



## Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)

Volume 4, Issue 7, November 2019

e-ISSN : 2504-8562

Journal home page:  
www.msocalsciences.com

### Pendidikan Inklusif: Efikasi Kendiri Guru Prasekolah

Mohammad Azman Jongkulin<sup>1</sup>, Roslee Talip<sup>1</sup>, Muhamad Suhaimi Taat<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Fakulti Psikologi dan Pendidikan, Universiti Malaysia Sabah (UMS)

Correspondence: Mohammad Azman Jongkulin (m\_azmanab2002@yahoo.com)

#### Abstrak

Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti efikasi kendiri Guru Prasekolah terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif. Kajian kuantitatif ini menggunakan kaedah tinjauan yang melibatkan 100 orang Guru Prasekolah di Zon Pantai Barat Sabah. Pemboleh ubah kajian telah diuji menggunakan statistik deskriptif dan inferensi dengan menggunakan perisian SPSS (*Statistical Package for Social Science version 25.0*). Berdasarkan analisis deskriptif, dapatan kajian ini menunjukkan efikasi kendiri Guru Prasekolah secara keseluruhan adalah berada pada tahap tinggi ( $M=3.7367$ ,  $SD=.5938$ ) dengan dimensi pengajaran ( $M=3.8000$ ,  $SD=.6168$ ) pada tahap paling tinggi diikuti oleh kerjasama ( $M=3.7417$ ,  $SD=.6579$ ) serta pengurusan tingkah laku ( $M=3.6683$ ,  $SD=.6562$ ). Ujian-t dan ANOVA menunjukkan tidak terdapat perbezaan efikasi kendiri Guru Prasekolah terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif yang signifikan berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar.

**Kata kunci:** pendidikan inklusif, efikasi kendiri guru prasekolah, pengajaran, kerjasama, pengurusan tingkah laku

### Inclusive Education: The Self-Efficacy of Preschool Teachers

#### Abstract

This research is done to identify the self-efficacy of Preschool Teachers on the implementation of Inclusive Education. This quantitative research is using the method of survey that involves 100 Preschool Teachers in Sabah West Coast Zone. The research variables were tested by using the descriptive statistic and inference using SPSS software (*Statistical Package for School Science version 25.0*). Based on the descriptive analysis, the findings showed the overall self-efficacy Preschool Teachers was at high level ( $M=3.7367$ ,  $SD=.5938$ ), while teaching dimension ( $M=3.6638$ ,  $SD=.6168$ ) is at the highest level followed by cooperation ( $M=3.7417$ ,  $SD=.6579$ ) as well as behavior management ( $M=3.3383$ ,  $SD=.6562$ ). The t-Test and ANOVA showed there was no significant difference on self-efficacy Preschool Teachers on the implementation of Inclusive Education based on sex and years of teaching experience. Therefore, the continuous professionalism enhancement based on teaching experience shall be empowered to help increasing the self-efficacy of Preschool Teachers in handling Special Needs Children.

**Keywords:** inclusive education, self-efficacy of preschool teachers, teaching, cooperation, behavior management

## Pengenalan

Pendidikan Khas di Malaysia melalui Akta Pendidikan 1996, Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas 2013) Bahagian 3, menawarkan beberapa program yang sesuai kepada Murid Berkeperluan Khas (MBK) untuk mengikuti pembelajaran melalui tiga opsyen (*setting*) persekolahan iaitu Sekolah Pendidikan Khas (SPK) atau di sekolah arus perdana yang melaksanakan Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) atau Program Pendidikan Inklusif (PPI) pada peringkat pendidikan prasekolah, pendidikan rendah, pendidikan menengah atau pendidikan lepas menengah. PPKI adalah suatu program pendidikan bagi murid berkeperluan khas yang hanya dihadiri oleh MBK di kelas khas di sekolah kerajaan dan sekolah bantuan kerajaan serta PPI pula suatu program pendidikan bagi murid berkeperluan pendidikan khas yang dihadiri oleh MBK bersama-sama dengan murid lain dalam kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan.

Malaysia telah meratifikasikan Konvensyen Pertubuhan Bangsa-bangsa Bersatu (PBB) Mengenai Hak Orang Kurang Upaya (OKU) pada 6 Julai 2010, untuk memastikan OKU dapat menikmati hak asasi mereka kepada kehidupan, tidak diskriminasi, hak sama rata, akses kepada keadilan. Justeru hak MBK untuk menerima pendidikan yang sesuai dan relevan seperti murid perdana perlu diberi perhatian serius selaras dengan prinsip pendidikan untuk semua. Oleh yang demikian, 3 Disember 2018 melalui Mesyuarat Kedua Penggal Pertama Parlimen Keempat Belas, Yang Berhormat Menteri Pendidikan Malaysia (YBM) telah memaklumkan bahawa *Zero Reject Policy* (ZRP) bagi Murid Berkeperluan Khas akan dilaksanakan secara berperingkat pada tahun 2019. ZRP merupakan suatu dasar sedia ada yang perlu dimantapkan dari segi pelaksanaannya bagi memastikan MBK menerima pendidikan yang selari dengan ketidakupayaan mereka sama ada ke sekolah-sekolah biasa (*mainstream*) melalui PPI, PPKI atau SPK dari peringkat prasekolah, rendah, menengah dan lepas menengah. Pelaksanaan ZRP melibatkan semua sekolah kerajaan dan bantuan kerajaan di mana MBK diterima masuk ke mana-mana sekolah. Walaupun Akta Pendidikan 1996 [Akta 550] menggariskan tentang pendidikan rendah wajib, pihak JPN/ PPD/ sekolah masih menghadapi masalah dalam menempatkan MBK di sekolah yang sesuai kerana masih berlaku kekurangan sumber manusia, aspek fizikal sekolah dan khidmat sokongan yang sesuai termasuk peringkat awal persekolahan terutamanya Negeri Sabah.

Hal ini kerana PPKI hanya menyediakan 6 buah prasekolah manakala SPK pula menawarkan 2 buah prasekolah di Negeri Sabah (Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Oleh yang demikian, jumlah prasekolah yang disediakan tidak mencukupi untuk menempatkan MBK yang semakin meningkat. Kekurangan fasiliti dan penerimaan ibu bapa menerima MBK di kelas perdana turut menjadi hambatan kepada pelaksanaan perkhidmatan pendidikan khas terutamanya PPI (Lee & Low, 2013) termasuklah di peringkat awal pendidikan. Situasi ini memberi gambaran kepada Guru Prasekolah untuk bersedia menerima MBK di kelas prasekolah mereka bagi memberikan pendidikan yang sewajarnya berdasarkan keupayaan MBK agar selari dengan ZRP. Walau bagaimanapun, kejayaan Guru Prasekolah untuk menerima MBK di kelas prasekolah mereka bergantung kepada kesanggupan dan keyakinan untuk menyempurnakan tugas yang mencabar ini. Keyakinan, pengetahuan, kemahiran dan keupayaan yang diklasifikasikan sebagai efikasi sendiri ini perlu diberi perhatian yang sewajarnya oleh semua pihak untuk memastikan Guru Prasekolah mempunyai efikasi sendiri yang tinggi bagi melaksanakan PPI.

Kajian soroton literatur terkini menunjukkan efikasi sendiri guru perdana terhadap penerimaan MBK di kelas perdana berada pada tahap yang rendah (Yada & Savolainen, 2017) dan sederhana (Kuyini, Desai, & Sharma, 2018). Selain itu, dapatan yang dibuat secara perbandingan antara dua negara seperti Australia dan Itali menunjukkan tahap efikasi sendiri guru negara Australia lebih tinggi disebabkan penerimaan serta pelaksanaan kelas inklusif lebih awal dilaksanakan (Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018). Perbandingan dari segi jawatan guru juga menunjukkan perbezaan keupayaan dan keyakinan yang berbeza seperti yang terdapat di dalam kajian (Desombre, Lamotte, & Jury, 2018) iaitu guru perdana lebih rendah efikasi sendiri berbanding Guru Pendidikan Khas. Guru Prasekolah juga mengalami masalah yang sama iaitu mempunyai tahap efikasi yang rendah berbanding guru perdana sekolah rendah (Emam & Mohamed, 2011). Situasi ini menggambarkan guru perdana termasuk Guru Prasekolah kurang keyakinan dan keupayaan untuk mengendalikan MBK di kelas perdana. Namun dapatan kajian Monteiro *et al.*, 2018 tidak bersetuju dengan dapatan kajian tersebut kerana kajiannya

mendapati guru perdana mempunyai keyakinan yang tinggi untuk mengendalikan MBK terutama murid yang mempunyai masalah tingkah laku.

Dapatan kajian lepas telah menjadikan faktor demografi seperti jantina dan pengalaman mengajar faktor penentu kepada peningkatan efikasi sendiri. Misalnya, perbezaan pengalaman mengajar dengan efikasi sendiri (Schwab, Hellmich, & Görel, 2017; Yada, Tolvanen, & Savolainen, 2018) iaitu kurang pengalaman mengajar lebih mencabar untuk mengurus tingkah laku MBK (Monteiro et al., 2018). Namun kajian Kuyini et al., 2018 sedikit berbeza dengan dapatan yang lain iaitu umur dan pengalaman mengajar tidak mempengaruhi efikasi sendiri guru perdana. Perbezaan jantina juga turut dikupas oleh pengkaji terdahulu seperti kajian (Monteiro et al., 2018; Tariq, Sharma, & Deppeler, 2012) iaitu guru lelaki lebih berkeyakinan untuk mengurus tingkah laku MBK berbanding guru perempuan. Manakala kajian (Kuyini et al., 2018; Schwab et al., 2017) berbeza dengan kajian lain iaitu pengkaji mendapati tidak terdapat hubungan yang signifikan jantina dan efikasi sendiri guru perdana terhadap MBK.

## Objektif Kajian

- i. Mengetahui tahap efikasi sendiri Guru Prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif.
- ii. Mengetahui perbezaan efikasi sendiri Guru Prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif berdasarkan (a) jantina (b) pengalaman mengajar.

## Hipotesis Kajian

Berdasarkan objektif kajian, hipotesis kajian ini adalah seperti yang berikut :

- H<sub>0</sub><sup>1</sup>: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan efikasi sendiri Guru Prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan jantina.
- H<sub>0</sub><sup>2</sup>: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan efikasi sendiri Guru Prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan pengalaman mengajar.

## Tinjauan Literatur

PPI adalah satu wahana bagi menyediakan akses dan peluang pendidikan kepada MBK. Pada peringkat permulaan, PPI ini dilaksanakan mengikut acuan sendiri di sekolah-sekolah tertentu sahaja yang melibatkan murid kurang upaya fizikal dan murid bermasalah penglihatan. Walau bagaimanapun, pada masa kini PPI ini diperluas kepada semua kategori MBK yang mampu mengikuti kurikulum kebangsaan. Pelaksanaan PPI mengambil kira dasar dalam dan luar negara, konsep PPI, definisi operasi yang digunakan, matlamat, objektif dan pelaksanaan PPI secara menyeluruh. PPI dilaksanakan secara menyeluruh dengan penglibatan semua pihak dari peringkat sekolah hingga ke komuniti. Model PPI merangkumi bidang akademik dan bukan akademik dengan menyediakan khidmat sokongan di dalam atau di luar bilik darjah. Penekanan ini diberikan bagi membolehkan MBK mengikuti bidang akademik dan bukan akademik bersama-sama murid arus perdana. Konsep PPI ini adalah selaras dengan pernyataan dalam Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013 iaitu Program Pendidikan Inklusif” ertinya suatu program pendidikan bagi murid berkeperluan pendidikan khas yang dihadiri oleh murid berkeperluan pendidikan khas bersama-sama dengan murid lain dalam kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan.”

Walaupun bagaimanapun, PPI pada peringkat awal pendidikan hanya akan berjaya sekiranya Guru Prasekolah menerima dan berkeyakinan iaitu mempunyai efikasi sendiri yang tinggi untuk menempatkan MBK di kelas prasekolah. Efikasi sendiri yang diperjelaskan oleh (Bandura, 2011) adalah berkaitan keyakinan seseorang mengenai kemahiran sosial dan kemahiran tugas mereka untuk melaksanakan tindakan bagi mencapai kejayaan. Efikasi sendiri yang tinggi menyebabkan seseorang itu lebih bermotivasi dan cemerlang di samping kesediaan mereka untuk meneroka sesuatu yang baharu dan mencabar. Menurut Bandura (2003) lagi, kesediaan guru dalam menghadapi cabaran dan

senario murid masa kini secara tidak langsung dipengaruhi oleh kepercayaan peribadi guru terhadap keupayaan serta kemampuan diri dalam menjalankan tanggungjawab tersebut dan kepercayaan peribadi inilah yang dikenali sebagai efikasi sendiri. Seseorang yang memiliki efikasi sendiri yang tinggi percaya bahawa hasil yang diinginkan akan dapat dizahirkan dengan baik apabila melakukan sesuatu tindakan yang sepatutnya.

Tschannen-Moran & Hoy, 2001 pula mengupas efikasi sendiri guru merupakan keyakinan yang ada pada seseorang guru terhadap kebolehnya untuk mengajar dan memotivasikan murid tanpa mengambil kira kebolehan dan latar belakang keluarga pelajar. Mereka turut menyatakan efikasi sendiri guru adalah kepercayaan guru pada keupayaan diri untuk menyusun atur serta melakukan satu siri tindakan yang diperlukan bagi menyempurnakan tugas pengajaran dalam konteks yang spesifik. Efikasi sendiri ini dikaitkan dengan tingkah laku dan sikap positif guru. Menurut beliau lagi dalam usaha menjadi guru yang berkesan, pengetahuan mengenai kandungan pelajaran serta pedagogi sahaja tidak mencukupi malah keupayaan serta keyakinan guru mengajar adalah lebih kuat pengaruhnya terhadap keberkesanan pengajaran.

Oleh itu, kajian ini adalah berlandaskan Teori Kognitif Sosial sebagai kerangka konsep kajian yang menganggap bahawa manusia bertindak dalam struktur sebab-musabab yang saling bergantung melibatkan penyebab *triadic* (Bandura, 2011). Kajian yang dijalankan adalah berdasarkan model efikasi guru yang dicadangkan oleh Tschannen-Moran & Hoy, 2001 yang telah meneroka isu-isu yang berkaitan dengan pengukuran efikasi guru dan telah mengemukakan instrumen pengukuran efikasi sendiri yang menilai tiga elemen efikasi sendiri iaitu; (1) penglibatan murid, (2) strategi pengajaran dan (3) pengurusan bilik darjah. Istilah penglibatan murid digunakan bagi memberi gambaran tentang kesediaan murid memberi respond aktif atau mengambil bahagian dalam aktiviti rutin sekolah, seperti menghadiri kelas, menyiapkan dan menghantar tugas-tugas sekolah serta mematuhi peraturan atau arahan guru (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

## Metod Kajian

Kaedah yang digunakan dalam kajian ini ialah kaedah tinjauan iaitu mentadbirkan soal selidik ke atas responden dengan pengumpulan data pada satu – satu masa daripada subjek yang diambil daripada sesuatu populasi (Mohd Majid, 2005). Kelebihan penggunaan kaedah tinjauan bagi kajian ini ialah tidak melibatkan manipulasi eksperimen dan berupaya mengkaji semua pemboleh ubah bebas yang lebih banyak yang berkaitan dengan sebarang pemboleh ubah bersandar. Chua (2011) dan Othman (2013) merumuskan bahawa kaedah tinjauan adalah lebih representatif kerana hasil dapatan kajian atau keputusannya boleh digeneralisasikan untuk populasi yang lebih besar.

Populasi kajian bagi kajian ini ialah Guru Prasekolah yang bertugas di Zon Pantai Barat Sabah. Oleh itu, jumlah sampel yang terlibat di dalam kajian ini ialah 100 orang Guru Prasekolah yang dipilih dengan menggunakan persampelan rawak mudah. Kajian ini menggunakan instrumen yang diadaptasi daripada soal selidik *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* oleh (Sharma et al., 2012) dengan 18 item keseluruhan yang melibatkan dimensi pengajaran, kerjasama dan pengurusan tingkah laku. Selepas mendapat kebenaran menggunakan soal selidik daripada pemiliknya, soal selidik ini melalui proses terjemahan dengan bantuan pakar dari Unit Terjemahan Universiti Malaysia Sabah (UTUMS) dan seterusnya mendapat pengesahan pakar dalam bidang Pendidikan Inklusif. Hal ini bagi memastikan item-item berkenaan sesuai dengan konteks tempatan dan berupaya meningkatkan kebolehpercayaan soal selidik kelak.

Item yang terdapat di dalam soal selidik ini juga menggunakan skala likert lima mata terdiri daripada tiga dimensi iaitu pengajaran, kerjasama dan pengurusan tingkah laku. Secara keseluruhannya, nilai *alpha Cronbach* kajian rintis soal selidik ini ialah 0.931, manakala bagi dimensi pengajaran ialah 0.830, kerjasama 0.822 dan tingkahlaku 0.841. Nilai *alpha Cronbach* tersebut menunjukkan kebolehpercayaan yang tinggi. Interpretasi Skor Min bagi kajian ini juga adalah berdasarkan Jadual 1 untuk menentukan tahap efikasi sendiri Guru Prasekolah terhadap Pendidikan Inklusif.

Jadual 1: Interpretasi Skor Min

Skor Min	Interpretasi Skor Min
1.00-2.33	Rendah
2.34-3.66	Sederhana
3.67-5.00	Tinggi

Sumber: Creswell (2008)

## Dapatan Kajian

Taburan responden yang terlibat dengan kajian ini adalah sebanyak 29 orang Guru Prasekolah lelaki dan 71 Orang Guru Prasekolah perempuan. Manakala 30 orang atau 30 % Guru Prasekolah perempuan mempunyai pengalaman mengajar 11 hingga 15 tahun, diikuti 15% iaitu 15 orang mempunyai pengalaman mengajar lebih dari 15 tahun, 17% iaitu 17 orang ada pengalaman mengajar 6-10 tahun dan hanya 9 orang sahaja yang mempunyai pengalaman kurang dari 5 tahun. Manakala majoriti guru lelaki yang terlibat dengan kajian ini mempunyai pengalaman 11-15 tahun iaitu 14% atau 14 orang, diikuti 10 orang atau 10% guru telah mengajar 10 tahun, kurang dari 5 tahun hanya melibatkan 3 orang guru dan 2 orang guru ada pengalaman lebih dari 15 tahun.

Jadual 2 : Min Efikasi Kendiri Guru Prasekolah Terhadap Pendidikan Inklusif  
(n= 100)

Pemboleh ubah	Sikap (Min)			Jumlah
	Rendah (1.00-2.33)	Sederhana (2.34-3.66)	Tinggi (3.67-5.00)	
	f (%)	f (%)	f (%)	
Efikasi Kendiri Guru Prasekolah	2 (2%)	37 (37%)	61 (61%)	100 (100%)

Pemeringkatan tahap efikasi sendiri Guru Prasekolah terhadap Pelaksanaan Pendidikan Inklusif berdasarkan Jadual 2 menunjukkan 61% orang guru mempunyai efikasi sendiri yang tinggi, 37 % berada pada tahap sederhana dan hanya 2% tahap rendah . Jadual 3 pula menunjukkan skor min bagi efikasi sendiri Guru Prasekolah terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif di Kelas Prasekolah mengikut dimensi. Interpretasi min keseluruhan untuk efikasi sendiri Guru Prasekolah terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif ialah berada pada tahap tinggi ( $M=3.767$ ,  $SD=.5938$ ). Dimensi pengajaran menunjukkan min yang paling tinggi ( $M=3.8000$ ,  $SD=.6168$ ), diikuti dengan dimensi kerjasama ( $M=3.7417$ ,  $SD=.6579$ ) dan dimensi pengurusan tingkah laku ( $M=3.6683$ ,  $SD=.6562$ ). Berdasarkan min yang diperolehi mengikut dimensi dapat disimpulkan bahawa Guru Prasekolah mempunyai efikasi sendiri yang tinggi terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif bagi semua dimensi yang dinilai.

Jadual 3: Min Efikasi Kendiri Guru Prasekolah Terhadap Pelaksanaan Pendidikan Inklusif  
(n=100)

Dimensi	<i>M</i>	<i>SD</i>	Sikap
Pengajaran	3.8000	.6168	Tinggi
Kerjasama	3.7417	.6579	Tinggi
Pengurusan Tingkah Laku	3.6683	.6562	Tinggi
<b>Keseluruhan</b>	<b>3.7367</b>	<b>.5938</b>	<b>Tinggi</b>

Jadual 4: Analisis Ujian-t Pelaksanaan Efikasi Kendiri Guru Prasekolah

		<i>Levene's Test for Equality of Variances</i>		<i>t-test for Equality of Means</i>			
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
Efikasi Kendiri Guru Prasekolah Terhadap Pendidikan Inklusif	<i>Equal variances assumed</i>	.933	.337	.585	98	.560	.07679
	<i>Equal variances not assumed</i>			.677	73.842	.500	.07679

Jadual 4 memaparkan analisis perbezaan efikasi kendiri Guru Prasekolah terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan jantina menggunakan ujian-t. Berdasarkan analisis tersebut didapati tidak terdapat perbezaan min yang signifikan ( $t=.585$ ,  $df=98$ ,  $p>.05$ ) antara lelaki dan perempuan kerana nilai p bagi kategori ini menunjukkan lebih besar dari nilai alfa (0.05).

Manakala, Jadual 5 menunjukkan analisis perbezaan efikasi kendiri Guru Prasekolah Terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan pengalaman mengajar menggunakan analisis varians. Berdasarkan analisis tersebut efikasi kendiri Guru Prasekolah berdasarkan pengalaman mengajar didapati tidak terdapat perbezaan min yang signifikan iaitu nilai  $F=.706$  ( $df=3,96$ ) dalam aras keertian F ialah  $p(.551)$  lebih besar dari nilai alfa (0.05). Oleh itu secara statistiknya, hipotesis  $H_0^1$  dan  $H_0^2$  adalah diterima kerana tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara efikasi kendiri Guru Prasekolah terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar.

Jadual 5: Analisis Varians Efikasi Kendiri Guru Prasekolah Terhadap Pelaksanaan Pendidikan Inklusif Berdasarkan Pengalaman Mengajar (n=100)

<b>Kategori</b>	<b>Darjah Kebebasan</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Pengalaman mengajar	3	.706	.551

Secara keseluruhannya berdasarkan Jadual 6 didapati nilai min bagi kesemua kategori profil responden adalah berada pada tahap tinggi.

Jadual 6: Analisis Min dan Sisihan Efikasi Kendiri Guru Prasekolah Terhadap Pendidikan Inklusif Berdasarkan Jantina dan Pengalaman Mengajar (n=100)

<b>Profil Responder</b>	<b>Kategori</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Jantina	Lelaki	29	3.7912	.4502
	Perempuar	71	3.7144	.6449
Pengalaman Mengajar	<5 tahun	12	3.9352	.6098
	6-10	27	3.7716	.5278
	11-15	44	3.6616	.6878
	>15 tahun	17	3.7353	.3935

Analisis dapatan kajian mendapati min efikasi sendiri Guru Prasekolah terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan jantina menunjukkan perbezaan min yang tidak jauh beza iaitu guru lelaki mempunyai min yang tinggi ( $M = 3.7912$ ,  $SD = .4502$ ) berbanding dengan guru perempuan ( $M = 3.7144$ ,  $SD = .6449$ ). Hal ini menunjukkan guru lelaki lebih mempunyai efikasi sendiri untuk menerima MBK di kelas mereka berbanding guru perempuan. Manakala, nilai min bagi kategori pengalaman mengajar kurang dari 5 tahun menunjukkan nilai min yang paling tinggi ( $M = 3.9352$ ,  $SD = .6098$ ) berbanding dengan kategori tempoh pengalaman mengajar yang lebih lama iaitu 6 sehingga lebih 15 tahun. Walau bagaimanapun, min guru yang mempunyai pengalaman mengajar lebih dari 15 tahun menunjukkan min yang tinggi ( $M = 3.7353$ ,  $SD = .3935$ ) berbanding pengalaman mengajar 6 hingga 15 tahun.

## Perbincangan dan Kesimpulan

Efikasi sendiri Guru Prasekolah terhadap Pendidikan Inklusif diukur dengan menggunakan dimensi iaitu pengajaran, kerjasama dan pengurusan tingkah laku. Analisis untuk kajian ini iaitu tahap efikasi sendiri Guru Prasekolah dibahagikan kepada tiga pemeringkatan iaitu rendah, sederhana dan tinggi. Rumusan dapatan analisis menggunakan skor min mendapati majoriti responden mempunyai efikasi yang tinggi terhadap penerimaan MBK di kelas prasekolah. Dimensi pengajaran menunjukkan min yang paling tinggi diikuti dengan kerjasama dan pengurusan tingkah laku. Walaupun dapatan kajian ini mendapati Guru Prasekolah mempunyai efikasi sendiri yang tinggi untuk menerima MBK dan selari dengan kajian di Jepun (Yada & Savolainen, 2017) tetapi berada pada tahap yang rendah berbanding dengan negara lain seperti Finland dan Afrika (Sharma et al., 2018).

Berbeza dengan kajian terkini iaitu efikasi sendiri guru perdana terhadap penerimaan MBK di kelas perdana berada pada tahap yang rendah iaitu kurang bersedia untuk mengajar MBK (Monteiro et al., 2018) dan tahap sederhana (Kuyini et al., 2018). Guru Prasekolah juga mengalami masalah yang sama iaitu mempunyai tahap efikasi yang rendah berbanding guru perdana sekolah rendah (Emam & Mohamed, 2011). Hal ini menunjukkan guru perdana kurang pengetahuan dan latihan berkaitan MBK terutamanya Pendidikan Inklusif untuk memastikan kesediaan guru menerima MBK. Sekiranya pihak berwajib tidak menyediakan latihan yang secukupnya kepada Guru Prasekolah, sudah pasti hasrat dan matlamat Pendidikan Inklusif di awal persekolahan akan terjejas. Situasi ini menggambarkan guru perdana kurang keyakinan dan keupayaan untuk mengendalikan MBK di kelas perdana.

Kebanyakan guru dilaporkan kesukaran untuk mengendalikan atau mengurangkan tingkah laku (Weiss, Markowitz, & Kiel, 2018) terutamanya MBK yang mempunyai tingkah laku sederhana dan berat. Impak daripada itu, guru dan murid menolak untuk berinteraksi dengan MBK disebabkan mereka agresif dan sukar dikawal. Senario ini menyebabkan efikasi sendiri di bawah dimensi pengurusan tingkah laku PPI berada pada tahap yang kritikal untuk sampel Finland (Savolainen et al., 2012), pengurusan tingkah laku rendah di Jepun (Yada & Savolainen, 2017) dan juga tahap yang paling rendah di antara dimensi-dimensi yang lain di sekolah rendah dan sekolah menengah (Chao, Lai, Ji, Lo, & Sin, 2018). Maka dapatan kajian ini mengukuhkan lagi dapatan kajian lepas iaitu Guru Prasekolah juga mempunyai hambatan dan cabaran untuk menerima MBK terutamanya di dalam dimensi pengurusan tingkah laku. Alasan yang diberikan guru terutamanya Guru Prasekolah berkaitan kesukaran untuk mengawal tingkah laku adalah disebabkan kekurangan pengalaman dan pengetahuan (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Savolainen et al., 2012) untuk mengurangkan masalah ini di kelas perdana.

Walaupun bagaimanapun, dapatan kajian ini tidak selari dengan kajian Tasnuba & Tsokova (2015) di Bangladesh iaitu dimensi kerjasama yang paling rendah berbanding dengan dimensi lain. Dapatan kajian lepas (Kuyini et al., 2018; Schwab et al., 2017) membuktikan tidak terdapat perbezaan yang signifikan efikasi sendiri dengan jantina. Oleh itu, rumusan kajian ini telah mengukuhkan lagi dapatan berkenaan iaitu faktor jantina tidak mempunyai perbezaan yang signifikan dengan efikasi sendiri Guru Prasekolah. Namun, berdasarkan nilai skor min terdapat sedikit perbezaan iaitu guru lelaki lebih mempunyai efikasi sendiri yang tinggi berbanding guru perempuan. Dapatan ini selari dengan kajian (Monteiro et al., 2018; Tariq et al., 2012) iaitu guru lelaki lebih yakin untuk menguruskan tingkah laku yang mencabar berbanding dengan guru wanita.

Di samping itu, soroton literatur mendapati terdapat perbezaan pengalaman mengajar dengan efikasi sendiri (Schwab et al., 2017; Yada et al., 2018). Berbeza dengan dapatan kajian ini iaitu efikasi sendiri Guru Prasekolah berdasarkan pengalaman mengajar tidak menunjukkan perbezaan yang ketara. Perkara ini telah menyokong dapatan Bawa Kuyini *et al.*, 2018 sebelum ini iaitu umur dan pengalaman mengajar tidak mempengaruhi efikasi sendiri guru perdana. Walau bagaimanapun, skor min efikasi sendiri Guru Prasekolah menunjukkan dapatan yang mengejutkan iaitu guru yang kurang berpengalaman dari 5 tahun lebih mempunyai efikasi sendiri yang tinggi terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif berbanding dengan guru yang telah berkhidmat dari 6 tahun sehingga 15 tahun. Namun demikian, pengalaman mengajar lebih dari 15 tahun menunjukkan efikasi sendiri yang lebih tinggi berbanding guru yang berkhidmat dari 6 tahun sehingga 15 tahun. Perkara ini telah menambah dapatan terbaharu iaitu guru yang mempunyai pengalaman kurang dari 5 tahun menunjukkan efikasi sendiri yang tinggi selain daripada dapatan kajian (Monteiro et al., 2018) iaitu kurang pengalaman mengajar lebih mencabar untuk mengurus tingkah laku MBK.

Kesimpulannya, efikasi sendiri Guru Prasekolah terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusif perlu diberi perhatian yang sewajarnya oleh semua pihak. Kesedaran dan latihan dalam perkhidmatan secara berterusan dapat membantu meningkatkan efikasi sendiri untuk mengendalikan MBK di kelas prasekolah. Input-input di dalam kajian boleh membantu pihak Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, Pejabat Pendidikan Daerah dan Sekolah untuk merancang strategi yang sesuai terutama di dalam memberikan sokongan serta latihan mengikut pengalaman mengajar.

## Rujukan

- Bandura, A. (2003). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman and Company, New York, USA.
- Bandura, A. (2011). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373.
- Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>
- Chao, C. N. G., Lai, F. T. T., Ji, M., Lo, S. K., & Sin, K. F. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.014>
- Chua Yan Piaw. 2011. *Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Buku 1 Kaedah Penyelidikan*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill Education.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Kuyini, A. B., Desai, I. (Ishwar), & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Lee, L. W., & Low, H. M. (2013). "Unconscious" inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01250.x>
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 165–187. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- Monteiro, E., Kuok, A. C. H., Correia, A. M., Forlin, C., Teixeira, V., & Vitor, &. (2018). Perceived efficacy of teachers in Macao and their alacrity to engage with inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514762>



- Othman Talib. 2013. *Asas Penulisan Tesis, Penyelidikan dan Statistik*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tariq, M., Sharma, A. U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal Of Whole Schooling* (Vol. 8).
- Tasnuba, T., & Tsokova, D. (2015). BRAC Primary School Teachers' Teaching-efficacy, Attitude, Sentiment and Concern towards Inclusion of Children with Disabilities in Regular Classrooms in Bangladesh. *Asian Journal of Inclusive Education (AJIE) 53 Tasnuba & Tsokova* (Vol. 1).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>