumat kepada murid mereka. Dalam model ini, pengajaran dan penilaian dilihat sebagai dua entiti yang berasingan. Pembelajaran murid diukur melalui ujian dan penilaian yang diberi markah secara objektif. Beberapa contoh kaedah pengajaran berpusatkan guru termasuk kaedah kuliah, arahan langsung, dan perbincangan kumpulan keseluruhan.

2. Pendekatan pembelajaran berpusatkan pelajar:

Dalam pendekatan ini, guru dan murid memainkan peranan yang sama aktif dalam proses pembelajaran. Peranan utama guru adalah untuk melatih dan memudahkan pembelajaran murid dan pemahaman keseluruhan bahan. Pembelajaran murid diukur melalui kedua-dua bentuk penilaian formal dan tidak formal, termasuk menggunakan kaedah pengajaran projek kumpulan, portfolio pelajar, dan penyertaan kelas. Pengajaran dan penilaian adalah berkaitan iaitu pembelajaran murid diukur secara berterusan semasa pengajaran guru. Contoh kaedah berpusatkan murid termasuk perbincangan kumpulan kecil, simulasi, projek, dan sebagainya.

Pendekatan pengajaran ialah satu set andaian tentang cara proses pengajaran dan pembelajaran untuk menggalakkan prestasi yang baik. Justeru, pendekatan boleh disimpulkan sebagai satu cara melihat pengajaran dan pembelajaran. Asas mana-mana pendekatan pengajaran kemahiran vokasional ialah pandangan teori tentang apa itu kemahiran, dan bagaimana ia boleh dipelajari. Pendekatan menimbulkan kaedah, cara mengajar sesuatu, yang menggunakan aktiviti atau teknik bilik darjah untuk membantu

murid belajar. Contoh pendekatan pengajaran termasuk pendekatan pembelajaran kognitif, behavioris dan konstruktivis.

Teknik pengajaran ialah cara unik untuk menjalankan tugas tertentu. Oleh itu, ia adalah cara unik guru untuk menggunakan strategi. Sebagai contoh, dua orang guru boleh memutuskan untuk menggunakan perbincangan kumpulan kecil sebagai cara mereka menyampaikan pelajaran tetapi masing-masing mungkin mempunyai cara yang unik untuk menjalankan proses perbincangan. Seseorang boleh memutuskan untuk menggunakan dua orang murid untuk menjalankan perbincangan; yang lain boleh memutuskan untuk mengambil empat orang murid untuk itu. Tambahan pula setiap guru pasti mempunyai cara yang tersendiri dalam menyampaikan pengajarannya (Hasanova et al., 2021).

Strategi pengajaran ialah pelan teliti aktiviti pengajaran yang akan dijalankan yang memastikan pengajaran dan pembelajaran berkesan. Ia adalah pelan tindakan yang direka untuk mencapai matlamat atau siri matlamat tertentu. Pada peringkat perancangan setiap pengajaran guru menentukan kaedah pengajaran yang akan diguna pakai, sama ada berpusatkan guru atau berpusatkan kanak-kanak. Apabila memutuskan kaedah mana yang akan diguna pakai yang memastikan pengajaran dan pembelajaran berkesan bagi topik tertentu itu, dia mula merancang dengan teliti aktiviti pengajaran yang boleh membantu mencapai pembelajaran yang berkesan (Hasanova et al., 2021).

2.6 Model-model Gaya Pembelajaran

Pembelajaran merupakan satu perkara penting yang dipanggil proses untuk mendapatkan pelbagai matlamat dalam kehidupan khususnya dari segi pendidikan. Adalah diketahui bahawa setiap murid adalah berbeza dalam cara mereka mempelajari sesuatu memandangkan setiap murid mempunyai kekuatan yang pelbagai dan kecerdasan yang unik

(Adnan & Marlina, 2017). Perbezaan dalam proses pembelajaran bukan sahaja datang daripada kekuatan dan kecerdasan tetapi ia dirujuk daripada pelbagai pengalaman pendidikan dan latar belakang budaya yang dimiliki oleh murid yang turut mempengaruhi cara mereka belajar (Barokah et al., 2020). Menurut Barokah et al. (2020) juga mempunyai satu gaya pembelajaran atau pelbagai memudahkan murid untuk memproses maklumat yang diterima dan bertindak balas menggunakan semua deria mengikut kecenderungan masing-masing.

Gaya pembelajaran pula adalah cara murid mengalami persekitaran pembelajaran berdasarkan sifat kognitif, afektif dan psikologi, melibatkan diri dan bertindak balas terhadapnya (Narius et al., 2020). Oleh itu, mendapat kesedaran tentang proses psikologi yang dikaitkan dengan pembelajaran, strategi dan gaya pembelajaran, dan kemahiran metakognitif telah menjadi penting dalam bidang akademik. Terdapat banyak model berkaitan dengan gaya pembelajaran yang boleh diperkenalkan hasil daripada kajian-kajian lepas. Ini termasuk model yang telah dibangunkan oleh pengkaji terdahulu, seperti model Salmes dalam gaya pembelajaran Felder Silverman atau Dunn dan Kolb (Bawalsah & Hani Haddad, 2020).

Gaya pembelajaran menjadikan komponen penting bagaimana guru akan menunjukkan pengetahuan murid untuk memahami apa yang diajar dengan mudah (Sulistyanto et al., 2023). Dalam kajian kuantitatif yang dijalankan oleh (Cabual, 2021), mengenai gaya pembelajaran dan hubungannya dengan pencapaian pendidikan dalam kalangan murid dalam norma baharu; beliau mendapati apabila guru dapat mengenal pasti gaya pembelajaran murid secara tidak langsung membantu guru berkenaan menyampaikan

kandungan pelajaran lebih berkesan dan mudah difahami individu murid dengan impak kepada pencapaian pendidikan mereka.

Walau bagaimanapun, terdapat dua jenis gaya pembelajaran iaitu Dunn dan Dunn dan VARK digunakan secara meluas sebagai panduan kajian berkaitan dengan gaya pembelajaran. Oleh itu, kajian ini merujuk kepada model pengajaran VARK bagi mendapatkan kefahaman guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI.

2.6.1 Model Gaya Pembelajaran VARK

Menangani kepelbagaian gaya pembelajaran dalam kalangan MBPK KUI adalah amat penting untuk memberi pengalaman bermakna dan berkesan dalam proses pembelajaran mereka. Model gaya pembelajaran VARK yang diperkenalkan oleh Felder Silverman boleh membantu untuk mengenal pasti gaya pembelajaran yang pelbagai di dalam kelas yang sama. Menurut Subagja dan Rubini (2023), Model gaya pembelajaran VARK juga boleh dijadikan panduan oleh guru untuk mengenalpasti gaya pembelajaran murid yang pelbagai agar kaedah pengajaran dan teknik pengajaran dapat disesuaikan mengikut keperluan murid semasa proses pembelajaran.

Patintingan et al. (2019) turut menjelaskan model pembelajaran VARK mempunyai banyak kelebihan, antaranya model ini menjadikan pembelajaran sebagai satu proses yang cepat dan berkesan yang menekankan kepada penglibatan murid secara lebih efektif apabila guru memberi perhatian kepada empat gaya pembelajaran ini, iaitu visual, audio, membaca/menulis dan kinestetik.

Menurut Banas (2018), model pembelajaran VARK (Visual-Auditory-Reading/Writing-Kinesthetic) Fleming adalah salah satu gaya pengajaran yang paling biasa digunakan. Disebabkan ini, model pembelajaran ini lebih mudah dihayati berbanding model pembelajaran lain. Javed et al. (2023) menyatakan bahawa model pembelajaran VARK adalah yang paling disukai oleh komuniti pembelajaran kerana prinsip dan faedahnya merangkumi semua jenis pembelajaran dan jauh melebihi aplikasi pertamanya. Model pembelajaran VARK menawarkan perspektif yang berbeza untuk memahami dan menerangkan gaya pembelajaran yang paling biasa digunakan dan kekuatannya. Sebaliknya, model ini tidak mengatasi model pembelajaran lain (Javed et al., 2023). Oleh itu, kajian ini menumpukan pada model VARK sebagai gaya pembelajaran pelajar.

i. Gaya Pembelajaran Visual (V)

Gaya pembelajaran visual adalah merujuk kepada murid cenderung belajar melalui penglihatan dan berfikir secara visual seperti gambar dan imej visual. Murid gaya pembelajaran visual ini kebiasaannya akan suka duduk di hadapan kelas atau berdekatan dengan guru kerana mereka bergantung pada isyarat bukan lisan pengajar atau fasilitator, seperti bahasa badan untuk memahami segala maklumat yang disampaikan (Siti Rubiyani et al., 2020) Selain itu, gaya pembelajaran murid visual ini juga lebih berminat melihat, mencatat nota berbentuk deskriptif seperti bahan bercetak yang berwarna (Siti Rubiyani et al., 2020).

Murid yang cenderung memilih gaya ini mungkin akan menggambarkan dan memahami dengan penjelasan. Sesetengah murid cenderung menggunakan carta untuk memaparkan kemajuan mereka dalam pendidikan dan untuk menyusun idea dan pemikiran mereka. Selain itu, murid visual mudah terganggu atau diubah oleh pergerakan atau tingkah

laku apabila bunyi itu biasanya tidak mengganggu mereka (Magulod Jr., 2019). Sebagai perbandingan, murid visual suka menggunakan peta, carta alir, piramid, templat dan sumber anak panah yang mewakili data bertulis. Dengan melukis imej atau gambar, mereka juga boleh menggambarkan definisi kepada orang lain. Murid lebih cenderung mempelajari gaya secara visual mempunyai kecerdasan dalam bentuk tiga dimensi menggunakan imej, ilusi optik dan model. Murid visual biasanya inovatif, selalunya cenderung kreatif dan imaginatif.

Dalam kajian yang dilakukan oleh Masela dan Subekti (2021), pelajar yang mempunyai kecenderungan kepada gaya pembelajaran visual lebih gembira dan berasa selesa apabila guru menggunakan pelbagai bahan yang dipaparkan secara visual. Selain itu, mereka menunjukkan peningkatan akademik kerana mereka lebih mudah memahami pengajaran guru dengan pendekatan visual yang lebih melibatkan.

Selain itu, pelajar sering membuat lakaran semasa mencatat nota atau mendengar penerangan guru semasa proses pembelajaran yang lebih visual. Mereka akan lebih memahami jika gambar disertakan dengan penerangan. Selain itu, mereka akan berasa lebih selesa jika guru boleh menyelesaikan masalah dan memberi nasihat. Pelbagai jenis data visual akan mudah diterima, disusun dan digunakan. Menurut Siti Rubiyani et al. (2020), pelajar yang menyukai pendekatan visual biasanya mempunyai kebolehan seperti melukis, mewarna atau bertukang. Menurut Lisnawati et al. (2024), mereka bukan sahaja lebih bijak dalam merancang dan mengutamakan kekemasan, tetapi mereka juga mempunyai pemahaman yang lebih baik tentang apa yang mereka lihat dan dengar. Kajian kualitatif ke atas murid kurang upaya intelektual dengan sakit mental tahap rendah atau sedikit retardasi mental yang berumur antara lima belas dan enam belas tahun mendapati bahawa gaya pembelajaran visual membantu mereka mengingati apa yang diajar oleh pengajar mereka

dengan lebih berkesan (Lisnawati et al., 2024). Walau bagaimanapun, penyelidikan Faridah Mahadi, Razimi Husin, dan Nurulhuda Hassan (2022) mendapati bahawa pelajar visual mungkin mudah kehilangan fokus. Ini disebabkan oleh fakta bahawa mereka tidak mempunyai keupayaan untuk berkomunikasi secara spontan.

ii. Gaya Pembelajaran Auditori (A)

Karlimah dan Risfiani (2017) menyatakan bahawa murid audio mempelajari sesuatu dengan mendengar. Murid audio lebih menumpukan perhatian kepada luahan guru. Mereka lebih suka menonton daripada mengambil nota. Selepas kelas bermula, mereka memutuskan untuk bercakap dengan rakan sekelas tentang perkara yang dipelajari dengan cara yang menjelaskan pemahaman mereka. Murid seperti ini akan mengingati butiran semasa membaca, terutamanya apabila mempelajari sesuatu yang baharu. Murid harus mendengar semula pita audio, mengarahkan orang lain dan berkongsi bersama guru untuk mengukuhkan ingatan mereka. Murid audio biasanya membaca dengan bijak, menulis cerita dengan mudah, mempelajari bahasa asing serta-merta, mempunyai kosa kata yang baik, mudah mengeja, ingin menulis huruf, dan mempunyai kebolehan yang jelas untuk mengingati nama atau butiran.

Pendekatan ini membantu pelajar mengingati penerangan dengan menggerakkan bibir atau membaca dengan kuat (Siti Rubiyani Omar et al., 2020). Pelajar yang mungkin mengambil bahagian dalam pembelajaran ini akan cuba mengukuhkan ingatan mereka dengan mendengar semula rakaman pita audio (Vijaya dan Zanaton, 2012). Mereka juga suka mengajar rakan sebaya kerana ia memberi mereka peluang untuk mendengar kembali apa yang telah mereka pelajari. Secara amnya, murid auditori mempunyai keupayaan untuk belajar melalui pendekatan lisan. Mereka sering menggunakan suara guru kerana ia adalah

cara terbaik untuk menerima dan memproses maklumat. Nada, penekanan dan kelajuan bunyi membantu mereka memahami data. Membaca dalam kelas dengan suara yang kuat juga sesuai untuk mereka (Siti Rubiyani Omar et al., 2020).

Mereka yang menyukai kaedah audio ini boleh belajar dengan baik daripada cerita, temu bual dan perbincangan. Oluremi (2015) menyokong idea ini dengan menyatakan bahawa mendengar orang lain bercakap atau mengulangi apa yang telah mereka pelajari adalah cukup jika pelajar ingin mengingati semula apa yang mereka pelajari. Ini disebabkan oleh fakta bahawa mereka mempelajari cara berkomunikasi dengan lebih baik dengan mendengar dan bercakap. Mereka juga suka mengambil bahagian dalam aktiviti membaca dengan suara yang perlahan, tetapi mereka tidak suka membaca secara diam. Mereka perlu mendengar apa yang dibaca (Faridah Mahadi, Razimi Husin, & Nurulhuda Hassan, 2022). Tambah Faridah Mahadi et al. (2022) lagi, apabila mereka menyimpulkan apa yang mereka baca secara lisan, mereka mampu memahami dan mengingati maklumat dengan baik. Seseorang pelajar atau individu yang mempunyai kecenderungan untuk gaya pembelajaran berbentuk auditori boleh dikenal pasti dengan menggunakan pelbagai kriteria. Mereka biasanya petah, mempunyai kemahiran sosial yang tinggi, mahir mendengar, dan cemerlang dalam ujian lisan. Murid yang berasa selesa dengan gaya pembelajaran yang dominan kepada auditori akan lebih fokus kepada apa yang diajar oleh guru, berbanding dengan alat bantu mengajar yang lain. Mereka berpendapat bahawa pendengaran adalah cara yang paling berkesan untuk mendapatkan maklumat. Oleh itu, bunyi lain mudah mengganggu mereka semasa mereka belajar. Ini disebabkan oleh bunyi lain yang mengganggu deria pendengaran mereka (Faridah Mahadi et al., 2022).

Farihah, Razimi dan Nurulhuda (2022) menyatakan bahawa terdapat beberapa ciri pembelajaran yang sesuai untuk pelajar yang mendengar. Pertama, maklumat mesti diberikan berulang kali oleh guru. Guru boleh meminta murid menamakan konsep dan garis panduan apabila menggunakan teknik pengulangan ini. Kedua, semasa mengajar, guru harus menggunakan variasi vokal. Guru boleh menyanyikan idea utama atau meminta pelajar menyanyikan lagu yang berkaitan dengan idea itu. Guru juga boleh memberi galakan kepada pelajar untuk membuat atau memikirkan "mnemonik" untuk membantu mereka menghafal atau mengingat idea penting. Ketiga, guru boleh menggunakan kaedah soal jawab seperti kerja kumpulan atau main peranan. Akhir sekali, terlibat dalam pembelajaran muzik juga boleh membantu murid auditori belajar dengan lebih berkesan.

iii. Gaya Pembelajaran Membaca/menulis (R)

Murid yang mempunyai kecenderungan membaca lebih gemar membaca maklumat dalam bentuk perkataan dan teks bercetak sebagai cara untuk mendapatkan maklumat tersebut. Murid yang mempunyai kecenderungan ini lebih suka senarai, glosari, buku teks, nota kuliah atau edaran. Bukan itu sahaja, malah murid ini juga menulis pelajaran dalam bentuk lakaran, parafrasa nota kelas, dan kajian soalan peperiksaan aneka pilihan (Cabual, 2021b).

iv. Gaya Pembelajaran Kinestetik (K)

Pelajar dalam gaya pembelajaran kinestetik lebih cenderung untuk belajar melalui melakukan, atau lebih tepat lagi belajar melalui pengalaman. Semasa belajar, pergerakan (bergerak, melakukan, menyentuh) juga digunakan. Bahan pembelajaran konkrit adalah penting untuk menyokong pembelajaran kinestetik pelajar. Pembelajaran kinestetik memerlukan pergerakan dan sentuhan, serta pengalaman. Murid yang cenderung dengan

gaya pembelajaran kinestetik suka menyentuh objek kerana ia memberi mereka pengalaman dunia sebenar. Sebagai contoh, semasa pengajaran dan pembelajaran, guru boleh membawa pelajar ke taman yang terletak di dalam kawasan sekolah. Ini memberikan pelajar peluang untuk melihat dan merasai semua yang ada di taman. Beberapa pelajar kemudiannya berjaya melukis bentuk bunga yang disentuh. Ini menunjukkan bahawa pelajar ini terdedah kepada pembelajaran kinestetik. Kanak-kanak yang menggunakan gaya pembelajaran kinestetik berpendapat bahawa cara mereka bergerak, menyentuh dan bekerja membantu mereka belajar. Oleh itu, apabila mereka diberi tugasan dengan cara ini, mereka akan berusaha sedaya upaya untuk menyelesaikannya (Kurniati & Sari, 2019). Jika mereka hanya duduk di dalam kelas dan tidak bergerak, mereka akan bosan dengan cepat.

Murid yang mempunyai kecenderungan kinestetik menyukai persekitaran pembelajaran di mana mereka mempunyai peluang untuk bergerak dan meneroka dengan bebas. Murid kinestetik lebih suka belajar di luar bilik darjah kerana mereka berasa lebih bebas (Mahadi et al., 2022). Mereka merasakan tidak selesa dan hilang fokus apabila diminta hanya duduk dan mendengar apa yang disampaikan oleh guru. Ini kerana mereka mudah menerima maklumat yang disampaikan oleh guru apabila melibatkan pergerakan atau mereka dibenarkan bergerak secara bebas termasuk pelbagai aktiviti pergerakan (Mahadi et al., 2022).

Pembelajaran kinestetik mengutamakan pergerakan, koordinasi, irama, tindak balas emosi dan keselesaan fizikal. Murid yang kinestetik biasanya berdiri tegak, banyak bergerak dan berinteraksi dengan orang lain. Sambil membaca, mereka juga melakukan, menulis, dan bertindak balas secara fizikal (Mahadi et al., 2022). Selain itu, murid kinetetik berasa teruja untuk mencuba perkara yang mereka pelajari sendiri.

Menurut Mahadi et al. (2022), sesetengah pelajar mempunyai kecenderungan untuk menggunakan gaya pembelajaran visual (belajar melalui mata), gaya pembelajaran audio (belajar melalui pendengaran), dan gaya pembelajaran kinestetik (belajar dengan melakukan atau merasai). Ada juga pelajar yang menggabungkan beberapa gaya pembelajaran. Berdasarkan penjelasan ini, kajian ini mengkaji tiga gaya pembelajaran utama murid: gaya pembelajaran visual, gaya pembelajaran audio dan gaya pembelajaran kinestetik.

Jadual 2.1: Kecenderungan dalam proses pembelajaran berdasarkan Mod VARK

Mod	Kecenderungan dalam Proses Pembelajaran
Visual	Belajar melalui melihat foto, graf, video dan grafik. Tidak dapat mengambil perhatian sepenuhnya semasa pembentangan.
Audio	Menerima pembelajaran melalui kaedah mendengar, bertutur atau bercakap dan menerangkan.
Membaca/Menulis	Lebih suka perkataan dan teks sebagai kaedah mendapatkan maklumat. Mereka suka gaya persembahan, melalui teks atau tulisan.
Kinestetik	Kemungkinan besar akan menemui sesuatu semasa belajar melalui dimensi pergerakan fizikal seperti menyentuh, merasakan, membawa, melakukan dan mengembara. Mereka lebih suka kerja tangan, praktikal, projek dan pengalaman sebenar.

2.6.2 Model Pembelajaran Pengalaman Kolb (1984)

Kolb adalah salah seorang penyelidik yang paling berpengaruh dalam gaya pembelajaran kerana beliau menyediakan asas teori yang kukuh (Holman et al. 1997). Menurut Kolb (1984), pembelajaran ialah proses di mana pengetahuan dicipta melalui transformasi pengalaman. Teori ini mengemukakan cara untuk menstruktur dan menyusun kurikulum dan menunjukkan, khususnya bagaimana satu sesi, atau keseluruhan kursus, boleh diajar untuk meningkatkan pembelajaran pelajar. Ia mencadangkan bahawa pembelajaran adalah kitaran, melibatkan empat peringkat, kadang-kadang disebut sebagai

penderiaan/perasaan, melihat/merefleksikan, berfikir, dan melakukan (Fielding, 1994). Ciri penting teori ini ialah peringkat yang berbeza dikaitkan dengan gaya pembelajaran yang berbeza. Individu berbeza dalam gaya pembelajaran pilihan mereka dan menyedari bahawa ini adalah peringkat pertama dalam meningkatkan kesedaran murid tentang pendekatan alternatif yang mungkin dan membantu mereka menjadi lebih fleksibel dalam memenuhi permintaan situasi pembelajaran yang berbeza-beza (Roberts et al., 2018).

Guru juga perlu mengenali gaya pembelajaran mereka sendiri sebagai asas untuk pembangunan strategi pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Pembelajaran mungkin terjejas apabila terdapat ketidakpadanan yang ketara antara gaya murid dan pendekatan guru

Kolb (1984) mentakrifkan empat mod pembelajaran melalui kitaran pembelajaran pengalaman iaitu eksperimen aktif (AE), pemerhatian reflektif (RO), pengalaman konkrit (CE), dan konseptualisasi abstrak (AC). Kontinum ditunjukkan di antara keutamaan untuk AE atau RO berhubung dengan dimensi untuk memahami pengalaman, dan sebagai kontinum antara CE dan AC berhubung dengan mengubah maklumat, seperti ditunjukkan dalam Rajah 2.4. Kolb (1984) menggambarkan setiap titik utama pada kontinum sebagai sejauh mana individu mempunyai keutamaan untuk setiap ciri, mengatakan bahawa pembelajaran adalah perbezaan umum dalam orientasi pembelajaran berdasarkan tahap di mana orang menekankan empat mod proses pembelajaran.

Gaya pembelajaran menerangkan cara unik individu melalui kitaran pembelajaran. Berdasarkan keutamaan mereka untuk empat mod pembelajaran yang berbeza, cara pilihan untuk memilih antaranya telah dibangunkan disebabkan oleh susunan genetik seseorang, pengalaman hidup khusus dan tuntutan persekitaran hari ini. Kebanyakan penyelidikan tentang konsep gaya pembelajaran menggunakan Inventori Gaya Pembelajaran Kolb untuk

menilai gaya pembelajaran individu. Kolb mencipta Inventori Gaya Pembelajaran untuk menentukan gaya pembelajaran seseorang. Inventori gaya pembelajaran mempunyai dua tujuan: alat pendidikan untuk meningkatkan pemahaman individu tentang proses pembelajaran daripada pengalaman dan pendekatan individu mereka yang unik untuk belajar dan menyiasat teori pembelajaran pengalaman dan ciri gaya pembelajaran individu (Kolb & Kolb, 2009).

Seperti namanya, 'teori pembelajaran pengalaman' menegaskan kepentingan aktiviti pengalaman seperti kerja lapangan dan sesi makmal, namun ia tidak mengutamakan bentuk pembelajaran tersebut. Apa yang penting adalah untuk membawa murid secara sistematik di sekeliling setiap peringkat kitaran, memastikan bahawa hubungan berkesan dibuat antara setiap peringkat. Model ini menawarkan kritikan eksplisit terhadap program atau kursus berteori tinggi yang tidak menghargai pengalaman atau pengetahuan terdahulu pelajar. Ia juga kritikal terhadap aktiviti pengalaman tersebut (contohnya, kursus lapangan, simulasi dan permainan tertentu) di mana murid menerima sedikit persediaan untuk pengalaman dan/atau tiada peluang yang berkesan untuk merenung pengalaman dan mengaitkannya dengan bacaan mereka yang lebih luas atau aspek teori yang lebih jelas (Jenkins, 1997).

Terdapat dua paksi utama yang terletak di belakang kitaran: dimensi 'abstrak-konkrit' (AC-CE) dan dimensi 'reflektif-aktif' (AE-RO). Ini mencerminkan dua dimensi utama kepada proses pembelajaran yang sepadan dengan dua cara berbeza utama yang kita pelajari: yang pertama ialah bagaimana kita melihat maklumat atau pengalaman baru, dan yang kedua ialah bagaimana kita memproses atau mengubah apa yang kita rasa (Smith & Kolb, 1986). Cara individu melihat atau memahami pengalaman adalah daripada melibatkan diri dalam pengalaman menggunakan deria dan perasaan secara 'konkrit' kepada berfikir

‘abstrak’ menggunakan logik dan alasan. Setelah merasakan pengalaman yang individu perlukan untuk memahaminya melalui mengubahnya. Di sini individu berbeza dalam kecenderungan mereka untuk melakukan (eksperimen aktif) dan menonton (pemerhatian refleksi) (Fielding, 1994). Apabila diplot secara grafik pada sudut tepat, kedua-dua paksi memberikan empat kelompok yang berbeza, yang boleh digunakan kedua-duanya untuk menggambarkan gaya pembelajaran pilihan murid (Rajah 2.4) dan untuk mengenal pasti kumpulan disiplin.

Kolb (1984) mencadangkan bahawa murid membina keutamaan untuk pembelajaran dengan cara tertentu. Gaya pilihan mencerminkan kecenderungan dan bukannya mutlak dan murid mungkin mengamalkan gaya pembelajaran yang berbeza dalam situasi acuh tak acuh, tetapi mereka cenderung untuk memilih beberapa tingkah laku pembelajaran berbanding yang lain. Mengenal pasti empat gaya pembelajaran (Rajah 2.1), setiap satunya dikaitkan dengan cara penyelesaian masalah yang berbeza:

Berikut adalah ringkasan empat gaya pembelajaran berdasarkan penyelidikan dan pemerhatian klinikal pola skor Inventori Gaya Pembelajaran yang dibina oleh Kolb (2007).

i. Mencapah: Gabungan unsur-unsur Pengalaman Konkrit dan Pemerhatian Reflektif

Individu yang mempunyai gaya pembelajaran melihat situasi dari pelbagai perspektif dan sangat bergantung pada sumbang saran dan penjanaan idea. Individu ini sangat menyukai budaya dan suka mengumpul maklumat. Perasaan belas kasihan, minat sosial yang tinggi, dan cenderung imaginatif. Individu ini juga lebih suka bekerja dalam kumpulan dan menerima maklum balas secara peribadi dalam pembelajaran tidak formal, serta boleh mendengar dengan tenang. Mereka juga digelar Pemerhati.

ii. Asimilator: Gabungan Pengkonsepan Abstrak dan Pemerhatian Reflektif

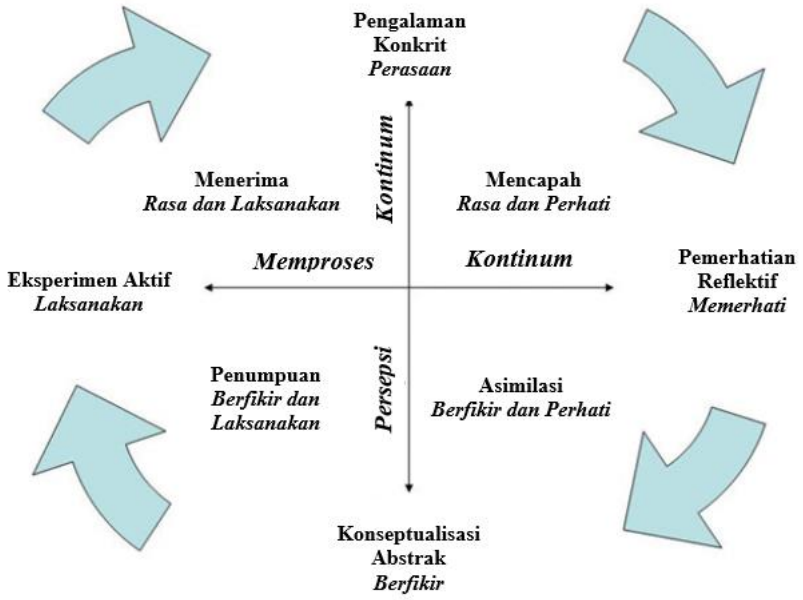
Individu ini menggunakan penaakulan induktif dan berkebolehan mencipta model teori. Memandangkan manusia kurang fokus, mereka lebih tertumpu kepada idea dan konsep abstrak. Secara amnya, individu ini lebih berminat dengan kelebihan logik teori berbanding nilai praktikalnya. Dia lebih suka membaca, mengajar, meneroka model analisis, dan meluangkan masa untuk memikirkan sesuatu secara mendalam dalam persekitaran pembelajaran tidak formal. Mereka juga digelar Pemikir.

iii. Penumpuan: Gabungan Pengkonsepan Abstrak dan Eksperimen Aktif

Individu ini adalah yang terbaik dalam mencari kegunaan praktikal untuk idea dan teori. sangat bergantung kepada penaakulan hipotetikal-deduktif. Beliau boleh menyelesaikan masalah dan membuat keputusan dengan berkesan. Lebih suka menangani masalah dan tugas teknikal daripada isu sosial dan interpersonal. Dalam situasi pembelajaran tidak formal, dia cenderung untuk bereksperimen dengan idea baharu, simulasi dan aplikasi praktikal. Mereka digelar Penderia.

iv. Akomodator: Gabungan Pengalaman Konkrit dan Eksperimen Aktif

Individu ini mempunyai kelebihan belajar daripada pengalaman langsung, menjalankan rancangan dan eksperimen dan menyesuaikan diri dengan keadaan segera. Beliau suka berlakon dan mengambil bahagian dalam situasi baharu. Beliau bergantung pada maklumat orang lain daripada analisis teknikal apabila menghadapi masalah. Individu ini lebih suka bekerjasama dengan orang lain untuk menyelesaikan tugasan, menetapkan matlamat, melakukan kerja lapangan, dan menguji pelbagai situasi pembelajaran tidak formal penyelesaian masalah. Mereka digelar Pelaksana.



Rajah 2.1: Kitaran dan Dimensi Pembelajaran dalam Model Pembelajaran Pengalaman Kolb (2017)

Rajah 2.1 di atas menjelaskan bahawa gaya pembelajaran Pengalaman Konkrit dan Pemerhatian Reflektif menghasilkan murid gaya diverge. Gaya pembelajaran Pemerhatian Reflektif dan Pengkonsepan Abstrak menghasilkan murid dengan gaya asimilator. Gabungan gaya pembelajaran Pengkonsepan Abstrak dan Eksperimen Aktif menghasilkan murid dengan gaya converger. Manakala, gaya pembelajaran Pengalaman Konkrit dan Eksperimen Aktif menghasilkan murid gaya akomodator. Ini selari dengan apa yang diterangkan oleh Kolb, yang berpendapat bahawa tidak ada individu yang gaya pembelajarannya didominasi oleh hanya satu daripada kutub ini (Kolb & Kolb, 2009; Kolb et al., 2001).

2.6.3 Model Pengajaran Proses Le Francois

Model Le Francois merupakan satu model yang memerlukan penguasaan kemahiran sesuatu fasa di dalam mata pelajaran. Terdapat tiga fasa dalam model iaitu sebelum, semasa

dan selepas pengajaran (Hazlin & Khairul Farhah, 2021). Bermula dengan sebelum pengajaran, guru akan membuat persediaan dengan menentukan objektif dan matlamat pengajaran yang ingin dicapai. Selain itu, mengambil kira kesediaan murid juga sangat penting bagi membolehkan murid dapat memberi respons yang positif semasa sesi PdP berlaku. Guru juga perlu menentukan strategi pengajaran yang akan digunakan dan menilai semula strategi pengajaran itu sama ada bersesuaian atau tidak dengan keperluan murid yang ada di dalam kelas tersebut. Peringkat kedua iaitu semasa pengajaran. Setelah guru memilih strategi pengajaran, guru akan melaksanakan strategi dan prosedur pengajaran dengan baik dan berkesan. Guru akan membuat refleksi terhadap keberkesanan strategi pengajaran yang telah dipilih dan telah dilaksanakan. Penambahbaikan dan pengubahsuaian akan sering berlaku dari semasa ke semasa supaya pada sesi pengajaran yang seterusnya akan berlaku lebih baik (Hazlin & Khairul Farhah, 2021).

Melalui model ini dapat dikaitkan dengan pelaksanaan pedagogi inklusif dengan menggunakan langkah-langkah yang sistematik serta membuat persediaan sebelum, semasa dan selepas sesuatu pengajaran atau aktiviti. Sebelum pelaksanaan PdP, keperluan pembelajaran murid boleh dikenal pasti menerusi penilaian atau pentaksiran yang boleh dilaksanakan pelbagai cara sama ada melalui pemerhatian, temu bual dengan murid, ibu bapa atau guru yang pernah mengajar murid tersebut, ujian ringkas atau merujuk kepada Rancangan Pendidikan Individu Murid (RPI). Selain itu, amalan pembudayaan inklusif juga perlu dilaksanakan apabila guru menjelaskan kepada murid arus perdana (Hazlin & Khairul Farhah, 2021).



Rajah 2.2: Model Pengajaran Proses Le Francois

2.6.4 Model Pembelajaran Inventori Dunn dan Dunn

Pada tahun 1970-an, Jabatan Pendidikan Negeri New York memulakan inisiatif dengan bantuan Kenneth dan Rita Dunn untuk menemui kaedah penambahbaikan dalam pembelajaran murid. Dunn dan Dunn secara aktif menyelidik dan membangunkan gaya pembelajaran mereka berdasarkan lebih dua puluh tahun penyelidikan.

Model mereka menekankan keperluan untuk memadankan gaya pembelajaran individu dengan metodologi pengajaran yang digunakan untuk mendekati pengalaman pengajaran. Padanan kedua-dua spektrum ini membawa kepada motivasi yang lebih tinggi dan pengambilan pengetahuan yang lebih besar untuk murid.

Model gaya pembelajaran Dunn dan Dunn melihat kepada lima pilihan yang berbeza termasuk Pengaruh Persekitaran, Pengaruh Emosi, Pengaruh Sosiologi, Pengaruh Fisiologi dan Pengaruh Psikologi.

2.6.4.1 Persekitaran

Persekitaran merujuk kepada persekitaran pengajaran segera. Dunn dan Dunn memperuntukkan empat rangsangan kepada Elemen Alam Sekitar:

i. Bunyi

Selama bertahun-tahun, guru percaya bahawa rangsangan tambahan adalah penting kepada murid malah konsep pembelajaran terbuka adalah penting. Adakah anda masih ingat konsep bilik darjah terbuka? Bilik darjah dibina dalam pod tanpa dinding di antaranya. Ini menimbulkan bergema dan bunyi yang berlebihan. Kepercayaan pada masa itu adalah individu yang memerlukan kurang bunyi bising hanya akan menghalangnya.

Dunn dan Dunn, bagaimanapun, mengenal pasti bahawa individu mempunyai keutamaan untuk bunyi pada spektrum bunyi yang banyak untuk melengkapkan kesunyian seperti mendengan muzik ketika belajar, atau memerlukan tempat yang sunyi untuk menyiapkan tugasan.

ii. Cahaya

Menariknya, cahaya sebenarnya adalah faktor yang mempunyai keutamaan paling sedikit untuk individu. Namun, terdapat kajian yang menunjukkan bahawa cahaya lebih penting daripada umur individu. Sesetengah individu akan lebih memerlukan cahaya berbanding yang lain -memerlukan lampu yang lebih terang dan lampu yang lebih malap.

Motivasi juga merupakan penyumbang apabila ia datang kepada cahaya. Oleh kerana individu bermotivasi tinggi untuk belajar atau membaca, mereka akan menanggung keadaan dengan cahaya yang besar dan cahaya yang sedikit. Malcolm X berkongsi pengalamannya tentang keinginannya untuk membaca walaupun kekurangan cahaya.

“Pada selang satu jam pengawal malam berjalan melewati setiap bilik. Setiap kali saya mendengar tapak kaki yang menghampiri, saya melompat ke katil dan berpura-pura tidur. Dan sebaik sahaja pengawal itu berlalu, saya bangun semula dari katil ke kawasan

lantai cahaya cahaya itu, di mana saya akan membaca selama 58 minit lagi. Itu berterusan sehingga tiga atau empat setiap pagi" (Mass Moments).

Walaupun cahaya merupakan pilihan rangsangan yang paling kurang, individu masih berkongsi bahawa cahaya mempunyai kesan membawa kelesuan, menjadikan mereka tidak selesa, tegang, kebimbangan dan juga sikap tidak peduli terhadap pembelajaran atau pembelajaran yang memberi tenaga.

Terdapat juga banyak kajian, terutamanya baru-baru ini dengan peningkatan dalam teknologi dan penggunaan skrin, mengenai pelbagai kesan lampu yang berbeza -seperti lampu biru berbanding lampu kuning (Heiting, 2021).

iii. Suhu

Suhu adalah rangsangan yang menarik kepada Elemen Alam Sekitar. Tindak balas individu terhadap suhu adalah tindak balas yang unik dan ia berbeza-beza. Perkara yang sukar bagi guru ialah mencari suhu yang akan memenuhi keperluan semua murid. Tidak akan ada tetapan yang sempurna yang akan memenuhi keperluan semua murid anda di lokasi terkurung. Pilihan terbaik ialah membenarkan murid berhijrah ke lokasi dalam bilik darjah yang terbaik untuk mereka. Sebagai contoh, jika mereka lebih suka panas, mereka mungkin lebih suka duduk di tepi tingkap tempat matahari masuk. Atau jika mereka memerlukan cuaca yang lebih sejuk, mereka mungkin lebih suka duduk di sebelah bolong penghawa dingin.

iv. Reka bentuk

Reka bentuk adalah komponen yang menarik. Ia adalah mengenai cara seseorang individu belajar dalam keadaan yang paing selesa untuknya. Ia kelihatan mudah. Namun ia

adalah rumit dalam perubahan reka bentuk dari masa hari, aktiviti, umur, kesihatan dan banyak sifat lain.

Ada murid yang selesa duduk bersila di atas lantai dan kemudian bersandar sepenuhnya untuk menulis di atas sehelai kertas di atas lantai. Ada juga yang selesa melakukan keseluruhan tugasan kerja rumah mereka dengan membengkokkan separuh badan selama hampir 30 minit. Ada juga individu lain yang mungkin perlu duduk di meja untuk belajar, dan ada yang selesa berbaring sambil belajar.

2.6.4.2 Emosi

Atribut emosi adalah berkaitan dengan motivasi, ketekunan dan juga tanggungjawab murid. sifat-sifat gerak adalah berkaitan dengan motivasi, ketekunan dan juga tanggungjawab murid.

i. Motivasi

Motivasi wujud pada spektrum ekstrinsik dan intrinsik. Selalunya kesilapan dibuat apabila mengandaikan bahawa motivasi kekal sama. Namun, seseorang individu yang mungkin kelihatan benar-benar tidak bermotivasi, akan sangat bermotivasi dalam keadaan yang berbeza. Sebagai contoh, mungkin seorang murid akan kelihatan sangat tidak bermotivasi kepada guru matematik tetapi guru Bahasa Inggeris akan mendapati murid yang sama bermotivasi tinggi. Motivasi juga boleh berubah mengikut masa atau jenis aktiviti seperti apabila terpaksa bekerja dalam kumpulan atau melaksanakan tugas sendirian.

Motivasi boleh menjadi sangat sukar untuk dikenal pasti, dimulakan dan dikekalkan. Caranya ialah mengenali diri sendiri dan murid dengan baik. Kenal pasti situasi yang memberi tenaga dan menggerakkan murid. Kemudian kenal pasti apa yang melemahkan mereka.

ii. Kegigihan

Kegigihan hanyalah keupayaan untuk memulakan tugas dan mengikutinya sehingga ia selesai. Jika murid mempunyai jangka masa perhatian yang lebih pendek, kegigihan mereka akan menjadi rendah. Kegigihan yang rendah juga dikaitkan dengan sebarang aktiviti yang mungkin terlalu mencabar. Aktiviti yang terlalu mencabar membawa kepada kehilangan minat, kerengsaan, lamunan, gangguan, pergaulan dan banyak lagi. Hasil yang sama juga boleh dikaitkan dengan sebarang aktiviti yang mungkin terlalu mudah untuk murid. Ini merujuk kepada Zon Perkembangan Proksimal. Seperti yang diketahui oleh setiap guru, mencipta aktiviti dalam lingkungan kemampuan murid boleh menjadi sukar.

Kepantasan tugasan juga merupakan sebahagian daripada kegigihan. Jika aktiviti bergerak terlalu cepat atau terlalu perlahan akan menjejaskan kegigihan. Penyelesaian terbaik untuk masalah ini adalah dengan mencipta aktiviti kendiri untuk murid. Langkah kendiri membolehkan murid mempunyai lebih atau kurang masa untuk menangani tugasan mengikut bakat, minat, kebolehan dan juga gaya pembelajaran mereka.

Pemberian objektif membantu murid dalam membangunkan dan mengekalkan kegigihan. Murid kemudiannya akan memahami kepentingan apa yang mereka pelajari dan tujuannya. Seperti motivasi, kegigihan akan berubah mengikut jenis aktiviti, persekitaran pembelajaran, dan lain-lain. Ia memerlukan percubaan dan kesilapan yang berterusan oleh guru. Untuk menentukan amalan terbaik untuk bekerja dalam Zon Perkembangan Proksimal itu dan mengenal pasti tahap kegigihan murid, guru perlu mengambil masa untuk memerhati murid. Mulakan pada aktiviti yang lebih mudah dan secara beransur-ansur meningkatkan kerumitan dan tempoh aktiviti.

iii. Tanggungjawab

Tanggungjawab merujuk kepada murid yang mengikuti tugasan yang diberikan, menyelesaikannya dengan sebaik mungkin dan dalam jangka masa yang diberikan. Dunn dan Dunn (1978) mencadangkan bahawa murid yang bertanggungjawab perlu: (i) Tugasan yang dinyatakan dengan jelas; (ii) Sumber; (iii) Tempoh masa; (iv) Senarai tempat untuk mendapatkan bantuan atau bantuan; (v) Cadangan tentang cara menguji pengetahuan mereka; (vi) Cara alternatif untuk menunjukkan mereka telah mencapai objektif pembelajaran.

2.6.4.3 Struktur

Struktur ialah penubuhan peraturan khusus untuk mengerjakan dan menyiapkan tugasan" (Dunn & Dunn, 1978, p11). Apakah yang diperlukan oleh peraturan ini? Mudah sahaja, ini adalah arahan untuk tugasan termasuk apa itu, objektif, cara menyiapkannya dan tarikh tamatnya.

Struktur menyumbang kepada personaliti pembelajaran dengan menentukan mod yang mana murid mahukan bimbingan. Sesetengah murid memerlukan lebih banyak bimbingan dan struktur untuk setiap tugasan. Pembelajaran jenis ini dikenal pasti dengan cepat dengan memerhati dan mendengar selepas sesuatu tugasan diberikan. Adakah mereka bertanya soalan yang lebih jelas? Adakah mereka meminta bimbingan daripada rakan sekelas mereka? Adakah mereka melihat untuk melihat apa yang orang lain lakukan?

Perkara sebaliknya juga wujud, di mana terdapat murid yang memerlukan struktur yang kurang. Murid jenis ini akan menginginkan kebebasan untuk menentukan peraturan mereka dan memiliki kebebasan memilih dan kreativiti.

2.6.4.4 Sosiologi

Pengaruh sosiologi memberi kesan kepada keutamaan sosial persekitaran pembelajaran. Adakah murid itu seorang murid berdikari atau sosial? Adakah mereka lebih suka belajar secara berpasangan dengan rakan sebaya atau pun dalam kumpulan kecil? Murid juga mungkin menikmati bekerja dalam pelbagai pilihan ini.

2.6.4.5 Fisiologi

Fisiologi membimbangkan bagaimana murid melibatkan diri secara fizikal persekitaran pembelajaran mereka. Apakah pilihan persepsi mereka (visual, audio, kinestetik, baca/tulis)? Pada waktu manakah mereka paling berkesan sebagai murid? Adakah mereka perlu bergerak untuk belajar? Murid secara praktikal? Atau mungkin mereka seorang murid pasif yang lebih suka memerhati.

2.6.4.6 Psikologi

Bagaimana murid memproses dan bertindak balas terhadap maklumat dan idea berkaitan dengan pengaruh psikologi. Adakah mereka berorientasikan perincian? Berorientasikan global? Reflektif?

2.7 Gaya pembelajaran dan pengetahuan pedagogi

Gaya pembelajaran dan pengetahuan pedagogi mempunyai hubungan yang erat dalam konteks pendidikan, terutamanya dalam pendidikan khas. Pengetahuan pedagogi yang mendalam membolehkan guru untuk memahami dan mengadaptasi pengajaran mereka mengikut gaya pembelajaran yang berbeza-beza dalam kalangan murid berkeperluan khas. Dalam konteks kajian ini, pengetahuan pedagogi merujuk kepada kefahaman dan kemahiran guru dalam merancang, melaksana, dan menilai proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan untuk murid berkeperluan khas (Pantic & Florian, 2015). Ini merangkumi

pemahaman tentang teori pembelajaran dan perkembangan kanak-kanak dalam konteks pendidikan khas, penguasaan pelbagai strategi pengajaran yang disesuaikan, kebolehan untuk mengadaptasi kurikulum, kemahiran menguruskan tingkah laku dan mewujudkan persekitaran pembelajaran inklusif, serta kecekapan dalam menggunakan penilaian yang sesuai (Brownell et al., 2020). Pengetahuan pedagogi juga meliputi keupayaan menggunakan teknologi bantuan dan berkolaborasi dengan pelbagai pihak berkepentingan untuk menyokong pembelajaran murid (Evmenova, 2018).

Guru yang memahami pelbagai gaya pembelajaran dapat menyesuaikan strategi pengajaran mereka untuk memenuhi keperluan individu murid. Kajian oleh Alnahdi (2020) menunjukkan bahawa guru pendidikan khas yang mempunyai pengetahuan pedagogi yang kukuh lebih cenderung untuk menggunakan pelbagai pendekatan pengajaran yang sesuai dengan gaya pembelajaran murid berkeperluan khas.

Pengetahuan tentang gaya pembelajaran membantu guru dalam mereka bentuk bahan pembelajaran yang lebih efektif. Menurut Hussein et al. (2019), guru yang memahami gaya pembelajaran visual, auditori, dan kinestetik dapat menyediakan bahan pengajaran yang lebih inklusif dan berkesan untuk murid berkeperluan khas.

Pemahaman tentang gaya pembelajaran membolehkan guru mereka bentuk penilaian yang lebih sesuai. Kajian oleh Özkarslı (2021) mendapati bahawa guru yang mempunyai pengetahuan pedagogi yang baik dapat merancang penilaian yang mengambil kira gaya pembelajaran murid, seterusnya memberikan gambaran yang lebih tepat tentang kemajuan murid.

Pengetahuan pedagogi yang merangkumi pemahaman tentang gaya pembelajaran membantu guru dalam menguruskan bilik darjah dengan lebih berkesan. Marton (2022)

menunjukkan bahawa guru yang memahami kepelbagaian gaya pembelajaran dapat mewujudkan persekitaran pembelajaran yang lebih inklusif dan menyokong untuk murid berkeperluan khas.

Apabila guru menggunakan pengetahuan pedagogi mereka untuk menyesuaikan pengajaran dengan gaya pembelajaran murid, ia dapat meningkatkan motivasi dan penglibatan murid. Kajian oleh Demirok dan Baglama (2020) mendapati bahawa murid berkeperluan khas menunjukkan tahap penglibatan yang lebih tinggi apabila gaya pembelajaran mereka diambil kira dalam proses pengajaran.

Kesimpulannya, pengetahuan pedagogi yang mantap membolehkan guru untuk mengintegrasikan pemahaman tentang gaya pembelajaran dalam amalan pengajaran mereka. Ini sangat penting dalam konteks pendidikan khas, di mana keperluan pembelajaran murid sangat pelbagai dan memerlukan pendekatan yang lebih individu.

2.8 Kajian-kajian Lepas Berkaitan dengan Gaya Pembelajaran

Idkhan dan Idris (2021) telah melaksanakan kajian kualitatif bagi membincangkan kepentingan gaya pembelajaran untuk membangunkan prestasi di tempat kerja, sekolah, dan situasi interpersonal. Analisis literatur berdasarkan kajian-kajian lepas telah dilaksanakan. Berdasarkan analisis kajian, Idkhan dan Idris (2021) merumuskan bahawa apabila individu mengetahui cara menerima dan memproses maklumat, pembelajaran dan komunikasi menjadi mudah dan menyeronokkan. Walau bagaimanapun, perlu disedari bahawa tidak semua orang mempunyai gaya pembelajaran yang sama walaupun mereka berada di dalam kelas yang sama. Tahap kebolehan setiap murid dalam memahami dan memproses maklumat tentang apa yang dipelajari adalah berbeza. Ada yang cepat, ada yang sederhana, dan ada yang lambat. Oleh itu, mereka mesti mengambil pendekatan yang berbeza untuk memproses

dan memahami maklumat yang mereka terima di dalam kelas. Setiap murid mempunyai lebih daripada satu gaya pembelajaran yang digunakan untuk mencapai matlamatnya (Haris & Khairuddin, 2021; Idkhan & Idris, 2021).

Kajian lain daripada Cabual (2021b) telah melaksanakan kajian campuran berdasarkan model pembelajaran VARK Neil Fleming. Model ini menekankan bahawa murid mempunyai "mod pembelajaran pilihan" atau cara memproses maklumat yang berbeza. Akronim VARK bermaksud gaya pembelajaran Visual, Auditori, Pilihan Membaca/Menulis dan Kinestetik. Semasa semester pertama Tahun Akademik 2020-2021, kajian ini berusaha untuk memastikan pelbagai gaya pembelajaran (visual, auditori, membaca/menulis, dan kinestetik) dan modaliti pembelajaran pilihan murid kolej tahun dua. Melalui penggunaan *Google Form*, murid melengkapkan soal selidik diperibadikan yang memfokuskan pada Gaya Pembelajaran VARK Fleming dan modaliti pembelajaran pilihan. Hasil jawapan telah dimuat turun daripada *Google Form*. Seramai 199 orang murid telah menjadi responden kajian. Daripada kajian kuantitatif menggunakan soal selidik, dapatan kajian mendapati majoriti responden kajian mempunyai gaya pembelajaran visual dan membaca/menulis. Kemudian, kajian kualitatif berdasarkan pemerhatian dilaksanakan dengan membangunkan pakej pembelajaran kendiri (salinan cetak modul) dan persembahan PowerPoint guru. Dapatan kajian mendapati gaya pembelajaran murid dan modaliti pembelajaran pilihan adalah berkait rapat, tetapi tidak terdapat perbezaan yang ketara apabila diklasifikasikan mengikut jantina dan bidang atau pengkhususan utama. Kajian mencadangkan agar guru menggunakan instrumen gaya pembelajaran Fleming pada permulaan kelas untuk mendapatkan pemahaman yang kukuh tentang apa yang hendak diajar dan cara melayan murid mereka dari segi pedagogi untuk memastikan murid terlibat dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran.

Joswick et al. (2023) telah melaksanakan kajian kualitatif dengan menganalisis artikel yang diterbitkan oleh Majlis Kebangsaan Guru Matematik untuk menyiasat perspektif gaya pembelajaran di persimpangan pendidikan matematik dan ketidakupayaan pembelajaran. Berdasarkan analisis dokumen yang telah dilaksanakan, kajian mendapati terdapat hubungan antara pendidikan matematik, ketidakupayaan pembelajaran dan gaya pembelajaran, serta pelbagai makna dan perspektif pengarang artikel. Memberi perhatian kepada gaya pembelajaran murid kurang upaya dapat membantu memastikan pembelajaran matematik mereka adalah lebih berkesan.

Manakala kajian Javed et al. (2023) bertujuan untuk menggalakkan pembelajaran murid dengan mereka bentuk aktiviti pengajaran dan penilaian untuk menyokong semua murid. Kajian kuantitatif menggunakan eksperimen ini menangani murid yang mempunyai gaya pembelajaran yang berbeza dan menyiasat kesan amalan penilaian saksama berasaskan reka bentuk universal untuk pembelajaran terhadap pencapaian akademik 64 murid gred 9 dalam kursus Fizik di Sekolah Menengah di Pakistan. Hubungan gaya pembelajaran VARK terhadap pencapaian akademik turut disiasat. Dapatan kajian menunjukkan perbezaan yang signifikan ($p = 0.00 < 0.05$; perbezaan min = 4.031) antara pencapaian akademik kawalan dan kumpulan eksperimen yang menyokong penilaian saksama dan pendekatan *Universal Design Learning* (UDL). Korelasi antara gaya pembelajaran dan pencapaian akademik adalah tidak signifikan. Hasil kajian mengesyorkan bahawa pertimbangan gaya pembelajaran dan keperluan murid semasa mereka bentuk kandungan pembelajaran dan penilaian boleh membawa hasil pembelajaran yang lebih baik. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat korelasi sederhana positif antara gaya pembelajaran bimodal dan korelasi sederhana negatif antara gaya pembelajaran auditori dengan pencapaian akademik

pelajar. Maka, kajian mencadangkan bahawa gaya pembelajaran dan keperluan individu murid harus ditangani semasa fasa pembelajaran dan penilaian.

Kajian di bidang perubatan, Shakeri et al. (2022) bertujuan untuk meneroka gaya pembelajaran murid perubatan di seluruh dunia menggunakan soal selidik VARK. Kajian adalah berbentuk kualitatif dengan kaedah menyemak dan membandingkan artikel yang diterbitkan mengenai gaya pembelajaran pelajar perubatan. Berdasarkan semakan sistematik melalui carian di pangkalan data iaitu Medline, EMBASE, Scopus, Web of Science, Cochrane Library, CIVILICA, dan enjin carian Google Scholar telah dijalankan untuk kajian berkaitan menggunakan inventori VARK atau Kolb dan kata kunci Mesh yang berkaitan tanpa had masa sehingga Disember 2021. Dapatan kajian menunjukkan bahawa sejumlah 34 kajian dari 14 negara menilai gaya pembelajaran 6,161 murid perubatan telah dikaji. Terdapat variasi dalam keutamaan gaya pembelajaran dalam kalangan murid praklinikal dan klinikal berdasarkan jantina dan tahap pendidikan ($P<0.05$). Berdasarkan inventori gaya pembelajaran Kolb (874/6,161), majoriti murid mempunyai gaya pembelajaran akomodator (54.6%), manakala penumpu (52%), asimilator (47%), dan penyepah (19.7%) adalah lebih sedikit. Berdasarkan inventori VARK, keutamaan murid terhadap gaya pembelajaran multimodal (bimodal) merentas kajian di seluruh dunia adalah antara 13.2% (Arab Saudi) hingga 87% (Iran), dengan 70% adalah kinestetik. Antara keutamaan pembelajaran unimodal, kinestetik (69.2%), dan pendengaran (55.9%) adalah yang paling diutamakan. Kajian ini merumuskan bahawa murid perubatan mempunyai gaya pembelajaran yang berbeza, dan guru mesti memberi perhatian kepada isu ini dan menggunakan kaedah pengajaran yang berbeza dan inovatif.

Kajian berkaitan gaya pembelajaran turut dibincangkan oleh Luangrungruang dan Kokaew (2022) mengenai pembangunan teknik gabungan data bersepadu dan asimilasi novel untuk mengklasifikasikan pengalaman dan corak pembelajaran dalam kalangan murid pekak menggunakan model Fleming bersama-sama dengan Bahasa Isyarat Thai. Kajian ini berbentuk kuantitatif di mana data dikumpul daripada murid kurang upaya pendengaran (Gred 7–9) yang belajar di sekolah khas di Khon Kaen dan Udon Thani, Thailand. Kajian menggunakan enam algoritma klasifikasi dengan data disintesis semula dan diperbaiki melalui aplikasi pemilihan ciri, dan data tidak seimbang dibetulkan menggunakan teknik pensampelan berlebihan minoriti sintetik. Pengumpulan data daripada murid pekak dinilai menggunakan pengesahan 10 kali ganda. Ini mendedahkan bahawa algoritma perceptron berbilang lapisan menghasilkan ketepatan tertinggi. Hasil kajian ini bertujuan untuk diaplikasikan dalam kajian lanjutan yang melibatkan masalah data yang tidak seimbang.

Narius et al. (2020) pula telah melaksanakan kajian untuk menganalisis gaya pembelajaran yang digemari oleh murid kelas Asas Mendengar di Jabatan Bahasa Inggeris, Universitas Negeri Padang (UNP). Analisis kajian ini dijalankan melalui kajian kuantitatif. Sampel kajian adalah semua murid yang mengikuti kursus Asas Mendengar batch 2019. Sampel kajian ini dipilih menggunakan teknik persampelan rawak. Data dikumpul menggunakan dua soal selidik iaitu Soal Selidik Gaya Pembelajaran Indeks Gaya Pembelajaran (ILS) dan Soal Selidik VARK (Versi 7.8). Dapatan kajian menunjukkan bahawa murid yang mempelajari Asas Mendengar di Jabatan Bahasa Inggeris, UNP mempunyai gaya pembelajaran yang berbeza dan majoriti gaya pembelajaran mereka didominasi oleh gaya visual. Daripada kedua-dua soal selidik, murid kebanyakannya mempunyai gaya pembelajaran visual. Peratusannya ialah 75.33% daripada soal selidik ILS dan 56.33% daripada soal selidik VARK. Ini bermakna bahawa murid dalam kelas Asas

Mendengar mudah memahami pelajaran yang menggunakan imej, graf, peta, garis masa, filem, paparan, dan lain-lain.

Kajian oleh Timisina et al. (2021) pula bertujuan untuk mengetahui tentang gaya pembelajaran pilihan murid. Menurut kajian, murid lebih suka menyerap dan memproses maklumat dalam pelbagai cara. Maka, pedagogi harus berbeza-beza. Kajian kuantitatif dengan menggunakan soal seldidik sebagai instrumen kajian telah dilaksanakan. Soal selidik tinjauan model VARK (visual, aural, baca atau tulis, kinestetik) versi 8.01 telah disesuaikan dan diberikan kepada 215 murid menengah dan tinggi. Dengan menggunakan analisis deskriptif korelasi, kekerapan dan peratusan, kajian itu mendedahkan bahawa gaya pembelajaran pilihan murid adalah audio dan kinestetik dengan keutamaan terkecil diberikan kepada visual. Dapatan menunjukkan bahawa keutamaan peserta lelaki dan perempuan adalah sama manakala murid pencapaian akademik yang tinggi lebih suka gaya pembelajaran kinestetik. Kajian merumuskan bahawa pengetahuan guru tentang gaya pembelajaran pilihan murid memainkan peranan penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang lebih baik, menyumbang kepada pendidikan yang lebih berkualiti.

Kajian Sulistyanto et al. (2023) pula mencadangkan pendekatan pembelajaran baharu iaitu model pembelajaran hibrid yang mengadaptasi gaya pembelajaran VARK untuk memperkasa kemahiran berfikir kritis pelajar. Kaedah Penyelidikan dan Pembangunan yang merangkumi peringkat penerokaan, pembangunan, pengujian, dan penyebaran telah digunakan. Media pembelajaran adaptif telah direka untuk melaksanakan model pembelajaran baharu yang dicadangkan. Pengujian produk kajian menggunakan 98 murid sekolah rendah di Kota Surakarta yang diambil melalui teknik persampelan rawak berkelompok. Analisis keberkesanan produk menggunakan Ujian Wilcoxon Signed Rank

dan ujian Mann-Whitney U setelah mengetahui keputusan ujian prasyarat normaliti dan homogeniti. Markah bagi meningkatkan kemahiran berfikir kritis dalam aspek tafsiran ialah 94.18%, inferens ialah 77.74%, penjelasan ialah 97.33%, analisis ialah 98.87%, penilaian ialah 65.01%, dan kawal selia kendiri ialah 97.13%. Keputusan ujian membuktikan bahawa media adaptif berasaskan model pembelajaran hibrid memberi impak yang sangat signifikan terhadap peningkatan aspek pemikiran kritis pelajar. Ini membayangkan bahawa penerapan model pembelajaran hibrid dengan melaraskan gaya pembelajaran VARK mampu meningkatkan kemahiran berfikir kritis murid dengan berkesan.

Mozaffari et al. (2020) dalam kajiannya bertujuan untuk menyiasat hubungan antara gaya pembelajaran dan pencapaian akademik dalam pelajar bidang pergigian. Pendekatan kajian deskriptif telah dilaksanakan, di mana 184 pelajar bidang pergigian telah dipilih melalui persampelan rawak mudah. Kemudian, soal selidik VARK digunakan sebagai alat pengumpulan data. Purata mata gred (GPA) semester sebelumnya digunakan sebagai penunjuk pencapaian akademik, dan oleh itu, murid dibahagikan kepada dua kumpulan kuat (GPA $\geq$15) dan lemah (GPA $\leq$14.99). Dapatan kajian menunjukkan bahawa gaya pembelajaran yang paling biasa dalam murid kuat ialah unimodal (n = 55, 42%) dan bimodal (n = 41, 31.3%). Kajian turut mendapati tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya pembelajaran dengan pencapaian akademik dalam dua kumpulan murid kuat dan lemah. Kajian ini merumuskan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya pembelajaran dengan pencapaian akademik. Kajian lanjut dengan saiz sampel yang lebih besar adalah disyorkan. Kajian lanjut dengan saiz sampel yang lebih besar adalah disyorkan.

Kajian keratan rentas untuk mengenal pasti gaya pembelajaran pilihan dan kaedah pengajaran pelajar perubatan sepanjang tahun pengajian menggunakan soal selidik VARK

(untuk Visual, Aural, Baca/Tulis, Kinestetik) telah dijalankan oleh Alfarsi et al. (2023) dalam kalangan murid perubatan tahun 1 (MD1) hingga tahun 6 (MD6), kecuali MD5, di Kolej Perubatan dan Sains Kesihatan, Sohar, Oman. Soal selidik VARK digunakan untuk merekodkan keutamaan gaya pembelajaran pelajar, dan soalan tambahan ditanya untuk mengetahui kaedah pengajaran yang disukai murid untuk digunakan. Seramai 292 orang pelajar telah menjawab soal selidik tersebut. Majoriti pelajar lebih suka gaya pengajaran multimodal (54%), kebanyakannya bimodal (30%). Ini diikuti oleh mod pembelajaran kinestetik (30%) dalam gaya unimodal. Murid MD1 dan MD6 mempunyai keutamaan untuk gaya unimodal manakala tahun-tahun lain (MD2, MD3, MD4) mempunyai keutamaan untuk gaya bimodal. Kaedah pengajaran yang digemari oleh kebanyakan pelajar termasuk makmal kemahiran klinikal (64%) diikuti kuliah interaktif (59%) dan kerja makmal (57%). Kajian menunjukkan bahawa kebanyakan pelajar mempunyai lebih daripada satu gaya pembelajaran (bimodal). Dapatan kajian ini dapat membantu guru mengenali masalah pembelajaran dalam kalangan murid dan melaksanakan strategi pengajaran yang diperlukan.

Lehman (2019) telah melaksanakan kajian kuantitatif VARK bagi meramal serta hubungan antara keutamaan gaya pembelajaran dan pelbagai hasil. Semakan mendapati bahawa soal selidik VARK secara amnya dianggap sebagai alat yang sah dan boleh dipercayai untuk menilai keutamaan gaya pembelajaran individu, dalam banyak bidang, terutamanya dalam bidang perubatan, kinesiologi dan ekonomi. Tambahan pula, keutamaan gaya pembelajaran individu, seperti yang diukur oleh soal selidik VARK, mungkin berkaitan dengan prestasi akademik mereka atau hasil lain. Walau bagaimanapun, hubungan ini adalah kompleks dan dipengaruhi oleh pelbagai faktor. Oleh itu, adalah penting untuk menyedari bahawa tidak ada pendekatan yang unik untuk mengajar, dan individu yang berbeza mungkin mendapat manfaat daripada kaedah pengajaran yang berbeza. Semakan juga mendapati

bahawa pilihan gaya pembelajaran individu mungkin berbeza-beza berdasarkan faktor demografi seperti umur, jantina dan latar belakang budaya. Walau bagaimanapun, hubungan antara keutamaan gaya pembelajaran dan faktor-faktor ini adalah rumit dan dipengaruhi oleh pembolehubah lain. Oleh itu, memahami keutamaan gaya pembelajaran individu boleh berguna dalam mereka bentuk bahan dan program pendidikan yang disesuaikan dengan keperluan dan pilihan mereka. Semakan mendapati individu yang mempunyai pilihan gaya pembelajaran yang berbeza melibatkan diri dengan bahan atau aktiviti pembelajaran secara berbeza. Dapatan ini menunjukkan bahawa memahami keutamaan gaya pembelajaran individu boleh membantu dalam mereka bentuk bahan dan program pendidikan yang memenuhi keperluan dan pilihan khusus mereka. Akhir sekali, semakan mencadangkan bahawa soal selidik VARK ialah alat yang sah dan boleh dipercayai untuk menilai keutamaan gaya pembelajaran individu. Walau bagaimanapun, hubungan antara keutamaan gaya pembelajaran dan pelbagai faktor adalah kompleks dan dipengaruhi oleh pelbagai faktor lain, menjadikannya penting untuk mempertimbangkan perbezaan dan keperluan individu semasa mereka bentuk bahan dan program pendidikan.

Aldosari et al. (2017) menjalankan kajian untuk menilai keutamaan gaya pembelajaran murid pergigian di sebuah institusi di Riyadh, Arab Saudi, menggunakan soal selidik VARK. Kajian ini melibatkan sampel 103 murid pergigian. Hasil kajian menunjukkan bahawa majoriti murid mempunyai pilihan gaya pembelajaran campuran, dengan keutamaan visual dan membaca/menulis adalah yang paling biasa. Kajian juga mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara keutamaan gaya pembelajaran dan prestasi akademik, dengan murid yang mempunyai keutamaan untuk gaya visual mencapai gred yang lebih tinggi pada peperiksaan. Kesimpulannya, kajian mendapati bahawa soal selidik VARK boleh menjadi alat yang berguna untuk mengenal pasti

keutamaan gaya pembelajaran dalam kalangan murid pergigian dan memahami keutamaan ini mungkin membantu dalam mereka bentuk intervensi pendidikan untuk meningkatkan pembelajaran murid.

Espinoza-Poves et al. (2018) telah melaksanakan kajian kuantitatif dengan mengkaji taburan gaya pembelajaran dalam kalangan murid sekolah perniagaan di sebuah universiti di Peru. Kajian mendapati bahawa majoriti murid sekolah perniagaan di universiti mempunyai gaya pembelajaran multimodal, bermakna mereka lebih suka menggunakan gabungan dua atau lebih modaliti VARK semasa belajar. Modaliti visual adalah yang paling disukai, diikuti oleh modaliti pendengaran. Modaliti membaca/menulis adalah yang paling tidak disukai, dengan modaliti kinestetik adalah yang kedua paling tidak disukai. Kajian juga mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dalam taburan gaya pembelajaran dalam kalangan murid dalam program akademik dan peringkat tahun yang berbeza. Sebagai contoh, murid dalam program perakaunan lebih cenderung untuk memilih modaliti visual, manakala murid dalam program pemasaran lebih cenderung untuk memilih modaliti pendengaran. Secara keseluruhannya, kajian menunjukkan bahawa taburan gaya pembelajaran dalam kalangan murid sekolah perniagaan di universiti adalah pelbagai dan terdapat perbezaan dalam taburan gaya pembelajaran dalam kalangan murid dalam program akademik dan peringkat tahun yang berbeza.

Alkhasawneh et al. (2017) telah melaksanakan kajian kualitatif dengan menggunakan model VARK untuk menilai keutamaan pembelajaran murid yang menyertai program pembelajaran berasaskan masalah (PBL), di mana ia adalah pendekatan pengajaran yang berasaskan idea menggunakan masalah dunia sebenar sebagai titik permulaan pembelajaran. Dalam PBL, murid bekerja dalam kumpulan kecil untuk mengenal pasti dan

menyelesaikan masalah, dengan bimbingan seorang fasilitator. Hasil analisis dokumen mendapati bahawa majoriti murid mempunyai keutamaan terhadap gaya pembelajaran visual dan membaca/menulis, dan terdapat korelasi positif antara penggunaan PBL dan peningkatan prestasi pelajar. Berdasarkan penemuan mereka, pengkaji mencadangkan bahawa model VARK boleh digunakan untuk memaklumkan amalan pengajaran dalam suasana PBL, dan menggabungkan pelbagai kaedah dan bahan pengajaran yang sejajar dengan gaya pembelajaran yang berbeza mungkin bermanfaat untuk mengoptimumkan hasil pembelajaran pelajar.

Kajian yang dijalankan oleh Schulze dan Bosman (2018) pula telah membincangkan hubungan antara keutamaan gaya pembelajaran dengan pencapaian matematik dalam kalangan murid sekolah menengah. Mereka menggunakan model pembelajaran VARK, yang merupakan alat untuk mengenal pasti gaya pembelajaran pilihan individu dan cara memproses maklumat, untuk menilai gaya pembelajaran murid dalam kajian mereka. Pengkaji artikel ini mendapati bahawa murid yang lebih suka gaya pembelajaran visual mempunyai pencapaian matematik yang paling tinggi, diikuti murid yang lebih suka gaya auditori. Mereka juga mendapati murid yang menggemari gaya membaca/menulis mempunyai pencapaian matematik yang paling rendah. Berdasarkan dapatan ini, pengkaji mencadangkan bahawa model VARK mungkin berguna untuk mengenal pasti keutamaan pembelajaran murid sekolah menengah dan untuk memaklumkan amalan pengajaran untuk mengoptimumkan hasil pembelajaran murid dalam matematik.

Leasa et al. (2019) telah melaksanakan kajian yang membincangkan hubungan antara keutamaan gaya pembelajaran dan kemahiran berfikir kritis dalam pembelajaran sains semula jadi dalam kalangan murid sekolah rendah. Kajian secara kuantitatif telah

dilaksanakan. Kajian mendapati terdapat korelasi positif antara pilihan gaya pembelajaran murid dengan kemahiran berfikir kritis mereka dalam pembelajaran sains semula jadi. Mereka juga mendapati bahawa murid yang lebih suka gaya pembelajaran visual mempunyai kemahiran berfikir kritis yang paling tinggi, diikuti oleh murid yang lebih suka gaya auditori. Berdasarkan penemuan ini, pengkaji mencadangkan bahawa model VARK mungkin berguna untuk mengenal pasti keutamaan pembelajaran murid sekolah rendah dan untuk memaklumkan amalan pengajaran untuk mengoptimumkan hasil pembelajaran murid dalam sains semula jadi.

Kajian daripada Soundariya, Deepika, dan Kalaiselvan (2017) bertujuan untuk mengkaji taburan peratusan gaya pembelajaran yang pelbagai dan pendekatan pembelajaran yang dominan dalam kalangan murid perubatan. Soal selidik visual, auditori, baca/tulis, kinestetik dan Pendekatan dan Inventori Kemahiran Belajar untuk Murid diedarkan kepada 121 murid sarjana perubatan untuk menilai gaya pembelajaran dan pendekatan pembelajaran mereka. Keputusan menunjukkan bahawa daripada jumlah 121 pelajar, 53.8% murid adalah murid unimodal dan 46.2% murid multimodal. Dalam kalangan murid yang tidak bermodal, yang paling dominan ialah murid visual (24.1%). Tidak terdapat pengaruh jantina yang signifikan terhadap keutamaan gaya pembelajaran dalam kalangan murid perubatan. Pendekatan mendalam merupakan pendekatan pembelajaran yang diutamakan dalam kalangan murid perubatan. Skor min pendekatan strategik adalah lebih tinggi secara signifikan pada wanita berbanding dengan murid perubatan lelaki. Kajian ini menyimpulkan hasil pembelajaran yang berjaya hanya apabila kaedah pengajaran dan penilaian adalah selaras dengan keutamaan pembelajaran pelajar. Murid yang menyedari gaya pembelajaran dan pendekatan mereka mungkin terdorong untuk menggunakan teknik yang paling sesuai

dengan gaya pembelajaran mereka dan ini boleh menghasilkan kepuasan pendidikan yang lebih besar.

Shih dan Willard (2022) dalam kajian lain telah melaksanakan kajian kuantitatif korelasi, di mana kajian ini menganggap keutamaan *visual-auditori-kinaesthetic* (VAK) sebagai julat dan bukannya kategori, dan menyiasat konsep yang digunakan untuk pembelajaran bahasa, dan kesan daripada usaha kajian yang dilakukan semasa mempelajari bahasa asing. Dapatan kajian menunjukkan bahawa keutamaan kinestetik adalah peramal yang lemah bagi markah peperiksaan Bahasa Inggeris berbanding dengan keutamaan visual dan pendengaran, dan usaha itu memainkan peranan penting dalam meramalkan markah peperiksaan apabila digabungkan dengan keutamaan kinestetik, mencadangkan kemungkinan bahawa murid dengan kecenderungan pembelajaran kinestetik mungkin mempunyai. untuk mengimbangi dengan bekerja lebih keras untuk mencapai tahap penguasaan bahasa yang lebih tinggi berbanding dengan murid yang mempunyai keutamaan pembelajaran visual atau pendengaran.

Kajian yang dilaksanakan oleh Md Zain et al. (2019) bertujuan untuk mengkaji pengaruh gaya pembelajaran murid terhadap prestasi akademik mereka dan untuk mengenal pasti gaya pembelajaran pilihan murid antara pencapaian tinggi/rendah, jantina dan kelompok yang berbeza. Dengan menggunakan soal selidik standard VARK, 433 murid prasiswazah dari empat fakulti di Universiti Swasta di Selangor digunakan sebagai pemerhatian untuk kajian ini. Kajian mendapati semua murid adalah murid unimodal dan gaya pembelajaran jenis kinestetik merupakan gaya pembelajaran majoriti murid. Pencapaian tinggi diutamakan gaya pembelajaran kinestetik manakala gaya pembelajaran Baca/Tulis lebih dipraktikkan oleh murid yang berpencapaian rendah. Murid lelaki lebih

mengutamakan gaya pembelajaran kinestetik, tetapi murid perempuan lebih mengutamakan gaya pembelajaran visual. Murid sains sosial pula lebih mengutamakan gaya pembelajaran auditori berbanding murid sains tulen yang lebih gemar gaya pembelajaran membaca/menulis. Seterusnya, kajian ini mengesahkan bahawa keutamaan gaya pembelajaran visual dan kinestetik secara positif dan signifikan mempengaruhi prestasi akademik murid. Ini menunjukkan bahawa subjek yang berbeza memerlukan gaya pembelajaran dan arahan yang berbeza untuk menjana dan memberi manfaat secara optimum kepada pelajar. Keputusan ini selaras dengan "Hipotesis Meshing" yang menyatakan bahawa hasil pembelajaran boleh dicapai dengan tinggi jika pembelajaran dipadankan dengan gaya pembelajaran utama murid.

Kajian daripada Chen, Siti Nur Widad, dan Ainin Nazrin (2022) bertujuan untuk membandingkan gaya pembelajaran antara pembelajaran tertiari sains dan bukan sains di Malaysia. Kajian kuantitatif telah dilaksanakan menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian. Subjek diambil menggunakan persampelan mudah daripada institusi pengajian tinggi. Gaya pembelajaran telah disiasat menggunakan soal selidik VARK yang disahkan. Persetujuan termaklum diperoleh daripada 148 murid universiti (117 sains dan 31 bukan sains) sebelum penyertaan. Kira-kira 82% daripada gaya pembelajaran adalah unimodal. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam gaya pembelajaran antara murid sains dan bukan sains (Mann Whitney = 1505.50, $p>0.05$). Gaya pembelajaran kinestetik adalah dominan (62.8%%). Penemuan unimodal sepadan dengan yang diperhatikan dalam kajian awal dalam kalangan murid bukan sains tetapi tidak menyokong laporan multimodal sebelumnya dalam kalangan murid sains. Percanggahan ini mungkin dikaitkan dengan perkadaran jantina dan komposisi murid milenium yang tidak seimbang. Penemuan yang paling ketara daripada kajian ini ialah gaya pembelajaran unimodal dan kinestetik yang

dominan dalam kalangan murid universiti di Malaysia dalam kedua-dua disiplin sains dan bukan sains.

2.9 Kajian-kajian Lepas Kepentingan Gaya Pembelajaran

Menurut Newton dan Miah (2017) telah melaksanakan kajian kuantitatif menggunakan tinjauan ahli akademik di UK Higher Education (n = 114) untuk mengukur kepercayaan dan penggunaan gaya pembelajaran sebenar. Kajian juga cuba memahami cara ahli akademik melihat potensi bahaya yang berkaitan dengan penggunaan gaya pembelajaran. Kajian mendapati bahawa kepercayaan umum dalam penggunaan gaya pembelajaran adalah tinggi (58%), tetapi lebih rendah daripada kajian terdahulu yang serupa, meneruskan aliran menurun secara keseluruhan dalam beberapa tahun kebelakangan ini. Secara kritis peratusan responden yang melaporkan benar-benar menggunakan gaya pembelajaran (33%) adalah jauh lebih rendah daripada mereka yang melaporkan mempercayai penggunaannya. Lebih banyak dilaporkan menggunakan beberapa teknik yang terbukti berasaskan bukti. Ahli akademik bersetuju dengan semua kelemahan dan kemudaratan teori Gaya Pembelajaran, bersetuju paling kuat bahawa teori asas Gaya Pembelajaran adalah cacat secara konsep. Walau bagaimanapun, sebilangan besar peserta (32%) menyatakan bahawa mereka akan terus menggunakan Gaya Pembelajaran walaupun dibentangkan dengan kekurangan asas bukti untuk menyokong mereka, menunjukkan bahawa Gaya Pembelajaran *'debunking'* mungkin tidak berkesan.

Toppo dan Topno (2022) telah melaksanakan kajian untuk mengkaji kepentingan gaya pembelajaran murid sekolah menengah tinggi pengkaji telah mempertimbangkan kaedah tinjauan. Pengkaji telah menggunakan alat buatan sendiri pada gaya pembelajaran untuk pengumpulan data. Sampel terdiri daripada 239 murid sekolah menengah tinggi

Daerah Ranchi. Untuk menganalisis data Min, ujian SD dan ‘t’ digunakan. Dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam gaya pembelajaran murid sekolah menengah atas berdasarkan jantina (lelaki dan perempuan), jenis sekolah (kerajaan dan swasta), tempat tinggal (luar bandar dan bandar) dan tempat tinggal (ulama harian dan asrama). Kajian ini merumuskan bahawa murid sekolah menengah tinggi didapati serupa dari segi gaya pembelajaran mereka. Namun, boleh dikatakan bahawa gaya pembelajaran adalah penting untuk murid untuk kehidupan masa depan mereka.

Li et al. (2016) telah melaksanakan kajian kualitatif dengan membuat analisis dokumen terhadap pelbagai kajian berkaitan dengan kepentingan gaya pembelajaran terutamanya untuk MBPK. Sebagai contoh, dalam pendidikan khas, pemenang Anugerah Perguruan Pearson 2011 untuk guru berkeperluan khas, adalah seorang guru muzik di sekolah khas yang menggunakan bakatnya dalam lampu, muzik dan kesan bunyi untuk membantu ramai MBPK untuk membuat kemajuan dalam pembelajaran mereka. Ini mungkin dilihat sebagai berorientasikan gaya pembelajaran. Pendidikan inklusif juga penting dalam pendidikan khas, kerana ia menjamin hak asasi manusia yang sama untuk MBPK untuk dididik dan bekerja. Kajian ini mendakwa bahawa walaupun pengkaji an baru muncul mempersoalkan kewujudan gaya pembelajaran, masih terdapat utiliti dalam menekankan modaliti tertentu untuk kanak-kanak yang mengalami kesukaran, justeru gaya pembelajaran sentiasa menjadi pertimbangan. Sebagai contoh, bagi murid yang tidak dapat menumpukan perhatian, aktiviti yang lebih praktikal dan kinestetik boleh membantu; bagi murid yang mengalami masalah pendengaran, lebih banyak bantuan pendengaran mungkin berguna.

Kajian daripada Barokah et al. (2019) bertujuan untuk mengkaji perbezaan antara pencapaian pembelajaran murid dengan gaya belajar visual, auditori, dan kinestetik di Kecamatan Sukun Malang. Kajian telah dilaksanakan menggunakan pendekatan kuantitatif perbandingan. Populasi kajian ini adalah semua murid darjah 4 di Kecamatan Sukun yang berjumlah 3250 orang, manakala teknik persampelan menggunakan persampelan kluster rawak. Sampel kajian ini berjumlah 338 orang murid darjah 4 dari 5 buah sekolah rendah di Mukim Sukun. Data dikumpul dengan menggunakan borang soal selidik gaya pembelajaran dan dokumen pencapaian pembelajaran pelajar. Analisis data kajian ini menggunakan statistik deskriptif kuantitatif dan statistik analisis bukan parametrik menggunakan Ujian Kruskal-Wallis. Hasil kajian menunjukkan bahawa jumlah nilai signifikan adalah 0.688, lebih tinggi daripada 0.05, sehingga dapat disimpulkan bahawa tidak terdapat perbezaan pencapaian pembelajaran tematik antara murid yang mempunyai gaya pembelajaran visual, auditori, dan kinestetik.

Mohd Zuri Ghani (2020) telah melaksanakan kajian berbentuk kualitatif yang bertujuan untuk meninjau dimensi gaya pembelajaran murid dengan gangguan attention deficit hyper activity (ADHD) di Malaysia. Kajian ini dipercayai dapat memberi maklumat tentang gaya pembelajaran murid dengan gangguan kurang daya tumpuan dalam Program Integrasi. Ini akan membantu guru Pendidikan Khas untuk menyediakan dan merancang cara pengajaran yang berkesan yang boleh disesuaikan dengan gaya pembelajaran pelajar. Dapatan tinjauan menunjukkan bahawa gaya pembelajaran murid yang mengalami gangguan defisit perhatian-hiperaktif lebih cenderung untuk mencerminkan elemen reka bentuk, motivasi, pembelajaran secara berpasangan, unsur kinestetik dan unsur impulsif. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa unsur emosi dalam gaya pembelajaran murid ini lebih dominan diikuti oleh unsur persepsi, psikologi dan persekitaran. Temu bual dengan

guru Pendidikan Khas menunjukkan bahawa murid yang mengalami gangguan kurang perhatian-hiperaktif lebih terdedah kepada unsur suhu, sama ada panas atau sejuk beku, atau unsur bunyi. Selain itu, dapatan juga mendedahkan bahawa sebilangan murid yang mengalami gangguan kurang daya tumpuan cenderung menjadi lebih agresif apabila aktiviti pembelajaran melibatkan visual berwarna-warni. Didapati murid-murid lebih gemar belajar secara berpasangan dan dapat belajar dengan lebih baik pada waktu pagi serta lebih terganggu ketika belajar pada sebelah petang. Gaya pembelajaran murid yang mengalami gangguan kekurangan perhatian-hfiperaktif adalah multidimensi, saling berkaitan dan saling bergantung antara satu sama lain.

Ferrell (2018) dalam kajiannya bertujuan untuk mengetahui gaya pembelajaran yang paling biasa digunakan dalam bilik darjah sekolah rendah membolehkan guru menggunakan strategi yang paling sesuai untuk mendorong murid mereka mengembangkan kebolehan mereka. Kajian menggunakan kaedah pemerhatian, di mana kesemua peserta adalah guru yang sedang mengajar di tadika hingga kelas darjah enam. Kemudian, temu bual yang dijalankan telah dijalankan di dalam bilik darjah mereka. Pemerhatian menunjukkan bahawa kebanyakan guru cuba untuk menggabungkan keempat-empat gaya pembelajaran visual, auditori, kinestetik, dan membaca/menulis dalam pengajaran mereka. Bagaimanapun, menurut data yang dikumpul, visual ialah gaya pembelajaran lazim yang digunakan dalam bilik darjah sekolah rendah. Murid perlu melihat alat bantu visual di dalam bilik darjah agar mereka dapat memahami bahan tersebut dengan sebaiknya. Kajian merumuskan bahawa sekiranya seorang guru boleh mencapai peraturan emas dalam pengajaran 80 peratus, populasi murid di dalam bilik darjah mereka untuk memahami sesuatu konsep dengan menggunakan satu gaya pembelajaran, maka ini boleh menjadi cara yang cekap untuk seorang guru beralih ke bahan seterusnya yang perlu dilindungi. Baki 20 peratus murid yang

tidak termasuk dalam gaya pembelajaran ini boleh ditarik ke tepi kemudian hari untuk mendapatkan bantuan tambahan.

2.10 Kajian-kajian Lepas Meilbatkan Perspektif Guru dengan Gaya Pembelajaran

Kajian-kajian lepas telah menunjukkan kepentingan perspektif guru dalam memahami dinamik pengajaran dan pembelajaran dalam konteks pendidikan khas. Pit-ten Cate et al. (2018) menjalankan kajian kualitatif yang melibatkan 36 orang guru pendidikan khas di Luxembourg untuk mengkaji persepsi mereka terhadap amalan inklusif. Kajian ini mendapati bahawa guru-guru yang mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi lebih cenderung untuk mengadaptasi pengajaran mereka mengikut keperluan individu murid berkeperluan khas. Penemuan ini menekankan kepentingan keyakinan guru dalam mempengaruhi keberkesanan pengajaran dalam kelas inklusif.

Dalam konteks yang lebih spesifik kepada gaya pembelajaran, Onyekuru (2015) menjalankan kajian ke atas 460 orang guru sekolah menengah di Nigeria untuk mengkaji hubungan antara gaya kognitif guru dengan gaya pengajaran mereka. Kajian ini mendedahkan bahawa terdapat korelasi yang signifikan antara gaya kognitif guru dengan pendekatan pengajaran yang mereka pilih. Penemuan ini menggambarkan bagaimana ciri-ciri kognitif guru boleh mempengaruhi cara mereka menyampaikan pengajaran, yang seterusnya boleh mempengaruhi pengalaman pembelajaran murid berkeperluan khas.

Dari perspektif pengetahuan pedagogi dalam pendidikan khas, Mavropalias et al. (2019) menjalankan kajian kualitatif terhadap 16 orang guru pendidikan khas di Greece. Kajian ini mengkaji pandangan guru tentang kepentingan pengetahuan pedagogi dalam menyokong murid dengan keperluan pendidikan khas. Hasil kajian menunjukkan bahawa guru-guru ini menganggap pengetahuan pedagogi yang mendalam sebagai kritikal dalam

merancang dan melaksanakan intervensi yang berkesan untuk murid berkeperluan khas. Guru-guru juga menekankan kepentingan latihan berterusan untuk meningkatkan pengetahuan pedagogi mereka dalam bidang pendidikan khas.

Dalam konteks Malaysia pula, Mohd Yasin et al. (2019) menjalankan kajian tinjauan terhadap 320 orang guru pendidikan khas di sekolah menengah. Kajian ini bertujuan untuk menilai tahap pengetahuan, kemahiran, dan sikap guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif. Hasil kajian menunjukkan bahawa walaupun guru-guru mempunyai sikap positif terhadap pendidikan inklusif, mereka melaporkan keperluan untuk meningkatkan pengetahuan dan kemahiran mereka dalam menangani kepelbagaian keperluan pembelajaran murid. Penemuan ini menyoroti kepentingan pembangunan profesional berterusan untuk guru-guru pendidikan khas di Malaysia.

Keseluruhan kajian-kajian ini menunjukkan bahawa perspektif guru adalah sangat penting dalam memahami cabaran dan keperluan dalam pendidikan khas. Kajian-kajian ini juga menekankan kepentingan pengetahuan pedagogi, pemahaman terhadap gaya pembelajaran, dan keyakinan guru dalam menyediakan pendidikan yang berkesan untuk murid berkeperluan khas. Penemuan-penemuan ini memberikan asas yang kukuh untuk kajian lanjut dalam konteks Malaysia, terutamanya dalam memahami bagaimana guru-guru PPKI mengintegrasikan pengetahuan pedagogi mereka dengan pemahaman terhadap gaya pembelajaran murid berkeperluan khas.

2.11 Rumusan Bab

Bab ini membincangkan tinjauan literatur yang berkaitan dengan tajuk kajian. Dalam bab ini, pengkaji fokus kepada perbincangan mengenai pendidikan inklusif di Malaysia, dan matlamat pembangunan mampan yang fokus untuk memberi pendidikan berkualiti untuk

semua murid, termasuklah MBPK KUI. Pengajaran berdasarkan gaya pembelajaran dilihat sebagai satu solusi bagi memastikan MBPK KUI dapat menerima pendidikan yang berkualiti dan berkesan. Justeru, bab ini membincangkan mengenai kaedah dan teknik pengajaran dan gaya pembelajaran. Gaya pembelajaran VARK menjadi fokus utama kajian. Penerangan mengenai gaya pembelajaran VARK telah dibentangkan dalam kajian. Akhir sekali, tinjauan kajian lepas berkaitan dengan gaya pembelajaran ini turut dilaksanakan dan dibincangkan dalam bab ini.

BAB 3

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pengenalan

Bab 3 ini menerangkan metodologi kajian iaitu kajian literatur dan kajian empirikal yang merangkumi falsafah kajian, reka bentuk kajian, pendekatan kajian, populasi dan persampelan serta etika kajian yang perlu dipatuhi sebelum pengumpulan data dijalankan oleh penyelidik. Selain itu, kajian rintis bagi mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan, triangulasi data dan analisis data kajian turut diperjelaskan dalam bab ini. Akhir sekali, bab ini turut memberikan pemahaman tentang reka bentuk kajian serta pengumpulan data sehingga penganalisisan data.

3.2 Kajian Literatur

Sumber literatur primer dan sekunder digunakan untuk memperoleh maklumat dari kajian-kajian yang lepas dan menyemak teori-teori gaya pembelajaran. Pengkalan data Perpustakaan Tun Abdul Rahman Ya'kub, Universiti Malaysia Sarawak dilawati untuk mendapatkan sumber literatur melalui Journal atas talian. Pangkalan data berikut telah digunakan untuk menjalankan carian literatur: Elsevier, ProQuest, ScienceDirect, Google Scholar dan MyCite. Kata kunci dan frasa yang digunakan untuk menjalankan pencarian literatur ialah pendidikan inklusif, halangan kepada pembelajaran, gaya pembelajaran yang pelbagai, keperluan pedagogi, halangan pedagogi, reka bentuk kurikulum, kaedah pengajaran, gaya pengajaran dan pendekatan penilaian.

3.3 Kajian Empirikal

Kajian ini dirangka dalam paradigma interpretivistik (Creswell, 2009:8). Paradigma ini dipilih kerana kajian ini berusaha untuk memahami bagaimana guru dalam suasana bilik darjah seharian mereka membina makna mengenai kepelbagaian gaya pembelajaran dan menerangkan peristiwa dunia mereka yang berkaitan dengan pilihan kaedah dan strategi pengajaran, aktiviti pembelajaran dan pendekatan penilaian untuk menampung keperluan gaya pembelajaran melalui komunikasi dan pemerhatian keatas peserta kajian. Penyelidikan tafsiran mengakui bahawa manusia membina realiti dan penyelidik perlu menganalisis wacana peserta.

3.4 Falsafah Kajian

Falsafah kajian adalah penting bagi menentukan reka bentuk kajian yang akan diguna pakai dalam pelaksanaan kajian. Komponen utama falsafah kajian ini termasuk ontologi dan epistemologi. Ontologi berkaitan dengan alam semula jadi atau melibatkan falsafah realiti; sedangkan, istilah epistemologi berasal daripada perkataan Yunani "episteme" yang bermaksud pengetahuan. Dalam istilah mudah epistemologi ialah falsafah ilmu atau bagaimana kita mengetahui tentang realiti (Sol & Heng, 2022).

Paradigma falsafah kajian ialah set kepercayaan dan amalan yang mengawal inkuiri dalam sesuatu disiplin dengan menyediakan kanta, bingkai dan proses di mana kajian dijalankan (Zukaukus, 2018). Falsafah kajian mengarahkan perspektif dari mana penyelidik merumuskan persoalan kajian, merancang bagaimana masalah boleh disiasat, memilih reka bentuk kajian serta mengenal pasti kaedah yang digunakan dan bagaimana data dikumpul, dianalisis dan ditafsir. Oleh itu, kejelasan tentang paradigma kajian yang akan diguna pakai membolehkan penyelidik untuk menstruktur inkuiri, dan memilih pendekatan kajian.

Para penyelidik tidak selalu menyatakan dengan jelas pendirian falsafah yang menjadi asas kajian; walau bagaimanapun, seseorang boleh mengenal pasti pendirian dengan membaca kajian literatur dengan teliti, mengenal pasti persoalan kajian, memahami tujuan kajian dan meneliti kaedah penyelidik (Sol & Heng, 2022). Selain itu, pengetahuan penyelidik mengenai pendekatan penyelidikan menyokong pemilihan metodologi yang tepat untuk masalah yang dikenal pasti. Kaedah kajian dipilih yang memudahkan untuk merancang sesuatu kajian secara sistematik, mengumpul data dan menyiasat maklumat (Sileyew, 2019).

Pendekatan kajian kualitatif ialah pendekatan sistematik, interaktif dan subjektif yang digunakan untuk menggambarkan pengalaman hidup dan memberi makna (Tenny, Brannan, & Brannan, 2022). Kajian jenis ini dijalankan untuk menerangkan dan menggalakkan pemahaman tentang pengalaman manusia. Falsafah kajian kualitatif ialah interpretif, humanistik, dan naturalistik (Tenny, Brannan, & Brannan, 2022). Ia meletakkan kepentingan kepada subjektiviti. Andaian ontologi ialah tiada realiti tunggal tetapi merangkumi pelbagai realiti untuk sebarang fenomena. Selain itu, setiap individu melihat, mentafsir dan mengalami situasi atau fenomena yang diminati dari satu sudut pandangan sendiri, memandangkan individu mempunyai pengalaman realiti yang berbeza (Tenny, Brannan, & Brannan, 2022). Andaian epistemologi ialah pengetahuan berkembang daripada pemerhatian subjektif, iaitu pada tahap huraian dan pemahaman yang mendalam (Sol & Heng, 2022). Menurut Tenny, Brannan, dan Brannan (2022), penyelidik yang mengguna pakai pendekatan kajian kualitatif percaya bahawa kebenaran adalah kompleks dan dinamik dan hanya boleh didapati dengan mengkaji orang semasa mereka berinteraksi dengan dan dalam persekitaran sosiohistorikal mereka. Oleh itu, melalui pendekatan kajian kualitatif, sesuatu fenomena boleh difahami dan data boleh disusun dengan baik dengan memasukkan

penyelidik dalam situasi daripada mengukur data yang memerlukan pembinaan instrumen tetap atau satu set soalan (Tenny, Brannan, & Brannan, 2022). Kajian kualitatif secara amnya dijalankan dalam suasana naturalistik dan bukannya di makmal buatan. Penyelidik berinteraksi dengan peserta meneroka persepsi, perasaan, pemikiran, kepercayaan, jangkaan, dan tingkah laku untuk mendapatkan pengetahuan tentang fenomena yang diminati supaya penyelidik mengambil bahagian yang aktif dalam kajian. Pendekatan ini merangkumi langkah-langkah yang dirancang dengan baik sebelum penyelidik memasuki tetapan di mana pemerhatian dan pertanyaan akan dibuat. Fokus kajian kualitatif biasanya luas kerana tujuannya adalah untuk memberi makna kepada keseluruhan fenomena atau isu (Aspers & Corte, 2019). Dalam pendekatan ini, data dikumpul melalui perbualan yang mendalam, penyimpanan diari, temu bual yang meluas, dan pemerhatian lanjutan untuk memperoleh pandangan mengenai realiti subjektif, jadi tiada percubaan dibuat untuk mengawal interaksi (Aspers & Corte, 2019). Data kualitatif adalah berbentuk perkataan supaya penyelidik dapat menyimpan nota terperinci, dan merekodkan temu bual daripada mengenal pasti kategori yang membantu menyusun data soalan (Tenny, Brannan, & Brannan, 2022). Organisasi data adalah bertujuan untuk memperoleh tafsiran individu yang menggambarkan fenomena yang sedang dikaji. Selain itu, penyelidik menghabiskan banyak masa berulang-alik melalui nota yang akan membantu untuk mengenal pasti sambungan penting (Aspers & Corte, 2019).

Metodologi yang dipilih bergantung pada apa yang cuba dilakukan, tujuan dan persoalan kajian untuk menyiasat dan bukannya komitmen terhadap paradigma tertentu (Kivunja & Kuyini, 2017). Dalam kajian ini, tumpuan kajian adalah fokus kepada kefahaman guru terhadap gaya pembelajaran MBPK KUI yang pelbagai dan keperluan untuk mengintegrasikan teknik pengajaran yang mampu menampung keperluan gaya pembelajaran murid. Dalam konteks kajian ini, gaya pembelajaran MBPK KUI adalah kompleks dan

dinamik dan hanya boleh didapati dengan mengkaji guru dan MBPK KUI. Falsafah kajian interpretif, humanistik, dan naturalistik telah dipraktikkan melibatkan pendekatan kajian kualitatif melalui temu bual dan semakan sistematik digunakan bagi mendapatkan data. Falsafah ini meletakkan kepentingan yang penting kepada subjektiviti, di mana penyelidik dapat mengumpul sebanyak mungkin data dalam konteks yang luas, dan mendapatkan pemahaman yang sebaiknya mengenai gaya pembelajaran MBPK KUI, dan teknik pengajaran guru yang berkesan bagi memenuhi keperluan gaya pembelajaran setiap MBPK KUI.

3.5 Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian merujuk kepada kerangka cara menjalankan kajian (Akhtar, 2016). Tujuan membina reka bentuk kajian adalah untuk memastikan proses pelaksanaan kajian dapat disusun dengan betul. Oleh itu, reka bentuk kajian adalah penting untuk membantu penyelidik mengumpul bukti dan data yang relevan semasa menjalankan kajian, seterusnya menghuraikan penemuan dengan tepat.

Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian penerangan untuk menstrukturkan kajian semasa dengan betul. Memandangkan kajian ini menggunapakai pendekatan kajian secara kualitatif, maka reka bentuk kajian penerangan adalah yang paling sesuai digunakan bagi melaksanakan kajian ini. Apabila tujuan kajian adalah untuk meneroka perkara baru, yang belum dikaji lebih awal, reka bentuk kajian penerangan digunakan (Akhtar, 2016). Dalam kajian ini, penyelidik berusaha untuk mendapatkan maklumat mengenai kefahaman guru terhadap gaya pembelajaran MBPK, dan teknik pengajaran berkesan yang boleh menangani semua gaya pembelajaran MBPK kategori KUI melalui temu bual separa berstruktur.

3.6 Pendekatan Kajian

Kajian ini merujuk kepada pendekatan kualitatif untuk meneroka kefahaman, kaedah pengajaran dan teknik pengajaran bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di kelas PPI. Pendekatan kualitatif digunakan melibatkan pengumpulan dan analisis data bukan berangka untuk menentukan pendapat atau pengalaman peserta kajian. Kajian kualitatif ditakrifkan sebagai kajian tentang sifat sesuatu fenomena, termasuk kualitinya, manifestasinya yang berbeza, konteks di mana ia muncul atau perspektif dari mana ia boleh dilihat. Umumnya, data kualitatif adalah dalam bentuk perkataan dan bersifat lebih fleksibel. Pendekatan kualitatif adalah kompleks berbanding pendekatan kuantitatif, dan tiada manipulasi pembolehubah (Saunders et al., 2018). Pemilihan pendekatan kajian kualitatif membolehkan penyelidik mendapatkan maklumat yang lebih mendalam tentang isu yang akan dikaji dalam kajian ini. Aspers dan Corte (2019) juga mentakrifkan penyelidikan kualitatif sebagai proses berulang di mana pemahaman yang lebih baik tentang sesuatu isu saintifik boleh dicapai dengan membuat penemuan demi penemuan baharu supaya ia dapat membantu penyelidik untuk lebih memahami fenomena yang dikaji dari semasa ke semasa. Menurut Bhandari (2020), pendekatan kajian kualitatif boleh digunakan untuk mengumpul pandangan yang mendalam tentang masalah atau menjana idea baharu untuk penyelidikan.

Kajian secara kualitatif menekankan kepada penerokaan dan pemahaman makna yang disifatkan oleh seseorang atau sekumpulan orang kepada masalah sosial atau manusia (Aspers & Corte, 2019). Asal sejarah untuk penyelidikan kualitatif berasal dari antropologi, sosiologi, kemanusiaan dan penilaian. Reka bentuk kajian kualitatif menghasilkan data yang tidak boleh diukur menggunakan soalan terbuka. Pendekatan ini membolehkan penyelidik memahami isu dengan menyiasatnya dalam konteks khusus mereka sendiri dan makna yang

dibawa oleh individu kepada mereka. Fokus utamanya adalah untuk menjana makna, tujuan atau realiti daripada pendapat dan pengalaman peserta kajian. Kajian kualitatif biasanya bersifat induktif dan mempunyai beberapa andaian asas seperti realiti ialah konstruk sosial; pembolehubah yang sukar diukur, kompleks dan terjalin; terdapat keutamaan subjek dan data yang dikumpul akan terdiri daripada sudut pandangan orang dalam (Aspers & Corte, 2019). Pendekatan kajian ini menghargai keperibadian, budaya dan keadilan sosial justeru menyediakan kandungan dan konteks yang kaya dengan maklumat yang walaupun bersifat subjektif, ia adalah terkini. Kaedah yang digunakan untuk mengumpul data di bawah reka bentuk ini pada asasnya ialah temu bual, pemerhatian dan penyertaan (Parads et al., 2016).

Selain itu, Leeson et al. (2019) menyatakan bahawa penyelidikan kualitatif boleh dianggap sebagai bahasa semula jadi peserta kajian. Kata-kata, terutamanya yang disusun dalam kejadian atau cerita, mempunyai rasa yang konkrit, jelas, bermakna yang sering membuktikan jauh lebih meyakinkan kepada pembaca, penyelidik, dan pembuat dasar. Tenny, Brannan, dan Brannam (2022) telah mengenal pasti bahawa dalam kajian kualitatif, reka bentuk kajian adalah fleksibel, mengharapkan isu yang tidak diambil kira dan menyedari keunikan setiap individu berdasarkan pengalaman peribadi mereka. Seterusnya, ini akan menggalakkan peserta kajian dalam meluahkan emosi, pengalaman dan fikiran dengan perkataan sendiri berdasarkan perspektif mereka. Sehubungan itu, Aspers dan Corte (2019) menyatakan bahawa dengan mempelajari dan memahami pengalaman individu, subjektiviti pengalaman membawa kepada kepentingan yang jelas dan pelbagai aspek. Oleh itu, dengan memahami pengalaman dan pengetahuan daripada guru mengenai strategi pengajaran bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI, penyelidik berpeluang untuk memahami konsep dan matlamat pendidikan inklusif dengan lebih terperinci, jelas dan tepat.

Data kualitatif menyediakan sumber yang berasas dengan huraian yang kaya dan tebal; data yang baik boleh membawa kepada keputusan yang mengejutkan dan kepada gabungan penemuan baru dengan melampaui konsep awal yang dirangka sebelum ini dalam kajian (Tenny, Brannan, & Brannan, 2022). Ini membantu dalam menyemak semula rangka kerja konsep semasa data sedang dikumpul dan dianalisis. Oleh itu, pendekatan fenomenologi akan menjadi reka bentuk kajian yang paling sesuai dan bernilai yang sesuai untuk mengkaji pengalaman guru dalam memahami dan menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI.

Fenomenologi ialah pendekatan falsafah yang digabungkan dengan pelbagai kaedah penyelidikan untuk memahami bagaimana perkara itu dilihat daripada pengalaman hidup dan memfokuskan kepada intipati atau struktur sesuatu pengalaman (fenomena) dalam penyelidikan Sol dan Heng (2022) menyifatkan bahawa ahli fenomenologi menegaskan penerangan yang teliti tentang pengalaman sedar biasa kehidupan seharian dan penerangan tentang struktur penting kesedaran semasa seseorang mengalaminya. Menurut Sol dan Heng (2022), pengalaman hidup lazimnya digunakan untuk merangkumi individu yang diwujudkan, sosio-budaya dan sejarah yang mendiami dunia yang ditafsirkan secara sengaja dan dihayati secara bermakna. Metodologi ini memberi ciri kepada pengalaman hidup individu tentang sesuatu fenomena melalui data naratif yang luas dan mendalam yang dikumpulkan daripada saiz sampel yang kecil. Objektifnya adalah untuk memberikan pemahaman yang lebih baik tentang intipati sesuatu fenomena berdasarkan persepsi individu dan bukan dari perspektif penyelidik sendiri. Pengalaman manusia adalah batu asas pengetahuan tentang fenomena manusia. Oleh itu dalam kajian ini, penyelidik telah menggambarkan intipati makna atau struktur asas pengalaman guru dalam usaha strategi

pengajaran yang berkesan bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran murid berkeperluan khas.

3.7 Populasi dan Persampelan Kajian

Populasi kajian merujuk kepada kumpulan yang terdiri daripada individu yang mempunyai ciri-ciri yang sama dalam sesuatu perkara (Tracy, 2020). Merefleksikan ciri-ciri peserta penyelidikan yang ideal adalah penting untuk mengkonseptualisasikan populasi yang dipilih oleh penyelidik berdasarkan, kriteria kelayakan, penetapan kajian, dan strategi pensampelan yang akan mengoptimumkan penetapan populasi (Woodward, 2022) Dalam kajian ini, populasi yang dirujuk adalah guru yang mengajar MBPK KUI di PPKI dan PPI di 5 buah sekolah menengah kebangsaan di bahagian Kuching, Sarawak.

Sukla (2020) menyatakan bahawa penggunaan persampelan yang merujuk kepada peserta kajian untuk mendapatkan pandangan dan pengalaman mereka amat berguna untuk menggambarkan dan menjelaskan sesuatu situasi sebenar. Sampel yang menjadi tumpuan dalam sesuatu kajian adalah dari populasi sasaran kajian yang ingin dikaji (Umair Majid, 2018).

Pemilihan peserta kajian ini adalah berdasarkan berdasarkan persampelan purposif yang merujuk kepada kedua-dua persampelan homogen dan persampelan kemudahan (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Kedua-dua persampelan dipilih dengan tujuan untuk memahami fenomena secara berpusat dengan membuat penerokaan dalam bidang pengajian (Creswell & Creswell, 2018). Rasional penggunaan “peserta kajian” adalah selari dengan dominasi kaedah temu bual, pemerhatian dan analisis dokumen semasa pengumpulan data. Justeru, dalam konteks kajian ini, peserta kajian hanya melibatkan guru sekolah menengah

yang mengajar di kelas PPKI dan PPI bagi MBPK KUI di lima buah sekolah menengah kebangsaan di bahagian Kuching.

Bilangan peserta kajian bagi temu bual separa berstruktur adalah mencukupi agar analisis data serta dapatan hasil kajian adalah secara meluas dan menyeluruh (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Kajian bersifat kualitatif tidak membataskan atau menetapkan jumlah peserta kajian (Creswell & Creswell, 2018). Oleh itu, (Creswell & Creswell, 2018) mencadangkan jumlah peserta kajian adalah di antara tiga hingga lima orang (Brinkmann & Kvale, 2018). Penetapan saiz sampel yang mencukupi dalam kajian kualitatif secara amnya berdasarkan situasi kajian yang tidak memfokuskan bilangan peserta kajian dan harus mengikuti konsep tepu disebabkan tidak melibatkan hipotesis umum. Walau bagaimanapun, turut dinyatakan kajian kualitatif melibatkan bilangan peserta kajian yang terlibat dicadangkan adalah di antara enam (6) hingga dua belas (12) yang telah mencapai tahap tepu (Vasileiou, Barnett, Thorpe, & Young, 2018). Dalam konteks kajian ini akan melibatkan sepuluh orang peserta kajian daripada lima buah sekolah menengah di bahagian Kuching iaitu secara spesifik adalah dua orang peserta kajian dari setiap sekolah yang telah dipilih oleh penyelidik.

3.8 Etika Kajian

Setelah mendapatkan surat pengesahan untuk menjalankan kajian Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD) seperti di Lampiran D melalui sistem eRAS2.0 atau *Educational Research Application System* dan semua dokumen berkaitan telah ditandatangani, penyelidik akan menghantar kiriman e-mel kepada setiap peserta kajian memaklumkan kepada mereka tentang penyelidikan, tujuan dan faedah kepada penyelidikan sebagai pendedahan awal sebelum temu bual dijalankan. Oleh itu,

seperti yang dinyatakan oleh Taherdoost (2021), seorang penyelidik perlu jujur tanpa mengambil risiko tindak balas yang berat sebelah, dan harus berusaha untuk meletakkan peserta kajian dengan situasi yang selesa sebelum pengumpulan data dapat dilakukan. Oleh kerana penyelidikan ini melibatkan maklum balas peserta kajian mengenai gaya pembelajaran MBPK KUI di kelas PPKI dan PPI, adalah wajar hak-hak mereka dilindungi.

Dengan itu, penyelidik turut menyediakan surat persetujuan menjalankan kajian untuk ditandatangani oleh peserta kajian di Lampiran B. Peserta kajian diminta untuk membaca serta memahami terma dan syarat-syarat penyelidikan terlebih dahulu sebelum bersetuju untuk menurunkan tanda tangan dan terlibat dengan kajian ini. Sebagai memenuhi ciri kerahsiaan peserta kajian yang ditemu bual dinyatakan sebagai PK1, PK2, PK3, PK4, PK5, PK6, PK7, PK8, PK9 dan PK10. Peserta kajian turut akan dimaklumkan untuk merujuk kepada penyelidik mengenai sebarang pertanyaan atau informasi lanjut berkaitan dengan kajian yang hendak dijalankan. Peserta kajian yang telah memberikan persetujuan untuk mengambil bahagian di dalam kajian ini turut dimaklumkan bahawa mereka boleh menarik diri dari kajian pada bila-bila masa dan respons mereka tidak akan dimasukkan dalam analisis data.

3.9 Pengumpulan Data

Kajian yang menggunakan pendekatan sama ada kuantitatif atau kualitatif, kedua-duanya akan melibatkan proses pengumpulan data. Secara umumnya, data ialah pengiraan ciri, peristiwa, fakta, atau ukuran sesuatu peristiwa yang boleh dikira (Ang, 2016). Data bermaksud nombor yang berkaitan dengan nombor atau atribut yang bersifat kuantitatif, diperoleh daripada hasil pemerhatian, eksperimen, atau pengiraan. Oleh itu, set data yang terdiri daripada pelbagai data yang telah dikumpul boleh merangkumi beribu-ribu

pemerhatian dan. Jadi, data ini boleh dibahagikan kepada dua kategori iaitu data primer dan data sekunder.

Data primer ialah sejenis data yang dikumpul oleh penyelidik terus daripada sumber primer, boleh melalui temu bual, tinjauan, eksperimen, dan pelbagai lagi. Lazimnya, sumber data primer dipilih dan disesuaikan secara khusus untuk memenuhi objektif penyelidikan tertentu. Sebelum memilih sumber pengumpulan data, tujuan kajian dan populasi sasaran perlu dikenal pasti terlebih dahulu (Ang, 2016). Manakala pengumpulan data sekunder pula merujuk kepada pengumpulan maklumat yang sedia ada. Data telah dikumpul sebelum ini, telah menjalani analisis statistik yang diperlukan dan tidak dimiliki oleh penyelidik. Data ini biasanya data yang dikumpul daripada sumber utama dan kemudian disediakan untuk diakses oleh semua orang. dengan kata lain, data sekunder digunakan maklumat yang dikumpul oleh pihak ketiga. Penyelidik boleh meminta orang lain mengumpul data atau mendapatkannya daripada sumber lain data sedia ada biasanya dikumpul dan dirumuskan untuk meningkatkan keberkesanan keseluruhan kajian (Izzah, 2018).

Data sekunder ialah jenis data yang sebelum ini dikumpul sebagai data utama untuk kajian, tetapi kini tersedia untuk para penyelidik untuk menggunakannya untuk kajian khusus mereka sendiri (Bowen, 2019). Tinjauan sistematik melalui dokumen analisis akan diguna pakai bagi mengumpulkan data sekunder. Tinjauan sistematik dalam sesebuah kajian ialah satu bentuk kajian literatur yang menggunakan pendekatan sistematik untuk mengumpul data sekunder, di mana ia membantu menilai atau menyemak kajian penyelidikan secara kritis, dan ia juga secara kualitatif serta kuantitatif mensintesis hasil penyelidikan. Dengan bantuan tinjauan sistematik, persoalan kajian boleh dilukis secara meluas atau sempit dari segi skopnya; ia boleh mengenali dan mensintesis kerja penyelidikan

yang mempunyai kaitan secara langsung dengan soalan kajian sistematik. Tinjauan sistematik dirumuskan untuk memberikan ringkasan menyeluruh tentang fakta sedia ada, tidak kira sama ada ia diterbitkan atau tidak, tetapi ia mesti mempunyai kaedah; ia mestilah luas, jelas serta boleh ditiru.

Tinjauan sistematik bertujuan menyediakan ringkasan menyeluruh bagi literatur semasa yang berkaitan dengan persoalan kajian (Alexander, 2020)). Fasa awal dalam tinjauan sistematik mempunyai kaitan dengan penciptaan soalan berstruktur yang akan bertindak sebagai peneraju tinjauan. Fasa kedua mempunyai kaitan dengan menjalankan kajian terperinci literatur yang berkaitan dengan kajian. Selain itu, terdapat fasa metodologi tinjauan sistematik, yang berkaitan dengan menyediakan semua senarai set data yang dicari serta indeks petikan. Tajuk serta abstrak kajian yang berbeza, yang dikenal pasti, dan dinilai berdasarkan premis ciri-ciri pra-digagaskan tentang kelayakan dan relevannya untuk dimasukkan ke dalam set. Set tersebut kemudiannya berkaitan dengan masalah kajian yang dinyatakan. Dalam tinjauan sistematik, pendekatan yang objektif dan jelas digunakan untuk mensintesis kerja penyelidikan, untuk mengurangkan berat sebelah. Banyak ulasan sistematik didasarkan pada meta-analisis kuantitatif yang tidak jelas bagi data yang tersedia; juga, ulasan kualitatif yang berpegang pada piawaian koleksi, analisis dan pendokumentasian tersedia.

Dalam kajian ini, kaedah pengumpulan data primer dan sekunder digunakan. Dalam pengumpulan data primer, kaedah temu bual separa berstruktur dan pemerhatian akan dilaksanakan. Manakala pengumpulan data sekunder pula melibatkan analisis dokumen data, dan kajian lepas berkaitan kajian ini.

3.9.1 Protokol Temu Bual Separa Berstruktur

Magaldi dan Berler (2020) mentakrifkan temu bual separa berstruktur sebagai temu bual penerokaan. Mereka selanjutnya menjelaskan bahawa temu bual separa berstruktur secara amnya berdasarkan panduan dan ia biasanya tertumpu pada topik utama yang menyediakan corak umum. Dalam temu bual separa berstruktur, penemubual secara amnya mempunyai rangka kerja tema untuk diterokai. Temu bual yang baik biasanya terdiri daripada keseimbangan antara soalan utama, susulan, dan probe (DeJonchkeere & Vaughn, 2019). Walau bagaimanapun, topik atau tajuk tertentu yang ingin diterokai oleh penemubual semasa temu bual haruslah disediakan dengan baik terlebih dahulu. Ramai penyelidik mencadangkan bahawa secara amnya adalah berfaedah untuk penemuduga menyediakan panduan temu bual, yang merupakan jenis pengumpulan topik dan soalan tidak formal yang akan ditanya oleh penemubual dengan cara yang berbeza kepada peserta yang berbeza (Taherdoost, 2021). Panduan ini membolehkan penyelidik menumpukan perhatian kepada topik yang ada tanpa mengekang mereka kepada format tertentu. Kebebasan ini boleh membantu penemubual menyesuaikan soalan mereka dengan konteks atau situasi temu bual dan orang yang ditemu bual (DeJonchkeere & Vaughn, 2019).

Walaupun terdapat variasi dalam gaya dan tradisi, temu bual separa berstruktur mempunyai ciri-ciri yang tersendiri. Ruslin et al. (2022) mencadangkan bahawa semua temu bual tersebut mempunyai ciri-ciri utama berikut. Pertama, temu bual adalah sejenis pertukaran dialog dalaman. Ini bermakna temu bual kualitatif mesti melibatkan interaksi satu dengan satu, temu bual kumpulan besar atau kumpulan fokus. Ia juga mungkin berlaku secara bersemuka, melalui telefon, atau melalui WhatsApp, Instagram, Twitter, Facebook dan jenis platform Internet yang lain. Kedua, temu bual separa berstruktur mempunyai gaya yang agak tidak formal. Sebagai contoh, penemubual dan orang yang ditemu bual terlibat

dalam perbincangan perbualan bersemuka dan bukannya soalan formal yang ditetapkan. Perbualan sedemikian dipanggil ‘perbualan dengan tujuan’ (Ruslin et al., 2022). Ketiga, terdapat juga satu lagi jenis temu bual separa berstruktur. Pendekatan tematik atau berpusatkan topik, biografi atau naratif di mana penyelidik mempunyai beberapa tema atau topik, isu untuk dibincangkan atau satu set titik permulaan perbincangan boleh menjadi salah satu daripada jenis ini. Dengan pendekatan ini, seseorang penyelidik tidak mungkin mempunyai skrip soalan yang lengkap atau berurutan. Dalam kajian ini, temu bual separa berstruktur secara bersemuka dan antara satu dengan satu peserta kajian telah dijalankan.

Temu bual kualitatif kebanyakannya direka bentuk untuk mempunyai struktur yang cair dan fleksibel. Ini membolehkan penyelidik dan orang yang ditemu bual untuk membangunkan tema yang tidak dapat diramalkan bersama temu bual. Keempat, kerana kebanyakan penyelidikan kualitatif beroperasi dari perspektif bahawa pengetahuan adalah bentuk kontekstual, tugas penemubual adalah untuk memastikan bahawa konteks yang relevan dibawa ke dalam fokus. Oleh itu, pengetahuan yang sesuai dapat dihasilkan. Dari perspektif ini, pengetahuan sekurang-kurangnya dibina semula, bukannya fakta hanya dilaporkan dalam suasana temu bual. Oleh itu, Ruslin et al. (2022) berpendapat bahawa temu bual kualitatif cenderung melibatkan pembinaan atau pembinaan semula pengetahuan dan bukannya hanya penggaliannya.

Terdapat beberapa kemungkinan menjelaskan mengapa penyelidik memilih temu bual kualitatif sebagai kaedah mengumpul data. Pertama, pemilihan kaedah adalah berkaitan dengan kedudukan ontologi seseorang penyelidik. Kedudukan seseorang penyelidik bergantung kepada pengetahuan berkenaan falsafah penyelidikan. Secara lebih khusus, ia biasanya berdasarkan kepercayaan bahawa pengetahuan, pandangan, pemahaman,

pengalaman, dan interaksi adalah sifat bermakna realiti sosial di mana soalan kajian mereka direka bentuk. Pendekatan kemanusiaan boleh menjadi salah satu pendekatan tersebut. Ia juga boleh dalam perlembagaan bahasa atau pembinaan diskursif sosial atau diri (Omam et al., 2023). Kedua, kedudukan epistemologi pengkaji merupakan satu lagi pendirian di mana temu bual separa berstruktur dipilih sebagai kaedah pengumpulan data. Kedudukan ini membolehkan penyelidik mempunyai cara yang sah atau bermakna untuk menjana data berdasarkan sifat ontologi. Dalam konteks ini, Ruslin et al. (2022) berpendapat bahawa penyelidik harus aktif membangunkan analisis kritikan kendiri mereka. Premis ini membolehkan penilaian sejauh mana temu bual boleh memberikan maklumat mengenai soalan penyelidikan. Ketiga, selain kedudukan epistemologi, kebanyakan pengkaji kualitatif melihat temu bual dilihat sebagai satu situasi sosial. Apabila penyelidik melihat pengetahuan dan bukti sebagai kontekstual, situasional dan interaksi, mereka harus memastikan bahawa temu bual adalah kontekstual juga. Menurut premis ini, penyelidik harus melihat temu bual sebagai sesuatu untuk diambil dan menimbulkan pengalaman atau proses sosial yang berkaitan dengan cara yang terbaik. Sebagai contoh, daripada mengemukakan soalan abstrak, sebagai pendekatan berstruktur satu saiz untuk semua, adalah lebih baik bagi penyelidik untuk memberi peluang maksimum untuk pembinaan pengetahuan kontekstual sambil mengekalkan fokus pada relevan dan khusus. pengalaman orang yang ditemu bual. Walaupun berat sebelah tidak dapat dielakkan dengan mudah dalam mana-mana temu bual, adalah lebih baik bagi penyelidik untuk memegang andaian epistemologi tertentu tentang interaksi mereka. Ini akan membolehkan mereka memilih secara berkesan separa berstruktur dan bukannya temu bual berstruktur. Premis ini membayangkan bahawa berat sebelah boleh dikawal, atau bahkan pada titik tertentu, dihapuskan. Pandangan ini akan membantu penyelidik menyedari bahawa dalam interaksi sosial 'fakta' tidak boleh dipisahkan dengan

mudah. Premis itu juga boleh menjadi sebab penyelidik memilih temu bual berdasarkan pandangan penyelidik bahawa penjelasan dan hujah sosial boleh dibina secara mendalam dan mengambil kira nuansa, kerumitan dan kebulatan dan bukannya sebagai jenis tinjauan luas di mana corak permukaan kebanyakannya dipertimbangkan.

Pilihan untuk menggunakan temu bual separa berstruktur juga berdasarkan reflekstiviti penyelidik dalam proses penjanaan data. Dalam banyak kes, penyelidik berusaha untuk memeriksa dan bukannya menjadi pengumpul data yang neutral. Oleh itu, adalah penting bagi penyelidik untuk bersikap neutral untuk lebih memahami peranan mereka semasa dan selepas temu bual mereka. Temu bual separa berstruktur boleh digunakan apabila kebolehlaksanaan data tidak jelas. Dalam keadaan ini, bertanya akaun orang, bercakap dan mendengar mereka adalah satu-satunya cara untuk menjana data dan maklumat yang penyelidik perlukan.

Sehubungan itu, temu bual separa berstruktur dipilih untuk menambah dimensi tambahan kepada penyelidikan. Menggunakan kaedah ini boleh membantu penyelidik mendekati soalan kajian mereka dari perspektif dan kanta yang berbeza. Sebagai contoh, penyelidik boleh mencuba triangulasi metodologi di mana mereka mungkin menggunakan temu bual seiring dengan kaedah pengumpulan data yang lain untuk menentukan sejauh mana mereka menyokong satu sama lain. Akhir sekali, etika penyelidikan menjadi satu lagi sebab untuk memilih temu bual separa berstruktur. Dari perspektif ini, penyelidik percaya bahawa orang yang ditemu bual harus diberi lebih banyak kebebasan dan kawalan ke atas situasi temu bual daripada yang dibenarkan, seperti dalam pendekatan ‘berstruktur’. Walaupun ciri-ciri biasa temu bual kualitatif, temu bual separa berstruktur dan etnografi adalah berbeza sifatnya, DeJonckheere dan Vaughn (2019) menjelaskan bahawa dalam temu

bual separa berstruktur, penyelidik mencipta struktur untuk memetakan topik yang akan diliputi dan mengawal temu bual untuk memastikan liputan dan siasatan atas sebab-sebab. Sebaliknya, dalam temu bual etnografi, adalah penting untuk membiarkan orang yang ditemu bual memetakan topik; oleh itu, persoalan utama boleh menjadi sangat terbuka. Protokol temu bual di lampiran A menunjukkan soalan-soalan yang dikemukakan dalam temu bual separa berstruktur.

3.9.2 Analisis Dokumen

Morgan (2022) mendefinisikan analisis dokumen sebagai satu bentuk penyelidikan kualitatif di mana penyelidik mentafsir dokumen untuk memberi suara dan makna kepada topik penilaian. Analisis dokumen memerlukan data untuk diperiksa dan dianalisis untuk masuk akal, memperoleh pemahaman, dan mengembangkan pengetahuan empirikal. Dokumen mengandungi perkataan dan imej yang telah dirakam tanpa campur tangan penyelidik.

Analisis dokumen ialah prosedur sistematik untuk menyemak atau menilai dokumen, iaitu bahan bercetak dan elektronik (berasaskan komputer dan dihantar ke Internet). Seperti kaedah analitikal lain dalam penyelidikan kualitatif, analisis dokumen memerlukan data diperiksa dan ditafsirkan untuk mendapatkan makna, memperoleh pemahaman, dan mengembangkan pengetahuan empirikal (Morgan, 2022). Dokumen mengandungi teks (perkataan) dan imej yang telah dirakam tanpa campur tangan penyelidik. Dalglish, Khalid, dan McMahon (2020) merujuk kepada dokumen sebagai fakta sosial, yang dihasilkan, dikongsi, dan digunakan dengan cara yang teratur secara sosial.

Dokumen yang boleh digunakan untuk penilaian sistematik sebagai sebahagian daripada kajian mempunyai pelbagai bentuk. Ia termasuk iklan; agenda, daftar kehadiran,

dan minit mesyuarat; manual; kertas latar belakang; buku dan risalah; diari dan jurnal; program acara (iaitu, garis besar bercetak); surat dan memorandum; peta dan carta; surat khabar; siaran akhbar; cadangan program, borang permohonan, dan ringkasan; skrip program radio dan televisyen; laporan organisasi atau institusi; data tinjauan; dan pelbagai rekod awam. Buku skrap dan album foto juga boleh menyediakan bahan dokumentari untuk tujuan kajian. Jenis dokumen ini terdapat di perpustakaan, arkib akhbar, pejabat masyarakat sejarah dan fail organisasi atau institusi (Morgan, 2022).

Penyelidik biasanya menyemak literatur terdahulu sebagai sebahagian daripada kajian mereka dan memasukkan maklumat tersebut dalam laporan mereka. Walau bagaimanapun, apabila senarai dokumen yang dianalisis disediakan, ia selalunya tidak termasuk kajian terdahulu. Pastinya, kajian lepas adalah sumber data, memerlukan penyelidik bergantung kepada penerangan dan tafsiran data daripada menggunakan data mentah sebagai asas untuk analisis Prosedur analitik memerlukan mencari, memilih, menilai (memahami), dan mensintesis data yang terkandung dalam dokumen. Analisis dokumen menghasilkan data-petikan, petikan, atau keseluruhan petikan yang kemudiannya disusun ke dalam tema utama, kategori, dan contoh kes secara khusus melalui analisis kandungan (Morgan, 2022).

Analisis dokumen sering digunakan dalam kombinasi dengan kaedah kajian kualitatif lain sebagai cara triangulasi, yang merupakan gabungan metodologi dalam kajian fenomena yang sama (Busetto, Wick, & Gumbinger, 2020). Penyelidik yang mengguna pakai pendekatan kajian kualitatif biasanya menggunakan berbilang (sekurang-kurangnya dua) sumber bukti; iaitu, untuk mencari penumpuan dan pengesahan melalui penggunaan sumber dan kaedah data yang berbeza. Selain daripada dokumen, sumber tersebut termasuk

temu bual, pemerhatian peserta atau bukan peserta, dan artifak fizikal. Dengan melakukan triangulasi data, penyelidik cuba menyediakan pertemuan bukti yang melahirkan kredibiliti (Morgan, 2022). Dengan memeriksa maklumat yang dikumpul melalui kaedah yang berbeza, penyelidik boleh mengesahkan penemuan merentasi set data dan dengan itu mengurangkan kesan kecenderungan yang mungkin wujud dalam satu kajian. Menurut Busetto, Wick, dan Gumbinger (2020), triangulasi membantu penyelidik mengawal tuduhan bahawa penemuan kajian hanyalah artifak satu kaedah, sumber tunggal, atau kajian yang berat sebelah.

Sebagai kaedah kajian, analisis dokumen amat sesuai untuk kajian kes kualitatif, di mana ia merupakan kajian intensif yang menghasilkan penerangan yang kaya tentang satu fenomena, peristiwa, organisasi, atau program (Morgan, 2022). Literatur bukan teknikal, seperti laporan dan surat-menyurat dalaman, merupakan sumber data empirikal yang berpotensi untuk kajian kes. Tambahan pula, dokumen daripada semua jenis boleh membantu penyelidik mendedahkan makna, mengembangkan pemahaman, dan menemui pandangan yang berkaitan dengan masalah kajian.

Kajian kualitatif memerlukan teknik pengumpulan data yang mantap dan dokumentasi prosedur penyelidikan. Maklumat terperinci tentang cara kajian direka bentuk dan dijalankan hendaklah disediakan dalam laporan penyelidikan. Walaupun analisis dokumen kebanyakannya berfungsi sebagai pelengkap kepada kaedah penyelidikan lain, ia juga telah digunakan sebagai kaedah yang berdiri sendiri.

Rasional analisis dokumen terletak pada peranannya dalam triangulasi metodologi dan data, nilai besar dokumen dalam penyelidikan kajian kes, dan kegunaannya sebagai kaedah tersendiri untuk bentuk penyelidikan kualitatif khusus. Maklumlah, dokumen mungkin satu-satunya sumber data yang diperlukan untuk kajian yang direka dalam

paradigma tafsiran, seperti dalam inkuiri hermeneutik; atau ia mungkin satu-satunya sumber yang berdaya maju, seperti dalam penyelidikan sejarah dan silang budaya.

Dokumen boleh digunakan untuk pelbagai tujuan sebagai sebahagian daripada usaha penyelidikan. Terdapat lima fungsi khusus bahan dokumen yang boleh dipertimbangkan. Pertama, dokumen boleh memberikan data tentang konteks di mana peserta kajian beroperasi, kes teks yang menyediakan konteks, jika seseorang mungkin mengubah frasa. Menjadi saksi peristiwa lalu, dokumen menyediakan maklumat latar belakang serta wawasan sejarah. Maklumat dan pandangan sedemikian boleh membantu penyelidik memahami akar sejarah bagi isu tertentu dan boleh menunjukkan keadaan yang mempengaruhi fenomena yang sedang dikaji. Penyelidik boleh menggunakan data yang diambil daripada dokumen, sebagai contoh, untuk mengkontekstualisasikan data yang dikumpul semasa temu bual.

Kedua, maklumat yang terkandung dalam dokumen boleh mencadangkan beberapa soalan yang perlu ditanya dan situasi yang perlu diperhatikan sebagai sebahagian daripada kajian. Ketiga, dokumen menyediakan data penyelidikan tambahan. Maklumat dan pandangan yang diperoleh daripada dokumen boleh menjadi tambahan yang berharga kepada pangkalan pengetahuan. Oleh itu, penyelidik harus melayari katalog perpustakaan dan arkib untuk dokumen yang akan dianalisis sebagai sebahagian daripada proses penyelidikan. Keempat, dokumen menyediakan cara untuk mengesan perubahan dan pembangunan. Di mana pelbagai draf dokumen tertentu boleh diakses, penyelidik boleh membandingkannya untuk mengenal pasti perubahan. Malah perubahan halus dalam draf boleh mencerminkan perkembangan substantif dalam projek. Penyelidik juga boleh meneliti laporan berkala dan akhir (jika ada) untuk mendapatkan gambaran yang jelas tentang bagaimana sesebuah organisasi atau program berjalan dari semasa ke semasa (Morgan,

2022). Kelima, dokumen boleh dianalisis sebagai cara untuk mengesahkan penemuan atau menyokong bukti daripada sumber lain. Sekiranya bukti dokumentari bercanggah dan bukannya menyokong, penyelidik dijangka mengkaji lebih lanjut. Apabila terdapat penumpuan maklumat daripada sumber yang berbeza, pembaca laporan kajian biasanya lebih yakin terhadap kebolehpercayaan (kredibiliti) penemuan (Morgan, 2022).

Dalam kajian ini, penyelidik mengumpul dokumen yang berkaitan dengan tajuk kajian. Antara dokumen yang dikaji ialah Rancangan Pengajaran Harian (RPH), buku panduan Program Pendidikan Inklusif yang merujuk kepada keperluan MBPK berada di PPI serta tinjauan lepas yang berkaitan. Maklumat-maklumat yang dikumpulkan daripada dokumen-dokumen ini adalah penting sebagai sokongan kepada data yang dikumpulkan melalui temu bual, dan menjamin kredibiliti dapatan kajian. Selain itu, maklumat ini digunakan untuk membina model pengajaran yang dapat menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI.

3.9.3 Pemerhatian

Kaedah pemerhatian disifatkan sebagai kaedah untuk memerhati dan menerangkan tingkah laku subjek dan ia melibatkan teknik asas hanya memerhati fenomena sehingga beberapa firasat atau pandangan diperoleh. Ia adalah kaedah asas untuk mendapatkan maklumat tentang dunia di sekeliling (Kumar, 2022).

Mata manusia telah menjadi alat asas untuk pemerhatian sejak sekian lama. Kini, beberapa alat seperti kamera, kamera video, perakam pita dan lain-lain juga digunakan oleh penyelidik sebagai alat pemerhatian. Pemerhatian boleh dianggap sebagai asas kehidupan sosial seharian bagi kebanyakan orang.

Dalam kajian ini, guru diminta melaksanakan sesi pengajaran yang boleh menangani pelbagai gaya pembelajaran MBPK KUI PPI berdasarkan model pengajaran yang telah dibina. Kaedah pemerhatian dilaksanakan bagi melihat keberkesanan strategi pengajaran yang digunakan oleh guru. Guru-guru yang terlibat dalam kajian diminta merekodkan keseluruhan proses pengajaran dan pembelajaran yang menggunakan strategi pengajaran yang dapat menampung pelbagai gaya pembelajaran MBPK KUI, kemudian menghantar rakaman video tersebut kepada pengkaji. Melalui rakaman video, penyelidik akan memerhati, menilai, membuat kesimpulan, dan membuat ulasan tentang interaksi dan perhubungan yang berlaku dalam konteks kajian semasa.

3.10 Analisis Data Kajian

Menurut Creswell dan Crewell (2018), analisis data dilakukan sejurus pengumpulan data dijalankan oleh penyelidik memberi kebolehpercayaan yang tinggi dalam kajian empirikal. Tambahan pula, data-data yang dikumpul akan menjadi tidak bermakna atau bernilai sekiranya tidak dianalisis. Oleh itu, pelbagai aktiviti perlu diberi perhatian semasa menganalisis data seperti proses menggabung, mengurang serta membuat interpretasi berdasarkan maklum balas dari peserta kajian serta apa yang dilihat melalui pemerhatianuntuk memberi makna kepada data (Brinkmann & Kvale, 2018; Creswell & Creswell, 2018).

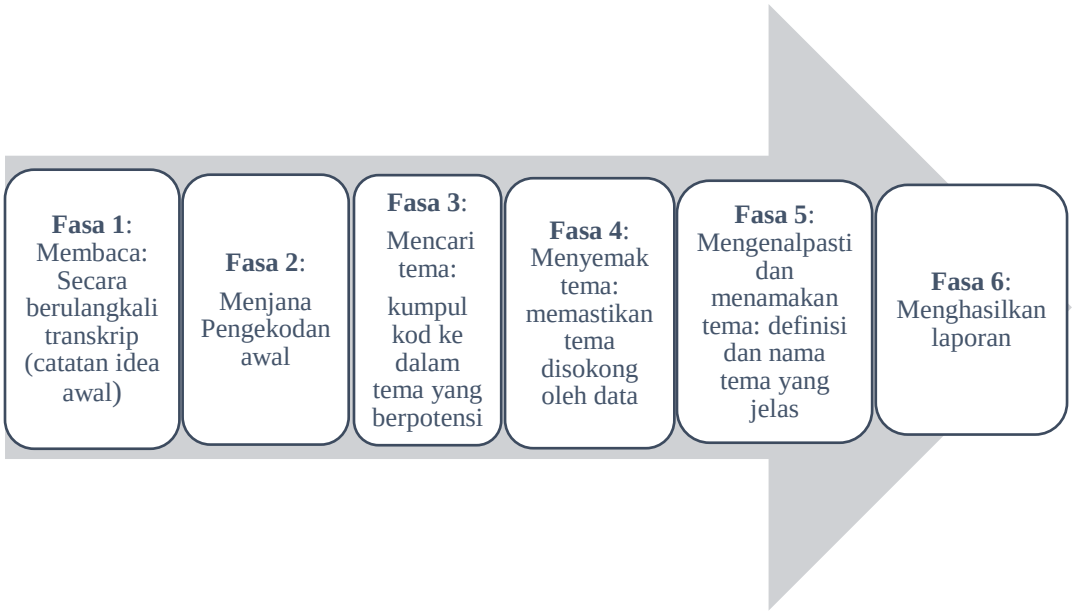
Dalam kajian ini, analisis data dimulakan dengan menjalankan transkripsi setiap temu bual yang telah dijalankan. Proses ini mengambil masa yang lama kerana ia perlu dijalankan dengan teliti agar proses transkripsi yang sempurna dapat dilakukan bagi setiap temu bual dengan peserta kajian (Brinkmann & Kvale, 2018). Proses pemindahan temu bual ke dalam bentuk teks dilakukan dengan bantuan aplikasi digital suara-ke-teks, di mana

transkripsi digantikan dengan sebutan suara dan seterusnya disunting agar lebih terperinci dan lengkap.

Selepas itu, proses pemprosesan data akan dilaksanakan menggunakan analisis tematik. Sesuatu tema yang wujud dapat dikenal pasti melalui sub-soalan dalam setiap konstruk soalan kajian berdasarkan objektif kajian. Tema yang wujud dikaitkan dengan data yang dianalisis bagi menjawab persoalan kajian.

3.10.1 Analisis Tematik

Analisis tematik digunakan dalam menganalisis hampir semua bentuk data kualitatif yang dikumpul melalui temu bual bersemuka, melalui kumpulan fokus, tinjauan, pemerhatian, penyelidikan lapangan termasuk data sumber sekunder (Lockmiller, 2021; Majumdar, 2018). Setiap set data boleh terdiri daripada jawapan ringkas kepada soalan temu bual separa berstruktur yang akan dijalankan oleh penyelidik selain pemerhatian dan analisis dokumen yang berkaitan dengan kajian ini.



Rajah 3.1: Fasa dalam Analisis Tematik

Rajah 3.1 di atas menunjukkan fasa-fasa dalam proses melaksanakan analisis tematik. Menurut Braun & Clarke (2006), terdapat enam fasa analisis tematik bagi menganalisis data dalam kajian kualitatif. Oleh itu, analisis data bagi kajian ini akan merujuk kepada enam fasa analisis tematik seperti yang berikut;

i. Fasa 1: Membaca, dan pembacaan berulang transkrip membiasakan data boleh dipastikan betul menjawab objektif dan persoalan kajian ini. Fasa ini memerlukan penyelidik membuat catatan idea awal yang boleh membantu pemahaman yang lebih baik tentang fokus kajian.

ii. Fasa 2: Pengekodan awal. Fasa ini memerlukan pengendalian yang teliti dan terperinci yang mengambil masa yang agak lama iaitu menjana kod awal pengekodan secara sistematik dilakukan debngan merentas keseluruhan set data, memberikan label kepada segmen data bagi mendapatkan data-data yang relevan dan bermakna.

iii. Fasa 3: Pencarian tema: Fasa ini merujuk kepada pencarian tema kod dikumpulkan ke dalam tema berpotensi dengan menyemak dan mengelompokkan kod berkaitan. Fasa ini akan membangunkan tema iaitu penyelidik merujuk nota awal ataupun catatan idea awal yang telah dibuat di Fasa 1. Pencarian tema adalah berdasarkan data temu bual yang dijalankan dengan peserta kajian, pemerhatian dan juga analisis dokumen berkaitan dengan kajian ini. Oleh itu, tema-tema yang berpotensi wujud setelah melalui proses penyemakan, pengasingan dan pengelompokan kod semasa analisis data yang akan dilakukan oleh penyelidik.

iv. Fasa 4: Menyemak tema. Fasa ini melibatkan penyemakan tema sama ada tema-tema berkenaan berkaitan dengan ekstrak berkod dan keseluruhan set data. Tema

kemudiannya disemak dan diperhalusi bagi memastikan potensi tema yang dipilih adalah disokong oleh data.

v. Fasa 5: Mengenalpasti dan menamakan tema. Fasa ini melibatkan setiap tema yang telah disemak akan diberi definisi dan nama yang jelas. Fasa ini juga merujuk kepada penamaan tema-tema bersesuaian dan memberi makna kepada keseluruhan set data dalam kajian ini nanti.

vi. Fasa 6: Menghasilkan laporan: Fasa ini merupakan fasa terakhir dalam menghasilkan laporan melibatkan proses analitik naratif dan ekstrak data sokongan yang akan dilakukan penyelidik., Sepanjang proses analisis data, penyelidik mengaitkan kembali analisis dengan persoalan kajian dan literatur sebelum menghasilkan laporan ilmiah. Fasa ini digunakan untuk mengesan pemikiran, perasaan dan tafsiran sepanjang proses analitik, memastikan ketelusan serta ketelitian melibatkan tema yang diwujudkan dan set data sebelum laporan ditulis.

3.11 Kesahan dan Kebolehpercayaan Dapatan Kajian

Kesahan dalam kajian kualitatif didefinisikan sebagai ketetapan, kebenaran yang memberi makna dan kebolehgunaan instrumen yang membolehkan data yang dikumpul diinferenkan (Mohajan, 2017).

Manakala kebolehpercayaan dalam kajian kualitatif pula merujuk kepada ketekalan dan kestabilan sesuatu ukuran yang melibatkan alat pengukur bagi memastikan data yang diperoleh mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi (Edwin, 2019). Menurut Edwin (2019) lagi, kebolehpercayaan analisis kandungan kualitatif sering dipersembahkan menggunakan kredibiliti, kebolehpercayaan, kesesuaian, kebolehpindahan dan keaslian.

Setiap peringkat proses analisis, termasuk penyediaan, organisasi, dan pelaporan keputusan, perlu diteliti bagi meningkatkan kebolehpercayaan.

Selain itu, penyelidikan kualitatif turut melibatkan triangulasi merujuk kepada menggunakan beberapa metodologi atau sumber data untuk memahami fenomena secara keseluruhan. Triangulasi juga telah dianggap sebagai teknik kajian kualitatif untuk menguji kesahan dengan mengumpul data daripada sumber yang berbeza (Taherdoost, 2021).

3.11.1 Kajian Rintis

Malmqvist et al. (2019) menyatakan kajian rintis adalah perlu bagi mengenal pasti sebarang kesilapan agar tidak berulang dan penambahbaikan dapat dilakukan oleh penyelidik sebelum pengumpulan data sebenar dijalankan. Melalui kajian rintis juga dapat meningkatkan keyakinan penyelidik untuk berhadapan dengan sebarang kemungkinan situasi selain dapat membantu penyelidik untuk persediaan lebih rapi sebelum berada di lapangan bagi menjalankan kajian sebenar. Pandangan ini turut dipersetujui oleh Creswell dan Creswell (2018) menyatakan bahawa kajian rintis dijalankan bertujuan untuk mendapatkan pandangan tentang fenomena yang dikaji, meningkatkan kepakaran dalam temu bual, dan meningkatkan kemahiran komunikasi sebelum pengumpulan data sebenar yang akan dilakukan oleh penyelidik bersama peserta kajian.

Kajian rintis telah dijalankan untuk menguji dan menilai instrumen kajian serta prosedur pengumpulan data sebelum kajian sebenar dilaksanakan. Tujuan utama kajian rintis ini adalah untuk mengenal pasti kekuatan, kelemahan, dan kesesuaian instrumen kajian, serta memastikan keberkesanan prosedur pengumpulan data (Creswell & Poth, 2018). Seorang guru PPKI yang berpengalaman telah dipilih sebagai peserta kajian rintis berdasarkan kriteria pengalaman mengajar, kelayakan dalam pendidikan khas, pengetahuan asas

teknologi, dan kesediaan untuk mengambil bahagian. Pemilihan seorang guru ini membolehkan penyelidik mendapat maklum balas yang mendalam dan terperinci, selaras dengan pendekatan kajian kes kualitatif yang dicadangkan oleh Yin (2018).

Prosedur kajian rintis melibatkan penerangan awal kepada guru, pelaksanaan instrumen (soal selidik dan temu bual separa berstruktur), pemerhatian reaksi guru, dan sesi maklum balas. Aspek-aspek yang dinilai termasuk kebolehfahaman item, kesesuaian bahasa, tempoh masa yang diperlukan, kerelevanan item dengan objektif penyelidikan, kejelasan arahan, dan isu-isu teknikal yang mungkin timbul (Patton, 2015). Data yang diperoleh dianalisis secara kualitatif, dengan maklum balas dan cadangan guru digunakan untuk membuat penambahbaikan terhadap instrumen kajian dan prosedur pengumpulan data, mengikut prinsip-prinsip analisis data kualitatif yang digariskan oleh Miles, Huberman, dan Saldaña (2014).

Oleh itu, kajian rintis telah dijalankan ke atas seorang guru yang mengajar di kelas PPI yang ditemu bual secara bersemuka. Temu bual ini telah dirakam dalam bentuk audio bagi membolehkan penyelidik mendengar dan menyemak semula maklumat yang diperoleh di samping membuat catatan ringkas. Guru berkenaan yang dikenali sebagai peserta kajian rintis digugurkan dari senarai nama peserta kajian untuk pengumpulan data yang sebenar.

Dalam kajian ini, penyelidik meneruskan proses penelitian dan penilaian kritikal bagi memastikan pengumpulan data adalah tepat dan betul dengan untuk tujuan kajian. Melalui kajian rintis, penyelidik akan meneliti segala maklum balas terhadap soalan temu bual sama ada soalan temu bual tersebut akan menjawab persoalan kajian dan mencapai objektif kajian. Segala maklum balas yang diterima akan membantu penyelidik meramal sejauh mana

peserta kajian memahami soalan temu bual dan tafsirannya hampir dengan apa yang dihajati atau dijangkakan oleh penyelidik (Malmqvist et al., 2019).

Berdasarkan hasil analisis kajian rintis, beberapa penambahbaikan telah dilakukan terhadap instrumen kajian. Ini termasuk pengubahsuaian item-item yang kurang jelas, penambahan atau pengurangan item berdasarkan kerelevanan, pengubahsuaian protokol temu bual untuk meningkatkan kejelasan dan kecekapan, serta penambahbaikan arahan dalam instrumen kajian (Merriam & Tisdell, 2016). Kajian rintis ini telah memberikan maklumat yang berharga untuk memastikan instrumen kajian adalah sah, boleh dipercayai, dan sesuai untuk mencapai objektif penyelidikan sebelum kajian sebenar dijalankan, selaras dengan prinsip-prinsip reka bentuk penyelidikan kualitatif yang diperincikan oleh Maxwell (2013) dan kaedah penyelidikan pendidikan yang dikemukakan oleh Cohen, Manion, dan Morrison (2018).

3.11.2 Triangulasi Data

Menurut Guion et al. (2011) data kualitatif boleh mempunyai kepercayaan yang tinggi adalah dengan memberi penekanan kepada triangulasi antara data. Triangulasi data dalam kajian ini adalah berdasarkan kaedah mengumpul data melalui temu bual separa berstruktur, dan analisis dokumen berkaitan.

3.11.3 Catatan Penyelidik (Nota Lapangan)

Dalam kajian ini, penyelidik akan membuat catatan dan mendokumentasikan keseluruhan prosedur kajian. Melalui catatan nota lapangan akan menerangkan apa yang berlaku semasa proses pengumpulan data dijalankan. Untuk kajian ini, rekod akan direkodkan untuk memastikan objektiviti. Prosedur penyelidikan, pemilihan sampel, pengumpulan data, dan prosedur analisis akan direkodkan untuk membantu dalam

mereplikasi kajian oleh kajian lain. Selain itu, penyelidik juga memperincikan dengan jelas peringkat-peringkat kajian yang dijalankan dari awal usaha penyelidikan sehinggalah kepada pembangunan dan pelaporan dapatan kajian. Sepanjang pelaksanaan kajian, rekod proses kajian disimpan (Lochmiller, 2021; Rowley, 2012). penyimpanan rekod yang teliti, hala tuju pertimbangan yang jelas, dan analisis keputusan yang konsisten dan telus.

3.11.4 Pengesahan Peserta Kajian Terhadap Data Temu Bual

Selain itu, antara cara untuk meningkatkan kesahan dan juga kebolehpercayaan terhadap data kajian ini adalah menyemak semula teks transkrip sesi temu bual separa berstruktur dan pemerhatian sesi rakaman pengajaran bersama peserta kajian sebelum mendapatkan pengesahan daripada mereka (Robinson, 2013; Rowley, 2012).

Teks transkrip yang telah siap diterjemahkan melalui rakaman perbualan semasa sesi temu bual separa berstruktur akan diserahkan kepada peserta kajian untuk diteliti, dibuat penilaian menyeluruh dan seterusnya menurunkan tanda tangan di transkrip tersebut bagi membuat pengesahan. Tujuan tanda tangan diperlukan adalah sebagai bukti bahawa segala maklumat yang diterjemahkan dari rakaman perbualan semasa sesi temu bual separa berstruktur adalah betul dan tepat selain mendapatkan persetujuan daripada peserta kajian. Sekiranya ada peserta kajian tidak bersetuju atau terdapat maklumat yang bercanggah, penyelidik perlu membuat pembetulan segera dan diserahkan kembali kepada peserta kajian berkenaan untuk diteliti semula sehingga mendapat pengesahan daripada peserta kajian tersebut. Oleh itu, pengesahan daripada peserta kajian terhadap data temu bual dan pemerhatian pengajaran dapat mempertingkatkan kesahan dan kebolehpercayaan data kajian ini nanti.

3.11.5 Pengesahan dalam Kalangan Peserta Kajian

Selain dari penyelidik mendapatkan pengesahan teks transkrip daripada peserta kajian, kumpulan penyemak atau *peer checker* antara kalangan peserta kajian untuk menyemak semula data dan maklumat yang dikumpul penyelidik turut dapat mempertingkatkan kesahan dan kebolehpercayaan (Yazan & De Vasconcelos, 2015). Sekiranya peserta kajian bersetuju dengan interpretasi penyelidik dan membuat pengesahan melalui tanda tangan akan menyumbang kepada kesahan dan kebolehpercayaan terhadap dapatan kajian.

3.11.6 Pengesahan Pakar Melalui Skala Persetujuan *Cohen Kappa*

Dapatan temu bual separa berstruktur boleh ditentukan kebolehpercayaan dengan merujuk kepada Analisis *Index Cohen Kappa* seperti yang telah diperkenalkan oleh Jacob Cohen pada tahun 1960. Penggunaan skala persetujuan *Cohen Kappa* adalah bertujuan untuk mencari darjah persetujuan pada unit analisis dengan konstruk, tema atau sub-tema dalam analisis tematik untuk data kualitatif seperti data temu bual, pemerhatian dan analisis dokumen (Rau & Shih, 2021). Persetujuan antara pakar penilai yang kebiasaannya orang luar adalah perlu dan amat penting bagi mengesahkan unit analisis dan penghasilan tema serta sub-tema yang dihasilkan oleh penyelidik.

Menurut skala persetujuan *Cohen Kappa* nilai kebolehpercayaan yang tinggi adalah melebihi 0.75 dianggap persetujuan yang stabil dari segi skala, sementara nilai 0.41 hingga 0.75 persetujuan berada di skala sederhana, manakala nilai 0.40 ke bawah adalah persetujuan yang lemah seperti ditunjukkan pada jadual berikut;

Jadual 3.1: Skala Persetujuan Cohen Kappa

Nilai *Cohen Kappa*	**Skala persetujuan**
Bawah 0.00	Sangat lemah
0.00 – 0.20	Lemah
0.21 – 0.40	Sederhana lemah
0.41 – 0.60	Sederhana
0.61 – 0.80	Baik
0.81 – 1.00	Sangat baik

Sumber: Cohen (1960) dalam Vieira et. Al (2010)

3.12 Rumusan Bab

Bab ini membentangkan metodologi kajian yang telah dirangka untuk melaksanakan kajian. Kajian ini bertujuan untuk memahami keperluan bagi Guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Sarawak, Malaysia untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran di PPI bagi murid berkeperluan khas kurang upaya intelek. Pendekatan kualitatif dipilih bagi melaksanakan kajian, di mana kaedah temu bual separa berstruktur telah dilaksanakan terhadap 10 orang guru PPI di sekolah menengah kebangsaan di zon Sarawak. Analisis tematik digunakan untuk menganalisis data.

BAB 4

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pengenalan

Bab ini merupakan bab keempat dalam penulisan tesis ini. bab ini memfokuskan kepada analisis data berdasarkan maklum balas temu bual yang diperoleh daripada temu bual separa berstruktur, serta data yang diperoleh dari analisis dokumen. Tujuan temu bual dilaksanakan adalah untuk meneroka kefahaman guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK KUI di PPI.

Dapatan kajian membentangkan maklumat biografi peserta kajian dalam bentuk penerangan ringkas serta jadual yang dikaitkan dengan tema-tema yang dikenal pasti berdasarkan hasil dari analisis data. Jadual temu bual terdiri daripada tiga soalan utama dengan sub-soalan, yang berkaitan dengan kajian literatur. Soalan-soalan telah diutarakan seperti yang telah dibina untuk tidak membawa peserta kajian kepada jawapan sebenar. Gaya pembelajaran yang berbeza seperti yang diterangkan dalam literatur, tidak disebut secara eksplisit semasa sesi temu bual, kerana ia adalah penting untuk meneroka kefahaman guru mengenai pelbagai gaya pembelajaran dalam kalangan MBPK KUI. Tema yang muncul daripada maklum balas temu bual temu bual telah disusun. Tema-tema dikenal pasti berdasarkan kekerapan peserta kajian merujuk kepada isu-isu tertentu.

4.2 Profil Demografi Peserta Kajian

Jadual 4.1: Profil Demografi Peserta Kajian

Peserta	Umur	Pengalaman Mengajar	Pengalaman Mengajar di PPI	Jawatan
Peserta 1	27 tahun	5-10 tahun	5-10 tahun	Guru
Peserta 2	37tahun	11-15 tahun	11-15 tahun	Guru
Peserta 3	47 tahun	21 tahun ke atas	5-10 tahun	Guru
Peserta 4	32 tahun	5-10 tahun	5-10 tahun	Guru
Peserta 5	28 tahun	Kurang 5 tahun	5-10 tahun	Guru
Peserta 6	27 tahun	5-10 tahun	5-10 tahun	Guru
Peserta 7	46 tahun	21 tahun ke atas	11-15 tahun	Guru
Peserta 8	46 tahun	15-20 tahun	15-20 tahun	Guru
Peserta 9	47 tahun	15-20 tahun	5-10 tahun	Guru
Peserta 10	47 tahun	21 tahun ke atas	11-15 tahun	Guru

Jadual 4.1 menunjukkan profil peserta kajian yang terlibat dalam temu bual separa berstruktur untuk kajian ini. Terdapat sepuluh peserta kajian yang menyertai temu bual ini. Kesemua peserta kajian adalah merupakan guru yang terlibat mengajar MBPK KUI di PPI. Daripada keseluruhan sepuluh peserta kajian, majoriti guru (6 orang) telah mengajar di PPI selama 5-10 tahun. Manakala, terdapat 3 orang guru yang telah mengajar selama 11-20 tahun dan hanya seorang sahaja guru yang mempunyai pengalaman mengajar di PPI lebih dari 15 tahun (15-20 tahun).

4.3 Analisis Data Temu Bual Separa Berstruktur

Bahagian ini membentangkan dapatan analisis data yang telah dikumpulkan daripada temu bual separa berstruktur. Hasil analisis kajian dibentangkan berdasarkan objektif kajian. Soalan-soalan temu bual separa berstruktur yang dipilih untuk dibincangkan dalam bab ini adalah berdasarkan maklumat yang paling banyak diperoleh semasa sesi temu bual.

4.3.1 Meneroka Kefahaman Guru Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI

Soalan: Bagaimana anda menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai di kelas?

Soalan temu bual yang pertama ini adalah penting untuk mendapatkan gambaran umum bagi meneroka kefahaman guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI di PPI. Berdasarkan soalan temu bual yang pertama ini, beberapa tema utama telah dikenal pasti iaitu;

Tema 1: Memahami Gaya Pembelajaran Secara Mengikut Kebolehan dan Kecerdasan

Berdasarkan temu bual separa berstruktur, peserta kajian (PK) menunjukkan bahawa mereka memahami gaya pembelajaran secara umum iaitu mengklasifikasikan sebagai kebolehan dan kecerdasan yang berbeza. Hasil analisis temu bual menunjukkan bahawa peserta kajian mentakrif kefahaman terhadap gaya pembelajaran adalah seperti berikut:

> "*Cara anda melayan mereka adalah mengikut kebolehan pembelajaran mereka"*
> PK1: Kebolehan/Kecerdasan

> "*Murid yang berbeza dengan kebolehan yang berbeza"*
> PK3: Kebolehan/Kecerdasan

> "*cara yang berbeza untuk mengajar mereka mengikut kepada kebolehan mereka*"
> PK4: Kebolehan/Kecerdasan

> *"ia bermakna kebolehan pembelajaran yang berbeza oleh murid yang berbeza"*
> PK5: Kebolehan/Kecerdasan

> "*murid perlu diajar mengikut kebolehan mereka"*
> PK6, PK7 dan PK10 : Kebolehan/Kecerdasan

Tema 2: Memahami Gaya Pembelajaran dari Segi Gaya Pembelajaran Individu

Mengikut data yang diperoleh, para peserta kajian juga menunjukkan bahawa mereka memahami gaya pembelajaran merujuk kepada pembelajaran individu MBPK kategori KUI berdasarkan respons yang diberikan. Pandangan berikut telah direkodkan daripada sesi temu bual;

"*Pembelajaran yang berbeza dan cara mereka belajar*"
PK2: Pembelajaran Berbeza

"*Murid belajar secara berbeza daripada yang lain"*
PK7: Pembelajaran Berbeza

"……apabila murid belajar cara mereka sendiri"
PK8: Pembelajaran Berbeza

"*Setiap MBPK mempunyai cara pembelajaran mereka yang tersendiri dan berbeza*"
PK9: Pembelajaran Berbeza

"*Cara pembelajaran yang berbeza oleh murid yang berbeza"*
PK7: Pembelajaran Berbeza

Tema 3: Memahami Gaya Pembelajaran dari Segi Tempo Maklumat Diproses

Berkaitan dengan tema yang disebutkan di atas, para peserta kajian juga merujuk bahawa gaya pembelajaran adalah;

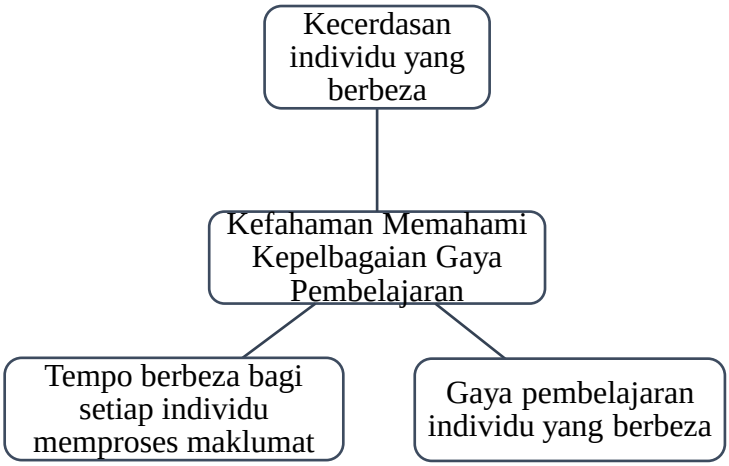
"*ada di antara mereka yang akan memahami maklumat dengan lebih cepat"*
PK1: Cepat

"kepantasan di mana murid diajar atau menerima maklumat tidak akan sama"
PK3: Cepat

"Saya lihat ada MBPK yang lambat dan ada yang cepat"
PK4: Cepat/Lambat

"Terdapat MBPK memerlukan lebih masa untuk siapkan latihan terutama yang lambat menyalin"
PK9: Lambat

Berdasarkan temu bual ini, tema yang muncul daripada maklum balas temu bual tidak memberikan bukti yang meyakinkan bahawa guru memahami sepenuhnya apa yang dimaksudkan dengan menangani gaya pembelajaran. Tema yang diperoleh daripada maklum balas guru telah diringkaskan dalam Rajah 4.1.



Rajah 4.1: Memahami Gaya Pembelajaran yang Pelbagai

Berdasarkan analisis data, peserta kajian memberi gambaran tidak memahami sepenuhnya keperluan gaya pembelajaran, di mana mereka mungkin tidak dapat menangani semua murid di PPI. Walaupun ramai peserta kajian menyatakan dengan betul bahawa gaya pembelajaran merujuk kepada *"cara pembelajaran individu",* namun tiada seorang pun yang menegaskan konsep *"individu"* dengan menghubungkannya dengan keperluan gaya pembelajaran tertentu.

Oleh itu, keadaan ini menimbulkan persoalan sama ada guru akan dapat menangani keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai jika mereka tidak mempunyai pemahaman yang

menyeluruh tentang keperluan gaya pembelajaran yang dirujuk bagi setiap individu MBPK KUI di PPI.

Respons peserta kajian turut menunjukkan beberapa kekeliruan, terutamanya apabila mereka mengaitkan gaya pembelajaran kepada murid yang cepat atau lambat. Kefahaman yang kurang tepat boleh dirujuk melalui maklum balas peserta kajian bahawa murid masih dilihat sebagai ahli kumpulan kategori dan bukan sebagai individu. Satu lagi tanggapan yang kurang tepat berdasarkan respons dari temu bual berstruktur ini ialah idea bahawa gaya pembelajaran dikaitkan dengan perbezaan dalam kalangan murid mengenai bahasa komunikasi dan budaya mereka iaitu PK8 memberikan respons *"murid berbeza dalam bahasa komunikasi, budaya mereka"* apabila diutarakan soalan mengenai kefahaman mereka dalam menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.

4.3.2 Meneroka Kefahaman Guru Terhadap Kaedah Pengajaran Guru Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI

Soalan: Bagaimanakah anda menyesuaikan gaya pembelajaran yang pelbagai melibatkan MBPK KUI di PPI semasa proses PdP dijalankan?

Tema-tema berikut telah diekstrak daripada transkrip verbatim peserta. Bahagian ini bertujuan untuk mendedahkan bagaimana peserta kajian menggunakan kaedah pengajaran yang bersesuaian bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran dalam kalangan MBPK KUI di PPI. Tema-tema berikut telah diekstrak daripada transkrip verbatim peserta.

Tema 1: Mengasingkan MBPK KUI mengikut tahap kesukaran tugasan yang diberikan

Berkaitan dengan tema di atas, maklum balas temu bual yang diterima adalah seperti berikut;

"mereka yang cepat faham….murid cepat berfikir paling saya beri pengayaan; mereka yang agak lambat, saya akan beri perhatian secara individu …sekali-sekala saya akan duduk di sekeliling meja untuk memantau MBPK menyiapkan latihan yang diberikan"

PK1 & PK2: Tugasan mudah

"murid lambat mendapat kerja pemulihan"

PK 8: Tugasan sukar

"Murid cepat mendapat lebih banyak kerja dan murid lambat mendapat kerja mudah" ……manakala MBPK yang dikira okay, akan diberi latihan mengikut keadaan"

PK10: Tugasan mudah/sederhana/sukar

"Saya memberi latihan mengikut tahap pemahaman mereka…. yang cepat mencapai kerja yang lebih sukar, purata pencapaian sederhana saya memberi kerja sederhana dan murid lambat mendapat kerja mudah"

PK5: Tugasan mudah/sederhana/sukar

"murid pintar mendapat lebih banyak kerja yang mencabar"

PK 6: Tugasan mencabar/sukar

Daripada respons yang diterima melalui kajian ini, pengkaji membuat kesimpulan bahawa para peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian menggambarkan kurang memahami kaedah pengajaran yang bersesuaian bagi menangani pelbagai gaya pembelajaran di samping kurang peka dengan objektif sebenar PPI. Peserta kajian hanya menyesuaikan MBPK KUI hanya merujuk kepada lambat dan cepat belajar semasa pengajaran tidak mencerminkan kaedah pengajaran untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran individu MBPK. Walau bagaimanapun, respons peserta kajian lebih menganggap gaya pembelajaran adalah berdasarkan perbezaan tahap iaitu lambat, sederhana dan cepat dengan menyesuaikan tahap kesukaran tugasan sebagai cara untuk menyesuaikan gaya pembelajaran yang pelbagai bagi kaedah pengajaran di PPI.

Berdasarkan respons yang diterima, mencerminkan peserta kajian kurang peka dan memahami gaya pembelajaran yang pelbagai melibatkan visual, auditori, membaca/menulis,

dan kinestetik yang boleh membantu MBPK KUI memaksimumkan pencapaian mereka. Murid lebih cepat memahami sesuatu konsep jika belajar menggunakan gaya pembelajaran yang sesuai dengan mereka. Justeru, mengkategorikan murid mengikut tahap kecerdasan dan kesukaran tugas bukanlah kaedah pengajaran yang berkesan bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.

Tema 2: Kerja berkumpulan bagi menangani gaya pembelajaran MBPK KUI yang pelbagai.

Tema kedua yang diperoleh daripada maklum balas berkaitan soalan ini ialah pemilihan kerja berkumpulan melibatkan keupayaan yang berbeza dalam pembelajaran di dalam kumpulan yang sama bagi menangani gaya pembelajaran yang MBPK kategori KUI yang pelbagai. Berikut adalah antara maklum balas yang diterima;

"Saya memberikan aktiviti secara berkumpulan supaya mereka boleh berbincang dan membantu MBPK yang kurang faham…"

PK2: Kumpulan

"Saya mengumpulkan mereka dalam kumpulan kecil untuk bekerjasama sebagai satu kumpulan"

PK3:Kumpulan

"Saya kumpulkan mereka..... mereka boleh duduk dalam kumpulan mengikut kebolehan mereka….."

PK4, PK7 dan PK10: Kumpulan

"Saya meletakkan mereka mengikut kebolehan mereka dan kemudian campurkan kumpulan untuk membantu orang lain yang tidak boleh belajar dengan mudah"

PK5: Kumpulan

"Saya mencampurkan murid yang berbeza dalam kebolehan yang berbeza, dan setiap murid belajar daripada orang lain apabila mereka melakukannya aktiviti" …." selain itu kerja kumpulan membolehkan MBPK berkongsi dan membantu antara satu sama lain dan belajar antara satu sama lain"

PK1 dan PK3: Kumpulan

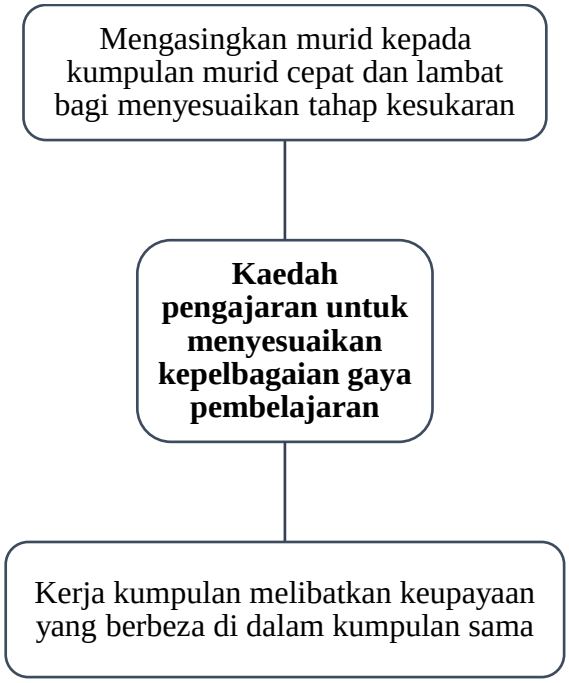
“biasanya apa yang saya lakukan ialah kerja kumpulan”

PK9: Kumpulan

Berdasarkan respons yang diterima, peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini kurang faham dengan cara atau erti kata lain menyesuaikan kaedah pengajaran bagi menangani kepelbagaian dalam kalangan MBPK KUI di PPI.

Dapatan kajian juga turut menunjukkan pendekatan kerja berkumpulan merupakan kaedah pengajaran yang paling kerap digunakan dan ini menunjukkan bahawa hanya satu keperluan gaya pembelajaran tertentu sahaja yang akan disesuaikan, iaitu gaya pembelajaran auditori melibatkan murid yang lebih suka mendengar dan memberi maklum balas apa yang dibincangkan di dalam kumpulan. Gaya pembelajaran auditori bertindak balas terbaik kepada bunyi seperti sewaktu tugasan berkumpulan melibatkan pendengaran dan maklum balas suara semasa sesi perbincangan bersama. Justeru, murid dengan gaya pembelajaran yang lain akan terabai dan dilabelkan oleh guru sebagai murid yang lambat untuk memproses maklumat atau pengajaran yang disampaikan.

Ringkasan tema yang dikenal pasti daripada maklum balas temu bual ditunjukkan dalam Rajah 4.2.



Rajah 4.2: Kaedah Pengajaran untuk Menyesuaikan Keperluan Gaya pembelajaran yang Pelbagai di PPI

Selain kerja berkumpulan yang sering digunakan sebagai kaedah pengajaran, terdapat beberapa lagi kaedah yang sering disebut oleh peserta kajian sepanjang sesi temu bual dijalankan bersama pengkaji. Jadual 4.4 menunjukkan ringkasan kaedah pengajaran yang digunakan oleh peserta kajian berdasarkan respons yang diberikan.

Jadual 4.2: Ringkasan Kaedah Pengajaran yang digunakan oleh Peserta Kajian

Kaedah Pengajaran	**Kekerapan Disebut semasa Temu Bual**
Kerja berkumpulan	9
Perbincangan / Sumbang saran	8
Demonstrasi/ Tunjuk cara	4
Tugasan individu	4
Bercerita	3
Simulasi/main peranan/lakonan	3

Penyelesaian Masalah/ Soal jawab	2

Berdasarkan respons daripada peserta kajian, kaedah pengajaran kerja berkumpulan melibatkan perbincangan bersama di dalam kumpulan merupakan paling kerap dinyatakan. Mereka juga suka mengajar rakan sebaya kerana ini membolehkan mereka mendengar kembali pengajaran yang telah dipelajari. Dalam kebanyakan kes, murid auditori mempunyai keupayaan untuk belajar dengan berkesan melalui pendekatan lisan. Sebagai cara terbaik untuk menerima dan memproses maklumat, mereka sering menggunakan suara guru. Kepantasan, penekanan dan nada bunyi membantu mereka memahami maklumat.

Strategi pengajaran berpusatkan murid seperti kerja kumpulan, tunjuk ajar rakan sebaya, bermain, dan senaman fizikal. Kaedah pengajaran kerja dalam kumpulan dan tunjuk ajar rakan sebaya lebih sesuai untuk murid auditori, manakala bermain dan senaman fizikal lebih sesuai untuk murid kinestetik. Apabila guru menggunakan strategi pengajaran interaktif, hanya gaya pembelajaran untuk murid auditori dan kinestetik dapat ditangani. Gaya pembelajaran kinestetik menggunakan pergerakan semasa belajar. Bahan pembelajaran yang konkrit adalah penting bagi membantu pelajar kinestetik belajar dengan baik. Pelajar kinestetik suka menyentuh objek kerana ia memberi mereka pengalaman tentang dunia sebenar. Sebagai contoh, guru membawa murid ke taman dalam kawasan sekolah sewaktu kelas pengajaran dan pembelajaran, di mana murid-murid diberi peluang untuk menyentuh dan merasai semua perkara yang ada di taman. Selepas itu, beberapa murid berjaya melukis bentuk bunga yang disentuh. Ini menunjukkan bahawa murid ini mempunyai kecenderungan untuk gaya pembelajaran kinestetik.

Tumpuan yang utama diletakkan pada penggunaan kerja kumpulan, yang juga dinyatakan dalam jawapan yang diperoleh untuk soalan yang telah dibincangkan di bahagian

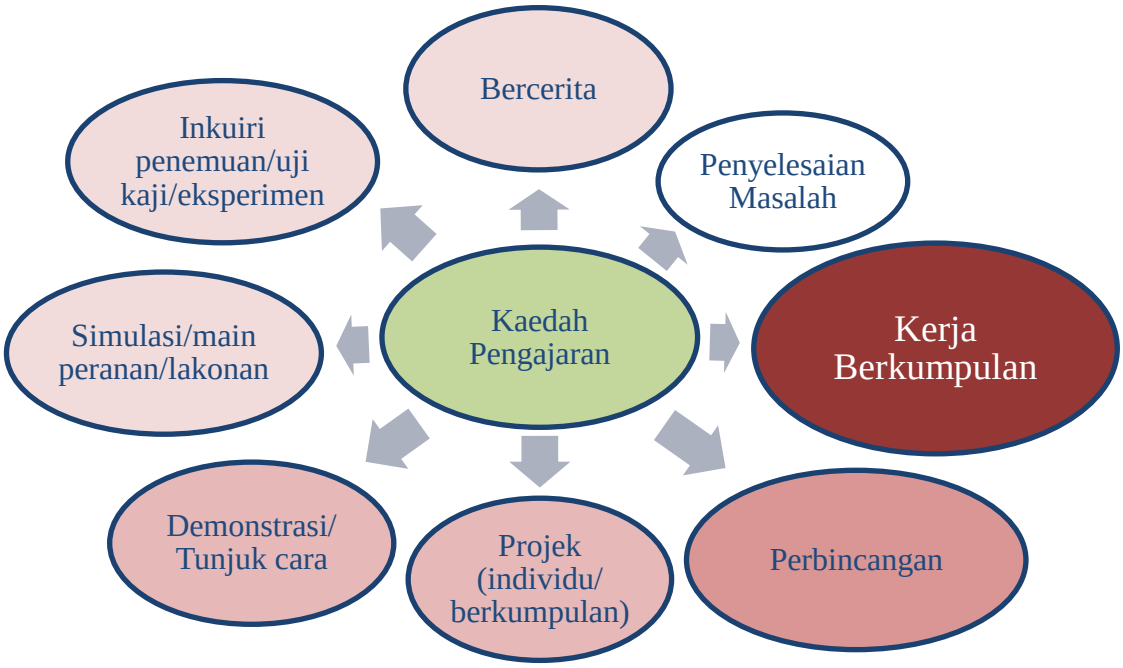
sebelum ini. Kerja kumpulan menggalakkan pengajaran dan pembelajaran interaktif dan interpersonal yang digemari oleh murid auditori. Tambahan lagi, guru yang mengambil bahagian dalam kajian tidak menggunakan pelbagai kaedah pengajaran dalam bilik darjah inklusif mereka, tetapi bergantung kepada satu atau dua kaedah tertentu sahaja. Sebagai contoh, Peserta kedua menumpukan kaedah pengajaran bercerita, perbincangan dan tunjuk ajar rakan sebaya, peserta ketujuh memberi tumpuan kepada penggunaan perbincangan dan tunjuk ajar rakan sebaya, peserta kesembilan menekankan perbincangan, main peranan dan pengkaji an dan peserta kesepuluh memihak kepada perbincangan, kerja berkumpulan dan kerja amali.

Amalan pengajaran guru yang mengambil bahagian dalam kajian tidak mencerminkan komitmen ini, yang menunjukkan bahawa matlamat penting untuk sekolah, iaitu menghormati kepelbagaian, mungkin tidak dapat dicapai dalam bilik darjah yang mengambil bahagian dalam kajian ini. Dalam konteks kajian, menghormati kepelbagaian dalam populasi murid bermakna dengan mengiktiraf dan menyokong hak semua murid untuk mengambil bahagian sepenuhnya dalam proses pembelajaran dan pengajaran; dan membangunkan kurikulum yang fleksibel yang memenuhi keperluan pelbagai populasi MBPK KUI.

Tema yang diwujudkan daripada maklum balas temu bual menunjukkan peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini peka dengan keperluan untuk menyesuaikan keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK KUI. Maklum balas yang diterima menunjukkan fakta bahawa peserta kajian tidak mempunyai pemahaman yang menyeluruh tentang keperluan gaya pembelajaran MBPK KUI secara individu. Penyelidik berpendapat bahawa peserta kajian yang mengambil bahagian dalam

kajian ini memerlukan sokongan untuk membantu MBPK KUI dalam mengenal pasti gaya pembelajaran sebenar yang diperlukan oleh golongan MBPK di PPI.

Rajah 4.3 di bawah adalah merupakan rumusan kaedah pengajaran digunakan oleh peserta kajian semasa pengajaran di kelas PPI. Data ini diperoleh berdasarkan maklum balas peserta kajian semasa sesi temu bual separa berstruktur bersama penyelidik.



Rajah 4.3: Rumusan Kaedah Pengajaran yang Digunakan Guru

4.3.2.1 Pandangan Guru Menggunakan Kaedah dan Strategi Pengajaran yang Berbeza bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI

Soalan: Apakah pendapat anda tentang menggunakan kaedah dan strategi pengajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif anda?

Tema-tema berikut telah diekstrak daripada transkrip verbatim peserta. Bahagian ini bertujuan untuk mendedahkan pandangan peserta kajian jika pelbagai kaedah pengajaran

digunakan bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran dalam kalangan MBPK kategori KUI di PPI. Tema-tema berikut telah diekstrak daripada transkrip verbatim peserta.

Tema 1: Potensi pengajaran dan pencapaian individu

Maklum balas peserta mendedahkan perkara berikut:

"Ia bermakna semua murid akan dipenuhi. Minat dan cara murid belajar adalah berbeza-beza. jika banyak kaedah pengajaran digunakan, ia mungkin dapat menarik lebih ramai murid mengikuti sesi pengajaran."

PK2/Minat

"Ia akan membantu murid mencapai tahap mereka sendiri."

PK3/MencapaiTahap

"Ia adalah perkara yang baik kerana setiap murid akan mendapat manfaat."

PK6/Manfaat

"Idea yang baik kerana semua murid akan ditangani."

PK7/Manfaat

"Saya fikir tiada siapa yang akan ketinggalan."

PK8/Manfaat

"Ia akan membantu murid untuk mencapai tahap mereka sendiri."

PK9/MencapaiTahap

Walaupun para peserta kajian positif menggunakan kaedah dan strategi pengajaran yang berbeza di dalam bilik darjah mereka, maklum balas mereka juga menunjukkan bahawa menggunakan pelbagai kaedah dan strategi pengajaran semasa pengajaran akan membawa cabaran kepada guru. Sehubungan itu, tema berikut telah dikenal pasti antara maklum balas temu bual:

Tema 2: Cabaran dari segi beban kerja dan pengurusan

Dari segi cabaran yang akan dibawa oleh penggunaan pelbagai kaedah dan strategi pengajaran, pandangan berikut diambil perhatian:

"Bagi saya, berat untuk dilaksanakan. Ia terlalu menuntut, kita mempunyai ramai murid dan banyak kelas. Beban kerja jadi berlebihan, dan mungkin sukar untuk menyiapkan rangka pembelajaran dengan strategi pengajaran yang berbeza"

PK1/BebanKerja

"Namun, hakikatnya ia terlalu banyak dan menuntut."

PK2/BebanKerja/Banyak

"Tapi, ia adalah banyak kerja. Sukar untuk melaksanakannya lagi-lagi dengan kekangan kerja dan tugasan guru yang lain. "

PK3/BebanKerja/Banyak

"Terlalu banyak kerja, mungkin tak cukup masa untuk merangka lebih kaedah strategi pengajaran kami mempunyai kelas yang terlalu sesak, ia tidak mudah"

PK5/BebanKerja/Masa

“Rumit, terlalu banyak kerja, kami tidak dapat menguruskannya dengan kelas yang terlalu sesak.”

PK6/BebanKerja/Banyak

“Berbagai kaedah pengajaran ini terlalu banyak menuntut. Ia boleh menjadi beban kepada kami sebagai guru. Kami sudah mempunyai banyak tugasan lain sebagai guru, malah masa dan keadaan kelas yang mempunyai ramai murid juga menyukarkan proses pengajaran dengan pelbagai kaedah pengajaran ini.”

PK8/BebanKerja/Banyak

"ia adalah satu kerja yang berat, kita tidak boleh menguruskan.”

PK9/BebanKerja

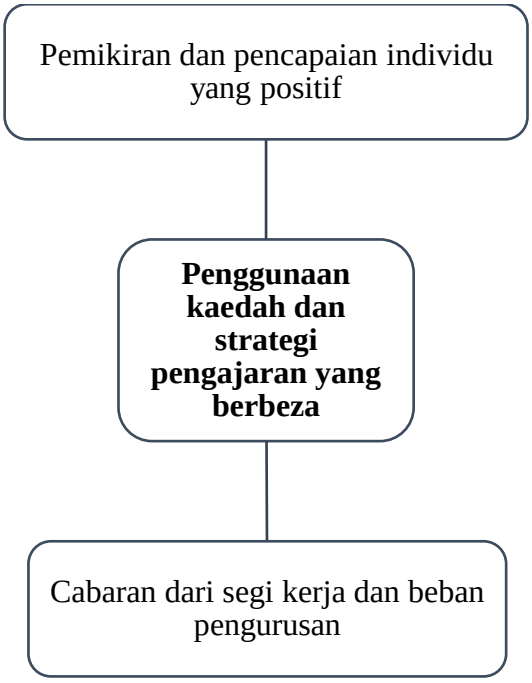
“Ia terlalu banyak. Agak mustahil untuk dilaksanakan dalam kelas.”

PK10/BebanKerja/Banya

Jika satu kaedah pengajaran digunakan secara berterusan, murid yang tidak gemar belajar melalui kaedah tersebut boleh hilang minat dan kurang motivasi untuk belajar, dan mungkin tidak dapat mencapai hasil pembelajaran yang diharapkan dan diingini, sehingga tidak berjaya. Ringkasan pendapat guru mengenai penggunaan kaedah pengajaran yang berbeza untuk menampung gaya pembelajaran yang pelbagai ditunjukkan dalam Rajah 4.4.

Berdasarkan maklum balas yang diperolehi, kajian berpendapat bahawa para guru yang mengambil bahagian dalam kajian ini berhadapan dengan pelbagai cabaran atau

kekurangan pengetahuan, kemahiran dan latihan untuk melaksanakan kurikulum yang fleksibel.



Rajah 4.4: Pendapat mengenai Penggunaan Kaedah dan Strategi Pengajaran yang Berbeza

Penggunaan pelbagai kaedah pengajaran menggalakkan murid untuk menjalankan tugas pembelajaran sendiri. Mereka bergantung pada usaha mereka sendiri dan memikirkan setiap aspek tugas tanpa pengurusan yang berterusan oleh para guru. Penggunaan pelbagai kaedah pengajaran memberi peluang kepada guru untuk menggunakan pandangan, pengalaman dan pendapat murid. Jika guru dapat mengubah amalan pengajaran mereka mengikut keperluan murid yang pelbagai, semua murid mendapat peluang untuk mengambil bahagian dalam kelas.

Sekiranya guru yang mengambil bahagian dalam kajian ini tidak menggunakan pelbagai kaedah dan strategi pengajaran, ia boleh menyebabkan beberapa keperluan gaya

pembelajaran tidak dapat ditampung dan diabaikan. Kelemahannya ialah sesetengah murid tidak akan mendapat manfaat daripada pengajaran dan pembelajaran dan tidak akan mencapai yang terbaik daripada kemampuan mereka; kapasiti dan motivasi individu mereka untuk belajar akan berkurangan, dan kekecewaan disebabkan oleh pendedahan kepada proses pembelajaran yang tidak cekap. Ringkasnya, hak asasi murid terhadap pendidikan berkualiti akan dilanggar.

Oleh itu, adalah penting bagi guru untuk menggunakan pelbagai kaedah pengajaran di dalam bilik darjah mereka untuk membantu murid yang berbeza memperoleh pengetahuan dalam cara yang berbeza untuk mencapai hasil pembelajaran yang diharapkan dan diinginkan dengan berkesan.

4.3.2.2 Kefahaman Guru jika Menggunakan Satu Kaedah Pengajaran Secara Berterusan dalam Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI

Soalan: Apakah kesan penggunaan satu kaedah pengajaran secara berterusan?

Tema-tema berikut telah diekstrak daripada transkrip verbatim peserta kajian. Bahagian ini bertujuan untuk mendedahkan pandangan peserta kajian jika menggunakan kaedah pengajaran yang sama secara berterusan bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran dalam kalangan MBPK kategori KUI di PPI. Tema-tema berikut telah diekstrak daripada transkrip verbatim peserta.

Tema 1: Kurang pemahaman dan penyertaan semasa pengajaran dan pembelajaran

Untuk menyokong tema pertama yang dikenal pasti, maklum balas seperti berikut telah diterima:

"murid belajar dengan cara yang berbeza, mereka tidak memahami kaedah yang sama"

PK2/KurangPemahaman

"murid lain mengambil bahagian dan memahami lebih daripada orang lain …memahami perkara yang sama"

PK5/KurangPemahaman

"satu kaedah yang tidak semua murid akan faham"

PK6/KurangPemahaman

".....yang pandai akan mengambil bahagian lebih daripada yang sederhana perlahan"

PK9/KurangPenyertaan

Tema 2: Tumpuan dan perhatian semasa pengajaran dan pembelajaran

Tema kedua merujuk kepada kurang tumpuan dan perhatian semasa pengajaran dan pembelajaran. para peserta menunjukkan bahawa jika keperluan gaya pembelajaran tidak ditangani:

"sesetengah murid tidak mendengar dengan baik di dalam kelas, mereka mengganggu orang lain"

PK1/KurangTumpuan

"murid lambat tidak menumpukan perhatian"

PK4/KurangTumpuan

Tema 3: Pengajaran dan pembelajaran dialami sebagai membosankan dan tidak menyeronokkan.

Para peserta kajian juga berpendapat bahawa jika keperluan gaya pembelajaran tidak ditampung, pengajaran dan pembelajaran dialami sebagai membosankan dan tidak menyeronokkan. Berhubung tema ini, maklum balas temu bual berikut diperoleh:

"orang lain akan menjadi bosan kerana anda menggunakan kaedah yang sama"

PK3/Bosan

"satu kaedah membosankan"

PK7/Bosan

"tidak semua murid mendengar anda, sesetengah saya rasa kerana mereka bosan dengan mereka yang tidak mudah faham"

PK8/Bosan

"satu kaedah tidak menampung semua murid, yang lain akan seronok tetapi yang lain akan menjadi bosan"

PK10/Bosan

"satu kaedah tidak sesuai untuk semua murid, yang lain akan menikmati tetapi yang lain tidak akan"

PK8/TidakMenikmati

"kita perlu menggunakan banyak kaedah untuk semua murid menikmati pembelajaran"

PK9/TidakMenikmati

Adalah menarik untuk menyatakan bahawa dua daripada peserta kajian memberi pandangan bahawa menggunakan kaedah yang sama juga boleh membosankan kepada guru:

"setiap guru akan bosan"

PK2/Bosan

"Saya juga boleh bosan dengan menggunakan satu kaedah setiap kali"

PK4/Bosan

Tema 4: Prestasi dan pencapaian akan dipengaruhi secara negatif.

Dua peserta kajian turut memberi maklum balas bahawa prestasi dan pencapaian murid juga akan dipengaruhi secara negatif jika keperluan gaya pembelajaran tidak ditangani:

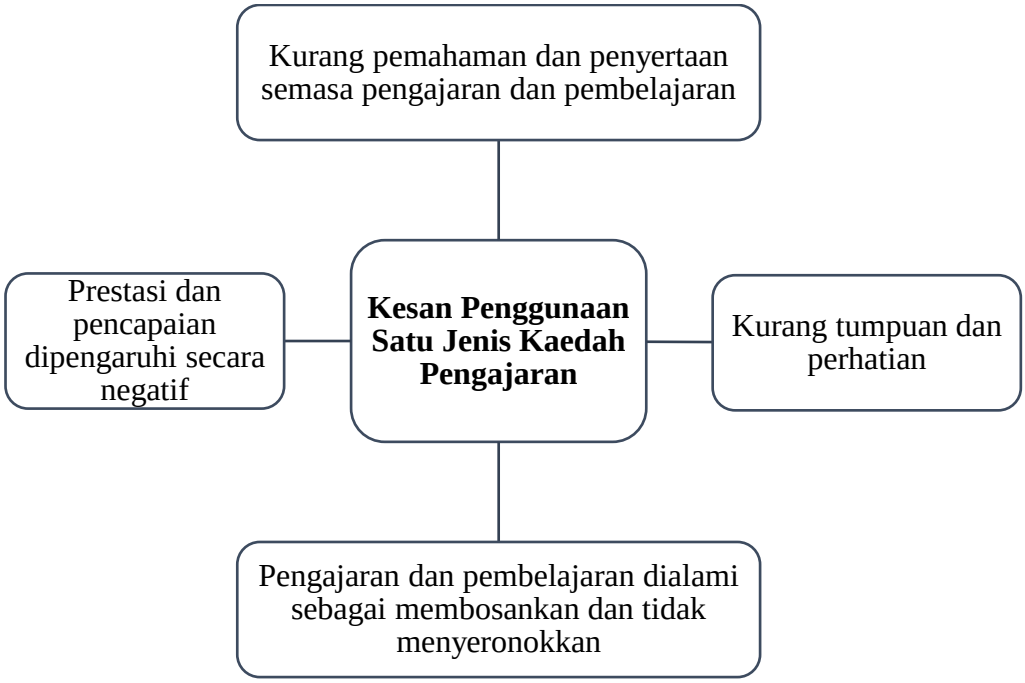
"Guru tidak akan bergerak bersama murid. Maksudnya tiada perkembangan bagi kedua-dua pihak."

PK1/TiadaPerkembangan

"sesetengah murid.....tidak berprestasi baik"

PK3/KurangPrestasi

Maklum balas yang diperoleh dari peserta kajian diringkaskan dalam Rajah 4.5.



Rajah 4.5: Kesan Penggunaan Satu Jenis Kaedah Pengajaran

Berdasarkan dapatan kajian, peserta kajian mengetahui kesan negatif menggunakan hanya satu kaedah pengajaran, tetapi amalan pengajaran mereka sendiri tidak mencerminkan penggunaan pelbagai kaedah, seperti yang ditunjukkan dalam maklum balas temu bual iaitu penggunaan kaedah dan strategi pengajaran adalah terhad di PPI. Maklum balas kepada soalan ini mendedahkan bahawa peserta kajian tidak memberikan fleksibiliti kepada kaedah dan strategi pengajaran semasa pengajaran. Ini mungkin disebabkan peserta kajian kurang peka terhadap penggunaan pelbagai kaedah pengajaran dalam amalan pengajaran dan pembelajaran mereka atau tidak mempunyai masa untuk merancang dengan betul. Selain itu, peserta kajian turut memaklumkan pengajaran di PPI sebagai mencabar disebabkan kekangan masa dari segi penyediaan yang rapi dan berbeza.

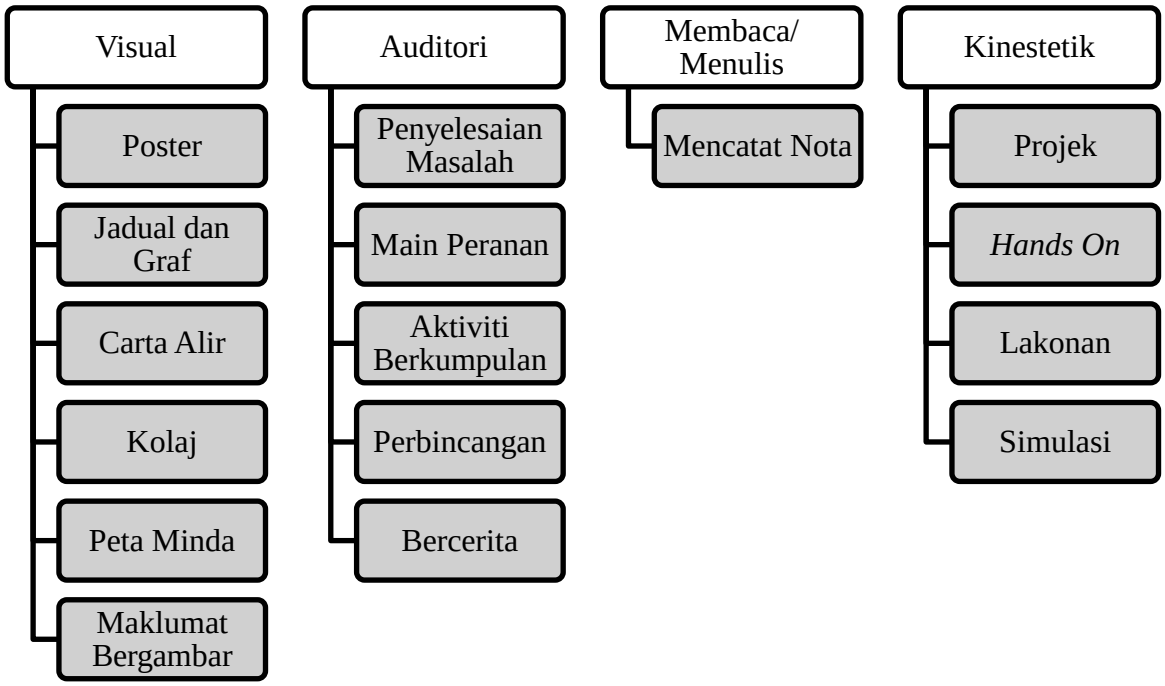
Kaedah pembelajaran harus memenuhi keperluan semua murid. Jika guru tidak dapat memastikan bahawa murid semua ditampung melalui kaedah pengajaran mereka, maka

kurikulum yang tidak fleksibel yang boleh membawa kepada kerosakan pembelajaran, dan halangan pedagogi untuk pembelajaran akan berlaku.

Peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini mengalami beberapa cabaran yang dihadapi di PPI melibatkan kurang pengetahuan, kemahiran dan latihan yang tidak mencukupi bagi berhadapan dengan MBPK KUI yang pelbagai gaya pembelajaran.

4.3.3 Meneroka Kefahaman Guru Terhadap Teknik Pengajaran Guru Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI

Rajah 4.6 di bawah menunjukkan rumusan pelbagai teknik pengajaran yang digunakan oleh guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK Kategori KUI di PPI.



Rajah 4.6: Pelbagai Teknik Pengajaran yang Digunakan oleh Peserta Kajian

Jadual 4.3 Analisis Teknik Pengajaran yang Digunakan oleh Peserta Kajian

Gaya Pembelajaran	**Teknik Pengajaran (Aktiviti)**	**Kekerapan**	**Transkrip**	**Peserta Kajian (PK)**
Visual (V)	Poster	5	*"Biasanya saya selalu sediakan poster…"*	PK2
			"Bagi saya poster menarik untuk digunakan…"	PK3
			"Aktiviti pengajaran yang memang saya selalu guna adalah poster"	PK6
			"….kadang kala saya gunakan juga poster"	PK4
			"kalau saya jumpa poster yang sesuai, saya akan gunakan sebagai aktiviti. Tapi saya tak buat sendirilah poster itu….."	PK1

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
	Jadual & Graf	2	*"Kalau saya guna jadual, murid saya mudah faham. Jadi saya selalu bahagikan maklumat mengikut kategori dan susun dalam jadual.*	PK1
			Kalau boleh buat graf, memang saya guna jadual dan graf"	PK5
			"Saya suka susun maklumat dalam jadual dan graf. Mudah untuk saya terangkan dan mudah untuk pelajar saya nampak keseluruhan konsep"	
	Carta Alir	2	*"...untuk maklumat yang mempunyai proses, saya sediakan carta alir supaya pelajar dapat memahami konsep dengan lebih cepat"*	PK2

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			"Setiap kali pembelajaran kelas saya, memang saya sediakan carta alir topik yang dipelajari hari itu, atau saya minta pelajar buat sendiri carta alir tersebut."	PK3
	Kolaj	1	*"..kadang kala saya sediakan gambar, dan minta pelajar buat kolaj supaya mereka boleh ingat struktur model yang dipelajari dalam kelas saya"*	PK7
	Peta Minda	3	*"murid saya selalunya memang dah tahu, yang mereka perlu buat peta minda untuk setiap topik yang dipelajari. Itu memang aktiviti yang wajib saya buat."*	PK3
			"Bagi saya, minta murid buat sendiri peta minda boleh membantu mereka ulangkaji pembelajaran dengan lebih baik"	PK4

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			"Saya selalu pesan kepada murid untuk buat peta minda. Ia adalah nota yang ringkas dan padat. Bagi saya, ia bagus untuk murid gunakan bagi memproses maklumat dengan lebih cepat."	PK10
	Maklumat Bergambar	5	*"Saya bergantung kepada media untuk kelas pengajaran saya. Saya suka letakkan banyak maklumat bergambar."* *"Selain itu, saya sering gunakan gambar. Gambar boleh mempunyai pelbagai maklumat yang lagi mudah untuk pelajar saya ingat."*	PK1 PK2 PK3

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			"Saya juga suka kaitkan apa-apa situasi dengan menunjukkan gambar kepada murid. Jadi mereka boleh ingat kata kunci melalui gambar ini."	PK5
			"Kalau saya sediakan gambar, saya rasa murid saya lebih mudah faham. Jadi biasanya memang saya guna gambarlah yang ada maklumat berkaitan"	PK8
			"Dalam satu gambar boleh mempunyai banyak maklumat. Ia bagus sebagai aktiviti pengajaran dalam kelas saya."	
Auditori (A)	Penyelesaian Masalah	2	*"Salah satunya, soal jawab ketika diberikan soalan berbentuk situasi…"*	*PK3*

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			"Di akhir kelas, memang akan ada soal jawab melibatkan murid menyelesaikan masalah secara bersama…"	*PK5*
	Main peranan	4	*"Main peranan, sebab saya nak murid saya aktif dalam kelas saya"*	*PK2*
			"Kadang kala, saya buat aktiviti main peranan. Saya lihat murid saya ada yang seronok terlibat dalam main peranan, dan ada yang seronok melihat dan mendengar rakannya main peranan. Ia adalah situasi menang-menang untuk semua murid, mereka mudah faham."	*PK6*
			"Main peranan antara aktiviti yang saya akan buat. Ia agak makan masa, tapi berbaloi. Jadi biasanya saya akan	*PK9*

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			maklumkan mereka beberapa hari awal sebelum aktiviti main peranan dilaksanakan supaya mereka boleh bersedia" *"…ada juga waktunya saya akan minta pelajar untuk buat main peranan."*	*PK10*
	Aktiviti Berkumpulan	4	*"…saya suka buat aktiviti berkumpulan dengan murid saya. Macam-macam topik dan maklumat yang boleh murid dapat melalui perbincangan dalam kumpulan…"* *"Ada juga waktunya saya laksanakan aktiviti berkumpulan dengan murid, terutamanya kalau saya lihat mereka sudah mula bosan dengan kelas pengajaran."*	PK3 PK5

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			"Saya selalu letak murid saya mengikut kumpulan yang saya bahagikan sendiri, dan mereka perlu buat tugasan yang saya berikan sama-sama"	PK6
			"Aktiviti berkumpulan memang perkara biasa saya lakukan. Hampir setiap topik pembelajaran dalam kelas saya akan memerlukan aktiviti berkumpulan"	PK8
	Perbincangan	2	*"Saya juga selalunya laksanakan aktiviti perbincangan, di mana selalunya saya akan buat refleksi dalam bentuk perbincangan."*	*PK1*
			"Kalau ada aktiviti main peranan, mestilah ada perbincangan juga. Saya rasa aktiviti perbincangan ini melengkapi aktiviti main peranan."	*PK2*

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
	Bercerita	2	*"Ada satu aktiviti yang jarang saya buat disebabkan kebanyakan murid berasa malu untuk turut serta adalah bercerita walaupun sangat menarik…."*	*PK1*
			"Ada di antara murid termasuk MBPK suka mendengar cerita yang disampaikan semasa aktiviti dalam kelas dan memberi komen dengan memberi ulasan serta hujah masing-masing…tapi tidak semua…"	*PK4*
Membaca/ Menulis (R)	Mencatat Nota	5	*"Saya selalu beri penekanan untuk mencatat nota kepada semua murid terutamanya MBPK..."*	*PK1*
			"…. catat nota memang wajib dalam kelas saya"	*PK5*

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			"…. aktiviti biasa sahaja, selain catat nota…."	*PK9*
			"…memandangkan kelas yang saya ajar perlukan murid banyak membaca, saya memang akan suruh mereka mencatat nota..."	*PK6*
			"murid perlu catat nota dalam kelas saya..."	*PK10*
Kinestetik	Projek (individu/kumpulan)	2	*"…ada juga topik yang memerlukan murid untuk buat projek secara individu…"*	*PK10*
			"...lebih kurang dua kali setahun, saya akan beri aktiviti yang memerlukan murid menyiapkan projek secara kumpulan …trio…. dan mereka perlu bentang di depan kelas"	*PK4*

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
Kinestetik	*"Hands-On"*	1	*"...salah satunya adalah berbentuk hands-on, tapi jarang dilaksanakan disebabkan kekangan masa"*	*PK3*
	Lakonan	1	*"...hanya segelintir murid yang suka aktiviti melibatkan pergerakan di dalam kelas atau aktif akan memberi kerjasama yang penuh kepada aktiviti seperti lakonan tapi jarang dilakukan disebabkan ramai murid lain yang kurang menyukainya...."*	*PK5*
	Simulasi	2	*"...simulasi antara aktiviti yang kadang kala saya laksanakan, selalunya saya cari bahan di internet. Kalau ada, saya tunjukkan kepada murid"*	*PK5*

Gaya Pembelajaran	Teknik Pengajaran (Aktiviti)	Kekerapan	Transkrip	Peserta Kajian (PK)
			"Kadang kala saya buat simulasi konsep, lagi-lagi untuk topik-topik yang agak sukar pelajar faham. Kalau buat simulasi konsep ini, pasti banyak persoalan daripada murid. Jadi akhirnya mereka akan mudah faham sesuatu topik itu…"	*PK10*

4.3.3.1 Pandangan Peserta Kajian Menggunakan Teknik Pengajaran yang Berbeza bagi Menangani Gaya Pembelajaran yang Pelbagai di PPI

Soalan: Apakah pendapat anda tentang memberikan aktiviti pembelajaran yang berbeza untuk gaya pembelajaran yang pelbagai di PPI ?

Seperti soalan sebelum ini berkaitan penggunaan pelbagai kaedah pengajaran, beberapa maklum balas positif diterima dalam hal ini. Maklum balas positif yang diterima berkaitan dengan tema berikut:

Tema 1: Menangani pelbagai kebolehan murid

Contoh tindak balas berikut yang menyokong tema yang disebutkan di atas telah dinyatakan:

"Murid akan melakukan aktiviti mencapai kebolehan mereka"

PK1/MencapaiKebolehan

"Memberi peluang yang diperluaskan kepada murid tersebut"

PK2/MemberiPeluang

"Murid akan melakukan dan menguasai semua aktiviti"

PK5/MenguasaiAktiviti

"Murid akan melakukan aktiviti mengikut kebolehan mereka"

PK6/MencapaiKebolehan

"Untuk memberi manfaat kepada semua murid mengikut kebolehan mereka"

PK9/MencapaiKebolehan

Tema 2: Pertambahan Beban Kerja

Banyak maklum balas menunjukkan masalah dengan penyediaan aktiviti yang berbeza. Peserta kajian menyatakan bahawa penyediaan aktiviti yang berbeza membawa implikasi kepada bebanan kerja selain mencabar, komitmen yang tinggi melibatkan pengurusan masa. Untuk menyokong tema tersebut, maklum balas berikut diterima:

"Masalah yang saya lihat ialah sekarang kita mesti merancang banyak aktiviti dan menandakan banyak aktiviti yang berbeza, banyak kerja yang kita tidak mempunyai masa"

PK1/BanyakKerja

"Memang banyak. kerja. Kami tidak mempunyai masa, pengurusan banyak menuntut daripada guru"

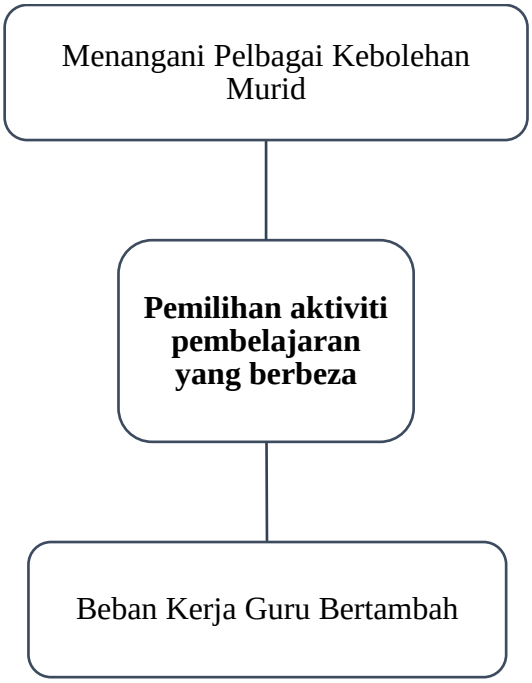
PK3/BanyakKerja

"ia bagus, tetapi .... saya khuatir ini akan menambah bebanan kerja"

PK5/BanyakKerja

"idea yang bagus…akan tetapi apabila merancang dan menyemak latihan .....memang banyak kerja"

PK6/BanyakKerja



Rajah 4.7: Pendapat Peserta Kajian mengenai Pemilihan Aktiviti Pembelajaran yang Berbeza

Peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini menunjukkan pendapat yang berbeza mengenai penyediaan aktiviti pembelajaran yang berbeza untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai. Ada yang menyatakan bahawa ia adalah idea yang baik dan cemerlang manakala yang lain menunjukkan bahawa menyediakan aktiviti yang berbeza akan menyebabkan bebanan kerja bertambah. Meneroka Pandangan Peserta Kajian jika Menggunakan Satu Teknik Pengajaran Secara Berterusan dalam Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI

4.3.3.2 Pandangan Peserta Kajian Menggunakan Satu Teknik Pengajaran secara berterusan bagi Menangani Gaya Pembelajaran yang Pelbagai di PPI

Soalan: Apakah kesan penggunaan satu jenis aktiviti pembelajaran secara berterusan?

Mengikut maklum balas, kesan berikut mungkin berlaku apabila guru menggunakan hanya satu jenis aktiviti secara berterusan:

Tema 1: Prestasi dan pencapaian akan terjejas secara negatif

Maklum balas temu bual menunjukkan bahawa majoriti peserta kajian bersetuju bahawa penggunaan satu jenis aktiviti atau teknik pengajaran secara berterusan akan mempunyai pengaruh negatif ke atas prestasi dan pencapaian murid. Berikut merupakan maklum balas yang menyokong tema ini:

"Yang pandai akan mendapat markah tinggi dan yang lambat belajar akan mendapat markah yang rendah"

PK1/Prestasi

"Akhirnya mereka tidak akan lulus"

PK2/Prestasi

"Yang lain akan mendapat markah yang tinggi, dan yang lain akan mendapat markah yang rendah"

PK5/Prestasi

"Ada murid berprestasi sangat baik tetapi masih sukar menyesuaikan diri dalam pembelajaran"

PK6/Prestasi

"Tidak semua murid akan berprestasi baik"

PK7/Prestasi

"yang pandai akan mendapat markah tinggi, dan murid yang lambat akan mendapat markah yang rendah"

PK9/Prestasi

Tema 2: Kurang berminat

Pandangan guru menunjukkan bahawa kekurangan minat akan berlaku jika pelbagai aktiviti pembelajaran tidak disediakan. Sebagai contoh, maklum balas guru merekodkan:

"Tidak semua murid berminat"

PK2/TidakBerminat

"Tidak semua murid berminat"

PK3/TidakBerminat

"Mereka tidak berminat"

PK4/TidakBerminat

"Murid menumpukan perhatian hanya apabila mereka melakukan aktiviti yang mereka suka"

PK8/TidakBerminat

"Tidak semua murid berminat"

PK10/TidakBerminat

Tema 3: Kurang penyertaan dalam kelas pembelajaran

Peserta kajian juga berpendapat bahawa jika pelbagai aktiviti pembelajaran tidak digunakan semasa sesi pengajaran dan pembelajaran, penyertaan murid dalam kelas akan turut terjejas. Sebagai contoh, kajian temu bual merekodkan:

"Sesetengah akan mengambil bahagian secara bebas maka akan timbul ketakutan bahawa orang lain akan mentertawakan mereka"

PK4/KurangPenyertaan

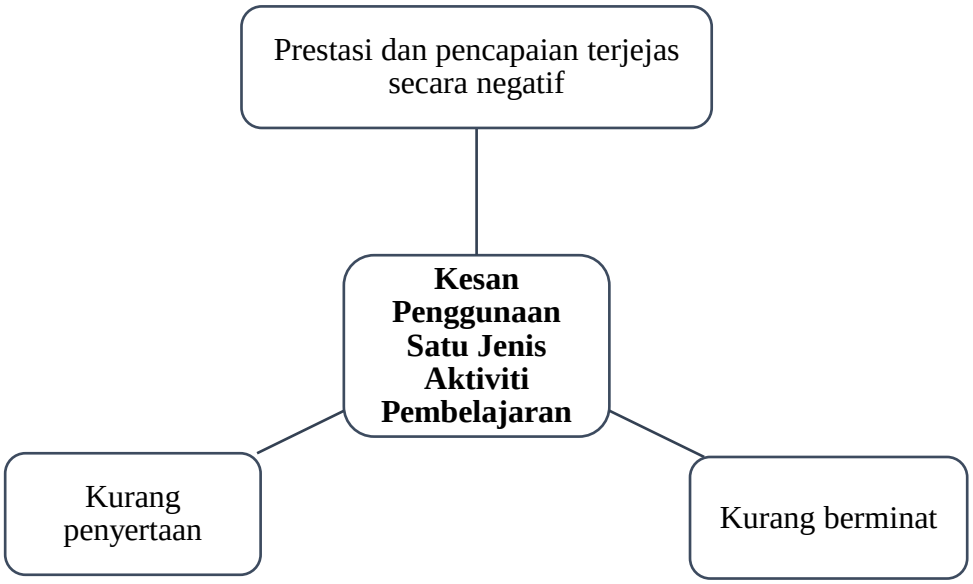
"Murid ..... tidak menyelesaikan aktiviti yang tidak mereka gemari"

PK6/KurangPenyertaan

"Kebanyakan menjadi pasif dan tidak lulus peperiksaan"

PK7/KurangPenyertaan

Rajah 4.8 menunjukkan ringkasan kesan menggunakan satu aktiviti jenis aktiviti pembelajaran sahaja secara berterusan.



Rajah 4.8: Ringkasan Kesan Penggunaan Satu Jenis Aktiviti Pembelajaran Secara Berterusan

Peserta kajian sedar tentang kesan negatif yang boleh dimiliki oleh penggunaan satu aktiviti, tetapi amalan pengajaran mereka sendiri nampaknya tidak mencerminkan penggunaan pelbagai aktiviti, seperti yang diserlahkan oleh maklum balas temu bual yang diperoleh untuk soalan ini. Ini berkemungkinan disebabkan peserta kajian kurang memahami gaya pembelajaran di PPI yang melibatkan MBPK KUI atau kurang arif dengan penyediaan aktiviti yang bersesuaian untuk setiap keperluan gaya pembelajaran.

4.4 Ringkasan Dapatan Kajian Berdasarkan Soalan Temu Bual Separa Berstruktur

Jadual 4.3 di bawah membentangkan ringkasan dapatan kajian berdasarkan temu bual separa berstruktur yang telah dilaksanakan.

Jadual 4.3: Ringkasan Dapatan Kajian

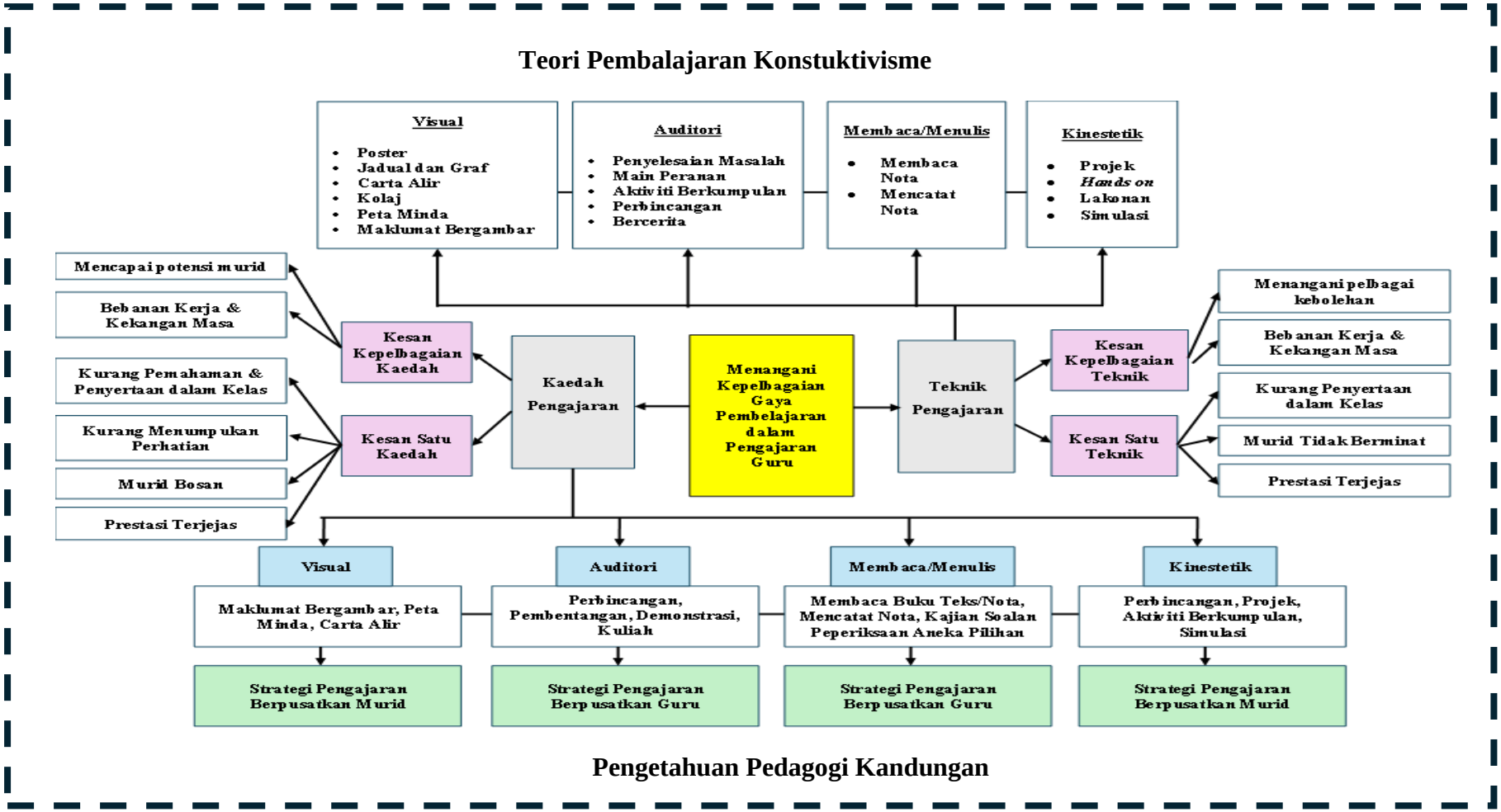
Objektif	Tema
1. Untuk meneroka kefahaman guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.	Tema 1: Kecerdasan Individu yang Berbeza Tema 2: Gaya Pembelajaran Individu yang Berbeza Tema 3: Tempo berbeza bagi Setiap Individu Memproses Maklumat
2. Untuk meneroka kefahaman guru terhadap kaedah pengajaran bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.	1. Bercerita 2. Penyelesaian Masalah 3. Kerja berkumpulan 4. Projek (individu/kumpulan) 5. Perbincangan / Sumbang saran 6. Demonstrasi/ Tunjuk cara 7. Simulasi/main peranan/lakonan 8. Inkuiri penemuan/ uji kaji/eksperimen/ "hands-on"
2.1 Untuk meneroka pandangan guru tentang menggunakan kaedah dan strategi pengajaran yang berbeza bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.	Tema 1: Mencapai Potensi Individu Tema 2: Cabaran Beban Kerja
2.2 Untuk meneroka kefahaman guru jika menggunakan satu kaedah pengajaran secara berterusan dalam menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.	Tema 1: Murid Kurang Pemahaman dan Penyertaan dalam Kelas Pembelajaran Tema 2: Murid Kurang Menumpukan perhatian dalam Kelas Pembelajaran

	Tema 3: Murid Bosan Tema 4: Mempengaruhi Prestasi Secara Negatif
3. Untuk meneroka kefahaman guru terhadap teknik pengajaran bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.	1. Teknik Pengajaran bagi Gaya Visual: • Poster • Jadual dan Graf • Carta Alir • Kolaj • Peta Minda • Maklumat Bergambar 2. Teknik Pengajaran bagi Gaya Auditori: • Penyelesaian Masalah • Main Peranan • Aktiviti Berkumpulan • Perbincangan • Bercerita 3. Teknik Pengajaran bagi Gaya Membaca/ Menulis • Mencatat Nota 4. Teknik Pengajaran bagi Gaya Kinestetik • Projek • Hands On • Lakonan • Simulasi
3.1 Untuk meneroka pandangan guru tentang menggunakan teknik pengajaran yang berbeza bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.	Tema 1: Menangani Pelbagai Kebolehan Murid Tema 2: Pertambahan Beban Kerja
3.2 Untuk meneroka pandangan guru jika menggunakan satu teknik pengajaran secara berterusan dalam menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI.	Tema 1: Menjejaskan Prestasi Murid Secara Negatif Tema 2: Murid Kurang Berminat

	Tema 3: Kurang Penyertaan dalam Kelas Pembelajaran

4.5 Model Pembelajaran untuk Menangani Kepelbagaian Gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI

Rajah 4.9: Model Pengajaran bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran



Berdasarkan Rajah 4.9 di atas, dapatan kajian menunjukkan bahawa kefahaman guru terhadap murid berkeperluan khas di kelas PPKI sekolah menengah adalah mendalam dan pelbagai, merangkumi pemahaman tentang gaya pembelajaran murid yang unik serta prinsip-prinsip teori konstruktivisme dan kerangka PCK. Guru-guru PPKI mengenal pasti dan mengaplikasikan pelbagai gaya pembelajaran yang sesuai untuk murid berkeperluan khas, termasuk pembelajaran visual, auditori, kinestetik, interpersonal, dan intrapersonal. Pemahaman ini sejajar dengan teori konstruktivisme yang menekankan bahawa pembelajaran adalah proses aktif di mana pelajar membina pengetahuan berdasarkan pengalaman dan interaksi mereka dengan persekitaran. Guru-guru menggunakan pengetahuan mereka tentang gaya pembelajaran ini untuk merancang dan melaksanakan pelbagai teknik pengajaran yang menekankan pembelajaran aktif, seperti pembelajaran berasaskan projek, pembelajaran koperatif, dan pembelajaran berasaskan inkuiri. Dari perspektif PCK, guru-guru menunjukkan keupayaan untuk mengintegrasikan pengetahuan kandungan mata pelajaran dengan strategi pedagogi yang berkesan, disesuaikan dengan gaya pembelajaran murid berkeperluan khas. Mereka mengadaptasi kandungan kurikulum menggunakan teknik seperti penggunaan alat bantu visual untuk pelajar visual, aktiviti hands-on untuk pelajar kinestetik, dan perbincangan kumpulan untuk pelajar interpersonal, menunjukkan pemahaman mendalam tentang bagaimana untuk menyampaikan kandungan mata pelajaran dengan cara yang bermakna dan boleh diakses oleh murid dengan pelbagai gaya pembelajaran.

Kajian ini juga mendedahkan cabaran yang dihadapi oleh guru-guru PPKI dalam mengimplementasikan pendekatan yang mengambil kira kepelbagaian gaya pembelajaran, prinsip konstruktivisme, dan PCK secara berkesan. Cabaran utama termasuk kekurangan sumber yang disesuaikan untuk pelbagai gaya pembelajaran dan keperluan untuk

menguruskan kelas dengan keperluan pembelajaran yang pelbagai. Walau bagaimanapun, dapatan menunjukkan bahawa guru-guru ini mengatasi cabaran tersebut melalui kreativiti dan dedikasi mereka dalam menyesuaikan bahan dan strategi pengajaran. Mereka menggunakan pengetahuan pedagogi dan pemahaman mereka tentang gaya pembelajaran untuk mereka bentuk persekitaran pembelajaran yang menggalakkan penerokaan aktif dan pembinaan pengetahuan oleh murid, sejajar dengan prinsip konstruktivisme. Contohnya, guru-guru merancang aktiviti yang membolehkan murid visual belajar melalui carta dan grafik, murid auditori melalui perbincangan dan pembentangan lisan, dan murid kinestetik melalui eksperimen dan projek praktikal. Dari perspektif PCK, guru-guru ini menunjukkan keupayaan untuk mentransformasikan pengetahuan kandungan mereka ke dalam bentuk yang mudah difahami oleh murid berkeperluan khas dengan pelbagai gaya pembelajaran, menggunakan pelbagai representasi dan analogi yang sesuai dengan tahap kognitif dan kecenderungan pembelajaran murid. Kolaborasi antara guru, ibu bapa, dan pakar pendidikan khas juga muncul sebagai elemen penting dalam menyokong pembelajaran murid secara holistik, mencerminkan pendekatan konstruktivis sosial dalam pendidikan khas dan membolehkan perkongsian strategi untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran.

Kesimpulannya, kajian ini menunjukkan bahawa kefahaman guru terhadap murid berkeperluan khas di kelas PPKI sekolah menengah adalah berakar umbi dalam pemahaman tentang kepelbagaian gaya pembelajaran, prinsip-prinsip konstruktivisme, dan PCK. Integrasi pendekatan yang mengambil kira gaya pembelajaran, konstruktivisme, dan PCK dalam amalan pengajaran guru-guru PPKI menyumbang kepada persekitaran pembelajaran yang lebih inklusif dan berkesan untuk murid berkeperluan khas. Dapatan ini menyoroti kepentingan latihan guru yang menekankan pemahaman mendalam tentang gaya pembelajaran murid berkeperluan khas, teori pembelajaran konstruktivis, dan

pengembangan PCK dalam konteks pendidikan khas. Ia juga menunjukkan keperluan untuk sokongan berterusan kepada guru-guru PPKI dalam bentuk pembangunan profesional, penyediaan sumber yang pelbagai untuk menampung kepelbagaian gaya pembelajaran, dan peluang untuk kolaborasi antara pihak berkepentingan. Kajian lanjut diperlukan untuk mengkaji bagaimana integrasi gaya pembelajaran, konstruktivisme, dan PCK dalam pendidikan khas boleh dioptimumkan untuk meningkatkan hasil pembelajaran murid berkeperluan khas di Malaysia. Model yang dihasilkan dari kajian ini boleh digunakan sebagai asas untuk pembangunan kerangka kerja yang lebih komprehensif dalam pendidikan khas, yang menggabungkan pemahaman tentang gaya pembelajaran, prinsip-prinsip konstruktivisme, dan PCK dengan keperluan khusus murid berkeperluan khas di sekolah menengah, seterusnya meningkatkan kualiti dan keberkesanan pendidikan khas di negara ini.

4.6 Keberkesanan Modul Pembelajaran dengan Kaedah dan Teknik Pengajaran bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran MBPK KUI di PPI

Pemerhatian dilaksanakan dalam tiga kelas yang berbeza. Aktiviti pembelajaran dilaksanakan selama 1 jam 10 minit bagi setiap sesi. Sebelum laporan pemerhatian bagi setiap aktiviti dibentangkan, kajian ini membentangkan deskripsi suasana keseluruhan setiap kelas pembelajaran. Kemudian, pemerhatian terhadap setiap aktiviti yang dilaksanakan berdasarkan pengajaran guru bagi memastikan keberkesanannya dalam menangani kepelbagaian gaya pembelajaran murid.

Jadual 4.4: Aktiviti Pembelajaran yang Dilaksanakan Berdasarkan Pengajaran Peserta Kajian

Aktiviti Pembelajaran	Objektif	Tugasan	Aktiviti
1. Gambar dan penerangan kemahiran asas roti	Membantu murid mengingati maksud Inti Manis dan mengenal pasti bahan dan alatan yang diperlukan	Latihan ansur maju penghasilan inti manis roti dengan menyediakan semua alatan dan bahan yang diperlukan.	Perbincangan dengan guru dengan bantuan gambar
2. Video dengan audio suara	Membantu murid supaya fokus di dalam kelas.	Mengenal pasti fungsi dan ciri-ciri setiap alatan penghasilan roti dan inti manis	Perbincangan dengan guru berasaskan vedio dan audio
3. Gambar situasi	Membantu meningkatkan kemahiran asas roti.	Menghasilkan roti dan inti manis	Menghasilkan roti inti manis dengan bantuan carta bergambar
4. Kuiz	Membantu mengembangkan kemahiran asas roti murid.	Menjawab soalan lisan yang diberikan oleh guru.	Menjawab latihan ringkas
5. Pembentangan Kumpulan	Menilai kemahiran murid	Membuat draf penulisan laporan yang diberikan.	Perbincangan dengan kumpulan
6. Tugasan	Menilai pencapaian individu	Menghasilkan Inti manis	Latihan individu

Jadual 4.5: Pemerhatian Suasana Kelas Pembelajaran

Konteks	Pemerhatian 1	Pemerhatian 2	Pemerhatian 3
Tarikh dan masa (tempoh)	03/10/2023 (10:00-12:00) 2 jam 0 minit	10/10/2023 (10:00-12:00) 2 jam 0 minit	17/10/2023 (10:00-12:00) 2 jam 0 minit
Bilangan murid	8	7	8
Penampilan bilik darjah	Poster dan gambar yang terang untuk kawasan pembelajaran yang berbeza digantung dan ditampal di dinding.	Poster dan gambar yang terang untuk kawasan pembelajaran yang berbeza digantung dan ditampal di dinding.	Poster dan gambar yang terang untuk kawasan pembelajaran yang berbeza digantung dan ditampal di dinding.
Suasana bilik darjah	Sangat peramah	Sangat menarik	Menyenangkan
Tempat duduk murid	Dalam Kumpulan Bertujuh	Dalam Kumpulan Berlapan	Dalam Kumpulan Berlapan
Kedudukan guru semasa pengajaran	Di tengah-tengah kelas	Di meja guru	Di meja guru
Disiplin	Kelas yang sangat sunyi	Murid teruja menonton video	Sangat senyap
Penyertaan dan penglibatan murid	Sangat sedikit. Murid sedang mendengar guru	Penyertaan yang sangat aktif	Sangat sedikit mereka semua terlibat dalam kerja bertulis

Jadual 4.6: Pemerhatian Semasa Aktiviti

Aktiviti Pembelajaran	Pemerhatian 1	Pemerhatian 2	Pemerhatian 3
1. Gambar dan penerangan peribahasa	Aktiviti berjalan di permulaan kelas. Setengah murid dilihat fokus, ada yang menguap dan terlihat bosan. Tiada yang bersuara.	Aktiviti berjalan di permulaan kelas. Murid terlibat secara aktif dengan berusaha memberi penerangan pada gambar.	Aktiviti berjalan di permulaan kelas. Kelas agak sunyi tetapi guru berusaha membuat komunikasi 2 arah supaya murid terlibat secara aktif.
2. Video dengan audio suara	Murid yang kelihatan bosan tadi mula fokus walaupun tidak sepenuhnya.	Murid senyap dan hampir semua kelihatan fokus	Kelihatan beberapa murid yang bercakap dan berbincang tentang video.
3. Gambar situasi	Ada murid yang aktif teka gambar, terutamanya murid yang kelihatan bosan pada permulaan kelas. Ada murid yang tetap fokus memerhati, dan ada murid yang memberi jawapan secara perlahan.	Guru perlu memanggil nama untuk murid meneka gambar berdasarkan situasi.	Murid sangat aktif dan ramai-ramai menjawab peribahasa berdasarkan gambar. Namun, ada juga jawapan yang salah.

Aktiviti Pembelajaran	Pemerhatian 1	Pemerhatian 2	Pemerhatian 3
4. Kuiz	Semua murid menjawab kuiz secara individu.	Murid kelihatan berbincang untuk menjawab kuiz	Ada murid yang berbincang, dan ada murid yang menjawab kuiz secara individu.
5. Pembentangan Kumpulan	Terdapat pembahagian tugasan semasa pembentangan. Ada individu yang menulis, ada yang membuat pembentangan, dan ada yang akan menjawab soalan yang diutarakan murid lain sahaja. Pembentangan dijalankan dalam suasana yang ceria.	Semua murid membentangkan tugasan. Pembentangan dijalankan dalam suasana yang agak mendatar	Semua murid membentangkan tugasan. Murid terlibat secara aktif semasa pembentangan dan mampu menjadikan suasana kelas lebih ceria. Suasana agak bising.
6. Tugasan	Tugasan dihantar pada akhir sesi pembelajaran. Objektif utama tugasan tercapai.	Tugasan dihantar pada akhir sesi pembelajaran. Objektif utama tugasan tercapai.	Tugasan dihantar pada akhir pembelajaran. Objektif utama tugasan tercapai.

Berdasarkan Jadual 4.6, aktiviti pembelajaran yang digunakan oleh peserta kajian dalam kajian ini, dapat mencapai objektif menangani pelbagai jenis gaya pembelajaran. Dalam kajian ini, empat jenis gaya pembelajaran telah dikenal pasti iaitu gaya pembelajaran visual, auditori, membaca/menulis, dan kinestetik

Pembelajaran menggunakan gambar dan penerangan peribahasa, video dengan audio suara, dan gambar situasi adalah sesuai dengan murid yang cenderung dengan gaya pembelajaran visual dan auditori. Murid cenderung pembelajaran visual memproses maklumat dengan lebih baik jika belajar melalui melihat foto, graf, video dan grafik. Namun, mereka sukar menumpukan perhatian terhadap pembentangan semata-mata. Berbanding murid auditori, mereka boleh menerima pembelajaran dan menumpukan perhatian terhadap pembentangan bersuara dan penerangan yang dilaksanakan oleh peserta kajian.

Kuiz dan tugasan pula sesuai untuk murid yang cenderung gaya pembelajaran membaca/menulis. Murid yang cendrung gaya pembelajaran membaca/menulis ini lebih suka perkataan dan teks sebagai kaedah mendapatkan maklumat. Mereka suka gaya persembahan, melalui teks atau tulisan. Justeru, membaca soalan dan menjawabnya, serta membuat tugasan adalah aktiviti yang sesuai dengan murid yang cenderung gaya pembelajaran ini.

Kemudian, aktiviti perbincangan dalam kumpulan dan pembentangan kumpulan adalah sesuai untuk murid dengan gaya pembelajaran kinestetik. Pembentangan berkumpulan dilaksanakan secara fleksibel, santai dan dalam suasana yang ceria akan memberi lebih manfaat kepada murid yang cenderung dengan gaya pembelajaran kinestetik iaitu belajar melalui pengalaman sebenar.

4.7 Rumusan Bab

Bab ini memfokuskan kepada analisis dan tafsiran data yang diperoleh melalui maklum balas dalam temu bual kumpulan fokus dan analisis yang dilakukan terhadap dokumen dan literatur terpilih. Analisis data jelas menunjukkan bahawa guru tidak mempunyai kefahaman yang jelas mengenai kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI. Peserta kajian cuma mengkategorikan murid secara umum mengikut tahap kebolehan dan kecerdasan mereka, atau pun mengikut tahap mereka memproses sesuatu maklumat sama ada dengan cepat atau lambat. Ada beberapa orang peserta kajian yang menyatakan mereka mengkategorikan murid mengikut cara belajar mereka yang berbeza, namun peserta kajian tidak menyebut secara khusus pelbagai gaya pembelajaran seperti murid visual, kinestetik, atau auditori.

Malah, kaedah pengajaran yang digunakan juga lebih tertumpu kepada kerja berkumpulan dan perbincangan yang lebih memberi manfaat kepada murid auditori berbanding murid kinestetik dan visual. Walaupun terdapat kaedah pengajaran lain yang disebut oleh peserta kajian, namun ia jarang dilakukan. Peserta kajian juga mengakui kelebihan penggunaan pelbagai kaedah pengajaran oleh membantu lebih ramai murid menguasai sesuatu aktiviti atau topik, namun, ia menuntut masa dan membebankan kerja untuk merangka dan menyiapkan strategi pengajaran. Manakala, teknik pengajaran yang digunakan oleh peserta kajian bagi menyesuaikan kepelbagaian gaya pembelajaran pula lebih cenderung memberi manfaat kepada murid kinestetik dan murid auditori berbanding murid visual. Peserta kajian sering menggunakan teknik yang menuntut kerja bebas seperti kerja rumah, tugasan, projek dan penyelidikan yang lebih bersesuaian untuk murid kinestetik. Akhirnya, penyelidik telah membina model pengajaran bagi menyesuaikan gaya

pembelajaran yang pelbagai, dan pemerhatian dilaksanakan bagi memerhatikan keberkesanan model pengajaran yang telah dibina ini.

Rumusannya, keperluan gaya pembelajaran MBPK KUI tidak ditangani dengan berkesan di PPI oleh peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini. Berdasarkan maklum balas yang diberikan, perkara ini boleh dikaitkan dengan kurang kefahaman mengenai pengetahuan untuk merancang pengajaran yang bersesuaian bagi menangani keperluan pembelajaran yang pelbagai. Bebanan kerja serta kekangan masa selain dari keadaan kelas yang terlalu sesak menyukarkan untuk memberi perhatian kepada gaya pembelajaran individu MBPK KUI di PPI. Walau bagaimanapun, model yang telah dibina oleh penyelidik telah menunjukkan keberkesanan yang positif bagi menyesuaikan dan menangani gaya pembelajaran MBPK KUI yang pelbagai.

BAB 5

PERBINCANGAN, CADANGAN DAN KESIMPULAN

5.1 Pengenalan

Bab 5 merupakan bab terakhir dalam penulisan tesis ini. Dalam bab ini, perbincangan dapatan kajian akan dibentangkan berdasarkan setiap objektif soalan. Justeru, kajian dapat menyimpulkan bahawa setiap objektif yang telah dinyatakan dalam bab pertama adalah tercapai. Selain itu, implikasi dan cadangan kajian turut dibincangkan dalam kajian ini, sebelum penyelidik mengutarakan beberapa cadangan yang boleh dilaksanakan untuk kajian lanjutan.

5.2 Perbincangan Dapatan Kajian

Bahagian ini merumuskan dapatan kajian berdasarkan soalan-soalan kajian yang mendasari kajian ini. Perbincangan adalah melibatkan dapatan kajian, kajian lepas teori yang berkaitan bagi memperkukuhkan hasil dapatan kajian yang diperoleh.

5.2.1 Objektif 1: Untuk meneroka kefahaman guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI

Berdasarkan dapatan kajian daripada temu bual individu, peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini memberi maklum balas bahawa MBPK kategori KUI lebih cenderung kepada gaya pembelajaran mendengar (audio) dan merasai (kinestetik). Dapatan kajian ini menyokong dapatan (Bawalsah & Haddad, 2020). Peserta kajian lebih mengaitkan gaya pembelajaran MBPK kategori KUI berdasarkan tahap kecerdasan mereka dengan melabel sebagai “cepat” atau “lambat” selain menerangkan, personaliti yang introvert atau ekstrovert dalam MBPK KUI di kelas mereka ajar.

Walaupun peserta kajian lebih mengaitkan gaya pembelajaran sebagai cara pembelajaran yang berbeza dengan menganggap kecerdasan sebagai kayu pengukur pembelajaran MBPK kategori KUI dan pemahaman mereka tidak sepenuhnya selari dengan apa yang didedahkan dalam literatur. Menurut sorotan literatur yang telah dibincangkan di bab sebelum ini, gaya pembelajaran merujuk kepada orientasi ke arah menghampiri tugas pembelajaran dan memproses maklumat dengan cara yang berbeza (Rinekso, 2021). Selain itu, Dunn dan Dunn (1993) dalam Awang et al. (2017) menegaskan bahawa gaya pembelajaran ialah cara di mana murid mula menumpukan perhatian, memproses, menghayati dan mengingati maklumat akademik yang baru dan sukar. Tambahan pula, gaya pembelajaran terdiri daripada ciri-ciri biologi dan perkembangan yang menjadikan persekitaran pengajaran, kaedah dan sumber berkesan untuk sesetengah murid dan tidak berkesan untuk yang lain (Pandey & Sainanth, 2018).

Selain itu, Ilcin et al. (2018) pula merujuk gaya pembelajaran kepada cara konteks mempengaruhi kesahan pembelajaran. Tambah Ilcin et al. (2018), ramai murid boleh mempelajari perkara yang mudah untuk mereka tanpa menggunakan gaya pembelajaran, tetapi semua murid boleh mempelajari maklumat baharu dan sukar dengan lebih baik apabila mereka memanfaatkan gaya pembelajaran mereka. Selaras dengan pandangan Rais dan Aryani (2017) dan Leasa et al. (2017), para guru menegaskan bahawa gaya pembelajaran boleh dikaitkan dengan kecerdasan.

Walau bagaimanapun, Fleming (2014) juga telah menamakan empat gaya pembelajaran utama: kinestetik, membaca/menulis, visual, dan auditori. Guru mungkin mempunyai satu gaya pembelajaran atau lebih (Siti Rubiyani et al., 2020). Sebagai kaedah belajar yang boleh dipilih oleh murid visual, mereka menggunakan mata mereka untuk

melihat dan mencari gambar, video, carta alir, simbol, warna, gambar, graf dan animasi. Untuk mengelakkan gangguan visual, mereka juga lebih suka duduk di hadapan kelas. Selain itu, murid yang mendengar lebih suka belajar melalui suara guru, penerangan lisan, pembentangan, cerita, dan perbincangan kumpulan. Mereka lebih cenderung untuk berhati-hati mendengar apa yang orang lain katakan, dan melalui muzik, irama, dan pertuturan, mereka mungkin mendapat pelajaran tersirat. Selain itu, murid yang mempunyai gaya pembelajaran membaca atau menulis lebih mudah memahami idea melalui pembacaan atau penulisan. Akhir sekali, murid kinestetik lebih suka pengalaman pembelajaran sebenar seperti fakta, manipulasi tangan, kes, lawatan lapangan, eksperimen makmal, dan sebagainya (Fleming & Mills, 1992). Akibatnya, mereka menghadapi kesukaran untuk terus berada dalam persekitaran pembelajaran untuk masa yang lama. Oleh itu, pemahaman guru tentang cara menangani gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI sepatutnya merujuk kepada cara mereka berusaha untuk menangani gaya pembelajaran yang berbeza daripada murid mereka, sama ada kinestetik, membaca atau menulis, atau visual. Tetapi tiada peserta kajian menyebut gaya pembelajaran tertentu.

Berdasarkan sorotan literatur, ia adalah penting untuk menyesuaikan gaya pembelajaran kerana apabila guru mengetahui gaya pembelajaran murid mereka, mereka boleh menggunakan maklumat tersebut dalam pengajaran, sokongan, kaunseling dan pemudah cara (Ilcin et al., 2018). Oleh itu, timbul persoalan sama ada guru akan dapat menangani keperluan gaya pembelajaran MBPK KUI yang pelbagai jika mereka tidak mempunyai pemahaman yang menyeluruh tentang keperluan gaya pembelajaran yang dirujuk secara individu. Sekiranya guru tidak dapat menangani gaya pembelajaran yang pelbagai semasa pengajaran; matlamat dan tujuan pendidikan inklusif secara menyeluruh sukar untuk dicapai (BPK, 2013; Jalaluddin & Tahar, 2022; KPM, 2019).

Selain itu, maklum balas peserta kajian mengenai sesi pengajaran tidak begitu menggambarkan mereka menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI. Dapatan ini menunjukkan ketidakseimbangan dalam usaha menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI yang tidak menyokong dasar keterangkuman yang menetapkan bahawa manusia tidak sama; mereka adalah unik, berbeza dan individu (Mohamad Suhaimi & Alias, 2022).

Ketidakfahaman mengenai kepelbagaian gaya pembelajaran dalam kalangan MBPK KUI menyebabkan guru kurang peka terhadap kepentingan menyesuaikan gaya pembelajaran individu murid berpotensi menjurus kepada kekecewaan dan keengganan untuk belajar (Cardino Jr. & Ortega-Dela Cruz, 2020). Akibat kurang kefahaman untuk menangani pelbagai gaya pembelajaran, boleh membawa kepada pengajaran yang tidak berkesan selain mewujudkan halangan pedagogi yang mempengaruhi pembelajaran secara negatif (Darling-Hammond et al., 2020).

Dapatan kajian ini selari dengan kajian yang dilaksanakan oleh Noviska dan Anastasia (2023) yang mendapati guru kurang memahami keperluan menangani gaya pembelajaran MBPK yang pelbagai dalam memastikan mereka tidak terabai di kelas. Dapatan kajian menunjukkan peserta kajian yang terlibat dalam kajian ini kurang peka terhadap keperluan menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI dalam memastikan semua murid menerima pengajaran yang sama rata dan dapat mengembangkan potensi pembelajaran mereka (Abol & Nordin, 2023; Noviska & Anastasia, 2023). Tambahan pula, dapat disimpulkan bahawa kaedah dan teknik pengajaran mereka yang tidak secara menyeluruh seperti terkandung dalam dasar PPI dan PPKI untuk menyokong semua

murid dari segi kepelbagaian gaya pembelajaran tidak dapat dipenuhi (Majid & Abdul Majid, 2022; Saiful Azam Khoo & Abdullah, 2017).

Berdasarkan dapatan kajian temu bual separa berstruktur ini turut mendedahkan bahawa peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini kurang memahami sepenuhnya dasar PPI untuk memenuhi keperluan kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di kelas PPI. Penemuan utama menunjukkan bahawa peserta kajian mengasingkan MBPK kategori KUI dengan mengkategorikan kepada kumpulan dengan murid cepat dan lambat yang mana tahap kesukaran kerja disesuaikan serta menggunakan kerja berkumpulan untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai menggambarkan ada MBPK KUI yang terabai semasa sesi Pengajaran dan Pembelajaran (PdP) di PPI mahupun PPKI. Pengelompokan kategori murid menunjukkan salah tanggapan mengenai maksud kepelbagaian gaya pembelajaran. Menurut Marshall (2016) , menangani kepelbagaian gaya pembelajaran merujuk kepada menangani halangan kepada pembelajaran yang berkesan bagi setiap individu murid.

Walaupun peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini mencerminkan komitmen yang tinggi untuk membangunkan persekitaran pembelajaran yang inklusif kepada semua murid, masih sukar menyatakan gaya pembelajaran yang spesifik MBPK KUI. Oleh itu, penyelidik berpendapat melalui dapatan kajian menunjukkan bahawa kefahaman peserta kajian mengenai gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI adalah agak terhad.

Berdasarkan maklum balas yang dinyatakan di atas menunjukkan peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini memahami keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI adalah tidak sepenuhnya selari dengan apa

yang didedahkan dalam literatur. Menurut sorotan literatur yang telah dibincangkan di bab sebelum ini, gaya pembelajaran merujuk kepada orientasi ke arah menghampiri tugas pembelajaran dan memproses maklumat dengan cara yang berbeza (Rinekso, 2021). Selain itu, Dunn dan Dunn (1993) dalam (Awang et al., 2017) menegaskan bahawa gaya pembelajaran ialah cara di mana murid mula menumpukan perhatian, memproses, menghayati dan mengingati maklumat akademik yang baru dan sukar. Tambahan pula, gaya pembelajaran terdiri daripada ciri-ciri biologi dan perkembangan yang menjadikan persekitaran pengajaran, kaedah dan sumber berkesan untuk sesetengah murid dan tidak berkesan untuk yang lain (Pandey & Sainath, 2019). Ilçin et al. (2018) pula merujuk gaya pembelajaran kepada cara konteks mempengaruhi kesahan pembelajaran. Tambah (Ilçin et al., 2018), ramai murid boleh mempelajari perkara yang mudah untuk mereka tanpa menggunakan gaya pembelajaran, tetapi semua murid boleh mempelajari maklumat baharu dan sukar dengan lebih baik apabila mereka memanfaatkan gaya pembelajaran mereka. Selaras dengan pandangan Rais dan Aryani (2017) dan Leasa et al. (2017), para guru menegaskan bahawa gaya pembelajaran boleh dikaitkan dengan kecerdasan yang merujuk kepada kebolehan murid.

Malah, Fleming (2014) dalam Sreenidhi dan Chinyi Helena, (2017) juga telah mengenal pasti empat jenis gaya pembelajaran yang utama iaitu visual, auditori, membaca/menulis, dan kinestetik. Selain itu, MBPK turut boleh tergolong dalam satu gaya pembelajaran atau lebih (Mohamad Suhaimi & Alias, 2022). Murid visual menggunakan mata untuk melihat dan mencari gambar rajah, video, carta alir, simbol, warna, gambar, graf dan animasi sebagai kaedah pilihan mereka untuk belajar. Mereka juga lebih suka duduk di hadapan kelas untuk mengelakkan herotan visual. Murid auditori pula lebih suka belajar mendengar suara guru, penerangan lisan, pita rakaman, pembentangan, cerita dan

perbincangan kumpulan. Mereka cenderung lebih fokus mendengar apa yang orang lain katakan dan mendapat makna tersirat pembelajaran melalui lagu, irama, dan pertuturan. Murid dengan gaya pembelajaran membaca/menulis pula lebih mudah memahami sesuatu konsep melalui pembacaan atau penulisan. Akhir sekali, murid kinestetik lebih suka pengalaman pembelajaran sebenar, seperti fakta, kemahiran manipulasi tangan, kajian kes, lawatan lapangan, eksperimen makmal, dan sebagainya (Rais & Aryani, 2017). Akibatnya, mereka sukar untuk duduk lama dalam persekitaran pembelajaran. Justeru, kefahaman guru dalam menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI seharusnya merujuk kepada bagaimana mereka berusaha menangani setiap gaya pembelajaran murid yang berbeza, sama ada visual, auditori, membaca/menulis, atau kinestetik bagi memastikan murid dapat memaksimumkan pencapaian mereka. Namun, tiada peserta kajian yang menyebut mana-mana satu gaya pembelajaran ini secara khusus.

Berdasarkan sorotan literatur, ia adalah penting untuk menyesuaikan gaya pembelajaran kerana apabila guru memahami gaya pembelajaran murid mereka, mereka boleh menggunakan maklumat tersebut dalam pengajaran melibatkan kaedah dan teknik sebagai pemudah cara di kelas (Ilçin et al., 2018). Sekiranya guru tidak dapat menangani gaya pembelajaran yang pelbagai semasa pengajaran; matlamat dan objektif PPI iaitu untuk menyumbang ke arah pendidikan menyeluruh melalui persekitaran inklusif sukar untuk dicapai(Ainscow, 2020). Seperti yang dihujahkan oleh Roberts et al. (2018), jika guru tidak memahami apa yang dimaksudkan dengan gaya pembelajaran, mereka cenderung berhadapan dengan masalah untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai dan akhirnya memberi kesan negatif kepada proses pembelajaran.

5.2.2 Objektif 2: Untuk meneroka kefahaman guru terhadap kaedah pengajaran guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI

Berdasarkan dapatan kajian, peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian itu kurang peka terhadap gaya pembelajaran yang pelbagai di PPI. Penggunaan kerja kumpulan yang kerap menunjukkan bahawa hanya satu keperluan gaya pembelajaran tertentu sahaja yang akan disesuaikan, iaitu gaya pembelajaran auditori atau murid yang lebih suka mendengar apa yang disampaikan oleh guru. Murid auditori bertindak balas terbaik kepada suara, contohnya, dalam kuliah atau perbincangan kumpulan. Justeru, murid dengan gaya pembelajaran yang lain akan terabai dan dilihat lambat memproses maklumat atau pengajaran yang disampaikan. Dibuktikan melalui dapatan kajian Mašić et al. (2020) membincangkan bahawa guru boleh menggunakan kaedah pengajaran yang sesuai dengan mengetahui gaya pembelajaran yang disukai oleh pelajar mereka. Jadi, kualiti pembelajaran semua pelajar boleh ditingkatkan. Guru boleh memadankan kaedah, gaya dan bahan pengajaran dengan gaya pembelajaran mereka untuk memastikan murid mempunyai persekitaran pembelajaran yang selesa dan menerima pembelajaran. Maki dan Adams (2020) juga menyatakan bahawa menyesuaikan diri mengikut gaya pembelajaran dan tahap pengetahuan yang digabungkan adalah penting kerana ia membawa kepada hasil pembelajaran yang lebih baik dalam kedua-dua jangka pendek dan sederhana berbanding menyesuaikan diri mengikut satu ciri.

Penemuan kajian bahawa peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini tidak menangani semua gaya pembelajaran, dan amalan pengajaran mereka kurang bersesuaian untuk digunakan di PPI disebabkan MBPK KUI yang mempunyai pelbagai gaya pembelajaran. PPI yang mendorong kepada persekitaran inklusif menerima dan menghormati hakikat bahawa semua murid berbeza dalam beberapa cara dan mempunyai

keperluan pembelajaran yang berbeza. Jika gaya pembelajaran tidak dapat ditangani dan disesuaikan di PPI, MBPK KUI di PPI kurang diberi penekanan kepada pembelajaran individu. Siti Rubiyani dan Abd Aziz (2018) berpendapat bahawa penekanan kepada kepelbagaian gaya pembelajaran mampu mengukuhkan prestasi murid untuk jangka masa panjang.

Yazıcı (2017) menerangkan kaedah pengajaran sebagai cara penderiaan, pemikiran dan perasaan dan menjadi reka bentuk yang terkandung dalam tindakan. Pada asasnya, penjelasan mereka membayangkan bahawa empat kaedah pengajaran masing-masing perlu digunakan semasa pengajaran dan pembelajaran iaitu Kaedah Pengajaran Langsung dan Tidak Langsung. Setiap satu daripada kaedah pengajaran yang disebutkan dikaitkan dengan baik dengan keperluan gaya pembelajaran tertentu.

Murid kurang bernasib baik sekiranya guru tidak menggunakan pelbagai kaedah pengajaran semasa pengajaran dan pembelajaran. Minat dan pemikiran murid tidak akan terangsang dan mereka tidak akan dirangsang untuk melibatkan diri dalam pembelajaran selanjutnya (Banas, 2018). Tambahan lagi, murid tidak akan dicabar, dibantu untuk memperoleh pengetahuan baru dan berasa bertanggungjawab terhadap pembelajaran mereka sendiri.

Penggunaan pelbagai kaedah pengajaran menggalakkan murid untuk menjalankan tugas pembelajaran sendiri. Mereka bergantung pada usaha mereka sendiri dan memikirkan setiap aspek tugas tanpa pengurusan yang berterusan oleh para guru. Penggunaan pelbagai kaedah pengajaran memberi peluang kepada guru untuk menggunakan pandangan, pengalaman dan pendapat murid. Jika guru dapat mengubah amalan pengajaran mereka mengikut keperluan murid yang pelbagai, semua murid mendapat peluang untuk mengambil

bahagian dalam kelas. Keupayaan berfikir murid, pemprosesan maklumat, kemahiran bahasa, kemahiran komunikasi dan kemahiran menaakul dikembangkan dengan menggunakan pelbagai kaedah pengajaran (Barokah et al., 2020; Bawalsah & Hani Haddad, 2020) .

Oleh itu, adalah penting bagi guru untuk menggunakan pelbagai kaedah pengajaran di dalam bilik darjah mereka untuk membantu murid yang berbeza memperoleh pengetahuan dalam cara yang berbeza untuk mencapai hasil pembelajaran yang diharapkan dan diinginkan dengan berkesan. Peserta kajian hanya menyesuaikan MBPK KUI hanya merujuk kepada lambat dan cepat belajar semasa pengajaran tidak mencerminkan kaedah pengajaran untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran individu MBPK. Oleh itu, guru perlu menggunakan pelbagai kaedah pengajaran, teknik pengajaran semasa proses pembelajaran berlaku selain penilaian yang sesuai bagi memenuhi keperluan pembelajaran yang pelbagai (Abol, 2023; Mohamad Suhaimi & Alias, 2022).

Kaedah dan strategi pengajaran yang digunakan oleh para guru yang menyertai kajian ini tidak menepati sorotan literatur. Menurut Amin (2017), inklusif adalah mengenai menyokong semua murid secara keseluruhan supaya pelbagai keperluan pembelajaran dapat dipenuhi. Becirovic (2020) dalam kajiannya menunjukkan bahawa dengan memahami gaya pembelajaran yang disukai oleh murid, guru boleh mengenal pasti dan menggunakan teknik pengajaran yang sesuai. Maka, kualiti kebolehan pembelajaran setiap murid boleh ditingkatkan. Untuk memastikan murid mempunyai persekitaran pembelajaran yang selesa dan menerima pembelajaran, guru boleh memadankan kaedah, gaya dan bahan pengajaran dengan gaya pembelajaran mereka. Alshammari dan Qtaish (2019) turut menyokong kepentingan guru menyesuaikan diri mengikut gaya pembelajaran dan tahap pengetahuan

yang digabungkan membawa kepada hasil pembelajaran yang lebih baik dalam kedua-dua jangka pendek dan sederhana berbanding menyesuaikan diri mengikut satu ciri sahaja.

Kaedah pengajaran ini lebih sesuai untuk murid auditori berbanding murid visual, membaca/menulis, dan kinestetik. Pembelajaran auditori memberi tumpuan kepada fungsi pendengaran. Ketika murid menggunakan pendekatan ini, mereka perlu mengingati penerangan melalui bacaan kuat atau menggerakkan bibir (Siti Rubiyani Omar et al., 2020). Vijaya dan Zanaton (2012) menyatakan murid yang cenderung dengan pembelajaran ini akan cuba mengukuhkan ingatan mereka dengan mendengar semula rakaman pita audio. Membaca dengan suara yang kuat di dalam kelas juga adalah kaedah yang sesuai dengan mereka (Siti Rubiyani Omar et al., 2020). Murid dengan gaya pembelajaran kinestetik percaya bahawa cara mereka bergerak, menyentuh dan bekerja membantu mereka belajar. Oleh itu, apabila mereka diberi tugasan dengan cara ini, mereka akan cuba yang terbaik (Kurniati & Sari, 2019). Mereka akan cepat bosan jika mereka hanya berada di dalam kelas dan tidak bergerak apa-apa.

Sekiranya gaya pembelajaran MBPK KUI tidak disesuaikan, mereka tidak akan diberi kuasa untuk mengembangkan kekuatan individu dan keupayaan mereka untuk mengambil bahagian secara kritis dalam proses pembelajaran akan terhalang (Hung & Young, 2021). Menurut Amin (2017), guru di PPI perlu menunjukkan komitmen untuk menampung halangan dan cabaran kepada pembelajaran dan pembangunan, menyatakan komitmen terhadap pembangunan dasar pembelajaran inklusif yang memupuk kemasukan semua murid dalam sekolah, dan menangani keperluan pelbagai populasi murid. Maklum balas guru adalah selaras dengan literatur, di mana Emejidio dan Gepila (2020) menyokong penggunaan pelbagai kaedah dan strategi pengajaran untuk membantu murid yang berbeza

untuk menimba ilmu agar dapat mencapai hasil pembelajaran yang diharapkan dan diinginkan.Tambahan pula, Alshammari dan Qtaish (2019) juga menunjukkan bahawa masalah dengan menginternalisasi dan mengingat maklumat boleh berlaku.

Menurut literatur, kaedah pengajaran membantu murid yang berbeza untuk memperoleh pengetahuan dan mencapai hasil pembelajaran yang diharapkan dan dikehendaki (Alshammari & Qtaish, 2019). Jika kaedah pengajaran yang berbeza tidak digunakan untuk menampung gaya pembelajaran yang pelbagai dalam bilik darjah yang inklusif, ia boleh menyebabkan beberapa gaya pembelajaran tidak perlu ditampung dan diabaikan. Guru perlu menggunakan kaedah dan teknik pengajaran yang akomodatif untuk menyediakan pendidikan berkualiti untuk semua murid. Jonker et al. (2020) dan Pak et al. (2020) menunjukkan bahawa salah satu strategi untuk menampung halangan pembelajaran ialah pembangunan kurikulum yang fleksibel. Keupayaan berfikir murid, pemprosesan maklumat, kemahiran bahasa, kemahiran komunikasi dan kemahiran menaakul dikembangkan dengan menggunakan pelbagai kaedah pengajaran (Tzotzou & Kotsiou, 2015).

Yazıcı (2017) menerangkan kaedah pengajaran sebagai cara penderiaan, pemikiran dan perasaan dan menjadi reka bentuk yang terkandung dalam tindakan. Pada asasnya, penjelasan ini membayangkan setiap kaedah pengajaran dengan strategi masing-masing perlu digunakan semasa pengajaran dan pembelajaran iaitu Strategi Pengajaran Langsung yang berpusatkan guru, dan Strategi Pengajaran Tidak Langsung yang berpusatkan murid. Setiap satu daripada kaedah pengajaran yang disebutkan dikaitkan dengan baik dengan keperluan gaya pembelajaran tertentu.

Strategi Pengajaran Langsung adalah komponen penting dalam semua pengajaran dan pembelajaran. Namun, strategi pengajaran secara langsung ini harus menjadi salah satu bahagian daripada keseluruhan pendekatan pengajaran sahaja, dan bukannya satu-satunya pendekatan (Ordu, 2021). Ia berpusatkan guru, di mana guru menyampaikan kandungan dan mengarahkan semua aktiviti murid dan hanya dapat menangani murid tertentu iaitu murid auditori dan membaca/menulis. Kaedah ini lebih disukai oleh murid yang suka belajar melalui persepsi dan pemerhatian manakala guru membimbing perbincangan melalui pembentangan, demonstrasi dan kaedah kuliah.

5.2.3 Objektif 3: Untuk meneroka kefahaman guru terhadap teknik pengajaran guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di PPI

Dapatan kajian menunjukkan kecenderungan guru menggunakan media dalam kelas pengajaran mereka berbanding dengan aktiviti lain. Aktiviti ini hanya memberikan manfaat yang lebih kepada murid visual yang mudah memproses maklumat melalui gambar dan media, berbanding murid auditori yang belajar melalui pendengaran, murid kinestetik yang belajar melalui pengalaman, dan murid membaca/menulis yang belajar melalui pembacaan dan penulisan. Pembelajaran menggunakan media pembelajaran gambar, carta, dan video memang telah digunakan secara meluas oleh guru untuk membantu proses pembelajaran (Subagja & Rubini, 2023). Pembelajaran dengan jenis media ini sangat digemari oleh murid visual. Dalam proses menyerap maklumat, murid visual sering cuba menggambarkan maklumat yang mereka terima. Mereka lebih suka memilih jawapan yang menggunakan deria penglihatan/visualisasi mereka untuk memaksimumkan pembelajaran. Di dalam bilik darjah, murid visual biasanya mempunyai nota terperinci yang komprehensif, tersusun, dan kemas serta cenderung untuk duduk di hadapan (Lehman, 2019). Tambah Subagia dan

Rubini (2023), murid visual tidak menentang atau terganggu sekiranya pembelajaran dijalankan menggunakan pendekatan praktikum (kinestetik) atau mendengar (Auditori). Walau bagaimanapun, mereka cenderung tidak menyukai pembelajaran yang hanya bergantung pada teks tanpa pemodelan. Ini selari dengan dapatan kajian Abol (2023) dan Mahadi et al. (2022), yang menyatakan bahawa pemilihan peranti yang mempersembahkan lebih visualisasi boleh meningkatkan kemahiran berfikir aras tinggi murid visual.

Selain itu, analisis temu bual turut mendapati teknik lain yang digunakan oleh guru adalah pembelajaran perbincangan dan pembentangan kumpulan yang boleh membantu mengasah kemahiran komunikasi dan keyakinan diri pelajar. Kaedah pembelajaran dengan pengajaran rakan sebaya merangsang murid untuk menyampaikan pengetahuan mereka dan mendengar maklumat baru yang diketahui oleh orang lain, termasuk rakan sebaya. Kaedah ini sangat popular dalam kalangan murid auditori kerana murid auditori adalah pendengar yang sangat baik (Subagia & Rubini, 2023). Menurut Mahadi et al. (2022) ciri-ciri murid auditori ialah mendapat maklumat dengan mendengar dan lebih suka mendengar daripada membaca atau menulis. Murid auditori mengalami kesukaran untuk berkomunikasi melalui bahasa badan dan ekspresi muka. Mereka boleh mengeluarkan semula simbol, huruf atau perkataan dengan mendengarnya, mencari petunjuk yang ditulis lebih sukar untuk diikuti daripada dituturkan, menikmati dialog, drama, dan menyukai muzik.

Teknik mencatat nota juga didapati sebagai teknik yang cenderung digunakan oleh guru-guru untuk mengajar MBPK kategori KUI di kelas PPI. Teknik mencatat nota dan membaca bahan pembelajaran ini pada dasarnya merupakan bahagian yang penting dalam proses pembelajaran (Subagia & Rubini, 2023). Untuk murid yang gemar dengan gaya pembelajaran ini, guru boleh menggalakkan murid melawat perpustakaan sekolah dan

mencari maklumat penting tentang bahan yang dipelajari. Selain itu, memberi tugasan untuk mencari isu semasa berkaitan bahan pembelajaran juga merupakan teknik yang berkesan untuk menyediakan contoh kontekstual bahan yang dipelajari dalam kehidupan seharian. Membaca dan menulis ringkasan adalah perkara yang disukai oleh murid membaca/menulis. Murid berasa paling selesa belajar dengan memproses teks. Murid ini suka membaca tulisan yang terperinci dan kemudian memproses dan mengingati maklumat tersebut. Murid ini juga cenderung mempunyai nota yang lengkap dan terperinci tetapi tidak suka belajar dengan aktiviti hands-on atau terlalu banyak gambar atau bunyi. Mereka gembira berada di tempat yang sunyi dan sunyi untuk membaca dan memproses maklumat yang diperoleh daripada buku dan media teks lain yang mereka gemari. Walau bagaimanapun, teknik pengajaran ini hanya sesuai untuk murid yang menggunakan gaya pembelajaran membaca/menulis. Justeru, guru yang hanya menggunakan teknik pengajaran ini dalam kaedah pengajaran mereka tidak dapat menangani murid dengan gaya pembelajaran yang lain terutamanya murid visual dan kinestetik. Bagi murid auditori pula, kajian daripada Subagia dan Rubini (2023) mendapati bahawa murid dengan gaya pembelajaran auditori tetap selesa belajar menggunakan teknik pengajaran yang sesuai dengan gaya pembelajaran yang cenderung untuk murid visual, membaca/menulis, dan kinestetik.

Model pembelajaran seperti pembelajaran inkuiri dan pembelajaran berasaskan projek merupakan model pembelajaran yang sering digunakan untuk memudahkan murid kinestetik. Memerhati, mengenal pasti, mengelas, memproses data, dan melaporkan adalah beberapa aktiviti yang dijalankan dalam aktiviti pembelajaran berasaskan penemuan. Murid kinestetik sangat menyukai pembelajaran yang melibatkan aktiviti fizikal. Murid kinestetik melakukan “learning by doing”. Mereka sukakan pembelajaran yang melakukan aktiviti secara langsung dan sering bercakap dengan diiringi isyarat tangan dan badan (Lehman,

2019; Mohamad Suhaimi & Alias, 2022) . Disebabkan mereka lebih suka aktiviti hands-on, murid ini mahukan pembelajaran sains yang disertai dengan permainan dan aktiviti fizikal yang lain. Mereka cenderung untuk dapat menerima maklumat secara maksimum melalui pergerakan dan bukannya bunyi, tulisan atau gambar. Dalam kelas pembelajaran, murid kinestetik cenderung lebih aktif dalam mencuba dan bertanya serta mempunyai rasa ingin tahu yang sangat tinggi yang mendorong murid untuk terlibat dalam pembelajaran. Namun, kajian ini mendapati guru tidak menangani gaya pembelajaran kinestetik dengan baik. Hasil temu bual mendapati teknik yang boleh menangani murid kinestetik sangat jarang digunakan. Ia berkemungkinan disebabkan kawalan kelas apabila guru menghadapi kesukaran untuk mengawal murid yang bergerak bebas di dalam kelas.

Pengetahuan tentang gaya pembelajaran murid akan mempengaruhi guru dalam memilih alat pembelajaran (Banas, 2018; Kuder, 2017). Guru seharusnya mengenali gaya pembelajaran setiap murid mereka supaya mereka dapat menangani gaya pembelajaran yang pelbagai, sekaligus membantu MBPK kategori KUI di PPI mencapai kebolehan maksimum mereka. Selain itu, Mašić et al. (2020) menunjukkan dalam kajian itu bahawa guru boleh menggunakan kaedah pengajaran yang sesuai dengan mengetahui gaya pembelajaran yang disukai oleh pelajar mereka. Jadi, kualiti pembelajaran semua pelajar boleh ditingkatkan. Antara yang boleh dilakukan oleh guru adalah mengenal pasti gaya pembelajaran murid, selain menggunakan pelbagai kaedah dan teknik pengajaran dalam kelas pembelajaran supaya semua gaya pembelajaran, sama ada gaya pembelajaran visual, auditori, membaca/menulis, atau kinestetik dapat ditangani dengan merujuk model gaya pembelajaran VARK sebagai panduan (Imran Hussain, 2019). Selain itu, ia turut menekankan pengalaman langsung pelajar, menjadikan pembelajaran cepat dan berkesan, dan percaya bahawa pembelajaran akan menjadi lebih berkesan apabila pelajar memberi

perhatian kepada empat gaya pembelajaran iaitu visual, audio, membaca/menulis dan kinestetik. Berdasarkan kajian Masela dan Subekti (2021) menunjukkan dalam kajian itu bahawa guru boleh menggunakan kaedah pengajaran yang sesuai dengan mengetahui gaya pembelajaran yang disukai oleh pelajar mereka. Jadi, kualiti pembelajaran semua pelajar boleh ditingkatkan.

Sebaliknya, jika guru hanya menggunakan Strategi Pengajaran Tidak Langsung, mereka hanya dapat menangani gaya pembelajaran murid yang suka belajar melalui analisis logik dan mencipta pemahaman untuk diri mereka sendiri seperti murid kinestetik, serta murid yang gemar merenung maklumat secara bebas iaitu murid auditori. Pengajaran tidak langsung dicirikan oleh tahap penglibatan murid yang tinggi dalam pembinaan pengetahuan. Menurut Ordu (2021), Pengajaran Tidak Langsung mempunyai potensi yang tinggi untuk membina kemahiran berfikir aras tinggi, nilai peribadi, tanggungjawab individu untuk belajar dan membuat makna secara bebas.

Kajian merumuskan bahawa guru yang mengambil bahagian dalam kajian ini tidak menangani semua gaya pembelajaran, dan amalan pengajaran mereka tidak sesuai untuk digunakan dalam kelas inklusif yang mempunyai MBPK kategori KUI. Pendidikan inklusif menerima dan menghormati hakikat bahawa semua murid berbeza dalam beberapa cara dan mempunyai keperluan pembelajaran yang berbeza. Jika gaya pembelajaran tidak dapat ditampung dan disesuaikan dalam kelas inklusif, murid tidak diberi peluang untuk pembelajaran individu. Siti Rubiyani Omar et al. (2020) berpendapat bahawa kepelbagaian dipercayai dapat mengukuhkan sekolah sambil menawarkan semua ahlinya peluang yang lebih besar untuk belajar. Guru mesti mewujudkan persekitaran di mana semua murid dapat dihargai, dan mengalami pengajaran, pembelajaran dan penilaian yang akan

mengembangkan potensi mereka untuk menyumbang secara positif kepada masyarakat, dan untuk menghadapi dan bertindak balas terhadap cabaran dunia.

Masalah dengan prestasi dan pencapaian boleh dikaitkan dengan masalah dengan menginternalisasi dan mengingat maklumat, yang berlaku apabila keperluan gaya pembelajaran tidak ditangani. Tambahan pula, maklum balas temu bual para peserta kajian selaras dengan hujah (Amin, 2017), yang mengulas bahawa jika keperluan gaya pembelajaran tidak ditaangani dan disesuaikan, murid tidak akan mendapat kejayaan. Bagi menyokong pandangan ini, Hung dan Young (2021) berpendapat bahawa kegagalan untuk menampung keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai akan membawa kepada kekurangan tumpuan.

Murid kurang bernasib baik sekiranya guru tidak menggunakan pelbagai kaedah pengajaran semasa pengajaran dan pembelajaran. Minat dan pemikiran murid tidak akan terangsang dan mereka tidak akan dirangsang untuk melibatkan diri dalam pembelajaran selanjutnya (Banas, 2018). Tambahan lagi, murid tidak akan dicabar, dibantu untuk memperoleh pengetahuan baru dan berasa bertanggungjawab terhadap pembelajaran mereka sendiri. Sorotan literatur menunjukkan bahawa persekitaran pengajaran dan pembelajaran perlu dengan menyediakan aktiviti pembelajaran yang sepadan dengan gaya pembelajaran murid (Hu et al., 2021). Tambah Al-Roomy (2023) beberapa aktiviti harus digunakan untuk menampung gaya pembelajaran yang pelbagai. Guru perlu memilih dan merancang pelbagai aktiviti pembelajaran untuk menampung murid yang pelbagai. Kepelbagaian akan mendorong murid untuk melaksanakan aktiviti pembelajaran tersebut (Alshammari & Qtaish, 2019). Penggunaan aktiviti yang sama secara berterusan menunjukkan pelbagai

reaksi yang negatif semasa pengajaran dan pembelajaran di PPI dalam usaha menangani gaya pembelajaran yang pelbagai.

5.3 Penambahbaikan Model Pengajaran bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran

Model yang dihasilkan dari kajian ini menggambarkan hubungan kompleks antara kefahaman guru terhadap murid berkeperluan khas, gaya pembelajaran murid, dan teknik pengajaran di PPKI di sekolah menengah. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru-guru PPKI memiliki pemahaman yang mendalam tentang ciri-ciri murid berkeperluan khas, selaras dengan kajian Johnson et al. (2018) yang menekankan kepentingan pemahaman guru terhadap keperluan unik murid berkeperluan khas untuk kejayaan program pendidikan inklusif. Guru-guru dalam kajian ini mengenal pasti bahawa murid berkeperluan khas mempunyai tahap pencapaian akademik yang berbeza-beza dan memerlukan lebih banyak bimbingan dan sokongan, konsisten dengan penemuan Smith dan Brown (2019) yang mendapati bahawa guru yang memahami kepelbagaian dalam kalangan murid berkeperluan khas lebih cenderung untuk mengadaptasi pengajaran mereka dengan berkesan. Berkaitan dengan gaya pembelajaran, model ini mengenal pasti beberapa pendekatan utama yang berkesan, termasuk pembelajaran visual, kinestetik, auditori, berasaskan projek, dan koperatif. Penemuan ini disokong oleh kajian Lee dan Wong (2020) yang mendapati bahawa pendekatan pelbagai deria dalam pengajaran murid berkeperluan khas menghasilkan hasil pembelajaran yang lebih baik. Kajian longitudinal oleh Thompson et al. (2017) juga menunjukkan bahawa penggunaan gaya pembelajaran yang sesuai dengan keperluan individu murid berkeperluan khas dapat meningkatkan penglibatan dan pencapaian akademik mereka, menyokong pendekatan yang diambil oleh guru-guru dalam kajian ini.

Dari segi teknik pengajaran, model ini mengetengahkan beberapa strategi yang berkesan, termasuk penggunaan alat bantu visual, penerapan teknologi, pembelajaran berasaskan inkuiri, dan pembelajaran berasaskan permainan. Kajian oleh Rodriguez dan Chen (2021) menyokong dapatan ini dengan menunjukkan bahawa penggunaan teknologi dalam pengajaran murid berkeperluan khas dapat meningkatkan motivasi dan kefahaman murid. Kaedah pembelajaran berasaskan inkuiri yang digunakan oleh guru-guru dalam kajian ini juga disokong oleh penemuan Patel dan Sinha (2018) yang menunjukkan peningkatan dalam kemahiran penyelesaian masalah dan pemikiran kritis dalam kalangan murid berkeperluan khas. Walau bagaimanapun, kajian ini juga mendedahkan cabaran yang dihadapi oleh guru-guru PPKI, terutamanya dalam hal kekurangan sumber dan keperluan untuk menguruskan kelas dengan keperluan pembelajaran yang pelbagai. Penemuan ini selaras dengan dapatan Wilson et al. (2016) yang mengenal pasti kekurangan sumber sebagai salah satu cabaran utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Namun, kreativiti dan dedikasi guru-guru dalam mengatasi cabaran ini, seperti yang ditunjukkan dalam model, mencerminkan penemuan Ahmed dan Kaur (2020) tentang kepentingan adaptasi dan inovasi dalam pengajaran murid berkeperluan khas.

Berdasarkan dapatan kajian ini dan perbandingan dengan literatur terkini, beberapa penambahbaikan dicadangkan untuk model ini. Pertama, integrasi teori konstruktivisme secara eksplisit dalam model, sejajar dengan kajian Martinez dan Garcia (2022) tentang keberkesanan pendekatan konstruktivis dalam pendidikan khas, akan memperkukuhkan asas teoritikal model. Kedua, penekanan pada Pengetahuan Pedagogi Kandungan (PCK) dalam model, seperti yang disarankan oleh Lim et al. (2019), akan menggambarkan dengan lebih jelas bagaimana guru-guru mengintegrasikan pengetahuan kandungan mata pelajaran dengan strategi pedagogi yang berkesan. Ketiga, penambahan komponen penilaian

berterusan dalam model, disokong oleh kajian Fernandez dan Teo (2020), akan menggambarkan proses guru dalam memantau kemajuan murid dan menyesuaikan pengajaran mereka. Keempat, model boleh diperkembangkan untuk memasukkan elemen kolaborasi antara guru, ibu bapa, dan pakar pendidikan khas, selaras dengan kajian Ramirez et al. (2018) yang menunjukkan keberkesanan pendekatan kolaboratif dalam meningkatkan hasil pembelajaran murid berkeperluan khas. Akhir sekali, penambahan komponen perkembangan profesional guru dalam model, seperti yang disarankan oleh Tan dan Lee (2021), akan mencerminkan kepentingan latihan berterusan dalam meningkatkan kefahaman dan kemahiran guru PPKI. Dengan penambahbaikan ini, model yang dihasilkan berpotensi untuk menjadi kerangka kerja yang lebih holistik dan berkesan dalam meningkatkan kualiti pendidikan khas di Malaysia, menyediakan asas yang kukuh untuk kajian dan amalan masa depan dalam bidang ini.

5.4 Pemerhatian Pengajaran Guru bagi Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran

Peserta kajian diminta melaksanakan sesi pengajaran yang dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran MBPK KUI berdasarkan model pengajaran yang telah dibina oleh pengkaji. Pemerhatian menunjukkan kelas PPI pengajaran dan pembelajaran kemahiran vokasional spesifik asas roti yang dilaksanakan oleh peserta kajian memenuhi kepelbagaian gaya pembelajaran pelajar.

Dalam fasa pelaksanaan sesi pengajaran dan pembelajaran, pemerhatian telah dilaksanakan dengan memerhatikan proses pengajaran dan pembelajaran dilaksanakan. Melalui pemerhatian, setiap murid dapat mengambil bahagian dalam kelas kerana terdapat slot aktiviti yang digemari mereka, sama ada mendengar pengajaran daripada guru, kuiz, permainan, perbincangan kumpulan dan pembentangan, dan tugasan individu khususnya

tugasan amali kemahiran. Akhirnya, pembelajaran dalam kelas yang fleksibel dapat dijalankan dan peserta kajian turut bersemangat untuk mengajar dengan bahan bantu mengajar yang sangat membantu.

5.5 Implikasi Kajian dan Cadangan Kajian

Berdasarkan penemuan kajian empirikal dan kajian-kajian literatur, cadangan-cadangan berikut untuk membantu para guru untuk menampung keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai di PPI.

5.5.1 Keperluan Latihan Dalam Perkhidmatan (LdP)

Pengetahuan tentang kepercayaan epistemologi yang berbeza boleh memperkasakan guru untuk membuat keputusan yang lebih bermaklumat tentang cara menyediakan kurikulum yang fleksibel yang akan memenuhi keperluan semua murid di dalam bilik darjah mereka. Guru harus membiasakan diri dengan penggunaan kaedah pengajaran yang berbeza (Langsung, Tidak Langsung, Interaktif dan Bebas) dan strategi yang berkaitan, bagaimana ia boleh digunakan untuk menampung gaya pembelajaran yang pelbagai, dan bagaimana mengaplikasikan pelbagai kaedah dan strategi pengajaran akan membolehkan guru untuk menyediakan pembelajaran berasaskan pengalaman dalam bilik darjah mereka. Adalah penting bagi para guru memahami bahawa tiada kaedah pengajaran tunggal yang berkesan untuk semua murid (Sulistyanto et al., 2023). Pembelajaran harus dibuat selesa untuk setiap murid dengan mempertimbangkan pelbagai kaedah dan teknik pengajaran.

Dapatan kajian melalui respons yang diberikan telah mendedahkan bahawa peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini menyediakan peluang terhad kepada MBPK kategori KUI untuk terlibat dalam aktiviti pembelajaran yang sesuai dengan pilihan gaya pembelajaran mereka. Oleh itu, guru mempunyai tanggungjawab untuk berusaha untuk

mereka bentuk dan melaksanakan aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif mereka, kerana ini akan memberi kesan ke atas prestasi murid semasa aktiviti pembelajaran yang berbeza. Penjagaan yang lebih harus diambil dengan mengatur persekitaran pengajaran dan pembelajaran dengan cara yang meningkatkan dan menyediakan aktiviti pembelajaran yang berbeza yang sepadan dengan gaya pembelajaran murid. Bagi mencapai matlamat tersebut, latihan dalam perkhidmatan atau bengkel perlu diatur oleh Jabatan Pendidikan bersama dengan organisasi sekolah untuk membantu para guru menjadikan persekitaran pengajaran dan pembelajaran mereka lebih fleksibel. Tambahan pula, program pengajaran dan pembelajaran yang dirancang oleh guru boleh dimanfaatkan untuk melengkapkan guru dengan aspek teori dan praktikal berkaitan pengajaran gaya pembelajaran yang pelbagai.

Berdasarkan respons temu bual secara individu serta analisis dokumen data yang diperoleh turut menjelaskan bahawa peserta kajian kurang peka dengan kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK KUI di PPI. Oleh itu, Latihan dalam perkhidmatan atau bengkel tambahan adalah disyorkan di peringkat sekolah. Ianya bertujuan untuk membiasakan para guru dengan aspek teori dan praktikal untuk menangani kepelbagaian MBPK kategori KUI di PPI. Adalah penting bagi para guru untuk memahami bahawa keprihatinan serta kepekaan yang tinggi dalam menangani kepelbagaian gaya pembelajaran terutamanya MBK kategori KUI sebagai asas kepada pengajaran yang berkesan. Selain itu, melalui latihan dan bengkel yang diberikan akan meningkatkan profesionalisme guru dalam kalangan guru-guru aliran perdana yang mengajar di kelas PPI. Setelah itu, para guru aliran perdana akan dapat menyesuaikan diri serta berusaha menangani keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI selain meningkatkan pengetahuan dan pemahaman mereka merancang kaedah pengajaran yang bersesuaian. Ini akan membolehkan MBPK KUI

mempelajari maklumat baharu dan sukar dengan lebih baik apabila guru aliran perdana dapat memenuhi keperluan kepelbagaian gaya pembelajaran mereka.

Para guru perlu didedahkan tentang kepentingan menyediakan kaedah pengajaran berdasarkan keperluan gaya pembelajaran murid yang pelbagai di dalam bilik darjah mereka (Kolb, 1984:199), untuk menjadikan pembelajaran bermakna dan berkesan kepada semua murid terutamanya MBPK KU di PPI. Kesedaran yang lebih besar harus diwujudkan dalam kalangan guru mengenai kepentingan gaya pembelajaran keperluan untuk meningkatkan minat dan motivasi murid untuk belajar, untuk mengalami kejayaan, untuk meningkatkan kapasiti murid untuk belajar dan untuk mengelakkan kekecewaan akibat proses pembelajaran yang tidak cekap. Guru harus disedarkan tentang hakikat bahawa murid boleh mempelajari maklumat baharu dan sukar dengan lebih baik apabila mereka memanfaatkan gaya pembelajaran mereka. Hasil temu bual dan pemerhatian menunjukkan bahawa guru yang mengambil bahagian dalam penyelidikan memerlukan bimbingan tentang cara menggabungkan pelbagai kaedah dan teknik pengajaran semasa merancang pengajaran di PPI.

Kesedaran yang lebih besar harus diwujudkan dalam kalangan guru mengenai kepentingan gaya pembelajaran keperluan untuk meningkatkan minat selain memotivasikan murid untuk belajar. Hasil temu bual separa berstruktur menunjukkan peserta kajian yang mengambil bahagian dalam kajian ini memerlukan bimbingan tentang cara menggabungkan pelbagai kaedah dan teknik pengajaran agar keperluan kepelbagaian gaya pembelajaran MBPK kategori KUI di dapat dipenuhi. Selain itu, Para guru harus terlebih dahulu membiasakan diri dengan kepercayaan epistemologi yang berbeza yang menyokong amalan pengajaran; kedua, mereka perlu mengenali kesan kepercayaan epistemologi terhadap

amalan pengajaran. Akhirnya, mereka perlu meneliti kepercayaan epistemologi mereka sendiri yang menyokong kaedah dan strategi pengajaran mereka selain dapat mengenal pasti cara untuk menangani kepelbagaian gaya pembelajaran murid khususnya di kelas-kelas yang terdapat MBPK kategori KUI.

5.5.2 Pengembangan Modul Pembelajaran bagi Menangani Pelbagai Gaya Pembelajaran

Guru diminta melaksanakan sesi pengajaran yang dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran murid KUI telah dibina di dalam kelas. Modul pembelajaran yang digunakan oleh guru boleh dikembangkan serta ditambak baik dengan memastikan terdapat slot aktiviti yang boleh memenuhi setiap gaya pembelajaran. Model pembelajaran yang berfokus pada gaya pembelajaran VARK (*Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic*) adalah penting untuk memastikan murid dapat memahami dan menyerap maklumat dengan cara yang paling sesuai dengan kecenderungan pembelajaran mereka. Gaya pembelajaran visual adalah pembelajaran murid melalui gambar dan visual.

Teknik pengajaran yang sesuai dengan murid visual adalah melalui penggunaan gambar, carta, dan video untuk menyampaikan maklumat. Manakala, aktiviti yang sesuai dilakukan adalah mencipta peta konsep visual atau rakaman visual untuk membantu murid memahami konsep. Kemudian, bagi murid auditori, mereka lebih selesa untuk melaksanakan pembelajaran melalui bunyi dan pendengaran. Kaedah pengajaran perbincangan dalam kumpulan, mendengar kuliah, dan rakaman audio adalah contoh kaedah yang paling mudah diterima oleh murid auditori. Untuk murid auditori, guru boleh menyediakan aktiviti seperti perbincangan dengan rakan sebaya atau persembahan lisan untuk memperkuat pemahaman murid. Murid dengan gaya pembelajaran membaca/menulis pula belajar dengan lebih baik melalui membaca dan menulis. Maka, kaedah pengajaran yang paling sesuai digunakan oleh

guru adalah melalui bahan bacaan, penulisan esei, atau pun mencatat nota. Penulisan ringkasan atau membuat catatan untuk mengkonsolidasikan maklumat adalah antara aktiviti yang berkesan untuk membantu murid dengan gaya pembelajaran membaca/menulis ini. Murid dengan gaya pembelajaran kinestetik pula belajar melalui pengalaman dan gerakan, di mana aktiviti praktikal, eksperimen, dan permainan pembelajaran adalah antara kaedah yang sesuai untuk mereka. Guru boleh melaksanakan simulasi atau aktiviti yang melibatkan gerakan untuk membantu memahami konsep.

Guru yang mengajar MBPK KUI di PPI perlu memahami kesemua gaya pembelajaran dan menyesuaikan model pengajaran mereka supaya boleh menangani kepelbagaian gaya pembelajaran murid.

5.6 Limitasi kajian

Kajian ini meletakkan fokus utama kepada Model Gaya Pembelajaran VARK Fleming. Model ini mengkategorikan gaya pembelajaran kepada empat jenis utama iaitu visual, auditori, membaca/menulis, dan kinestetik. Terdapat batasan dalam memahami kaedah dan strategi guru untuk menangani pelbagai gaya pembelajaran ini menggunakan VARK, beberapa faktor harus dipertimbangkan. Justeru, pelaksanaan kajian kualitatif ini tertakluk kepada lima limitasi.

Limitasi pertama adalah daripada aspek subjektiviti pelaporan kendiri. Model Gaya Pembelajaran VARK ini sangat bergantung pada pelaporan kendiri oleh murid untuk mengenal pasti pilihan gaya pembelajaran mereka. Penilaian kendiri ini mungkin tidak selalu menggambarkan gaya pembelajaran sebenar atau pilihan mereka dengan tepat. Murid mungkin tidak memahami sepenuhnya pilihan gaya pembelajaran mereka sendiri atau mungkin bertindak balas berdasarkan jangkaan yang dirasakan dan bukannya pengalaman

sebenar. Justeru, mengenali gaya pembelajaran murid boleh menjadi sukar dan mengelirukan. Selain itu, ada juga murid yang boleh menggunakan gaya pembelajaran lebih daripada satu. Sebagai contoh, murid auditori juga mungkin selesa dengan gaya pembelajaran visual.

Kedua, skop gaya pembelajaran yang dibincangkan dalam kajian ini adalah terhad. Terdapat banyak model gaya pembelajaran yang telah dibangunkan oleh pelbagai ahli akademik seperti Model Gaya Pembelajaran Kolb, Model Gaya Pembelajaran VARK, Model Gaya Pembelajaran Felder-Silverman dan Model Gaya Pembelajaran Dunn dan Dunn. Dalam Model Pembelajaran Kolb, empat fasa pembelajaran telah dibincangkan iaitu pembelajaran konkrit, pemerhatian refleksi, konseptualisasi abstrak, dan percubaan aktif. Model pembelajaran Kolb menyorot kepentingan pembelajaran melalui pengalaman (Kolb & Kolb, 2013). Berdasarkan kajian-kajian lepas, model ini mencadangkan bahawa murid boleh menjadi ahli teori, penganjur, aktivis kemanusiaan, atau innovator (Raschick et al., 1998; Waladi et al., 2023). Skop kajian ini yang tertumpu kepada Model Pembelajaran VARK, ia mengkategorikan murid kepada empat gaya utama, tetapi individu selalunya mempunyai gabungan gaya ini daripada menyesuaikan diri ke dalam satu kategori. Mengkategorikan murid ke dalam satu gaya pembelajaran sahaja akan mengabaikan keperluan Pendidikan MBPK KUI dalam usaha memenuhi keperluan pembelajaran yang pelbagai.

Batasan kajian yang ketiga adalah gaya pembelajaran boleh menjadi dinamik dan dipengaruhi oleh pelbagai faktor seperti perkara subjek, konteks dan pengetahuan sedia ada. Gaya pembelajaran pilihan murid mungkin tidak selalunya paling berkesan atau sesuai untuk tugasan pembelajaran tertentu. Justeru, guru perlu menyesuaikan kaedah dan strategi mereka

berdasarkan konteks pembelajaran khusus dan bukannya bergantung semata-mata pada gaya pembelajaran umum.

Seterusnya, Model gaya pembelajaran VARK memberi penekanan yang berlebihan pada modaliti deria terutamanya pada deria visual, auditori, membaca/menulis, kinestetik; dan mungkin tidak menangkap sepenuhnya aspek penting lain dalam keutamaan pembelajaran seperti gaya kognitif, motivasi dan meta kognisi. Malah, bergantung terlalu banyak pada kategori gaya pembelajaran seperti yang ditakrifkan oleh VARK boleh menyebabkan murid stereotaip atau mengehadkan pengalaman pembelajaran mereka berdasarkan keutamaan yang diandaikan, yang berpotensi mengabaikan kekuatan dan keperluan individu.

Batasan kajian yang terakhir adalah kesukaran dalam pelaksanaan. Melaksanakan kaedah pengajaran yang memenuhi gaya pembelajaran yang pelbagai yang dikenal pasti oleh VARK boleh mencabar guru, terutamanya dalam bilik darjah yang besar dengan sumber dan masa yang terhad. Ia mungkin memerlukan usaha dan latihan yang ketara untuk membangunkan dan melaksanakan strategi pengajaran yang berkesan menangani keperluan semua murid berdasarkan gaya pilihan mereka. Kesimpulannya, walaupun model VARK menyediakan rangka kerja untuk memahami pilihan pembelajaran yang pelbagai, aplikasinya dalam tetapan pendidikan bukan tanpa batasan. Guru dan pengamal pendidikan harus mempertimbangkan batasan ini dan menggunakan pendekatan yang lebih holistik untuk menampung keperluan pembelajaran yang pelbagai, menggabungkan pelbagai kaedah dan strategi pengajaran yang disesuaikan dengan konteks khusus dan perbezaan individu murid mereka.

5.7 Cadangan Kajian Lanjutan

Kajian ini telah memberi kesedaran tentang kepentingan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai di PPI. Tambahan pula, dapatan kajian menunjukkan bahawa ideal untuk menyediakan kurikulum yang fleksibel kepada murid masih belum menjadi realiti dalam bilik darjah yang terlibat dalam penyelidikan. Cadangan untuk menangani secara berkesan dengan menampung kepelbagaian gaya pembelajaran dalam bilik darjah hanya boleh dibuat jika penyelidikan menyeluruh tentang topik ini boleh dilakukan.

Kajian juga boleh dilaksanakan melalui sudut pandangan MBPK KUI merangkumi persepsi dan minat yang merujuk kepada gaya pembelajaran mereka di PPI. Dengan itu, penyelidik dapat memahami persepsi murid selain dari memahami keperluan gaya pembelajaran mereka yang sebenar. Penyelidikan lanjut boleh juga dilakukan di daerah dan negeri lain di Malaysia untuk memahami dari sudut perspektif yang berbeza untuk menangani keperluan gaya pembelajaran MBPK KUI di sekolah-sekolah di bawah KPM yang menawarkan PPI.

Selain itu, kajian berbentuk kuantitatif turut dicadangkan untuk menentukan kesan yang diperlukan oleh penyesuaian gaya pembelajaran yang pelbagai terhadap pencapaian akademik dan motivasi MBPK KUI dalam pelajaran. Malah, penyelidikan boleh dijalankan dengan kumpulan guru dan murid yang lebih besar dengan menggunakan pendekatan soal selidik sebagai nilai tambah kepada kajian kualitatif ini. Pendekatan kuantitatif boleh memberi penekanan yang lebih kuat pada kekerapan dan sejauh mana keperluan gaya pembelajaran dapat dikenal pasti.

5.8 Rumusan Kajian

PPI dan PPKI adalah program-program berdasarkan inisiatif di BP Khas untuk memberi ruang yang sama rata termasuk MBPK KUI untuk menyerlahkan potensi mereka mengikut kemampuan mereka dari segi pencapaian akademik. Oleh itu, adalah menjadi keutamaan untuk guru memahami kepelbagaian gaya pembelajaran dalam kalangan MBPK KUI dengan merancang kaedah, teknik serta strategi pengajaran selaras dengan keperluan gaya pembelajaran mereka. Bagi meningkatkan keberkesanan pengajaran di dalam kelas, para guru perlu didedahkan dengan pendekatan menyesuaikan kaedah pengajaran dan teknik pengajaran terhadap gaya pembelajaran MBPK KUI agar setiap murid dapat belajar mengikut kemampuan mereka di kelas.

Jika guru tidak mengambil tanggung jawab ini dengan serius, pendidikan inklusif hanya akan menjadi konsep ideal yang tidak dapat direalisasikan dalam praktiknya. Oleh kerana itu, pengakuan dan respons terhadap keperluan gaya pembelajaran yang beragam merupakan bahagian integral dari ada tugas seorang guru, dan hal ini perlu diperhatikan dan diimplementasikan dalam lingkungan kelas yang inklusif.

Dalam konteks ini, pendidikan inklusif bukan sekadar menyediakan akses fizikal ke bilik darjah untuk semua pelajar, tetapi juga mengenai memastikan setiap pelajar menerima sokongan dan pengiktirafan yang mereka perlukan untuk mencapai potensi maksimum mereka dalam pembelajaran.

5.9 Rumusan Bab

Setiap murid mempunyai kebolehan dan bakat yang unik. Adalah menjadi tanggungjawab guru untuk mengiktiraf serta memenuhi keperluan semua murid dari segi gaya pembelajaran untuk menggalakkan prestasi dan keberkesanan proses PdP di PPI.

Penyediaan keperluan untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai di PPI adalah tugas yang mencabar. Bagaimanapun, memenuhi keperluan gaya pembelajaran yang pelbagai bukanlah satu pilihan, tetapi tanggungjawab setiap guru. Sekiranya, guru menghadapi kesukaran mengenal pasti gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI, penekanan hak sama rata untuk mendapatkan pendidikan seperti terkandung dalam PPI sukar untuk dicapai dan tidak dapat diterjemahkan di dalam kelas.

RUJUKAN

Abdullah, N.H.L., Mohd Jamil, S. F., Ibrahim Mukthar, M., Paimin, A. N., & Mohamed, M. (2021). *Persepsi Bakal Guru Pendidikan Khas Terhadap Pendidikan Khas di Malaysia*. USIM Research Repository System.

Abol, M. T. (2023). Keperluan Menangani Gaya Pembelajaran Visual, Auditori dan Kinestetik (VAK) Murid Berkeperluan Pendidikan Khas. *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, *16*(2/2023), 1–17.

Abol, M. T., & Nordin, Z. S. (2023). Kepelbagaian Gaya Pembelajaran Murid Kurang Upaya Intelektual dalam Program Pendidikan Inklusif di Sarawak. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *8*(12), e002599. https://doi.org/10.47405/MJSSH.V8I12.2599

Adnan, A., & Marlina, L. (2017). *EFL Students' Learning Style in English as General Course at Universitas Negeri Padang*. https://doi.org/10.2991/ISELT-17.2017.41

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Akçamete, G., & Dağli Gökbulut, Ö. (2018). Opinions of classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and co-teaching. *Quality and Quantity*, *52*, 791–806. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0664-7

Akhtar, I. (2016). *Research in Social Science: Interdisciplinary Perspectives*. (1st Edition). Publisher: Social Research Foundation, Kanpur, India.

Akta Pendidikan Individu Kurang Upaya (IDEA) (1997). Akta Orang Kurang Upaya 2008 (Malaysia) (Akta 685).

Aldosari, F., Sakran, S., & Alkhubizi, H., Muddassir, M. & Noor, M. A. & Mubushar, M. (2017). Use of cell phones by the farmers as an extension tool to practice sustainable agriculture and achieve food security in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Experimental Biology and Agricultural Sciences*, *5*, 91-98. https://doi.org/10.18006/2017.5(Spl-1-SAFSAW).S91.S98

Alfarsi, W., Elaghoury, A. H., & Kore, S. E. (2023). Preferred Learning Styles and Teaching Methods Among Medical Students: A Cross-Sectional Study. *Cureus*. https://doi.org/10.7759/CUREUS.46875

Ali, M.M., R. Mustapha, and Z.M. Jelas. 2006. An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education, 21*, 37–44.

Alkhasawneh, I. M., Mrayyan, M. T., Docherty, C., Alashram, S., & Yous, H.Y. (2017). Problem-based learning (PBL): Assessing students' learning preferences using VARK. *International Journal of Engineering Education, 33*(4), 1304-1315.

Almeida Dantas, L., & Cunha, A. (2020). *An integrative debate on learning styles and the learning process*. *Social Sciences & Humanities Open*, *2*(1), 100017. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100017

Alnahdi, G. H. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. International Journal of Disability, Development and Education, 67(2), 182-193. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795

Alshammari, M., & Qtaish, A. (2019). Effective adaptive e-learning systems according to learning style and knowledge level. *JITE Research, 18,* 529–547. https://doi.org/10. 28945/4459

Alshoura, H. (2021). Critical Review of Special Needs Education Provision in Malaysia: Discussing Significant Issues and Challenges Faced. *International Journal of Disability, Development and Education*, *70*(5), 869–884 https://doi.org/10.1080/1034912X.2021. 1913718

Amin Mustofa (2017). *Sikap Guru Kelas terhadap Anak Bekebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif Wilayah Kabupaten*. [Tesis Sarjana, Universiti Yogyakarta].

Amran, H. A., Abd Majid, R., & Mohd Ali, M. (2019). Cabaran Guru Pendidikan Khas Pada Abad Ke-21. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, *4*(26), 113–122. www.ijepc.com

Ang, K.H. (2016). Pengenalan rangkakerja metodologi dalam kajian penyelidikan: Satu kajian kes. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, 1*(1), 17-23.

Aspers, P. & Corte, U. (2019). *What is Qualitative in Qualitative Research. Qualitative Sociology*, *42*, 139-160. https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

Avci, G. & Baglama, B. (2023). Teachers' View on the Methods used in Teaching Reading and Writing to Students with Learning Disability. *International Journal of Education, Technology and Science*, *3*(2), 209-230.

Awang, H., Abd Samad, N., Mohd Faiz, N. S., Roddin, R., & Kankia, J. D. (2017). Relationship between the Learning Styles Preferences and Academic Achievement. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, *226*(1), 012193. https://doi.org/10.1088/1757-899X/226/1/012193

Azman, N., Ali, M.M. & Jelas, Z.M. (2003). Student teachers' knowledge of and attitudes toward inclusive education. *International Journal of Learning, 10*, 3374-3384.

Azmi, N., Mat Basir, S., & Basir, S. M. (2020). Ratifikasi Konvensyen Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu terhadap Hak Orang Kurang Upaya: Implikasi dan Realiti dari Dimensi Perundangan dan Kesamarataan. *Kanun: Jurnal Undang-Undang Malaysia*, *32*(2), 297–319. https://doi.org/10.37052/kanun.32(2)no6

Baglama, B. (2023). *Teachers' View on the Method used in Teaching Reading and Writing to Students with Learning Disability*. *International Journal of Education Technology and Science, 3*(2), 209-230.

Baglama, B., Demirok, M. S., & Yikmis, A. (2022). Examining teachers' views on the use of technology in special education. International Journal of Research in Education and Science, 8(1), 167-179.

Baker, K. S. (2019). Perceptions of educators regarding specialized instruction for students with learning disabilities: A case study. In *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences* (Vol. 81, Issue /5(E)). http://search.proquest.com/docview/2318674805/abstract%0Ahttps://commons.cu-portland.edu/edudissertations/329/

Banas, R. A. (2018). Perceptual Learning Styles of Students and its Effect to Their Academic Performance. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, *3*(1), 401–409. https://doi.org/10.31142/ijtsrd18992

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y. M. (2020). Teachers' mathematical knowledge, cognitive

activation in the classroom, and student progress. American Educational Research Journal, 57(3), 1167-1201.

Barokah, S. M., Suseno, L. C., Deze Say, Y. K., & Mustadi, A. (2020). Learning Styles, Does it Cause the Differences of Students Achievement? *Jurnal Ilmu Pendidikan*, *25*(2), 82. https://doi.org/10.17977/UM048V25I2P82-87

Başar, M., & Gürbüz, M. (2017). Effect of the SQ4R technique on the reading comprehension of elementary school 4th grade elementary school students. *International Journal of Instruction*, *10*(2), 131–144. https://doi.org/10.12973/iji.2017.1029a

Bawalsah, J. A., & Haddad, A. H. (2020). Preferred Learning Styles among Students with Learning Disabilities. *International Journal of Education*, *12*(3), 119. https://doi.org/10.5296/ije.v12i3.17265

Becirovic A, Numanovic F, Dzafic F, Piljic D. (2020). Analysis of Clinical and Laboratory Characteristics of Patients with Leptospirosis in Five-year Period. Materia Socio-medica, *32*(1), 15-19. https://doi.org/10.5455/msm.2020.32.15-19.

Bhandari, P. (2020). An Introduction to Quantitative Research. https://www.scribbr.com/methodology/quantitative-research

Boyce, C., & Neale., P. (2006). Conducting In-depth Interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input. *Pathfinder International Tool Series*, 1–17.

BP Khas, & KPM. (2021). Buku Data Pendidikan Khas 2021. In Kementerian Pendidikan Malaysia (Ministry of Education of Malaysia). https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/pendidikankhas/buku-data-pendidikan-khas

BP Khas, & KPM. (2022). Buku Data Pendidikan Khas 2022. In Data Pendidikan Khas 2022. https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/pendidikankhas/buku-data-pendidikan-khas/5570-buku-data-pendidikan-khas-tahun-2022/file

BP Khas. (2013). Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas. In *KPM*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). Doing Interviews. In *Sage Publication* (2nd ed.).

Busetto, L., Wick, W. & Gumbinger, C. How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, *2*(14). https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z

Busilaoco, F. C., & Lao, S.R. (2014) Learning style and students' achievement in science. *IAMURE International Journal of Multidisciplinary Research, 7*(1), 83-92.

Cabual, R. A. (2021). Learning Styles and Preferred Learning Modalities in the New Normal. *OALib*, *08*(04), 1–14. https://doi.org/10.4236/oalib.1107305

Cakiroglu, U. (2014). Analyzing the effect of learning styles and study habits of distance learners on learning performances: A case of an introductory programming course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15*(4). https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i4.1840

Cardino Jr., J. M., & Ortega-Dela Cruz, R. A. (2020). Understanding of learning styles and teaching strategies towards improving the teaching and learning of mathematics. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, *8*(1), 19-43. https://doi.org/10.31129/LUMAT.8.1.1348

Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (2nd ed.). SAGE Publications.

Chen, A.H., Siti Nur Widad, M.S., & Ainin Nazrin, A.N. (2022). Unimodal & Kinaesthetic Learning Styles Predominate in Both Science and Non-Science University Students in Malaysia using VARK. *Journal of Academia*, *10*(1), 61-71.

Cikili, Y., Deniz, S., & Kaya, H. B. (2019). Dik temel yazi calismalarinin ozel ogrenme guclugu olan ogrencinin yazim hatalarini duzeltmesine etkisi. *OPUS Uluslararasi Toplum Arastirmalari Dergisi*, *11*(18), 501-529. https://doi.org/10.26466/opus.549544

Clandinin, D. J. (2016). Engaging in narrative inquiry. Routledge.

Costa, L. J. C., Edwards, C. N., & Hooper, S. R. (2016). Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: Rates of co-occurrence and cognitive burden. *Learning Disability Quarterly*, *39*(1), 17-30.

Creswell, J. W., & Creswell, J. David. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Fifth Edition). SAGE Publications Inc.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, *39*(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Dalglish, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2020). Document Analysis in Health Policy Research: The READ Approach. *Health Policy and Planning*, *35*(10), 1424-1431. https://doi.org/10.1093/heapol/czaa064

DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, *7*, (e000057), 1-8. https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057

Deliveli, K. (2020). Zihinsel yetersizligi olan ogrencilere okuma-yazma ogretilirken karsilasilan guclukler ve gelistirilen stratejiler. *Electronic Turkish Studies*, *15*(2), 865-889. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies

Demirok, M. S., & Baglama, B. (2020). Examining the use of learning styles in special education: A systematic review. Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 68, 220-234. https://doi.org/10.33788/rcis.68.15

Deng, R., Benckendorff, P., & Gao, Y. (2022). Limited usefulness of learning style instruments in advancing teaching and learning. *The International Journal of Management Education*, *20*(3), 100686. https://doi.org/10.1016/J.IJME.2022.100686

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7 - 12*. Allyn & Bacon: Boston.

Dunn, R., Y. & Griggs, S. A. (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Wesport, CT: Bergin & Garvey.

Edwin, K. (2019). *Reliability and Validity of Research Instruments*. NMK Conference, 2-9.

Emejidio, C., & Gepila, J. R. (2020). Students' learning styles and preferred teaching styles in Philippine classroom. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, *24*(04), 2725–2734. https://doi.org/10.37200/ijpr/v24i4/pr201380

EPU. (2017). Malaysia Sustainable Development Goals Voluntary National Review 2017. In *Economic Planning Unit*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15881Malaysia.pdf

Espinoza-Poves, J. L., Miranda-Vilchez, W. A., & Chafloque-Cespedes, R. (2019). The VARK learning styles among university students of business schools. *Propositos y representaciones*, *7*(2), 400–415. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.25

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convnience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1-4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2018). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. Education Research International, 2018, 1-23.

Farquhar, J., Michels, N., & Robson, J. (2020). Triangulation in Qualitative Case Study Research: Widening the Scope. *Industrial Marketing Management*, *87*(3), 1-48. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.02.00

Felder, R.M. (1996) Matters of Style. ASEE Prism, 6, 18-23.

Ferrell, C. (2018). What is the Most Used Learning Style in the Elementary School Classroom; the Impacts of Teaching Different Learning Styles in the Classroom? 1-8.

Fielding, R. (1994). Human Language and Drawing Development: Their Productive Interactions. *Journal of Art & Design Education*, *13*(2), 145-151. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1994.tb00709.x

Fleming, N.D. & Mills, C. (1992). Helping Students Understand How They Learn. *The Teaching Professor*, *7*(4), Magma Publications, Madison, Wisconsin, USA.

Fleming, N. (2014). VARK: A Guide to Learning Styles. *VARK Learning*. http://www.vark-learn.com

Flores-Bravo, J. F., Ramírez-Montoya, M. S., & Rodríguez-Hernández, M. (2023). Pedagogical content knowledge and collaborative work in special education: A systematic literature review. Frontiers in Education, 8, 1119836.

Ghani, C., Kob, C., Abdulah, M. S., Kamis, A., Hanapi, Z., & Rus, R. C. (2016). Amalan gaya pembelajaran pelajar cemerlang di Politeknik Seberang Perai: Kajian pelajar Malaysia berdasarkan model Felder Silvermen. *Malaysian Journal of Society and Space*, *12*(3), 181-191.

Ghani, M. Z. (2020). Dimensions of Learning Styles among Students with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) in Malaysia. *ASEAN Journal of Open Distance Learning*, *12*(1), 91-99.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Educational Unit, Oxford Polytechnic, Oxford.

Gilakjani A.P, & Ahmadi, S.M. (2011). The Effect of Visual, Auditory, and Kinesthetic Learning Styles on Language Teaching. *International Conference on Social Science and Humanity*, *5*, 496-472

Glaser, B. G. (1999). The future of grounded theory. *Qualitative Health Research*, *9*(6), 836–845. https://doi.org/10.1177/104973299129122199

González-Calero, J. A., Arnau, D., Puig, L., & Arevalillo-Herráez, M. (2019). Elaborating the scaffolding design framework for problem-based learning: A qualitative investigation. Computers & Education, 135, 1-14.

Guba, E. G., & Lincon, Y. S. (1994). Competing paradigms in Qualitative research. In *Handbook of Qualitative research* (pp. 163–194).

Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. *EDIS*, *2011*(8), 3. https://doi.org/10.32473/edis-fy394-2011

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). Ethnography: Principles in practice (4th ed.). Routledge.

Haris, H., & Khairuddin, K. F. (2021). *Pelaksanaan pedagogi inklusif bagi murid berkeperluan khas masalah pembelajaran*. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, *6*(2), 197 – 210.

Hasanova, N., Abduazizov, B., & Khujakulov, R. (2021). The Main Differences Between Teaching Approaches, Methods, Procedures, Techniques, Styles and Strategies. *Multidisciplinary Peer Reviewed Journal ISSN*, *7*(2), 371–375.

Hillebrand, J. D., & Berg, B. L. (2000). Qualitative Research Methods for the Social Sciences. *Teaching Sociology*, *28*(1), 87. https://doi.org/10.2307/1319

Holman, D., Pavlica, K., & Thorpe, R. (1997). Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education: The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory. *Management Learning*, *28*, 135-148. https://doi.org/10.1177/1350507697282003

Hu, J., Peng, Y., Chen, X., & Yu, H. (2021). Differentiating the learning styles of college students in different disciplines in a college English blended learning setting. *PloS One*, *16*(5), e0251545. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251545

Hughes, M., Hughes, P. & Hodgkinson, I. (2016). In Pursuit of a 'Whole Brain' Approach to Undergraduate Teaching: Implications of the Herrmann Brain Dominance Model. *Loughborough University Research Repository*.

Hung, H. C., & Young, S. S. C. (2021). Unbundling teaching and learning in a flipped thermal physics classroom in higher education powered by emerging innovative technology. *Australasian Journal of Educational Technology, 37*(4), 89-99. https://doi.org/10.14742/ajet.6059429

Hussain, I. (2019). Pedagogical implications of VARK Model of Learning. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, *38*(11), 33–37.

Hussein, H. B., Elttayef, A. I., & Abed, S. H. (2019). The impact of utilizing learning styles on teaching students with special needs. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, *10*(1), 1031-1037.

Hussin, M. K. A. (2018). *Matlamat, Cabaran, dan Strategi dalam Pengajaran bersama Kelas Pendidikan Inklusif*. [PhD Thesis, Universiti Teknologi Malaysia].

Idkhan, A. M., & Idris, M. M. (2021). Dimensions of Students Learning Styles at The University with The Kolb Learning Model. *International Journal of Environment, Engineering and Education*, *3*(2), 75–82. https://doi.org/10.55151/IJEEDU.V3I2.60

Ilçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S. S., Karadibak, D., & Savcl, S. (2018). The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH physiotherapy students 13 Education 1303 Specialist Studies in Education. *BMC Medical Education*, *18*(1), 1–8. https://doi.org/10.1186/S12909-018-1400-2/TABLES/7

Istiqomah, N., Rokhmani, L., & Yunikawati, N.A. (2022). How to Prepare Student's Self-managed Learning in Gregorc's Learning Style. *Proceedings of the International Conference on Sustainable Innovation on Humanities, Education, and Social Sciences.* 157-164. ttps://doi.org/10.2991/978-2-494069-65-7_15

Izzah, N. J. (2018). Probability Sampling Techniques. https://www.researchgate.net/publication/328353413_Probability_sampling_techniques

Jalaluddin, N. S., & Tahar, M. M. (2022). Pelaksanaan Pendidikan Inklusif dalam kalangan Guru Arus Perdana. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *7*(2), e001280. https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i2.1280

Jasni, M. A., Hassan, N., Ibrahim, F., & Kamaluddin, M. R. (2022). Isu Gelandangan dan Keciciran Pendidikan dalam kalangan Kanak-Kanak Terbiar. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, *7*(8), e001692. https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i8.1692

Javed, M., Anwar Lashari, T., Abbas Khan, S., Anwar Lashari, S., & Khan, A. (2023). Investigating Student Achievement Using Equitable Assessments and VARK: An Experimental Study of Secondary School Students in Pakistan. *International Journal of Whole Schooling*, *19*, 2023.

Jelas, Z. M. (1996). Pre-service teacher education in Malaysia to meet special needs in the classroom. *In Partnerships in teacher development for a New Asia,* ed. Rupert Maclean, 262–71. Bangkok: UNESCO.

Jelas, Z. M. (1999). Professional development to meet special needs teacher education in Malaysia: The case of Universiti Kebangsaan Malaysia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, *2*, 1–10.

Jelas, Z. M. (2000). Perceptions of inclusive practices: The Malaysian perspective. *Educational Review*, *52*(2), 187–196. https://doi.org/10.1080/713664037

Jelas, Z. M., & Mohd Ali, M. (2014). Inclusive education in Malaysia: Policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(10), 991–1003. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693398

Jenkins, A. (1997). Twenty-one volumes on: is teaching valued in geography in higher education. *Journal of Geography in Higher Education, 11*(1), 11 – 26

Joswick, C., Skultety, L., & Olsen, A. A. (2023). Mathematics, learning disabilities, and learning styles: A review of perspectives published by the National Council of Teachers of Mathematics. *Education Sciences*, *13*(10). https://doi.org/10.3390/educsci13101023

Kama Shaffeei, Abdul Rahim Razalli, & Shamsul Rizal Khalil. (2019). Tahap amalan pengajaran Guru Pendidikan Khas di Malaysia. *Seminar Amalan Terbaik PdPc Pendidikan Khas Peringkat Negeri Selangor Universiti Pendidikan Selangor (UNISEL)*, 1–19.

Kamarul Azmi, J. (2012). Kesahan dan Kebolehpercayaan dalam Kajian Kualitatif. *Journal Pendidikan: Maktab Perguruan Islam*, *April*, 61–82.

Kamus Dewan Bahasa dan Pustaka. (2017). Definisi Guru. Edisi Keempat. Diakses daripada https://prpm.dbp.gov.my/cari1?keyword=guru

Karlimah, & Risfiani, F (2017). Contribution of Auditory Learning Style to Students' Mathematical Connection Ability. *Journal of Physics: Conference Series*, *895*, 12058. https://doi.org/.10.1088/1742-6596/895/1/012058

Kayalar, F. & Kayalar, F. (2017). The effects of Auditory Learning Strategy on Learning Skills of Language Learners (Students' Views). *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *22*(10), 4-10. https://doi.org/10.9790/0837-2210070410.

Khongpit, V., Sintanakul, K., & Nomphonkrang, T. (2018). The VARK Learning Style of the University Student in Computer Course. *The International Journal of Learning*, *4*(2), 102–106. https://doi.org/10.18178/IJLT.4.2.102-106

Kivunja, C. & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in ducational Contexts. *International Journal of Higher Education*, *6*(5), 26-41, https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26

Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Tay, L. Y. (2019). Developing teachers' technological pedagogical content knowledge for 21st century learning (TPACK-21CL) through design thinking. Educational Technology Research and Development, 67(6), 1263-1282.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009) Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In: Armstrong, S.J. and Fukami, C.V., Eds., The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, 42-68. https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2007). Experiential Learning Theory Bibliography: 1971 - 2005. www.learningfromexperience.com

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L.-f. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227–247). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

KPM. (1999). Akta Pendidikan 1996. 1–92.

KPM. (2013). Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013. Warta Kerajaan Persekutuan, P. U. (A)(July), 1–16

KPM. (2015). Kod Amalan Pendidikan Murid Berkeperluan Khas. In *Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia*. https://dokumen.tips/documents/kod-amalan-pendidikan-khas.html?page=1

KPM. (2017). Dasar Pendidikan Kebangsaan (Edisi Keempat). In Perpustakaan Negara Malaysia.

KPM. (2019). Konsep program pendidikan inklusif. In *Kementerian Pendidikan Malaysia*.

Kuamr, A. (2022). Teaching Methods, Teaching Strategies, Teaching Techniques and Teaching Approach. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, *2*(2). https://doi.org/10.48175/568

Kuder, S. J. (2017). Vocabulary Instruction for Secondary Students with Reading Disabilities: An Updated Research Review. *Learning Disability Quarterly*, *40*(3), 155–164. https://doi.org/10.1177/0731948717690113

Kumar, A. (2022). Teaching Methods, Teaching Strategies, Teaching Techniques and Teaching Approach. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, *2*(2), 503-508. https://doi.org/10.48175/568

Kurniati, A., Fransiska, & Sari, A. W. (2019). Analisis Gaya Belajar Siswa pada Mata Pelajaran Bahasa Indonesia Kelas V. *Jurnal Pendidikan Dasar Perkhasa*, *5*(1), 87-103.

Lake, B. M., Ullman, T. D., Tenenbaum, J. B., & Gershman, S. J. (2017). Building machines that learn and think like people. *Behavioral Brain Science*, *40*(e253). https://doi.org/10.1017/S0140525X16001837

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning That Benefit the Whole Class. *American Secondary Education*, *32*(3), 34–62. http://www.jstor.org/stable/41064522

Leasa, M., Corebima, A. D., Ibrohim, & Suwono, H. (2017). Emotional Intelligence among Auditory, Reading, and Kinesthetic Learning Styles of Elementary School Students in Ambon-Indonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 83–91. https://doi.org/10.26822/iejee.2017131889

Leasa, M., Duran-Corebima, A., & Batlolona, J. (2019). The effect of learning styles on the critical thinking skills in natural science learning of elementary school students. *İlköğretim Online*, *19*(4), 2086-2097. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.763449.

Leeson, W., Resnick, A., Alexander, D. & Rovers, J. (2019). Natural Language Processing (NLP) in Qualitative Public Health Research: A Proof of Concept Study. *International Journal of Qualitative Methods, 18*, 1-9. https://doi.org/10.1177/1609406919887021

Lehman, M. E. (2019). Using VARK learning styles to predict instructional preferences. *NACTA Journal*, *63*(2), 109–114. https://www.jstor.org/stable/26769624

Leung, K. C., Chiu, M. M., & Lam, C. C. (2021). Teacher professional development in Hong Kong: Examining the relationships among learning activities, teacher characteristics, and teacher efficacy. Teachers and Teaching, 27(1-4), 131-152.

Li, Y., Medwell, J., Wray, D., Wang, L., & Liu, X. (2016). Learning Styles: A Review of Validity and Usefulness. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(10), 90-94. http://jets.redfame.com

Lisnawati, D., Tanya, R., & Salsabila, P. P. (2024). Learning Styles of Students With Intellectual Disabilities. *International Journal of Education, Social Studies, and Management*, *4*(1), 55–61.

Liu, Y., Hau, K. T., Liu, H., Wu, J., Wang, X., & Zheng, X. (2020). Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students. *Journal of Personality*, *88*(3), 584-595.

Lochmiller, C. R. (2021). Conducting thematic analysis with qualitative data. *Qualitative Report*, *26*(6), 2029–2044. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008

Lockwood, A. B., Farmer, R. L., Winans, S., & Sealander, K. (2022). Specific Learning Disability Identification Practices in the USA: a Survey of Special Education Administrators. *Contemporary School Psychology*, *26*(4), 535–544. https://doi.org/10.1007/S40688-021-00375-4

Luangrungruang, T., & Kokaew, U. (2022). Adapting Fleming-Type Learning Style classifications to deaf student behavior. *Sustainability (Switzerland)*, *14*(8), 4799. https://doi.org/10.3390/su14084799

Magaldi, D., Berler, M. (2020). Semi-structured Interviews. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857

Magulod Jr., G.C. (2019). Learning Styles, Study Habits and Academic Performance of Filipino University Students in Applied Science Courses: Implications for Instruction.

Journal of Technology and Science Education, *9*(2), 184-198. https://doi.org/10.3926/jotse.504

Mah, J. T. L., Loh, S. C., & Rosli, N. A. (2019). Mainstream versus Special Needs Educators: Comparisons of Knowledge Levels towards Their Roles and Responsibilities in Supporting Inclusive Education. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, *45*(1). https://doi.org/10.17576/jpen-2020-45.01-04

Majumdar, A. (2018). *Thematic Analysis in Qualitative Research*. 197–220. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5366-3.CH009

Maki, K. E., & Adams, S. R. (2020). Specific learning disabilities identification: Do the identification methods and data matter? *Learning Disability Quarterly*, *43*(2), 63–74. https://doi.org/10.1177/0731948719826296

Malmqvist, J., Hellberg, K., Möllås, G., Rose, R., & Shevlin, M. (2019). Conducting the pilot study: A neglected part of the research process? methodological findings Supporting the importance of piloting in qualitative research studies. *International Journal of Qualitative Methods*, *18*. https://doi.org/10.1177/1609406919878341

Marshall, K. (2016). Rethinking differentiation — Using teachers' time most effectively. *Phi Delta Kappan*, *98*(1), 8–13. https://doi.org/10.1177/0031721716666046

Marton, E. (2022). Inclusive classroom management strategies for students with special educational needs: A systematic literature review. International Journal of Inclusive Education, 1-19. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2052518

Masela, M., & Subekti, A. S. (2021). Auditory and kinaesthetic learning styles and L2 achievement: A correlational study. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, *8*(2), 41. https://doi.org/10.22373/ej.v8i2.7529

Mašić, A., Polz, E., & Bećirović, S. (2020). The Relationship between Learning Styles, GPA, School Level and Gender. *European Researcher, 11*(1), 11. https://doi.org/10.13187/er.2020.1.51

Mat Husin, H., Nor Mazlina, M., Syed Abdullah, S. N., Mahat, I. R., & Nordin, N. (2021). Why Special Education is Always in Our Hearts? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12*(11), 5202–5210.

Mavropalias, T., Alexiou, D., & Androniki, D. (2019). Pedagogical knowledge of Greek special education teachers: Perspectives and challenges. European Journal of Special Needs Education, 34(3), 394-405. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542228

Md. Zain, N. A., Tamsir, F., Ibrahim, N. A., Poniran, H., & Mohd Ghazali, A. S. (2019). VARK Learning Styles Towards Academic Performance Among Students of Private University in Selangor. *International Journal of Modern Trends in Social Sciences, 2*(10), 01-12. https://doi.org/10.35631/IJMTSS.210001

Meier, B. S., & Rossi, K. A. (2020). Removing Instructional Barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record, 56*(2), 82–88. https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1729639

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

Mohajan, H. (2017). Two Criteria for Good Measurements in Research: Validity and Reliability. *Annals of Spiru Haret University*, *17*(3), 58-82. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/83458/

Mohamad Suhaimi, N. A., & Alias, A. (2022). Pengetahuan Guru Pendidikan Khas Terhadap Bahan Bantu Mengajar Visual, Auditori dan Kinestetik yang sesuai Terhadap Murid

Berkeperluan Khas. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *7*(5), e001526. https://doi.org/10.47405/MJSSH.V7I5.1526

Mohd Ayub, B., & Zamri, M. (2023). Meneroka Pengetahuan, Kefahaman dan Cabaran Guru Pendidikan Khas yang Mengajarkan Bahasa Melayu kepada Murid Khas (Masalah Pembelajaran) Menggunakan Pendekatan Pengajaran Terbeza. *International Journal of Education and Pedagogy (IJEAP)*, *5*(2), 2682–8464. https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ijeap/article/view/22597

Mohd Yasin, M. H., Toran, H., Tahar, M. M., & Bari, S. (2019). The level of knowledge, skills and attitudes of special education teachers in the implementation of inclusive education in Malaysia. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 8(8S), 384-390.

Mokshein, S.E. (2018). Education for Sustainable Development (ESD) in Malaysia: Policy, Program, and Evaluation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 326*, 6-12.

Moreau, D., & Waldie, K. E. (2016). Developmental learning disorders: From generic interventions to individualized remediation. *Frontiers in Psychology*, *6*(2053). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02053

Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, *27*(1), 64-77. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044

Mozaffari, H. R., Janatolmakan, M., Sharifi, R., Ghandinejad, F., Andayeshgar, B., & Khatony, A. (2020). The relationship between the VARK Learning Styles and academic achievement in dental students. *Advances in Medical Education and Practice*, *11*, 15–19. https://doi.org/10.2147/AMEP.S235002

Muhiddinur, K. (2019). *Guru: Satu Kajian Teoritis dan Praktis*. Perpustakaan Nasional RI: Katalog Dalam Terbitan (KDT).

Musa, S. H., Binti, E., Zain, M., Ismail, Z., Binti, H., Hussin, M., & Norazmi Bin Nordin, M. (2021). Something Important for Special Education In Malaysia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12*(11).

Narius, D., Adnan, A., & Primurizki, J. (2019). Learning Styles Preferred by Basic Listening Class Students at English Department UNP. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *411*, 220-224.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1990). Learning Disabilities: Issues on Definition. National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD).

Nations, U. (2021). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. In *Human Rights and Disabled Persons* (pp. 285–319). https://doi.org/10.1163/9789004479890_021

Newton, P.M. & Miah, M. (2017). Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles 'Myth' Important? *Frontier of Psychology*, *8,* 444. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2017.00444

Noor Zuhidayah Muhd Zulkipli & Wan Muna Ruzanna Wan Mohamad Shahlan Surat (2019). Pengaplikasian Gaya Pembelajaran VAK bagi Pembelajaran Budaya Melayu dalam Kalangan Pelajar di Tufs, Jepun. *Journal of Management Studies*, *2*(1), 112-142.

Noviska, D. W., & Anastasia, F. (2023). Students' Learning Styles (VRAK Model) in Learning English. *Didaktika: Jurnal Kependidikan, 17*(1), 58–70. https://doi.org/ 10.30863/ DIDAKTIKA.V17I1.4132

Nur Faizahton Saidin & Nur Azimah Mohd Bukhari. (2023). Faktor Keciciran Murid-murid Program Pemulihan Khas Sekolah Rendah di Malaysia. *Jurnal Pengajian Melayu, 34*(1), 26-48. https://doi.org/10.22452/JOMAS

Nurul Adilla Md Zain & Kadaruddin Aiyub. (2021). Matlamat Pendidikan untuk Pembangunan Lestari (ESD) daripada Perspektif Guru Geografi KSSM. Malaysian *Journal of Social Sciences and Humanities*, *6*(10), 54-64. https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i10.1110

Oluremi, F.D. (2015). Learning styles among colleges students. *International Journal for Cross Disciplinary Subjects in Education, 5*(4), 2631–2640.

Onyekuru, B. U. (2015). Field dependence-field independence cognitive style, gender, career choice and academic achievement of secondary school students in Emohua Local Government Area of Rivers State. Journal of Education and Practice, 6(10), 76-85.

Ordu, U.B. (2021). The Role of Teaching and Learning Aids/Methods in a Changing World. *Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES).*

Özkarslı, A. F. (2021). An analysis of pre-service special education teachers' attitudes towards learning styles and their teaching competencies. International Journal of Contemporary Educational Research, 8(1), 57-69. https://doi.org/10.33200/ijcer.800379

Pandey, S., & Sainath, S. (2019). Learning Style Preferences of Management Student Viz a Viz other disciplines and its implications on Education. *Proceedings of the Proceedings of the 9th Annual International Conference on 4C's-Communication, Commerce,*

Connectivity, Culture, SIMSARC 2018, 17-19 December 2018, Pune, MH, India. https://doi.org/10.4108/EAI.18-12-2018.2283842

Paradis, E., O'Brien, B., Nimmon, L., Bandiera, G., & Martimianakis, M.A. (2016). Design: Selection of Data Collection Methods. *Journal of Graduate Medical Education, 8*(2), 263-264. https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00098.1

Park, S., & Oliver, J. S. (2022). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. Research in Science Education, 52(1), 193-221.

Patintingan, M., Lolotandung, R., & Kabanga, T. (2019, December 9). *VAK Learning Style Identification of PGSD UKI Toraja Students*. https://doi.org/10.4108/eai.14-9-2019.2290028

Patton, M. Q. (2007). Sampling, Qualitative (Purposive). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeoss012

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. Insights into Learning Disabilities, 15(1), 49-63.

PPPM. (2013). Malaysia Education Blueprint 2013-2025. *Education*, *27*(1), 1–268. https://doi.org/10.1128/AAC.03728-14

Rais, M., & Aryani, F. (2017). *Learning Style in Teaching: An Effort Understanding the Characteristics of Learners in Early Learning*. The 1st International Conference on Education, Science, Art and Technology. Universitas Negeri Makassar. 22–23 July 2017.

Raschick, M., Maypole, D. E., & Day, P. A. (1998). Improving field education through kolb learning theory? *Journal of Social Work Education*, *34*(1), 31–42. https://doi.org/10.1080/10437797.1998.10778903

Raiyn, J. (2016). The Role of Visual Learning in Improving Students' High Order Thinking Skills. *Journal of Education and Practice*, *7*(24), 115-121.

Rau, G., & Shih, Y. S. (2021). Evaluation of Cohen's kappa and other measures of inter-rater agreement for genre analysis and other nominal data. *Journal of English for Academic Purposes*, *53*, 101026. https://doi.org/10.1016/J.JEAP.2021.101026

Ravitch, S., & Riggan, M. (2016). Conceptual frameworks in research. In *Reason & Rigor: How conceptual frameworks guide research* (pp. 32–61).

Rezaeinejad, M., Azizifar, A., & Gowhary, H. (2015). The Study of Learning Styles and Its Relationship with Educational Achievement among Iranian High School Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, *199*, 218-224. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.509

Rinekso, A. B. (2021). Pros and Cons of Learning Style: An Implication for English Language Teachers. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, *6*(1), 12–23. https://doi.org/10.35974/acuity.v6i1.2396

Roberts, L. D., Powell, N. L., Blunt, J. R., Lodge, J. M., Kennedy, G., Lockyer, L., Arguel, A., & Pachman, M. (2018). Understanding Difficulties and Resulting Confusion in Learning: An Integrative Review. *Frontiers in Education | Www.Frontiers in.Org*, *1*, 49. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00049

Robinson, O. C. (2013). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, *11*(1), 25–41. https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543

Roslan, N. R., & Tahar, Mohd. M. (2022). Persepsi Guru Pendidikan Khas Terhadap Persekitaran Fizikal Bilik Darjah Kelas Pendidikan Khas Pembelajaran. *Jurnal Dunia Pendidikan*, *4*(3), 69–81. https://doi.org/10.55057/jdpd.2022.4.3.7

Rosmawaty S. (2018). Teaching model of visualisation, auditory and kinesthetic(VAK) to improve the economic education achievement. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, *4*(1), 6–10

Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management Research Review*, *35*(3–4), 260–271. https://doi.org/10.1108/01409171211210154/FULL/XML

Ruslin, Saepudin Mashuri, Muhammad Sarib Abdul Rasak, Firdiansyah alhabsyi, Hijrah Syam (2022). Semi-stuctured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *Journal of Research & Method in Education*, *12*(1), 22-29.

Saiful Azam Khoo, & Abdullah, S. A. K. (2017). Program Pendidikan Inklusif Bagi Murid-murid Berkeperluan Khas di Malaysia. *Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM*, *October*, 1–17.

Saunders, M., Tosey, P., Rivera, D., Wilson, R., Saunders, B. M., Tosey, P., Saunders, M. N. K., Lewis, P., Thornhill, A., & Schwaferts, D. (2013). The Layers of Research Design. *RAPPORT*, *20*(March), 56–59. https://doi.org/10.1177/074193259401500108

Seriayuna binti Sa'don Zubir. (2019) Isu dan cabaran guru pendidikan khas di Malaysia dan Amerika Syarikat: Satu kajian perbandingan. Jurnal al-Sirat. 18(1). 170-184.

Schulze, S. & Bosman, A. (2018). Learning Style Preferences and Mathematics Achievement of Secondary School Learners. *South African Journal of Education*, *38*(1), 1-8. https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1440

Shakeri, F., Ghazanfarpour, M., Malakoti, N., Soleimani Houni, M., Rajabzadeh, Z., & Saadat, S. (2022). Learning Styles of Medical Students: A Systematic Review. *Medical Education Bulletin*, *3*(2), 441–456. https://doi.org/10.22034/MEB.2022.328652.1050

Sharma, S., & Chandra, S. (2021). Constructivism in special education: A paradigm shift. International Journal of Special Education, 36(1), 33-43.

Schulze, S. & Bosman, A. (2018). Learning Style Preferences and Mathematics Achievement of Secondary School Learners. *South African Journal of Education*, *38*(1), 1-8. https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1440

Shakeri, F., Ghazanfarpour, M., MalaKoti, N., Houni, M.S., Rajazadeh, Z., & Saadat, S. (2022). Learning Styles of Medical Students: A Systematic Review. Medical Education Bulletin, 3(2), 441-56. https://doi.org/10.22034/MEB.2022.328652.1050

Shih, C.W., & Willard, E. (2022). The Relationship between Learning Styles, Study Effort and English Language Proficiency in Chinese Middle Schools. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, *4*(2), 209-219. https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/18709

Shukla, S. (2020). *Concept of Population and Sample. In How to Write a Research Paper*? Rishit Publications. https://www.researchgate.net/publication/346426707_CONCEPT_OF_POPULATION_AND_SAMPLE.

Sileyew, K. J. (2019). *Research Design and Methodology*. Cyberspace. https://doi.org/10.5772/intechopen.85731

Siti Rubiyani, O., & Abd Aziz, S. (2018). Implementation of Inclusive Education Programme for Special Education Need Students with Learning Disabilities in Malaysia. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, *1*(4), 85–95. https://bitarajournal.com/index.php/bitarajournal/ article/view/39/39

Sol, K. & Heng, K. (2022). Understanding Epistemology and Its Key Approaches in Research. *Cambodian Journal of Educational Research*, *2*(2), 80-99. https://doi.org/10. 62037/ cjer.2022.02.02.05

Soundariya, K., Deepika, V., & Kalaiselvan, G. (2017). A Study on the Learning Style and Learning Approaches among Medical Students. *National Journal of Physiology*, *7*(10), 1020-1025. https://doi.org/10.5455/njppp.2017.7.0413011052017

Sreenidhi, S. K., & Chinyi Helena, T. (2017). Styles of Learning Based on the Research of Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman, Montessori and Neil D Fleming. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, *3*(4, Apr). https://www.researchgate.net/publication/317305325

Subagja, S., & Rubini, B. (2023). Analysis of Student Learning Styles Using Fleming's VARK Model in Science Subject. *Jurnal Pembelajaran Dan Biologi Nukleus*, *9*(1), 31–39. https://doi.org/10.36987/jpbn.v9i1.3752

Sulistyanto, H., Prayitno, H. J., Sutama, Narimo, S., & Sutopo, A. (2023). The Effectiveness of Hybrid Learning-Based Adaptive Media to Empower Student's Critical Thinking Skills: Is It Really for VARK Learning Style? *Asian Journal of University Education*, *19*(1), 95–107. https://doi.org/10.24191/AJUE.V19I1.21219

Suzana Harun, Hussin, Z., & Sulaiman, A. M. (2021). Pengajaran Guru Pendidikan Islam di Kelas Inklusif: Fenomena Semasa dan Keperluan Pembentukan Model. *Sains Insani*, *6*(2). 214-219. https://doi.org/10.33102/SAINSINSANI.VOL6NO2.318

Syahira Jalaluddin & Mokhtar Tahar. (2022). Pelaksanaan Pendidikan Inklusif dalam kalangan Guru Arus Perdana. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 7*(2), e001280. https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i2.1280

Taherdoost, H. (2021). Data Collection Methods and Tools for Research; A Step-by-Step Guide to Choose Data Collection Technique for Academic and Business Research Projects. *International Journal of Academic Research in Management, 10*(1), 10-38. https://hal.science/hal-03741847

Tenny, S., & Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). Qualitative Study. National Library of Medicine. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/

Timisina, P. P., Tschewang, U., Tshering, N., Sherab, R., Dawa, K., Dorji, T., & Tashi, P. (2021). Preferred Learning Style of Students of Nangkor Central School, Bhutan. *Journal of the International Society for Teacher Education*, *25*(1), 35–47. https://doi.org/10.26522/jiste.v25i1.3659

Tomic, D., Rastovski, D., & Curic, M. (2023). *Exploring the VARK model: a review of the validity and reliability of the questionnaire and its relationship to learning outcomes*. Conference: Region, Entrepreneurship, Development 2023, Osijek, Croatia.

Tonegawa, Y. (2022). Contextualization of inclusive education: Education for children with disabilities in Myanmar. *International Journal of Instruction*, *15*(1), 365–380. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15121a

Toppo, P. K., & Topno, F. I. (2022). The Importance of Learning Styles for Higher Secondary School Students. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology*, *9*(1), 300-304. https://doi.org/10.17148/IARJSET.2022.9153

Tracy, S. (2020). Qualitative Research Method Paradigmatic reflections and qualitative research territories. In S. Tracy (Ed.), *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.

Tzotzou, M. D. & Kotsiou, V. (2015). Exploring the position of target culture awareness in the EFL classroom of the Greek state school. *Research Papers in Language Teaching and Learning,* 6(1), 68–85.

UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246

UNICEF. (2017). Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 8. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf

United Nations. (1994). United Nations General Assembly. *International Journal of Marine and Coastal Law*, *25*(2), 271–287. https://doi.org/10.1163/157180910X12665776638740

Umair Majid. (2018). Research Fundamentals: Study Design, Population, and Sample Size. *Undergraduate Research in Natural and Clinical Science and Technology (URNCST) Journal.* 2. https://doi.org/10.26685/urncst.16

UPEM. (2021). Rancangan Malaysia Ke-12 (2021-2025). In Unit Perancang Ekonomi, Prime Miniter's Department. https://www.epu.gov.my

Vasileioiu, K., Barnett, J., Thorpe, S., Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. BMC *Medical Research Methodology*, *18*(148), 1-18. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7

Vieira, S. M., Kaymak, U., & Sousa, J. M. C. (2010). Cohen's kappa coefficient as a performance measure for feature selection. *2010 IEEE World Congress on Computational Intelligence, WCCI 2010*. https://doi.org/10.1109/FUZZY.2010.5584447

Vijaya, S. & Zanaton, I. (2012). Students' Learning Styles and Intrinsic Motivation in Learning Mathematics. *Asian Social Science*. https://doi.org/10.5539/ass.v8n16p17

Waladi, C., Sefian, M. L., & Khaldi, M. (2023). Kolb's learning styles: Implementation and integration in an adaptive e-learning system. In *Handbook of Research on Scripting, Media Coverage, and Implementation of E-Learning Training in LMS Platforms* (pp. 398–413). IGI Global eBooks. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7634-5.ch017

Wang, Y. (2022). A Comparative Study on the Effectiveness of Traditional and Modern Teaching Methods. *Proceedings of the 2022 5th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2022)*, 270–277. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-89-3_32

Wininger, S. R., Redifer, J. L., Norman, A. D., & Ryle, M. K. (2019). Prevalence of Learning Styles in Educational Psychology and Introduction to Education Textbooks: A Content

Analysis. *Psychology Learning & Teaching, 18*(3), 221-243. https://doi.org/10.1177/1475725719830301

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Woodward, S. (2022). Designing Qualitative Research Using 'Material Methods': Researching with Objects/Things. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. https://doi.org/10.4135/9781529770278.n48

Yazan, B., & De Vasconcelos, I. C. O. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *Meta: Avaliacao, 8*(22), 149–182. https://doi.org/10.22347/2175-2753v8i22.1038

Yazıcı, K. (2017). The Relationship between Learning Style, Test Anxiety and Academic Achievement. *Universal Journal of Educational Research, 5*(1), 61-71. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050108

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

Yusof, Y., Chan, C. C., Hillaluddin, A. H., Ahmad Ramli, F. Z., & Mat Saad, Z. (2019). *Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education*. *Disability & Society*, *35*(7), 1145–1170. https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1667304

Zhagan, M. (2016). Pendidikan Inklusif: Konseptual dan Amalan (Edisi 1). Pusat Jagaan Harian Melawati.

Zukauskas, P., Vveinhardt, J., & Andriukaitienė, R. (2018). Philosophy and Paradigm of Scientific Research. InTech. https://doi.org/10.5772/intechopen.70628

APENDIKS

Lampiran A: Protokol Temu Bual

G	P	P	I	:		

Untuk Kegunaan Penyelidik

KEFAHAMAN GURU SEKOLAH MENENGAH UNTUK MENANGANI GAYA PEMBELAJARAN DI PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF BAGI MURID BERKEPERLUAN PENDIDIKAN KHAS

KURANG UPAYA INTELEKTUAL

Tuan/Puan yang dihormati,

Saya merupakan pelajar Ijazah Doktor Falsafah di Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia sedang menjalankan kajian berkenaan **Kefahaman Guru Sekolah Menengah Untuk Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran Di Program Pendidikan Inklusif Bagi Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Kurang Upaya Intelektual.**

Kajian ini adalah syarat keperluan utama bergraduat dalam pengajian saya. Sehubungan itu, saya ingin menjemput tuan/puan selaku guru yang mengajar di kelas PPI untuk mengambil bahagian sebagai informan kajian bagi temu bual ini. Data yang dikumpul adalah rahsia dan hanya digunakan untuk pelaporan akademik sahaja.

Untuk pengetahuan tuan/puan, anda berhak menolak untuk tidak terllibat sebagai informan temu bual ini atau menamatkan sesi temu bual pada bila-bila masa sekiranya merasakan tidak selesa atau berubah fikiran. Segala maklumat temu bual akan dikongsikan kepada anda dan anda boleh meminta untuk meminda atau menggugurkan sebahagian daripada maklumat tersebut sekiranya anda kurang bersetuju dengan nota saya atau jika saya tidak memahami anda dengan betul.

Terima kasih kerana dapat meluangkan masa dan sekiranya terdapat sebarang pertanyaan berkaitan temu bual ini , tuan/puan dipersilakan untuk menghubungi:

Mohamad Taha bin Abol

No. Telefon **:** 019 817 6273

Email **:** tahamd.phd@gmail.com

Bahagian A : Am

Berikut merupakan perkara yang perlu dimaklumkan oleh penyelidik kepada informan kajian;

- Memperkenalkan diri
- Menerangkan tajuk kajian dan tujuan kajian
- Mendapatkan maklumat informan dan pengesahan temu bual
- Memohon kebenaran membuat rakaman dan catatan
- Menjelaskan tentang kerahsiaan data kajian
- Menerangkan tentang peraturan asas

Bahagian B : Soalan Temu bual

Kategori	**Soalan**
Kefahaman Guru	Apakah pemahaman anda tentang gaya pembelajaran yang pelbagai di kelas PPI anda?
Pengalaman dan Tingkah Laku	1. Gaya pembelajaran manakah yang anda gunakan semasa pengajaran dan pembelajaran di kelas PPI anda? 2. Bagaimanakah anda mengajar untuk menyesuaikan gaya pembelajaran yang pelbagai di kelas PPI anda? 3. Kaedah pengajaran manakah yang anda gunakan untuk mengajar gaya pembelajaran yang pelbagai di kelas PPI anda? 4. Strategi pengajaran manakah yang anda rancang seperti aktiviti pembelajaran untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai di kelas PPI anda?
Pendapat dan Nilai	1. Apakah kesan penggunaan satu kaedah pengajaran secara berterusan? 2. Apakah kesan penggunaan satu strategi pengajaran seperti jenis aktiviti pembelajaran yang sama secara berterusan? 3. Apakah pendapat anda tentang menggunakan kaedah pengajaran yang berbeza di kelas PPI anda? 4. Apakah pendapat anda tentang merancang strategi berbeza seperti memberikan aktiviti pembelajaran yang berbeza di kelas PPI anda?

(b) Bahagian B :Penutupan

Penyelidik mengucapkan terima kasih kepada informan atas kerjasama yang diberikan sebelum menamatkan sesi temu bual.

Lampiran B: Borang Persetujuan (Menyertai Temu Bual)

Untuk Kegunaan Penyelidik

Peserta Kajian	**P**	**K :**		

KEFAHAMAN GURU SEKOLAH MENENGAH UNTUK MENANGANI GAYA PEMBELAJARAN DI PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF BAGI MURID BERKEPERLUAN PENDIDIKAN KHAS

KURANG UPAYA INTELEKTUAL

Tuan/Puan yang dihormati,

Saya merupakan pelajar Ijazah Doktor Falsafah di Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia sedang menjalankan kajian berkenaan **Kefahaman Guru Sekolah Menengah Untuk Menangani Kepelbagaian Gaya Pembelajaran di Program Pendidikan Inklusif Bagi Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Kurang Upaya Intelektual.**

TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini adalah untuk meneroka kefahaman guru bagi menangani kepelbagaian gaya pembelajaran murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) kategori kurang upaya intelektual (KUI) di kelas Program Pendidikan Inklusif (PPI).

PROSEDUR KAJIAN

Tuan/puan diminta untuk mengambil bahagian dalam kajian penyelidikan ini. Sebelum tuan/puan membuat keputusan untuk mengambil bahagian dalam kajian ini, adalah penting untuk tuan/puan memahami tujuan penyelidikan ini dilakukan dan perkara yang akan melibatkan penyertaan tuan/puan.

Untuk pengetahuan tuan/puan, anda berhak menolak untuk tidak terllibat sebagai informan temu bual ini atau menamatkan sesi temu bual pada bila-bila masa sekiranya merasakan tidak selesa atau berubah fikiran. Segala maklumat temu bual akan dikongsikan kepada anda dan anda boleh meminta untuk meminda atau menggugurkan sebahagian daripada maklumat tersebut sekiranya anda kurang bersetuju dengan nota saya atau jika saya tidak memahami anda dengan betul.

PROSEDUR TEMU BUAL

Temu bual akan dilakukan dengan semua peserta kajian melalui temu bual individu separa berstruktur Temu bual akan mengambil masa kira-kira 40-45 minit. Sesi temu bual akan dirakam dengan menggunakan *audio tapping.*

KERAHSIAAN

Untuk tujuan kajian penyelidikan ini, ulasan anda akan menjadi tanpa nama. Segala usaha akan dilakukan oleh penyelidik untuk memelihara kerahsiaan anda termasuk yang berikut:

- Menetapkan nama/nombor kod untuk peserta yang akan digunakan pada semua nota penyelidikan dan dokumen
- Menyimpan nota, transkripsi temu bual, dan sebarang maklumat pengenalpastian peserta lain dalam kabinet fail berkunci dalam milikan peribadi penyelidik.

PENYERTAAN SUKARELA

Penyertaan tuan/puan dalam kajian ini adalah secara sukarela. Jika tuan/puan memutuskan untuk mengambil bahagian dalam kajian ini, tuan/puan akan diminta untuk menandatangani borang kebenaran. Selepas tuan/puan menandatangani borang kebenaran, tuan/puan masih bebas untuk menarik diri pada bila-bila masa dan tanpa memberi alasan. Jika tuan/puan menarik diri daripada kajian sebelum pengumpulan data selesai, data tuan/puan akan dikembalikan kepada tuan/puan atau dimusnahkan.

PERSETUJUAN

Saya telah membaca dan memahami maklumat yang diberikan serta berpeluang untuk bertanyakan soalan. Saya faham bahawa penyertaan saya adalah secara sukarela dan saya bebas untuk menarik diri pada bila-bila masa, tanpa memberi sebab dan tanpa kos. Saya faham bahawa saya akan diberikan salinan borang kebenaran ini. Saya secara sukarela bersetuju untuk mengambil bahagian dalam kajian ini.

Tandatangan Peserta Kajian :_____ Tarikh:

Tandatangan Penyelidik : _____ Tarikh:

Terima kasih kerana dapat meluangkan masa dan sekiranya terdapat sebarang pertanyaan berkaitan temu bual ini , tuan/puan dipersilakan untuk menghubungi:

Mohamad Taha bin Abol

No. Telefon **:** 019 817 6273

Email **:** tahamd.phd@gmail.com

Lampiran C: Transkrip Temu Bual Separa Berstruktur

Peserta Kajian (PK)	Soalan **1. Bagaimana anda menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai di kelas PPI anda ?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*Bagi saya, cara anda melayan mereka adalah mengikut kebolehan pembelajaran mereka. Ada mereka yang akan memahami maklumat dengan lebih cepat. Jadi bagi saya, gaya pembelajaran itu ikut kebolehan merekalah, sama ada cepat atau lambat.*	• Kebolehan pembelajaran • Memahami maklumat dengan lebih cepat • Gaya Pembelajaran	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Kebolehan 2. Tempo memproses dan memahami maklumat
PK2	*Gaya pembelajaran yang berbeza untuk murid belajar adalah mengikut kecerdasan mereka. Pembelajaran yang berbeza dan cara mereka belajar.*	• Kecerdasan • Cara belajar • Gaya Pembelajaran	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Kecerdasan 2. Cara belajar yang berbeza
PK3	*Murid yang berbeza dengan kebolehan yang berbeza. Bagi saya gaya pembelajaran ini mengikut kepantasan murid, di mana murid diajar atau menerima maklumat tidak akan sama.*	• Kebolehan • Kepantasan • Cara berbeza • Murid lambat dan murid cepat	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Kebolehan 2. Cara belajar yang berbeza 3. Tempo memahami dan memproses maklumat
PK4	*Cara yang berbeza untuk mengajar mereka mengikut kepada kebolehan mereka. Saya memikirkan murid lambat dan murid cepat.*	• Cara yang berbeza • Kebolehan • Murid lambat dan cepat	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Kebolehan 2. Cara belajar yang berbeza 3. Tempo memahami dan memproses maklumat

PK5	*Ia bermakna kebolehan pembelajaran yang berbeza oleh murid yang berbeza.*	• Kebolehan	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Kebolehan
PK6	*Gaya pembelajaran itu di mana murid perlu diajar mengikut kebolehan mereka.*	• Gaya pembelajaran • Kebolehan	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Kebolehan
PK7	*Murid belajar secara berbeza daripada yang lain.*	Belajar secara berbeza	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Cara belajar yang berbeza.
PK8	*Apabila murid belajar cara mereka sendiri.*	Belajar cara mereka sendiri	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Cara belajar yang berbeza.
PK9	*Murid berbeza dan mempunyai cara pembelajaran mereka yang berbeza.*	Cara pembelajaran yang berbeza	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Cara belajar yang berbeza.
PK10	*Cara pembelajaran yang berbeza oleh murid yang berbeza*	Cara pembelajaran yang berbeza	Memahami menangani gaya pembelajaran daripada aspek 1. Cara belajar yang berbeza.

Peserta Kajian (PK2)	Soalan **2a) Bagaimanakah anda menyesuaikan gaya pembelajaran yang pelbagai melibatkan MBPK kategori KUI semasa proses PdP dijalankan?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*Saya mempunyai murid yang mempunyai prestasi yang baik dan prestasi yang lemah. Mereka yang pantas, murid pantas yang paling saya beri pengayaan; mereka yang lambat, saya hanya duduk di sekeliling meja dan hanya bercakap dengan mereka.*	• Murid pantas beri pengayaan. • Murid lambat hanya bercakap dengan mereka	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut tempo murid memproses dan memahami maklumat.
PK2	*Ada yang lambat belajar, ada yang sederhana dan ada yang cepat berfikir. Dalam kelas saya ada yang mempunyai pencapaian tinggi dan kurang berprestasi. Ada yang suka melakukan praktikal, yang lain suka aktiviti di mana mereka tidak menulis tetapi bermain, mereka bagus. Jadi, saya sesuaikan ikut mereka. Murid yang cepat mendapat kerja tambahan dan murid lambat, saya akan memberi perhatian individu. Selain itu, saya memberikan aktiviti dan membahagikannya kepada kumpulan, mereka boleh berbincang.*	• Ada yang lambat belajar, sederhana, dan cepat berfikir. • Ada yang suka melakukan praktikal, ada yang tidak suka menulis tapi suka bermain. • Murid cepat mendapat kerja tambahan • Murid lambat beri perhatian individu	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat. 2. Cara belajar yang berbeza
PK3	*Saya tengoklah macam mana murid saya. Saya mempunyai murid yang lambat belajar dan mereka yang cepat memahami. ada murid yang pendiam, ... introvert dan ekstrovert .....adalah murid yang suka bercakap. ada murid yang hanya suka menunjukkan reaksi. Cara saya, murid lambat mendapat*	• Murid lambat belajar dan mereka yang cepat memahami • Murid yang pendiam	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat. 2. Cara belajar yang berbeza

	kerja pemulihan. Saya mengumpulkan mereka dalam kumpulan kecil untuk bekerjasama sebagai satu kumpulan.	• Murid yang suka bercakap • Murid yang hanya menunjukkan reaksi	
PK4	*Saya mempunyai ramai murid introvert daripada murid ekstrovert. Jadi saya sesuaikan ikut personaliti mereka. Murid cepat mendapat lebih banyak kerja dan murid lambat mendapat kerja mudah. Biasanya, saya kumpulkan mereka.... mereka boleh duduk dalam kumpulan mengikut kebolehan mereka.*	• Ramai murid introvert daripada murid ekstrovert. • Murid cepat mendapat lebih banyak kerja dan murid lambat mendapat kerja mudah.	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat. 2. Cara belajar yang berbeza
Pk5	*Pelajar saya ada yang cepat dan ada yang lambat. Ada mereka yang lambat belajar. Ada murid yang mempunyai pencapaian cepat, berpencapaian sederhana dan ada juga yang merupakan murid lambat. Saya berusaha untuk pastikan semuanya tidak ketinggalan. Saya memberi mereka yang cepat mencapai kerja yang lebih sukar, purata pencapaian sederhana saya memberi kerja sederhana dan murid lambat mendapat kerja mudah. Saya meletakkan mereka mengikut mengikut kebolehan mereka dan kemudian campurkan kumpulan untuk membantu orang lain yang tidak boleh belajar dengan mudah.*	Ada yang cepat dan ada yang lambat.	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat.
PK6	*Saya mempunyai orang yang cepat, sederhana dan lambat. murid yang beremosi, penuh perasaan... jika mereka tidak tahu jawapan mereka menangis. Murid pintar mendapat lebih banyak kerja yang mencabar. Saya sering bahagikan mereka kepada beberapa kumpulan berdasarkan kebolehan mereka.*	• Orang yang cepat, sederhana, dan lambat • Murid yang beremosi	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat.

PK7	*Murid saya ada pandai, ada yang sederhana dan mereka yang sangat lambat. Gaya pembelajaran, ia akan bergantung pada tugas yang akan murid tangani. Saya memberi lebih banyak kerja kepada murid yang pandai dan orang lain mendapat kerja yang mereka boleh lakukan dan faham dengan mudah.*	Ada yang pandai, sederhana, dan sangat lambat.	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat.
PK8	*Saya ikut kesesuaian semasa mengajar. Ada murid saya yang lain bercakap, dan yang lain terlalu pendiam. Jadi, saya tengoklah kesesuaian. Saya mencampurkan murid yang berbeza dalam kebolehan yang berbeza, dan setiap murid belajar daripada orang lain apabila mereka melakukannya aktiviti.*	• Ada yang bercakap, yang lain pendiam • Kebolehan yang berbeza	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Cara belajar yang berbeza 2. kebolehan
PK9	*Murid saya ada yang pintar, sederhana, ada juga yang masih berusaha untuk mengejar pengajaran. Ia bergantung kepada apa yang guru ajar pada masa itu dan murid boleh mengadakan perbincangan, lakonan. Biasanya apa yang saya lakukan ialah kerja kumpulan.*	Ada yang pintar, sederhana dan masih berusaha mengejar pengajaran	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat.
PK10	*Saya ada murid yang lebih pantas daripada yang lain dan mereka yang sangat lambat. Kerja kumpulan berfungsi mereka berkongsi dan membantu antara satu sama lain dan belajar antara satu sama lain.*	Ada murid yang pantas dan sangat lambat	Menyesuaikan gaya pembelajaran mengikut: 1. Tempo murid memproses dan memahami maklumat.

Peserta Kajian (PK)	Soalan **2b) Kaedah pengajaran manakah yang sering digunakan bagi menangani gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan MBPK kategori KUI di kelas anda?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*Biasanya, saya buat soal jawab dengan murid-murid saya ada masanya saya akan buat demonstrasi bagi mereka yang lambat untuk faham, dan ada juga ketika saya buat tunjuk cara bagi menunjukkan contoh sebenar.*	• Soal jawab • Demonstrasi • Tunjuk cara	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Soal jawab 2. Demonstrasi 3. Tunjuk cara
PK2	*Kaedah pengajaran yang selalu saya gunakan adalah dalam bentuk penceritaan dengan mengaitkan apa yang dipelajari supaya murid senang faham. Kemudian, untuk pemahaman murid yang lebih baik, saya bahagikan mereka dalam kumpulan untuk melakukan perbincangan. Dalam kumpulan ini, kadang kala mereka akan diminta melakukan aktiviti sumbang saran di mana semua murid saya mesti turut serta dalam perbincangan. Akhir sekali, biasanya saya akan buat soal jawab. Biasanya saya beri tugasan individu atau kumpulan kecil. Ada juga waktunya mereka perlu buat "hands-on" seperti ikut arahan yang mengandungi langkah-langkah untuk buat poster di dalam kumpulan.*	• Bercerita • Kerja berkumpulan • Perbincangan • Soal jawab • Tugasan individu • Sumbang saran • "Hands-on"	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Bercerita 2. Kerja berkumpulan 3. Perbincangan 4. Soal jawab 5. Tugasan individu 6. Sumbang saran 7. "Hands-on"

PK3	*"Bercerita dulu sebelum mengajar itu biasalah…mana-mana pengajaran saya cuba kaitkan dengan topik yang saya hendak ajar. Kemudian, biasanya akan ada perbincangan dalam kumpulan, dan soal jawab. Hanya sekali-sekala saya akan bahagikan mereka dalam kumpulan kecil dan minta mereka buat pembentangan disebabkan tidak cukup masa. Selalunya saya sediakan tugasan individu untuk murid agar semua terlibat dan buat kerja".*	• Bercerita • Perbincangan • Soal jawab • Kerja berkumpulan • Tugasan individu	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Bercerita 2. Perbincangan 3. Soal jawab 4. Kerja berkumpulan 5. Tugasan individu
PK4	*Saya suka buat perbincangan dalam kumpulan untuk murid-murid saya. Kadang kala, mereka perlu buat perbincangan dan main peranan…Untuk memastikan pengajaran saya berkesan, biasanya saya akan buat soal jawab dalam bentuk penyelesaian masalah di akhir pengajaran. Sekiranya cukup masa, saya akan berikan tugasan individu sebagai kerja rumah.*	• Perbincangan • Kerja berkumpulan • Main peranan • Soal jawab • Penyelesaian masalah • Tugasan individu	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Kerja berkumpulan 2. Perbincangan 3. Main peranan 4. Soal jawab 5. Penyelesaian masalah 6. Tugasan individu
PK5	*Kaedah penceritaan berkaitan dengan topik yang akan mereka pelajari dengan mengaitkan apa yang berlaku di sekeliling mereka atau yang 'familiar' bagi mereka supaya mereka cepat*	• Bercerita • Demonstrasi	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya

	faham…demonstrasi pun adalah kebiasaan yang saya lakukan ketika mengajar. Kemudian, saya membahagikan murid kepada beberapa kumpulan. Dalam kumpulan inilah mereka boleh lakukan perbincangan. Ada ketika jika saya nampak murid dalam keadaan lesu dan malas belajar, saya akan suruh semuanya berdiri dan lakukan sedikit pergerakan ataupun aktiviti-aktiviti yang bercorak "hands-on" supaya mereka kekal aktif.	• Kerja berkumpulan • Perbincangan • "Hands-on"	pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Bercerita 2. Demonstrasi 3. Kerja berkumpulan 4. Perbincangan 5. "Hands-on"
PK6	*Saya lebih suka murid untuk bekerja dalam kumpulan supaya semua murid terlibat termasuk MBPK. Saya akan bagi satu tugasan untuk setiap kumpulan laksanakan. Mereka boleh membuat perbincangan, atau main peranan berbentuk lakonan ikut situasi yang diberikan kepada mereka. Biasanya, saya akan buat soal jawab selepas itu.*	• Kerja berkumpulan • Perbincangan • Main peranan • Lakonan • Soal jawab	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Kerja berkumpulan 2. Perbincangan 3. Main peranan 4. Lakonan 5. Soal jawab
PK7	*Biasanya kerja berkumpulan bagi setiap sesi pengajaran. Kadangkala saya buat soal jawab bagi menguji tahap kefahaman murid terhadap sesi pengajaran yang telah saya laksanakan. Macam biasa, saya bagi kerja rumah atau tugasan individu yang saya bagi tempoh masa untuk mereka siapkan dan hantar kepada saya".*	• Kerja berkumpulan • Demonstrasi • Soal jawab • Tugasan individu	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Kerja berkumpulan

			2. Demonstrasi 3. Soal jawab 4. Tugasan individu
PK8	*Paling saya suka bercerita dan main peranan ataupun lakonan. Bagi saya, murid lebih cepat faham dengan cara ini. Ada ketikanya, saya buat aktiviti berdasarkan poster, lihat gambar berwarna, kemudian lakukan perbincangan atau selesaikan masalah berdasarkan gambar yang ditunjukkan. Ada juga masanya saya akan buat soal jawab.*	• Bercerita • Main peranan • Perbincangan • Penyelesaian masalah • Soal jawab	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Bercerita 2. Main peranan 3. Perbincangan 4. Penyelesaian masalah 5. Soal jawab
PK9	*Bagi setiap sesi pengajaran, saya selalu bahagikan murid kepada beberapa kumpulan. Banyak kerja berbentuk kumpulan yang boleh dilakukan bagi membantu murid seperti perbincangan, main peranan, melakukan eksperimen atau berbentuk inkuiri penemuan yang berkaitan dengan sesuatu topik. Ada juga ketika saya lebih suka tunjuk cara kepada murid seperti melakukan demonstrasi. Selalunya, ia diselangi dengan soal jawab bersama murid.*	• Kerja kumpulan • Perbincangan • Main peranan • Eksperimen • Inkuiri penemuan • Tunjuk cara • Demonstrasi • Soal jawab	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Kerja kumpulan 2. Perbincangan 3. Main peranan 4. Eksperimen 5. Inkuiri penemuan

			6. Tunjuk car 7. Demonstrasi 8. Soal jawab
PK10	*Perbincangan dan kerja kumpulan itu wajiblah bagi setiap sesi pengajaran saya. Kaedah lain biasanya penyelesaian masalah seperti soal jawab ataupun secara simulasi bersama-sama dengan murid.*	• Perbincangan • Kerja berkumpulan • Penyelesaian masalah • Soal jawab • simulasi	Kaedah pengajaran yang digunakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai adalah: 1. Perbincangan 2. Kerja berkumpulan 3. Penyelesaian masalah 4. Soal jawab 5. Simulasi

Peserta Kajian (PK)	Soalan **2c) Berdasarkan kefahaman anda, adakah perlu menggunakan kaedah pengajaran yang berbeza bagi menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai di kelas anda? Mengapa?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*"Ya…. kerana bagi saya perlu walaupun agak berat untuk dilaksanakan. Ia terlalu menuntut masa yang lebih, dalam keadaan mempunyai ramai murid dan waktu mengajar yang banyak, memang sukar kerana beban kerja jadi berlebihan selain kekangan masa"*	• Berat untuk dilaksanakan • Terlalu menuntut masa yang lebih • Ramai murid dan waktu mengajar yang banyak • Beban kerja jadi berlebihan • Kekangan masa	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Agak membebankan 2. Sukar untuk disiapkan Cabaran menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Kelas yang sesak 2. Bebanan tugas guru 3. Kekangan masa
PK2	*"Ya… setuju sebab gaya pembelajaran semua murid sememangnya patut dipenuhi. Minat dan cara murid belajar adalah berbeza-beza. jika banyak kaedah pengajaran digunakan, ia mungkin dapat menarik lebih ramai murid mengikuti sesi pengajaran. Namun, hakikatnya ia perlu banyak persediaan dan pastinya tidak cukup masa.*	• Semua gaya pembelajaran murid patut dipenuhi • Dapat menarik lebih ramai murid mengikuti sesi pengajaran • Perlu persediaan rapi • Tidak cukup masa	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Dapat menangani gaya pembelajaran semua murid 2. Menarik minat murid Cabaran menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Perlu persediaan rapi 2. Kekangan masa

PK3	*"Sememangnya perlu…ia akan membantu murid mencapai tahap mereka sendiri bila gaya pembelajaran mereka dipenuhi… pastinya kerja bertambah. Sukar untuk melaksanakannya lagi-lagi dengan kekangan kerja dan tugasan harian guru yang lain terutamanya macam saya jadi guru kelas…banyak kerja 'ad hoc'"*	• Membantu murid • Banyak kerja • Kekangan kerja dan tugasan guru	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Membantu murid Cabaran menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Bebanan tugas guru
PK4	*"Setuju…kepelbagaian adalah rempah ratus kehidupan. Ia mungkin bagus, dan mungkin juga tidak bagus.*	• Mungkin bagus, dan mungkin tidak bagus.	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza mempunyai kebaikan dan keburukan.
PK5	*" Saya kurang setuju….Saya rasa murid akan hilang fokus. Satu kaedah akan membuatkan mereka fokus pada apa yang anda ajar. Lagipun, terlalu banyak kerja, mungkin tak cukup masa untuk merangka lebih kaedah strategi pengajaran kami mempunyai kelas yang terlalu sesak, ia tidak mudah.*	• Murid akan hilang fokus • Tak cukup masa • Kelas yang terlalu sesak	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Menyebabkan murid hilang fokus Cabaran menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Kelas yang sesak 2. Kekangan masa
PK6	*"Sokong 100%....ia adalah perkara yang baik kerana setiap murid akan mendapat manfaat. Tapi sukar nak realisasikan. Rumit, terlalu banyak kerja, kami tidak dapat menguruskannya dengan kelas yang terlalu sesak.*	• Setiap murid akan mendapat manfaat • Sukar • Banyak kerja • Kelas yang terlalu sesak	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Menangani gaya pembelajaran semua murid

			Cabaran menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Kelas yang sesak 2. Bebanan tugas guru
PK7	*"Ya…. saya setuju sebab memang perlu kerana semua gaya pembelajaran murid akan dapat dipenuhi".*	• Semua gaya pembelajaran murid akan dapat dipenuhi	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Dapat menangani gaya pembelajaran setiap murid
PK8	*"Sememangnya…. saya fikir tiada siapa yang akan ketinggalan. Tapi itulah, nak buat berbagai kaedah pengajaran ini terlalu menuntut yang tinggi. Ia boleh menjadi beban kepada kami sebagai guru. Kami sudah mempunyai banyak tugasan lain sebagai guru, malah masa terhad dan keadaan kelas yang mempunyai ramai murid juga menyukarkan proses pengajaran dengan pelbagai kaedah pengajaran ini.*	• Tiada siapa yang akan ketinggalan • Menuntut komitmen yang tinggi • Beban • Banyak tugasan lain • Masa terhad • Keadaan kelas yang mempunyai ramai murid	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Dapat Menangani gaya pembelajaran setiap murid Cabaran menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Bebanan tugas guru 2. Kelas yang sesak
PK9	*"Ya…sebab ia akan membantu murid untuk mencapai tahap mereka sendiri tapi, sukar untuk direalisasikan disebabkan kekangan masa dan komitmen yang tinggi…. kerja yang sedia ada pun dah banyak…."*	• Membantu murid • Perlu komitmen tinggi • Kerja yang banyak	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1.Dapat menangani gaya pembelajaran setiap murid 2.Bebanan tugas guru

			Cabaran menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Bebanan tugas guru
PK10	*"Bagus sebenarnya …tapi memerlukan komitmen tinggi sebab terlalu banyak kerja…kerja-kerja sedia ada pun dah banyak terutama yang guru kelas macam saya… Agak mustahil untuk dilaksanakan selalu dalam kelas.*	• Komitmen yang tinggi • Persediaan yang banyak	Menggunakan pelbagai kaedah pengajaran yang berbeza adalah: 1. Bebanan tugas guru

Peserta Kajian (PK)	Soalan **2d) Apakah komen ada sekiranya penggunaan kaedah pengajaran yang sama secara berterusan?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*Sesetengah murid tidak mendengar dengan baik di dalam kelas, mereka mengganggu orang lain. Guru tidak akan bergerak bersama murid…. Maksud saya, murid tiada perkembangan dan kurang faham apa yang diajar"*	• Tidak mendengar dengan baik • Guru tidak akan bergerak bersama murid • Tiada perkembangan	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Murid hilang fokus 2. Objektif pengajaran tidak tercapai
PK2	*Murid belajar dengan cara yang berbeza, mereka tidak memahami kaedah yang sama. Ada murid yang tidak suka mendengar arahan dan lebih suka kepada pergerakan*	• Tidak memahami kaedah yang sama • Cara murid belajar berbeza	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Tidak menangani kepelbagaian gaya pembelajaran 2. Gaya pembelajaran
PK3	*Sesetengah murid akan ketinggalan dalam pelajaran disebabkan cara belajar mereka berbeza…, mungkin kerana kebosanan, atau tidak berminat dengan kaedah pengajaran yang disampaikan, atau mungkin tidak sesuai dan menepati cara murid belajar, yang mana akhirnya mereka tidak berprestasi baik.*	• Murid akan ketinggalan • Kebosanan • Tidak berminat • Tidak berprestasi baik.	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Murid bosan 2. Murid tidak berminat 3. Murid ketinggalan dalam pembelajaran
PK4	*Murid lambat tidak menumpukan perhatian. Saya juga boleh bosan dengan menggunakan satu kaedah setiap kali.*	• Tidak menumpukan perhatian • Saya juga boleh bosan	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Murid hilang fokus

			2. Guru menjadi bosan
PK5	*Kalau satu kaedah pengajaran sahaja, biasanya murid lain mengambil bahagian dan memahami lebih daripada orang lain. Ada murid yang pantas dan ada murid yang ketinggalan dalam memahami perkara yang sama.*	• Murid lain mengambil bahagian dan memahami lebih daripada orang lain • Ada murid yang ketinggalan	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Tidak menangani kepelbagaian gaya pembelajaran. 2. Murid ketinggalan dalam pembelajaran.
PK6	*Satu kaedah yang tidak semua murid akan faham. Jadi ada murid yang perlu berusaha lebih untuk memahami sesuatu pembelajaran.*	• Tidak semua murid akan faham	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Tidak menangani kepelbagaian gaya pembelajaran
PK7	*Satu kaedah membosankan. Hari-hari belajar dengan cara yang sama boleh buat murid hilang minat kerana mereka menjadi bosan.*	• Membosankan • Murid hilang minat	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Murid menjadi bosan 2. Murid hilang minat
PK8	*Tidak semua murid mendengar anda, sesetengah saya rasa kerana mereka bosan dengan mereka yang tidak mudah faham. satu kaedah tidak sesuai untuk semua murid, yang lain akan menikmati tetapi yang lain tidak akan.*	• Tidak semua murid mendengar • Bosan	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Murid hilang fokus 2. Murid menjadi bosan
PK9	*Bagi saya, penggunaan satu sahaja kaedah pengajaran ini akan menyebabkan murid yang pandai akan mengambil bahagian lebih daripada yang sederhana perlahan. kita perlu*	• Murid yang pandai akan mengambil bahagian lebih	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan:

	menggunakan banyak kaedah untuk semua murid menikmati pembelajaran.	daripada yang sederhana	1. Tidak dapat menangani kepelbagaian gaya pembelajaran
PK10	*Kita perlu menggunakan banyak kaedah untuk semua murid menikmati pembelajaran. Satu kaedah tidak menangani semua murid, yang lain akan seronok tetapi yang lain akan menjadi <u>bosan.</u>*	• Bosan.	Kesan penggunaan satu kaedah pengajaran yang berterusan menyebabkan: 1. Murid menjadi bosan

Peserta Kajian (PK)	Soalan **3a) Aktiviti pengajaran manakah yang sering anda sediakan untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai di kelas anda?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*Kalau saya guna jadual, murid saya mudah faham. Jadi saya selalu bahagikan maklumat mengikut kategori dan susun dalam jadual. Kalau boleh buat graf, memang saya guna jadual dan graf. Kadang kala saya sediakan gambar, dan minta pelajar buat kolaj supaya mereka boleh ingat struktur model yang dipelajari dalam kelas saya. Saya bergantung kepada media untuk kelas pengajaran saya. Saya suka letakkan banyak maklumat bergambar. Saya juga selalunya laksanakan aktiviti perbincangan, di mana selalunya saya akan buat refleksi dalam bentuk perbincangan. Ada satu aktiviti saya suka lakukan sekali sekala. Saya cipta mnemonik untuk murid, dan ubah menjadi lagu. Kemudian, kami nyanyikan sama-sama…ia menarik dan menyeronokkan. Ada juga topik yang memerlukan murid untuk buat projek.*	• Jadual • Graf • Jadual dan graf • Gambar • Kolaj • Maklumat bergambar • Perbincangan • Nyanyikan • Projek	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Jadual dan graf Kolaj Maklumat bergambar Perbincangan Nyanyikan Projek
PK2	*Biasanya saya selalu sediakan poster… untuk maklumat yang mempunyai proses, saya sediakan carta alir supaya pelajar dapat memahami konsep dengan lebih cepat. Selain itu, saya sering gunakan gambar. Gambar boleh mempunyai pelbagai maklumat yang lagi mudah untuk pelajar saya ingat. Aktiviti lain biasanya saya buat main peranan, sebab saya nak murid saya aktif dalam kelas saya. Kalau ada aktiviti main peranan, mestilah ada perbincangan juga. Saya rasa aktiviti perbincangan ini melengkapi aktiviti main peranan.*	• Poster • Carta alir • Gambar maklumat • Main peranan, • Perbincangan	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Poster Carta Alir Maklumat bergambar Main peranan Perbincangan

PK3	*Bagi saya poster menarik untuk digunakan…selain itu, murid saya selalunya memang dah tahu, yang mereka perlu buat peta minda untuk setiap topik yang dipelajari. Itu memang aktiviti yang wajib saya buat. Banyak lagi aktiviti lain, salah satunya, soal jawab, tapi jarang dilaksanakan. Saya suka buat aktiviti berkumpulan dengan murid saya. Macam-macam topik dan maklumat yang boleh murid dapat melalui perbincangan dalam Kumpulan.*	• Poster • Peta minda • Soal jawab • Aktiviti berkumpulan • Perbincangan dalam kumpulan	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Poster Peta minda Soal jawab Kajian kes, Aktiviti berkumpulan Perbincangan dalam kumpulan
PK4	*Saya selalu tekankan murid untuk mencatat nota. Buat peta minda juga salah satu aktiviti lain. Bagi saya, minta murid buat sendiri peta minda boleh membantu mereka ulangkaji pembelajaran dengan lebih baik. Saya juga suka kaitkan apa-apa situasi dengan menunjukkan gambar kepada murid. Jadi mereka boleh ingat kata kunci melalui gambar ini. Ada juga kerja lapangan, tapi tak banyak, dalam sekali atau dua kali sahaja*	• Mencatat nota • Peta minda • Gambar • Kerja lapangan	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Mencatat nota Peta minda Gambar Kerja lapangan
PK5	*Catat nota memang wajib dalam kelas saya. Kalau saya sediakan gambar, saya rasa murid saya lebih mudah faham. Jadi biasanya memang saya guna gambar yang ada maklumat berkaitan. Saya juga suka susun maklumat dalam jadual dan graf. Mudah untuk saya terangkan dan mudah untuk pelajar saya nampak keseluruhan konsep. Ada juga waktunya saya laksanakan aktiviti berkumpulan dengan murid, terutamanya kalau saya lihat mereka sudah mula bosan dengan kelas pengajaran. Kemudian, di akhir kelas, memang akan ada soal*	• Catat nota • Gambar • Maklumat • Jadual dan graf • Aktiviti berkumpulan • Soal jawab. • Simulasi konsep	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Mencatat nota Maklumat bergambar Jadual dan graf Aktiviti berkumpulan

	jawab. Simulasi konsep kadang kala saya laksanakan, selalunya saya cari bahan simulasi konsep di internet. Kalau ada, saya tunjukkanlah kepada murid.		Soal jawab Simulasi konsep
PK6	*Aktiviti pengajaran yang memang saya selalu guna adalah poster. Saya selalu letak murid saya mengikut kumpulan yang saya bahagikan sendiri, dan mereka perlu buat tugasan yang saya berikan sama-sama. Kadang kala, saya buat aktiviti main peranan. Saya lihat murid saya ada yang seronok terlibat dalam main peranan, dan ada yang seronok melihat dan mendengar rakannya main peranan. Ia adalah situasi menang-menang untuk semua murid, mereka mudah faham. Kemudian, lebih kurang dua kali setahun, saya akan beri aktiviti yang memerlukan murid menyiapkan projek.*	• Poster • Kumpulan • Main peranan • Projek.	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Poster Aktiviti berkumpulan Main peranan Projek
PK7	*Aktiviti biasa sahaja, selain catat nota, setiap kali pembelajaran kelas saya, memang saya sediakan carta alir topik yang dipelajari hari itu, atau saya minta pelajar buat sendiri carta alir tersebut. Main peranan juga antara aktiviti yang saya akan buat. Ia agak makan masa, tapi berbaloi. Jadi biasanya saya akan maklumkan mereka beberapa hari awal sebelum aktiviti main peranan dilaksanakan supaya mereka boleh bersedia*	• Catat nota • Carta alir • Main peranan	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Mencatat nota Carta alir Main peranan
PK8	*Dalam satu gambar boleh mempunyai banyak maklumat. Ia bagus sebagai aktiviti pengajaran dalam kelas saya. Tapi, aktiviti berkumpulan memang perkara biasa saya lakukan. Hampir setiap topik pembelajaran dalam kelas saya akan memerlukan aktiviti berkumpulan*	• Gambar • Maklumat • Aktiviti berkumpulan	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Maklumat bergambar Aktiviti berkumpulan

PK9	*Memandangkan kelas yang saya ajar perlukan murid banyak membaca, saya memang akan suruh mereka mencatat nota. Kadang kala saya gunakan juga poster.*	• Mencatat nota • Poster	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: Mencatat nota poster
PK10	*Murid perlu catat nota dalam kelas saya. Saya juga selalu pesan kepada murid untuk buat peta minda. Ia adalah nota yang ringkas dan padat. Bagi saya, ia bagus untuk murid gunakan bagi memproses maklumat dengan lebih cepat. Kalau saya jumpa poster yang sesuai, saya akan gunakan sebagai aktiviti. Tapi saya tak buat sendirilah poster itu. Ada juga waktunya saya akan minta pelajar untuk buat main peranan. Kadang kala saya buat simulasi, lagi-lagi untuk topik-topik yang agak sukar murid faham. Kalau buat simulasi berdasarkan kepada sesuatu konsep, pasti banyak persoalan daripada murid. Jadi akhirnya mereka akan mudah faham sesuatu topik itu.*	• Catat nota • Peta minda • Poster • Main peranan. • Simulasi	Aktiviti pembelajaran yang disediakan guru untuk menangani gaya pembelajaran yang pelbagai adalah: 1.Mencatat nota 2.Peta minda 3.Poster 4.Main peranan 6.Simulasi

Peserta Kajian (PK)	Soalan **3b) Berdasarkan kefahaman anda, adakah perlu menyediakan aktiviti pembelajaran yang berbeza untuk menangani gaya pembelajaran MBPK kategori KUI yang pelbagai di kelas anda? Mengapa?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*Murid akan melakukan aktiviti mencapai kebolehan mereka. Masalah yang saya lihat ialah sekarang kita mesti merancang banyak aktiviti dan menandakan banyak aktiviti yang berbeza, banyak kerja yang kita tidak mempunyai masa.*	• Murid mencapai kebolehan mereka • Banyak kerja yang kita tidak mempunyai masa	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Murid mencapai kebolehan Cabaran aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif: Bebanan kerja guru Kekangan masa
Pk2	*Dapat memberi peluang yang diperluaskan kepada murid tersebut. Ramai murid berpeluang belajar dengan cara yang sesuai atau diminati mereka.*	• Ramai murid berpeluang belajar dengan cara yang sesuai atau diminati mereka.	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Menangani pelbagai gaya pembelajaran
PK3	*Memang banyak. kerja. Kami tidak mempunyai masa, Jabatan banyak menuntut daripada guru. Memikirkannya sahaja mungkin agak mustahil untuk direalisasikan.*	• Banyak. kerja • Tidak mempunyai masa • Agak mustahil untuk direalisasikan	Cabaran aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif: Bebanan kerja guru Kekangan masa Sukar dilaksanakan

PK4	*Ia akan memenuhi keperluan setiap murid dalam kelas. Dengan kelas kecil ia adalah idea yang baik, tapi bukan dengan kelas besar. Kerana pelaksanaan strategi pengajaran yang berbeza memerlukan guru untuk sentiasa memerhatikan murid-murid bagi memastikan keberkesanannya. Kalau tidak berkesan, rugilah, sebab ia menuntut masa dan tenaga untuk merangka strategi pengajaran yang berbeza.*	• Memenuhi keperluan setiap murid • Memerlukan guru untuk sentiasa memerhatikan murid-murid • Menuntut masa dan tenaga	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Menangani pelbagai gaya pembelajaran Cabaran aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif: Bebanan kerja
PK5	*Murid akan melakukan dan menguasai semua aktiviti. ia bagus, tetapi saya takut ini akan menjadi banyak kerja.*	• Murid menguasai semua aktiviti • Banyak kerja	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Murid mencapai kebolehan Cabaran aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif: Bebanan kerja
PK6	*Murid akan melakukan aktiviti mengikut kebolehan mereka. Kedengarannya bagus apabila merancang dan menanda. Tapi susahlah kalau kita nak buat, memang banyak kerja.*	• Murid melakukan aktiviti mengikut kebolehan mereka • Banyak kerja	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Murid mencapai kebolehan Cabaran aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif: Bebanan kerja

PK7	*Bagus untuk murid kerana ada aktiviti yang ada berbeza boleh menarik minat mereka. Tapi, bagi saya guru ia makan masa untuk sediakan pelbagai aktiviti yang berbeza. Mungkin sukar dilaksanakan kerana masa yang terhad.*	• Menarik minat • Makan masa • Sukar dilaksanakan	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Menarik minat murid Cabaran aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif: Kekangan masa Sukar dilaksanakan
PK8	*Bagus, murid boleh belajar mengikut kesesuaian mereka. Jadi tidak ada yang ketinggalan dalam pelajaran. Namun, saya rasa ia agak sukar dilaksanakan. Beban kerja guru yang ada sekarang sudah terlalu banyak. Sukar untuk saya merangka pelbagai aktiviti pembelajaran yang berbeza. Ruang dan masa yang terhad menyukarkan pelaksanaannya secara realiti.*	• Murid boleh belajar mengikut kesesuaian • Tidak ada yang ketinggalan dalam pelajaran • Sukar dilaksanakan • Beban kerja • Ruang dan masa yang terhad	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Menangani pelbagai gaya pembelajaran Murid mencapai kebolehan Cabaran aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif: Bebanan kerja Kekangan masa Sukar dilaksanakan
PK9	*Untuk memberi manfaat kepada semua murid mengikut kebolehan mereka. Ia bagus. Setiap murid boleh tunjukkan bakat dan kebolehan mereka dan kembangkannya.*	• Memberi manfaat kepada semua murid mengikut kebolehan	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Murid mencapai kebolehan

PK10	*Bagus. Rasanya cara ini dapat membuat sesi pengajaran menjadi lebih menarik.*	• Membuat sesi pengajaran menjadi lebih menarik.	Aktiviti pembelajaran yang berbeza dalam bilik darjah inklusif menyebabkan: Sesi pengajaran menjadi menarik

Peserta Kajian (PK)	Soalan **3c) Apakah komen anda sekiranya penggunaan aktiviti-aktiviti yang sama secara berterusan bagi menangani MBPK kategori KUI di kelas anda?**	Kod Terbuka	Kod Paksi
PK1	*Yang pandai akan mendapat markah tinggi dan yang lambat belajar akan mendapat markah yang rendah. Ini kerana aktiviti yang digunakan mungkin lebih sesuai untuk murid yang cepat belajar sahaja.*	• Aktiviti yang digunakan mungkin lebih sesuai untuk murid yang cepat belajar sahaja.	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.
PK2	*Tidak semua murid berminat untuk mengikut pembelajaran yang menggunakan satu aktiviti sahaja secara berterusan. Perkara ini menyebabkan mereka kurang fokus dalam kelas. Akhirnya mereka tidak akan lulus.*	• Tidak semua murid berminat • Kurang fokus • Mereka tidak akan lulus	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.
PK3	*Tidak semua murid berminat. Memandangkan kepantasan murid belajar adalah berbeza, jadi ada murid yang akan ketinggalan dan jadi tidak berminat dengan aktiviti pembelajaran yang dilaksanakan.*	• Tidak semua murid berminat • Murid yang akan ketinggalan	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.
PK4	*Mereka tidak berminat. Sesetengah akan mengambil bahagian secara bebas maka akan timbul ketakutan bahawa orang lain akan mentertawakan mereka.*	• Tidak berminat	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.

PK5	*Yang lain akan mendapat markah yang tinggi, dan yang lain akan mendapat markah yang rendah.*	• Markah yang tinggi • Markah yang rendah.	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.
PK6	*Ada murid berprestasi sangat baik tetapi yang lain bergelut. Murid lain yang perlu berusaha lebih mungkin hilang minat terhadap pembelajaran tersebut sehingga tidak menyelesaikan aktiviti yang tidak mereka gemari.*	• Ada murid berprestasi sangat baik tetapi yang lain bergelut • Perlu berusaha lebih • Hilang minat	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.
PK8	*Tidak semua murid akan berprestasi baik. Kebanyakan menjadi pasif dan tidak lulus peperiksaan.*	• Tidak semua murid akan berprestasi baik • Pasif • Tidak lulus peperiksaan.	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.
PK9	*Murid menumpukan perhatian hanya apabila mereka melakukan aktiviti yang mereka suka.*	• Menumpukan perhatian hanya apabila mereka melakukan aktiviti yang mereka suka	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.
PK10	*Yang pandai akan mendapat markah tinggi, dan murid yang lambat akan mendapat markah yang rendah. Ini kerana akan ada murid yang lambat untuk memahami sesuatu pengajaran jika saya menggunakan kaedah yang sukar diterima murid.*	• Pandai akan mendapat markah tinggi	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.

		• Lambat akan mendapat markah yang rendah	
	<u>Tidak semua murid berminat</u>. Ada murid yang suka mendengar, ada yang suka menonton visual, ada juga yang suka melakukan sesuatu projek. Jadi, kalau saya gunakan satu jenis aktiviti sahaja, ada murid yang tidak berminat dengan pengajaran saya.	• Tidak semua murid berminat	Kesan penggunaan satu aktiviti pembelajaran secara berterusan adalah: Tidak dapat menangani pelbagai gaya pembelajaran.

Lampiran D: Kebenaran Menjalankan Kajian (Kementerian Pendidikan Malaysia)

KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA
BAHAGIAN PERANCANGAN DAN PENYELIDIKAN DASAR PENDIDIKAN
ARAS 1-4, BLOK E8
KOMPLEKS KERAJAAN PARCEL E
PUSAT PENTADBIRAN KERAJAAN PERSEKUTUAN
62604 PUTRAJAYA

TEL : 0388846591
FAKS : 0388846579

Ruj. Kami : KPM.600-3/2/3-eras(8693)
Tarikh : 25 November 2020

MOHAMAD TAHA BIN ABOL
NO. KP : [redacted]

[redacted]

Tuan,

KELULUSAN UNTUK MENJALANKAN KAJIAN DI SEKOLAH, INSTITUT PENDIDIKAN GURU, JABATAN PENDIDIKAN NEGERI DAN BAHAGIAN DI BAWAH KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA

Perkara di atas adalah dirujuk.

2. Sukacita dimaklumkan bahawa permohonan tuan untuk menjalankan kajian seperti di bawah telah diluluskan.

" GAYA PEMBELAJARAN DAN TEKNIK PENGAJARAN UNTUK MURID BERKEPERLUAN KHAS DI KELAS PROGRAM PENDIDIKAN KHAS INTEGRASI SEKOLAH MENENGAH "

3. Kelulusan adalah berdasarkan kepada kertas cadangan penyelidikan dan instrumen kajian yang dikemukakan oleh tuan kepada bahagian ini. Walau bagaimanapun kelulusan ini bergantung kepada kebenaran Jabatan Pendidikan Negeri dan Pengetua / Guru Besar yang berkenaan.

4. Surat kelulusan ini sah digunakan bermula dari **4 Januari 2021** hingga **30 Jun 2021** .

5. Tuan dikehendaki menyerahkan senaskhah laporan akhir kajian dalam bentuk *hardcopy* bersama salinan *softcopy* berformat pdf dalam CD kepada Bahagian ini.Tuan juga diingatkan supaya mendapat kebenaran terlebih dahulu daripada Bahagian ini sekiranya sebahagian atau sepenuhnya dapatan kajian tersebut hendak diterbitkan di mana-mana forum, seminar atau diumumkan kepada media massa.

Sekian untuk makluman dan tindakan tuan selanjutnya. Terima kasih.

"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menjalankan amanah,

Ketua Penolong Pengarah Kanan
Sektor Penyelidikan dan Penilaian Dasar
b.p. Pengarah
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

salinan kepada:-

JABATAN PENDIDIKAN SARAWAK

* SURAT INI DIJANA OLEH KOMPUTER DAN TIADA TANDATANGAN DIPERLUKAN *

Lampiran E: Kebenaran Menjalankan Kajian (Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak)

KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA
Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak
Jalan Diplomatik, Off Jalan Bako
Petra Jaya, 93050 Kuching, Sarawak

Tel : 082-473445
Faks : 082-473684
Emel : *ulat.jpnsarawak@moe.gov.my*

Ruj Kami : JPNSW.SKPP.LAT.600-1/1/1 Jld.8(42)
Tarikh : 30 November 2020

Mohamad Taha Bin Abol

[redacted]

Tuan,

KEBENARAN UNTUK MENJALANKAN KAJIAN DI SEKOLAH-SEKOLAH, INSTITUT-INSTITUT PERGURUAN, JABATAN PENDIDIKAN DAN BAHAGIAN-BAHAGIAN DI BAWAH KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA

Dengan hormatnya saya diarah merujuk perkara di atas.

2. Sukacita dimaklumkan bahawa Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak **tiada halangan** untuk membenarkan tuan menjalankan kajian bertajuk :

" Gaya Pembelajaran dan Teknik Pengajaran untuk Murid Berkeperluan Khas di Kelas Program Pendidikan Khas Integrasi Sekolah Menengah "

3. Jabatan ingin mengingatkan bahawa sepanjang tempoh kajian tersebut, tuan adalah tertakluk kepada peraturan yang sedang berkuat kuasa dan menjalankan kajian seperti tajuk yang diluluskan oleh Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia bil. KPM.600-3/2/3-eras(8693) bertarikh 25 November 2020. Surat kelulusan ini sah digunakan bermula dari **4 Januari 2021 hingga 30 Jun 2021.**

4. Jabatan ini memohon agar sesalinan laporan akhir kajian dihantar ke Unit Pengurusan Bakat, Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak untuk tujuan rekod dan rujukan.

Sekian, terima kasih.

"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menjalankan amanah,

(MOHAMAD ISWANNI BIN SEKAWI)
Sektor Sumber Manusia
b.p. Pengarah Pendidikan
Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak

saa/kajian2020

"MENJULANG PENDIDIKAN NEGERI SARAWAK"
"FLY KENYALANG FLY,FLY HIGH"

Lampiran F: Model Pengajaran

MODEL PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN KEMAHIRAN VOKASIONAL SPESIFIK ASAS ROTI PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF MENENGAH SEKOLAH

PELAN MENGAJAR TEORI	
KOD DAN NAMA PROGRAM	HT-013-2:2011 PEMBUATAN ROTI
TAHAP	2
NO DAN TAJUK UNIT KOMPETENSI	C02 PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI
NO DAN PERNYATAAN AKTIVITI KERJA	**1. MENGENALPASTI KEPERLUAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI** **2. MENYEDIAKAN INTI MANIS DAN SAVORI MISE EN PLACE** **3. MENJALANKAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI**
NO. KOD :	HT-013-2:2011/CO2/ P(1 /3)PM

TEMPAT :	**TEMPOH :**	**NO. KOD** HT-013-2:2011- C02/P(1/3)PM

TAJUK*:* PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI

TUJUAN PENGAJARAN*:*

Murid Berkeperluan Khas Kurang Upaya Intelektual mesti boleh:-

1. Kenyataan ini hendaklah boleh diukur dan dinilai
2. Sediakan sekurang-kurangnya Dua (2) Tujuan Pengajaran

ALAT BANTUAN MENGAJAR	**TAJUK**	**NO. KOD**
BAHAN PEMBELAJARAN	*kertas Penerangan* *Kertas Tugasan*	HT-013-2:2011-C02/LP/T
ALAT PANDANG DENGAR	*Komputer,* *Projektor LCD,* *Whiteboard,* *duster* *Marker*	C LCD WB D M

PERALATAN, KELENGKAPAN DAN BAHAN		KUATITI/KUALITI
	Komputer	1
	LCD	1

NO. KOD *:* HT-013-2:2011- C02/P(1/3)PM		
AKTIVITI PENGAJARAN	**ABM**	**MASA**
PERSEDIAAN *:* 1. Selesakan murid Beri salam dan salam sejahtera, tulis kursus, tahap dan tarikh. Tanya khabar kesihatan murid. Semak senarai kehadiran murid. 2. Tekan aspek disiplin, tatatertib, kerjasama. Contoh : pakaian yang sesuai ke kelas. 3. Mulakan perbincangan dengan motivasi / 2 way communication / ceria / jaga kesihatan. Contoh :Keselamatan didalam dapur. 4. Bawa murid kepada tajuk 5. Cuba kaitkan dengan tajuk yang akan diajar 6. Tulis tajuk di Papan tulis **:CO2** **i MENGENALPASTI KEPERLUAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI** **ii MENYEDIAKAN INTI MANIS DAN SAVORI MISE EN PLACE** **iii MENJALANKAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI** 7. Tulis tujuan pengajaran di papan tulis dan nyatakan kepada para MURID. Murid-murid mesti boleh: i. Kenalpasti kebersihan dan sanitasi dalam penyediaan inti ii. Jenis-jenis inti iii. Kenalpasti peralatan dan bahan untuk penyediaan inti**.** iv. Teknik dan kaedah memasak inti 8. Terangkan tujuan/kepentingan/faedah dari pelajaran ini. Contoh : Murid akan dapat membuat membuat inti dengan cara yang baik. 9. Siasat pengetahuan murid berkenaan tajuk yang akan dipelajari. Contoh : Bagaimana kita dapat memastikan kualiti inti manis dan sauvori dalam kedaan baik ?		

NO. KOD *:* HT-013-2:2011- C02/P(1/3)PM			
TOPIK PENGAJARAN	**AKTIVITI PENGAJARAN**	**ABM**	**MASA**
PENYAMPAIAN *:* 1. Mengenalpasti keperluan penyediaan inti manis dan savori	i. Mengikut amalan keselamatan, kebersihan dan kesihatan seperti: • OSHA • Akta Kualiti alam sekitar 1974 (Act127) • Produk Halal • HACCP • GMP ii. Boring pesanan inti manis dan savori iii. Kuantiti pengeluaran iv. Masa penghantaran v. Resepi standard inti manis dan savori. vi. Jenis-jenis inti manis dan savori seperti • Buah-buahan • Krim • Kekacang • Manis dan savori lapisan • Kastard • Lapisan pedas vi. Langkah kerja penyediaan inti manis dan savori.		

TOPIK PENGAJARAN	AKTIVITI PENGAJARAN	ABM	MASA
PENYAMPAIAN: 1. Menyediakan inti manis dan savori mise en place	i. Jenis-jenis perkakasan dan peralatan memasak seperti: o Pan o Penimbang o Pemukul o Cawan penyukat o Mesin pengadun o Dapur ii. Fungsi dan kegunaan perkakasan dan peralatan untuk memasak inti manis dan savori. iii. Kenalpasti ramuan inti manis dan savori: o Gula o Susu o Tepung kastard o Cili o Tuna		
2. Menjalankan penyediaan inti manis dan savori	i. Teknik mengadun ramuan inti: • Memukul • Membentuk. ii. Kaedah memasak inti manis dan savori seperti: • Sauté • Menggoreng • Mengukus iii. Prosedur penyediaan inti manis dan savori.		

NO. KOD / *CODE NUM.:* HT-013-2:2011- C01/P(1/3)PM		
AKTIVITI PENGAJARAN	**ABM**	**MASA**
PENGGUNAAN: 1. Edarkan kertas penerangan 2. Arahkan pelajar menyemak helaian setiap muka surat kertas penerangan 3. Beri masa untuk murid membaca dan memahami kertas penerangan yang diberikan - sila baca dan cuba fahamkan kertas penerangan yang diberikan dan jika ada sesiapa yang tidak faham sila bertanya. 4. Uji kefahaman murid dengan bertanyakan soalan berkaitan tajuk yang telah diajar. S1 : Berikan contoh perkakasan yang digunakan dalam penyediaan inti manis dan savori? J1 : cawan penyukat. S 2 : apakah teknik yang digunakan dalam penyediaan inti kaya? J 2 **:** double boiler.		

NO. KOD / *CODE NUM.:* HT-013-2:2011- C01/P(1/3)PM		
AKTIVITI PENGAJARAN	**ABM**	**MASA**
PENGESAHAN *:* 1. Berikan masa kepada murid untuk membuat persediaan. 2. Arah murid untuk merujuk kertas penerangan nota dan sebagainya. 3. Edarkan kertas tugasan kepada murid. 4. Beri arahan - semak muka surat. - Tulis nama dan tarikh. - Masa menjawab soalan adalah 5 minit - Baca arahan dengan teliti - Markah lulus minima adalah 75% 5 Maklumkan bila masa **MULA**..... 6 Maklumkan bila masa hampir tamat dan masa **TAMAT**.... 7 Arah hantar kertas tugasan. 8 Maklumkan bila dan dimana keputusan ujian akan diumumkan. 9 Beri ringkasan mengenai apa yang telah diajar. 10 Minta bersedia untuk topik yang akan datang. Tajuk : **MEMERIKSA KUALITI DAN KUANTITI INTI MANIS DAN SAVORI** Ucapkan salam.		

PELAN MENGAJAR TEORI	
KOD DAN NAMA PROGRAM	HT-013-2:2011- PEMBUATAN ROTI
TAHAP	2
NO DAN TAJUK UNIT KOMPETENSI	C02 PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI
NO DAN PERNYATAAN AKTIVITI KERJA	1. MENGENALPASTI KEPERLUAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI 2. MENYEDIAKAN INTI MANIS DAN SAVORI MISE EN PLACE 3. MENJALANKAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI 4. MEMERIKSA KUALITI DAN KUANTITI INTI MANIS DAN SAVORI 5. **MENJALANKAN PENYIMPANAN PRODUK INTI MANIS MANIS DAN SAVORI.** 6. **MEREKOD AKTIVITI PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI**

NO. KOD *:* HT-013-2:2011- C02/P(3/3)PM

AKTIVITI PENGAJARAN	ABM	MASA
PERSEDIAAN *:* 1. Selesakan murid Beri salam dan salam sejahtera, tulis kursus, tahap dan tarikh. Tanya khabar Kesihatan murid. 2. Semak senarai kehadiran murid. 3. Tekan aspek disiplin, tatatertib, kerjasama. Contoh : pakaian yang sesuai ke kelas. 4. Mulakan perbincangan dengan motivasi / 2 way communication / ceria / jaga kesihatan. Contoh :Keselamatan didalam dapur. 5. Bawa murid kepada tajuk Cuba kaitkan dengan tajuk yang akan diajar 6.Tulis tajuk di Papan tulis **:CO2** • **Menjalankan penyimpanan produk inti manis manis dan savori.** • **Merekod aktiviti penyediaan inti manis dan savori** 7. Tulis tujuan penulisan di 'white board' dan nyatakan kepada para MURID. Murid-murid mesti boleh: 1. Menyatakan jenis pembungkusan untuk menyimpan inti 2. Kenalpasti suhu simpanan 3. Melabelkan produk. 4. Mengamalkan First In First Out 5. Merangka laporan amali. 8. Terangkan tujuan/kepentingan/faedah dari pelajaran ini. Contoh : Murid akan dapat kenal pasti jenis pemmbungkusan. 9. Siasat pengetahuan murid berkenaan tajuk yang akan dipelajari. Contoh : Berikan dua jenis pembungkusan untuk menyimpan inti		

NO. KOD: HT-013-2:2011- C02/P(3/3)PM			
TOPIK PENGAJARAN	**AKTIVITI PENGAJARAN**	**ABM**	**MASA**
PENYAMPAIAN: 1. Menjalankan penyimpanan produk inti manis manis dan savori.	i. Jenis-jenis bekas pembungkusan seperti: • Pembungkusan – Plastik – kertas Aluminium • Bekas Makanan ii. Suhu penyimpanan produk. iii. Jangkasamasa penyimpanan inti manis dan savori iv. Melabelkan produk Inti manis dan savori v. Prosedur penyimpanan inti manis dan savori iaitu: • First In First Out (FIFO) • Last In Last Out (LIFO)		
2. Merekod aktiviti penyediaan inti manis dan savori	i. Aliran laporan. ii. Format laporan penyediaan inti manis dan savori. iii. Kaedah membuat laporan aktiviti inti manis dan savori. Lisan, Senarai semak dan Bertulis iv. Procedur membuat laporan aktiviti inti manis dan savori.		

NO. KOD : HT-013-2:2011- C02/P(3/3)PM		
AKTIVITI PENGAJARAN	**ABM**	**MASA**
PENGGUNAAN : 1. Edarkan kertas penerangan 2. Arahkan pelajar menyemak helaian setiap muka surat kertas penerangan 3. Beri masa untuk murid membaca dan memahami kertas penerangan yang diberikan - sila baca dan cuba fahamkan kertas penerangan yang diberikan dan jika ada sesiapa yang tidak faham sila bertanya. 4. Uji kefahaman murid dengan bertanyakan soalan berkaitan tajuk yang telah diajar. S1 : J1 : S 2 : J 2 **:**		

NO. KOD *:* HT-013-2:2011- C02/P(3/3)PM		
AKTIVITI PENGAJARAN	**ABM**	**MASA**
PENGESAHAN*:* 1. Berikan masa kepada murid untuk membuat persediaan. 2. Arah murid untuk merujuk kertas penerangan nota dan sebagainya. 3. Edarkan kertas tugasan kepada murid. 4. Beri arahan - semak muka surat. - Tulis nama dan tarikh. - Masa menjawab soalan adalah 5 minit - Baca arahan dengan teliti - Markah lulus minima adalah 75% 5 Maklumkan bila masa **MULA**..... 6 Maklumkan bila masa hampir tamat dan masa **TAMAT**.... 7 Arah hantar kertas tugasan. 8 Maklumkan bila dan dimana keputusan ujian akan diumumkan. 9 Beri ringkasan mengenai apa yang telah diajar. 10 Minta bersedia untuk topik yang akan datang. Tajuk : **PENYEDIAAN** **DONAT** Ucapkan salam.		

PELAN MENGAJAR AMALI	
KOD DAN NAMA PROGRAM	HT-013-2:2011 PEMBUATAN ROTI
TAHAP	2
NO DAN TAJUK UNIT KOMPETENSI	C02 PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI
NO DAN PERNYATAAN AKTIVITI KERJA	**1. MENGENALPASTI KEPERLUAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI** **2. MENYEDIAKAN INTI MANIS DAN SAVORI MISE EN PLACE** **3. MENJALANKAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI** **4. MEMERIKSA KUALITI DAN KUANTITI INTI MANIS DAN SAVORI** **5. MENJALANKAN PENYIMPANAN PRODUK INTI MANIS MANIS DAN SAVORI.** **6. MEREKOD AKTIVITI PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI**

TEMPAT:	TEMPOH :	NO. KOD HT-013-2:2011- C02/K(1/1)PM

TAJUK*:*

1. MENGENALPASTI KEPERLUAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI
2. MENYEDIAKAN INTI MANIS DAN SAVORI MISE EN PLACE
3. MENJALANKAN PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI
4. MEMERIKSA KUALITI DAN KUANTITI INTI MANIS DAN SAVORI
5. MENJALANKAN PENYIMPANAN PRODUK INTI MANIS MANIS DAN SAVORI.
6. MEREKOD AKTIVITI PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI

TUJUAN PENGAJARAN*:*

Pelajar-pelajar mesti boleh:-

1. Kenalpasti keperluan bahan penyediaan inti manis dan savori.
2. Menyediakan perkakasan dan perlatan untuk membuat inti manis dan savori.
3. Menjalankan penyediaan inti manis dan savori.
4. Melakukan penilaian terhadap kualiti dan kuantiti inti manis dan savori.
5. Membuat laporan amali yang telah dilakukan.

Dihias dengan pelbagai cara supaya kelihatan menarik.

ALAT BANTUAN MENGAJAR	TAJUK	NO. KOD
BAHAN PEMBELAJARAN	*kertas Penerangan* *Kertas Tugasan*	HT-013-2:2011-C02/LP/T

ALAT PANDANG DENGAR	*Komputer,* *Projektor LCD,* *Whiteboard,* *duster* *Marker*	C LCD WB D M
PERALATAN, KELENGKAPAN DAN BAHAN	Komputer LCD	KUATITI/KUALITI 1 1

NO. KOD *:* HT-013-2:2011- C02K(1/1)PM		
AKTIVITI PENGAJARAN	**ABM**	**MASA**
PERSEDIAAN *:* 1. Selesakan murid Beri salam dan salam sejahtera, tulis kursus, tahap dan tarikh. Tanya khabar kesihatan murid. 2. Semak senarai kehadiran murid. 3. Tekan aspek disiplin, tatatertib, kerjasama. Contoh : pakaian yang sesuai ke kelas. 4. Mulakan perbincangan dengan motivasi / 2 way communication / ceria / jaga kesihatan. Contoh :Keselamatan didalam dapur. 5. Bawa murid kepada tajuk Cuba kaitkan dengan tajuk yang akan diajar 6.Tulis tajuk di Papan tulis **:CO2** **1. PENYEDIAAN INTI MANIS DAN SAVORI.** 7. Tulis tujuan pengajaran di 'white board' dan nyatakan kepada para MURID. Murid-murid mesti boleh: 1. Sediakan bahan memasak inti. 2. Masak inti 3. Simpan dan labelkan. 4. Membuat laporan.		

8. Terangkan tujuan/kepentingan/faedah dari pelajaran ini. Contoh : Murid akan dapat membuat membuat inti , menilai inti, menghias dan membuat laporan inti.. 9. Siasat pengetahuan murid berkenaan tajuk yang akan dipelajari. Contoh : Sebutkan beberapa jenis roti inti yang kamu tahu ?		

NO. KOD *:* HT-013-2:2011- C02/K(1/1)PM			
TOPIK PENGAJARAN	**AKTIVITI PENGAJARAN**	**ABM**	**MASA**
PENYAMPAIAN *:* 1. Mengenalpasti keperluan penyediaan inti manis dan savori	i. Mengikut amalan keselamatan, kebersihan dan kesihatan seperti: • OSHA • Akta Kualiti alam sekitar 1974 (Act127) • Produk Halal • HACCP • GMP ii. Borang pesanan inti manis dan savori iii. Kuantiti pengeluaran iv. Masa penghantaran v. Resepi standard inti manis dan savori. vi. Jenis-jenis inti manis dan savori seperti; • Buah-buahan • Krim • Kekacang • Manis dan savori lapisan • Kastard • Lapisan pedas. vii. Langkah kerja penyediaan inti manis dan savori.		

TOPIK PENGAJARAN	AKTIVITI PENGAJARAN	ABM	MASA
PENYAMPAIAN: 2. Menyediakan inti manis dan savori mise en place	i. Jenis-jenis perkakasan dan peralatan memasak seperti: • Pan • Penimbang • Pemukul • Cawan penyukat • Mesin pengadun • Dapur ii. Fungsi dan kegunaan perkakasan dan peralatan untuk memasak inti manis dan savori. iii. Kenalpasti ramuan inti manis dan savori: • Gula • Susu • Tepung kastard • Cili • Tuna		
3. Menjalankan penyediaan manis dan savori	i. Teknik mengadun ramuan inti: • Memukul • Membentuk. ii. Kaedah memasak inti manis dan savori seperti: • Sauté • Menggoreng • Mengukus iii. Prosedur penyediaan inti manis dan savori.		
4. Memeriksa kualiti dan kuantiti inti manis dan savori	i. Tekstur Inti manis dan Savori ii. Aroma inti manis dan savori iii. Warna inti manis dan savori.		

	iv. Rasa dan perasa inti manis dan savori. v. Kuantiti dan kualiti inti manis dan savori seperti: • Proses penyediaan • Suhu		

TOPIK PENGAJARAN	AKTIVITI PENGAJARAN	ABM	MASA
PENYAMPAIAN: 5. Menjalankan penyimpanan produk inti manis manis dan savori. 6. Merekod aktiviti penyediaan inti manis dan savori	i. Jenis-jenis bekas pembungkusan seperti: Pembungkusan Plastik kertas Aluminium, Bekas Makanan ii. Suhu penyimpanan produk. iii. Jangkasamasa penyimpanan inti manis dan savori iv. Melabelkan produk Inti manis dan savori v. Prosedur penyimpanan inti manis dan savori iaitu: First In First Out (FIFO) Last In Last Out (LIFO) i. Aliran laporan. ii. Format laporan penyediaan inti manis dan savori. iii. Kaedah membuat laporan aktiviti inti manis dan savori. Lisan, Senarai semak dan Bertulis iv. Procedur membuat laporan aktiviti inti manis dan savori.		

NO. KOD / *CODE NUM.:* HT-013-2:2011- C02/K(1/1)PM

AKTIVITI PENGAJARAN	ABM	MASA
PENGGUNAAN: 1. Edarkan kertas Kerja. 2. Arahkan pelajar menyemak helaian setiap muka surat kertas kerja. 3. Beri penekanan kepada aspek keselamatan. 4. Arahakan murid melakukan aktiviti dari mula hingga akhir. 5. Bantu murid supaya mereka berjaya membuatnya dengan baik. 6. Pastikan kemahiran murid tercapai. 7. Uji kefahaman murid dengan bertanyakan soalan berkaitan tajuk yang telah diajar. S 1: Berikan contoh perkakasan yang digunakan dalam penyediaan inti manis dan savori? J1 : cawan penyukat. S 2 : apakah teknik yang digunakan dalam penyediaan inti kaya? J 2 **:** double boiler. 8. Segera bantu jika murid melakukan kesilapan dan akui jawapan diberikan serta memberikan pujian. 9. Ulang perkara-perkara penting dan buat ulasan.		

NO. KOD / *CODE NUM.:* HT-013-2:2011- C02/K(1/1)PM		
AKTIVITI PENGAJARAN	**ABM**	**MASA**
PENGESAHAN *:* 1. Beritahu murid latihan akan diadakan 2. Buat persediaan untuk tujuan penilaian. 3. Arahkan murid supaya mengemas tempat kerja masing-masing termasuk simpan kertas kerja. 4. Beri arahan. - Masa penilaian adalah 15 minit. - Keputusan adalah seperti **TERAMPIL** dan **TIDAK TERAMPIL** - Agihan proses kerja: Proses kerja Hasil kerja Sikap Keselamatan 5 Maklumkan bila masa **MULA**..... 6 Maklumkan bila masa hampir tamat dan masa **TAMAT**.... 7 Arah kemas tempat kerja. 8 Beri komen tentang pencapaian murid. 9 Maklumkan bila dan dimana keputusan ujian akan diumumkan. 10 Beri ringkasan mengenai apa yang telah diajar.		

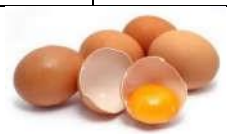
TAJUK: PENYEDIAAN INTI MANIS DAN INTI SAVORI

1. PENGENALAN KEPADA INTI

Inti adalah campuran makanan yang digunakan untuk mengisi bun, puff, donat, roti, pastri, pau dan ladu. Inti boleh dibuat dengan menggunakan pelbagai bahan. Ini akan memberikan pelbagai rasa dengan aroma tersendiri. Ia boleh dihasilkan dengan menggunakan daging, ayam, makanan laut, sayur-sayuran, buah-buahan, kacang dan krim. Ia dibahagikan kepada 2 jenis iaitu:

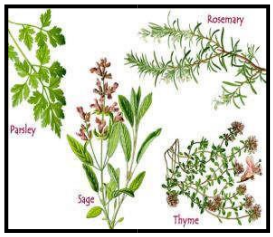
Inti Manis	Inti Savori
	

i. Inti Manis

Asas inti manis	
     	Asas inti manis dibuat menggunakan krim, susu, telur, gula, mentega dan berperisa (contoh - vanilla).

NO.KOD	HT-013-2:2011-C02/ P (1/6)
Penggunaan pelbagai bahan     	Inti manis boleh disediakan dengan menggunakan pelbagai bahan seperti: a) Buah segar (epal, pic, pir, nanas dan kiwi) b) Beri (strawberi, blueberry, raspberry dan ceri) c) Nut (Walnut, Hazelnut, kacang kemiri, Almond) ✓ Inti nut / berasaskan kacang dibuat menggunakan keseluruhan, parut, dicincang atau dihiris d) Kastad ✓ Inti kastard dibuat menggunakan susu, telur, gula atau tepung kastad. ✓ Ia boleh menggunakan perisa vanilla, coklat, puri buah-buahan atau jus e) Krim
Bentuk inti  	Inti buah-buahan boleh menjadi dalam bentuk keseluruhan, dihiris atau puri buah-buahan.
 	Biasanya ia dimasak dengan menggunakan gel, pektin atau tepung jagung.

ii. Inti Savori

Asas inti savori  	Inti Savori disediakan dengan menggunakan telur, *double cream* atau susu.
	Perasa asas adalah garam dan lada
	Inti ini biasanya ditumis sebelum dimasukkan dalam selongsong pai atau bun.
   	Contoh bahan yang digunakan ialah ayam, daging lembu, makanan laut dan sayur-sayuran
 	Ia boleh diperisakan menggunakan rempah seperti *thyme*, *rosemary* atau rempah lain.

2. JENIS INTI MANIS DAN SAVORI

2.1 Inti Manis

i) Berasaskan buah

- Inti berasaskan buah adalah yang mempunyai buah-buahan sebagai bahan utama. Contoh penggunaan adalah seperti di bawah:



Pastri Cherry Danism



Pai Blueberry



Berliner Doughnut



Apple Strudel

ii) Krim / Cream

Bahan utamanya adalah krim. Contoh seperti rajah di bawah.



Pai Cream



Pai Lemon Cream



Éclair



Egg Tart

iii)Kacang

- Inti kacang ialah bahan utamanya adalah kacang.

Contoh penggunaan kacang seperti di bawah:-



Pai Hazelnut



Pecan Nut Roll

2.2 Inti Savori

i. Asas Savori

Bahan utama inti savouri seperti daging, ayam, karangan laut dan sayur. Seperti contoh di bawah:-



Kidney pie



Chicken crepe Roll



Vegetable vol au vent



Salmon and feta cheese quiche



Croissant



Pizza

3. Resepi standard inti manis dan savori.

i. Inti manis

INTI TELUR	
	
Kuantiti	**Bahan**
500 gm	Susu
500 gm	Mentega
10 gm	Telur
350 gm	Gula
1 tbs	Vanilla
1 pinch	Garam
Cara membuat:	
1. Campurkan susu dan mentega 2. Masukan gula, telur, vanilla dan garam. 3. Adun hingga sebati 4. Simpan dan dikeluarkan ketika untuk diguna	

.

ii. Inti Savori

INTI AYAM

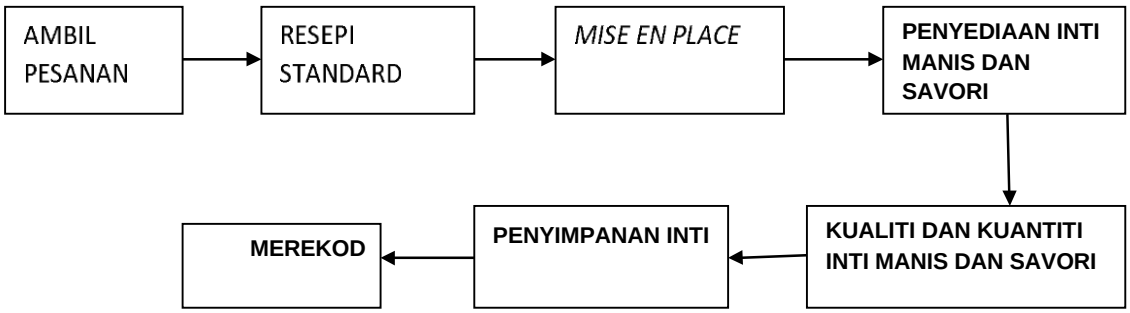


Kuantiti	**Bahan**
500 g	ayam cincang
200 g	bawang cincang
2 helai	daun salam (*bay*)
500 ml	*Double cream*
100 g	*Parmesan Cheese*
200 g	sayur campur
4 sudu besar	minyak

Cara Membuat:

i. Tumis daun salam sehingga berbau
ii. Campurkan ayam yang telah dicincang dan gaul rata.
iii. Tambahkan sayur campur/mix vege. Kacau rata.
iv. Tambah double cream, biarkan sehingga cecair berkurangan.
v. Tambah Parmesan Cheese, gaul rata dan angkat

4. **Carta Penyediaan inti manis dan savori**



SOALAN:

1. Berikan tiga (3) contoh inti manis dan inti savori?

Inti manis	Inti savori
i.	i.
ii.	ii.
iii.	iii.

2. Apakah yang dimaksudkan dengan inti?

_____

_____

3. Nyatakan tiga (3) jenis inti manis yang anda telah pelajari?
   i. _____
   ii. _____
   iii. _____

4. Lukiskan kembali carta penyediaan inti manis dan savori?



TAJUK: PENYEDIAAN INTI MANIS DAN INTI SAVORI

TUJUAN: Kertas penerangan ini bertujuan untuk memberi maklumat dan pengetahuan kepada pelajar tentang penyediaan inti manis dan savori, teknik mencampurkan bahan semasa penyediaan inti dilakukan.

PENERANGAN :

1. PENYEDIAAN INTI MANIS

Contoh: Inti Strudel Epal





LANGKAH 1

Sediakan *mise en place:*

- Tujuan kerja adalah untuk memastikan persediaan *strudel epal* boleh dilakukan secara sistematik. Kerja boleh dibuat mengikut tempoh masa. Ini adalah untuk mengelakkan pembaziran bahan dan masa.
- Pemilihan resepi adalah sangat penting. Resepi standard merujuk kepada resepi yang telah disediakan untuk menggelakkan pembaziran bahan dan masa.
- Senarai ramuan merujuk kepada bahan kering atau basah bergantung kepada kuantiti yang diperlukan dalam resepi.

Di bawah merupakan cara untuk peeling apple (membuang kulit).

Sediakan pisau yang sesuai untuk buang kulit.

Ini akan menunjukkan kemahiran seseorang (peeling skills)

Dengan memegang buah epal, pisau digerakkan mengikut arah bulatan sehingga kulit dapat dibuang sepenuhnya.

Hasilnya, keseluruhan kulit epal dapat dibuang. Bila diprakktikan selalu, seseorang itu boleh mengupas kulit epal dengan jumlah yang banyak pada sesuatu masa.



LANGKAH 2

- Epal mesti dihiris secara kepingan atau dihiris berbentuk *wedges* untuk menghasilkan *apple strudel*
- Hirisan epal tadi mestilah direndam dalam air untuk mengelakkan terjadinya pemerangan



LANGKAH 3

- Tambah gula perang, kismis dan serbuk kayu manis kedalam epal tadi.
- Masukkan campuran tadi ke dalam kuali dan dimasak dengan api yang perlahan.



LANGKAH 4

- Bila gula dah cair masukkan mentega .
- Bila epal dah masak aroma epal akan keluar.
- Kemudian sejukkan.



LANGKAH 5

- Masukkan inti yang dah sejuk ke dalam doh. Bakar dalam oven sehingga warna keperangan



LANGKAH 6

- Bila dah masak, sejukkan dan potong kecil-kecil.
- Inti mestilah kelihatan lembap dan mempunyai bau yang menarik

2. PENYEDIAAN INTI PEDAS / SAVORI

Contoh: ***Chicken crepe roll filling***



LANGKAH 1

- Sediakan bahan dan peralatan
- Masa untuk memasak mestilah dirancang supaya mengelakkan pembaziran bahan dan masa bekerja.
- Pemilihan resipi sangat penting. Resipi standard boleh diguna pakai untuk majlis tertentu. Bahan/barang-barang kering atau basah bergantung pada menu yang ingin dihasilkan.



LANGKAH 2

- Panaskan minyak kemudian tumis bawang, cili merah dan kacang peas.
- Masukkan daging ayam dan sebatikan.
- Tambahkan tepung jagung dan air.
- Kacau rata dan perisakan dengan garam.

3. TEKNIK MENCAMPUR BAHAN

3.1 Memukul

Memukul adalah teknik mengisar ramuan dengan tangan untuk gaul rata. Ia berfungsi untuk meratakan campuran atau menambah udara. Ia juga membantu untuk menghapuskan ketulan dalam kuah kerana proses pencampuran tepung atau tepung jagung.

Pemukul biasanya diperbuat daripada logam, dengan pemegang nipis panjang dengan gelung dawai. Sesetengah *whisk* baru disalut dengan plastik untuk digunakan dengan kuali jenis *Teflon*.

Ia adalah teknik yang digunakan untuk meningkatkan jumlah telur dan krim. Memukul dengan kuat akan meningkatkan udara yang terperangkap semasa pencampuran. Ini akan menyebabkan campuran telur berbuih.



3.2 Putar/folding

Percampuran antara tepung atau campuran kacang ke dalam krim mestilah menggunakan spatula. Proses percampuran mestilah dilakukan secara perlahan-lahan supaya udara tidak keluar terlalu banyak dari campuran tadi.



4. KAEDAH MEMASAK INTI MANIS & PEDAS

4.1. Menumis



Menumis adalah kaedah memasak makanan yang menggunakan sedikit minyak atau lemak dalam kuali cetek atas api yang perlahan. Bahan-bahan biasanya dipotong menjadi kepingan atau dihiris nipis untuk memudahkan proses memasak. Mod utama pemindahan haba semasa memasak sampai adalah konduksi antara kuali dan makanan yang sedang dimasak. Makanan yang dimasak mestilah memelihara tekstur, kelembapan dan rasa.

Menumis sering disamakan dengan kaedah menggoreng, di mana kepingan yang lebih besar makanan (contohnya, pancungan atau stik) dimasak dengan cepat, dan dibalik ke kedua-dua belah pihak. Sesetengah tukang masak membuat perbezaan antara kedua-dua berdasarkan kedalaman minyak yang digunakan, manakala yang lain menggunakan istilah silih berganti. Menumis berlainan dengan membakar. Membakar hanya memerangkan permukaan makanan. Minyak zaitun atau mentega biasanya digunakan untuk memasak tohor, tetapi kebanyakan lemak akan digunakan. Penggunaan mentega akan menghasilkan lebih banyak perisa selain boleh membakar pada suhu yang lebih rendah dan lebih cepat daripada lemak lain.

Ini kerana adanya kehadiran pepejal susu dan mentega.

Dalam kaedah menumis, semua bahan-bahan akan dipanaskan sekali dan dimasak dengan cepat. Bagi tujuan ini, bahan-bahan dicampurkan sekali dalam kuali itu. Kuali tumis mesti cukup besar untuk semua makanan. Kebanyakan kuali dijual khusus sebagai kuali sauté

mempunyai asas yang rata yang luas dan sisi yang rendah, untuk memaksimumkan kawasan permukaan yang ada untuk pemanasan. Sisi rendah membenarkan penyejatan cepat berlaku dan mengelakkan wap.

Teknik menumis melibatkan penggunaan kuali tumis. Pegang pemegang kuali dengan kuat dan goncangan kuali boleh dilakukan untuk proses menumis tetapi ianya akan mengambil masa yang lama.

4.2 Merendidih/Boiling



Dalam masakan, *boiling* merupakan salah satu kaedah yang menggunakan air yang mendidih, atau bahan lain seperti susu atau stok. Pendidihan secara perlahan menyebabkan terbentuknya buih dalam masakan.

Boiling merupakan salah satu teknik masakan. Sesetengah makanan seperti ikan tidak boleh dimasak dengan kaedah ini kerana ianya boleh merosakkan tekstur makanan. Makanan seperti daging, ayam, sayur yang keras boleh dimasak dengan kaedah ini kerana ianya mempunyai tekstur yang kasar dan kuat.

Suhu pendidihan ialah 100°C or 212°F. Penambahan garam dan gula boleh meningkatkan *boiling point.* Ini dinamakan titik pendidihan (*boiling point).* Jika garam dimasukkan dalam makanan titik pendidihan susah untuk di kenal pasti. Air mendidih umumnya dilakukan dengan menggunakan haba maksimum. Menyimpan air pada atau di bawah suhu mendidih memerlukan kawalan lebih berhati-hati.

Dalam keadaan dimana air yang digunakan dicemari oleh bakteria, air mendidih disejukkan terlebih dahulu sebelum ianya boleh diminum. Proses pendidihan sangat penting untuk membunuh bakteria yang merbahaya.

Makanan yang sesuai untuk dididihkan termasuklah sayuran, makanan berkanji seperti beras, kentang, mi, telur, daging, stok dan sup. Kelebihan teknik mendidih ialah ianya selamat dan ringkas. Selain itu, daging yang didihkan juga akan memudahkan proses penghadaman. Melalui teknik ini sayur yang dimasak juga lebih berkhasiat kerana nilai nutrisi dapat dikekalkan.

Selain itu, terdapat juga kelemahan teknik mendidih ini. Antaranya kehilangan vitamin larut air dalam sayuran yang dimasak. Rupa sayuran juga akan jadi kurang menarik dan ianya merupakan kaedah memasak yang paling perlahan.

Teknik mendidih boleh dilakukan dengan pelbagai cara:

- Makanan dimasukkan terus ke dalam air mendidih dan biarkan ianya masak
- Makanan dimasukkan ke dalam periuk terlebih dahulu bersama air sejuk kemudian didihkan. Menggunakan kaedah *double-boiling*
- Teknik mendidih menggunakan air akan menjadikan tekstur makanan lembut atau separa lembut.

Contohnya: kacang merah



4.3 Menggoreng/ Frying

Frying / menggoreng merupakan teknik memasak dengan menggunakan minyak atau lemak. Teknik ini berasal dari Mesir sekitar 2500 masihi**.** Fungsi minyak dan lemak adalah sama. Ramai orang memanggil lemak sebagai minyak. Contohnya seperti minyak sawit dan minyak kelapa. Kedua-dua jenis minyak ini kekal pada suhu bilik.

Teknik menggoreng berbeza berdasarkan jumlah lemak yang digunakan, masa memasak, jenis masakan yang ingin dimasak. Misalnya *sauté, stir frying, pan frying, shallow frying* dan *deep frying.*

Stir frying misalnya kaedah menggoreng dalam kuali seperti dalam masakan masyarakat Cina.



Pan frying menggunakan minyak / lemak yang sedikit. Misalnya untuk bacon minyak tidak digunakan tetapi digantikan dengan lemak. Cara yang paling cepat dan terbaik untuk kaedah ini adalah membuka penutup kuali setiap 15 hingga 30 saat.



Shallow frying / cetek merupakan teknik menggoreng menggunakan minyak yang sangat sedikit. Ia biasanya digunakan untuk menyediakan makanan seperti kepingan daging dan ikan, sosej, jejari dan sebagainya. Shallow frying juga digunakan untuk memasak sayuran. Menggoreng cetek akan menyebabkan tekstur makanan berubah. Ia juga merupakan proses haba yang tinggi, menyebabkan berlakunya pemerangan atau dikenali sebagai tindak balas Mallard. Makanan yang dimasak sebahagianya tenggelam, kita harus balikbalikkan supaya ianya masak dengan rata. Kedua-dua bahagian mestilah dimasak dengan sempurna.



Deep frying ialah kaedah memasak dalam minyak yang banyak. Biasanya menggunakan deep fryer atau chip pan atau penggoreng tekanan. Deep Frying juga dikenali sebagai dry cooking kerana tidak menggunakan air. Kaedah ini juga memerlukan suhu yang tinggi bagi memasak makanan. Makanan akan cepat dimasak.

- Teknik menggoreng menggunakan minyak banyak.
- Contoh: menggoreng karipap



4.4 Mengukus/ Steaming

- Mengukus/steaming salah satu kaedah memasak menggunakan wap. Mengukus merupakan teknik memasak yang sihat dan sesuai digunakan untuk semua jenis makanan.
- Mengukus/steaming menggunakan air yang mengelegak di bawahnya. Wap yang terhasil akan memasakkan makanan di dalamnya.
- Mengukus merupakan kaedah haba lembab untuk memasak makanan.
- Contohnya: Pau kaya





SOALAN :

1. Terangkan definisi bagi:

   i) Teknik memutar?

   _____

   _____

   ii) Teknik mengukus?

   _____

   _____

   iii) Teknik mendidih?

   _____

   _____

   _____

2. Namakan langkah-langkah membuat Inti Strudel Epal?



3. Nyatakan 2 teknik mencampur bahan?

   i) _____
   ii) _____

4. Berikan empat jenis kaedah memasak inti manis dan inti savori?
   i) _____
   ii) _____
   iii) _____
   iv) _____

Lampiran G: Penerbitan jurnal

Abol, M. T. (2023). Keperluan Menangani Gaya Pembelajaran Visual, Auditori dan Kinestetik (VAK) Murid Berkeperluan Pendidikan Khas. *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, *16*(2/2023), 1–17.

Abol, M. T., & Nordin, Z. S. (2023). Kepelbagaian Gaya Pembelajaran Murid Kurang Upaya Intelektual dalam Program Pendidikan Inklusif di Sarawak. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *8*(12), e002599–e002599. https://doi.org/10.47405/MJSSH.V8I12.2599