MENEROKA PENDIDIKAN INKLUSIF SEBAGAI MEDIUM PEMBANGUNAN PROFESIONAL GURU PELATIH: SATU KAJIAN KUALITATIF

Exploring Inclusive Education as a Medium for Pre-Service Teacher Professional Development: A Qualitative Study

[1]*Sharida Abu Talib,* [2]*Liza Isyqi Ramli,* [3]*Wong Su Lee*
[1,2,3]*Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas*

Corresponding author: sharida@ipgkik.edu.my

Received: 9/4/2026 Revised: 25/6/2026 Accepted: 30/6/2026 Published: 10/10/2026

DOI: https://doi.org/10.61374/temp09.26

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk meneroka keperluan pembangunan profesional guru pelatih dalam pelaksanaan pendidikan inklusif dengan memberi tumpuan kepada kefahaman, amalan pedagogi serta aspek sokongan yang diperlukan. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif melalui reka bentuk fenomenografi dengan kaedah temu bual mendalam terhadap empat orang guru pelatih yang telah menjalani praktikum. Data dianalisis secara tematik untuk mengenal pasti pola dan tema utama dalam pengalaman peserta. Dapatan kajian mengenal pasti lima tema utama, iaitu kefahaman terhadap pendidikan inklusif, pengetahuan profesional, amalan pedagogi inklusif, cabaran pelaksanaan dan keperluan pembangunan profesional. Hasil kajian menunjukkan bahawa guru pelatih mempunyai kefahaman yang semakin holistik terhadap pendidikan inklusif, namun masih berhadapan dengan cabaran dalam menyesuaikan pengajaran berdasarkan kepelbagaian murid. Pengetahuan profesional dan keupayaan pedagogi dikenal pasti sebagai faktor utama yang menyokong pelaksanaan pendidikan inklusif secara berkesan, manakala pembangunan profesional berasaskan pengalaman autentik serta sokongan berterusan muncul sebagai elemen kritikal dalam memperkukuh kesediaan guru pelatih. Implikasi kajian menunjukkan bahawa kurikulum latihan guru perlu diperkasa dengan memberi penekanan khusus terhadap pembangunan profesional dalam konteks pendidikan inklusif bagi melahirkan guru yang kompeten dan bersedia menghadapi realiti bilik darjah inklusif.

Kata Kunci: pendidikan inklusif, pedagogi inklusif, kesediaan guru pelatih

ABSTRACT

This study aims to explore pre-service teachers' professional knowledge in implementing inclusive education, focusing on their understanding, pedagogical practices, and professional development needs. A qualitative approach was employed using a phenomenographic design, with in-depth interviews conducted among four pre-service teachers who had completed their teaching practicum. The data were analysed thematically to identify key patterns and themes in participants' experiences. The findings revealed five main themes: understanding of inclusive education, professional knowledge, inclusive pedagogical practices, implementation challenges, and professional development needs. The results indicate that pre-service teachers demonstrate an increasingly holistic understanding of inclusive education; however, they continue to face challenges in adapting instruction to accommodate diverse learners. Professional knowledge and pedagogical competence were identified as key factors in supporting effective inclusive practices. In addition, experiential-based professional development and continuous support were found to be critical in strengthening pre-service teachers' readiness. The study implies that teacher education programmes should be strengthened by integrating inclusive education more comprehensively to develop competent teachers well-prepared to address the realities of inclusive classrooms.

Keywords*: inclusive education, inclusive pedagogy, pre-service teacher readiness*

PENGENALAN

Pendidikan inklusif semakin diiktiraf sebagai pendekatan yang mampu menjamin akses pendidikan yang adil dan berkualiti kepada semua murid tanpa mengira kebolehan, latar belakang atau keperluan pembelajaran mereka (Jardinez & Natividad, 2024; Makoelle & Burmistrova, 2025). Pendekatan ini menekankan penglibatan aktif setiap murid dalam persekitaran pembelajaran yang sama serta menggalakkan penyertaan yang bermakna dalam proses pendidikan. Aspirasi tersebut selari dengan matlamat pendidikan global yang memberi penekanan terhadap kesaksamaan, keterangkuman dan penghargaan terhadap kepelbagaian dalam bilik darjah. Pelaksanaan pendidikan inklusif turut memerlukan transformasi dalam amalan pengajaran, pengurusan bilik darjah dan pentaksiran supaya dapat memenuhi keperluan murid yang semakin pelbagai (Jardine & Natividad, 2024; Xenofontos et al., 2024).

Kejayaan pendidikan inklusif banyak dipengaruhi oleh keupayaan guru untuk mewujudkan persekitaran pembelajaran yang responsif terhadap keperluan murid. Guru bukan sahaja berperanan menyampaikan kandungan pembelajaran, malah bertanggungjawab memastikan setiap murid memperoleh peluang yang sama untuk belajar dan berkembang mengikut potensi masing-masing. Tanggungjawab tersebut memerlukan penguasaan pengetahuan profesional, kemahiran pedagogi dan nilai inklusif yang membolehkan guru membuat penyesuaian pengajaran secara berkesan (Donath et al., 2023; Specht et al., 2024). Oleh sebab itu, pembangunan kompetensi guru sering dianggap sebagai faktor utama yang menentukan keberkesanan pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah.

Institusi latihan perguruan memainkan peranan penting dalam menyediakan bakal guru yang berupaya memenuhi tuntutan pendidikan inklusif. Sepanjang tempoh latihan, guru pelatih didedahkan kepada pelbagai pengalaman pembelajaran yang bertujuan membentuk kefahaman, kemahiran dan identiti profesional mereka sebagai pendidik. Pendedahan tersebut penting kerana guru pelatih akan berhadapan dengan realiti bilik darjah yang semakin kompleks dan memerlukan pendekatan pengajaran yang fleksibel serta responsif terhadap kepelbagaian murid (Barbu et al., 2025; Dollinger & Hanna, 2023). Pengalaman latihan yang berkualiti dapat membantu mereka membina keyakinan dan kesediaan untuk melaksanakan amalan pendidikan inklusif secara lebih berkesan.

Pembangunan profesional guru pelatih tidak hanya tertumpu kepada penguasaan ilmu dan kemahiran pengajaran, bahkan melibatkan proses pembentukan nilai, sikap dan keupayaan reflektif yang menyokong amalan pendidikan inklusif. Penglibatan dalam persekitaran pembelajaran yang inklusif berpotensi memperkukuh pemahaman terhadap kepelbagaian murid serta meningkatkan keupayaan untuk membuat pertimbangan pedagogi yang sesuai mengikut konteks pembelajaran (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024). Dalam hubungan ini, pendidikan inklusif boleh dilihat sebagai medium yang menyumbang kepada pembangunan profesional guru pelatih secara menyeluruh, khususnya dalam aspek pengetahuan profesional, kemahiran pedagogi dan pembentukan identiti sebagai pendidik.

Berdasarkan kepentingan tersebut, penelitian terhadap pengalaman guru pelatih dalam konteks pendidikan inklusif wajar diberikan perhatian yang lebih mendalam. Pemahaman tentang bagaimana pendidikan inklusif menyumbang kepada pembangunan profesional mereka dapat membantu institusi latihan perguruan merancang pengalaman pembelajaran yang lebih bermakna, autentik dan relevan dengan keperluan semasa sekolah. Pengetahuan yang diperoleh melalui pengalaman langsung juga berpotensi membentuk kompetensi profesional, kemahiran pedagogi dan nilai inklusif yang diperlukan oleh bakal guru. Oleh sebab itu, kajian ini dijalankan untuk meneroka pendidikan inklusif sebagai medium pembangunan profesional guru pelatih berdasarkan pengalaman mereka semasa mengikuti latihan perguruan, sekali gus memberikan pemahaman yang lebih menyeluruh tentang keperluan pembangunan profesional dalam konteks pendidikan inklusif.

PERNYATAAN MASALAH

Meskipun pelbagai dasar dan inisiatif telah diperkenalkan bagi memperkukuh pelaksanaan pendidikan inklusif, keberkesanannya masih menjadi cabaran dalam pelbagai konteks pendidikan. Pelaksanaan pendidikan inklusif memerlukan guru yang berupaya memenuhi keperluan pembelajaran murid yang pelbagai melalui amalan pengajaran yang fleksibel, responsif dan berpusatkan murid. Walau bagaimanapun, kajian menunjukkan bahawa masih terdapat guru yang menghadapi kesukaran dalam membezakan pengajaran, menyesuaikan strategi pedagogi serta mengurus bilik darjah yang terdiri daripada murid dengan keupayaan dan latar belakang yang berbeza (Liu & Potmesil, 2025; Woolfson, 2024). Kekangan tersebut sering dikaitkan dengan keterbatasan pengetahuan profesional, kemahiran pedagogi dan peluang pembangunan profesional yang bersesuaian (Narzullayevna, 2025; Taneja Johansson & Singal, 2021). Keadaan ini menunjukkan bahawa kejayaan pendidikan inklusif bergantung kepada keupayaan guru untuk mengintegrasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai inklusif dalam amalan pengajaran harian.

Literatur semasa turut menegaskan bahawa pelaksanaan pendidikan inklusif memerlukan pembangunan profesional yang berterusan bagi membolehkan guru menyesuaikan amalan pengajaran dengan keperluan murid yang semakin pelbagai (Koutsouris et al., 2023; Lindner & Schwab, 2020). Guru bukan sahaja perlu menguasai kandungan dan pedagogi, malah perlu memiliki keupayaan membuat pertimbangan profesional dalam situasi pengajaran yang kompleks. Cabaran ini menjadi lebih signifikan dalam konteks latihan perguruan kerana guru pelatih masih berada pada fasa pembentukan kompetensi dan identiti profesional. Kajian terdahulu melaporkan bahawa guru pelatih sering berhadapan kesukaran untuk menterjemahkan pengetahuan teori kepada amalan sebenar, khususnya apabila berdepan dengan kepelbagaian keperluan murid dalam bilik darjah inklusif (Barbu et al., 2025; Donath et al., 2023). Kekurangan pengalaman autentik dan pendedahan yang terhad kepada situasi pengajaran sebenar turut menjejaskan tahap kesediaan mereka untuk melaksanakan pendidikan inklusif secara berkesan.

Dalam konteks Malaysia, pelaksanaan pendidikan inklusif turut berhadapan dengan cabaran yang melibatkan aspek pengetahuan, kemahiran dan penerimaan guru terhadap kepelbagaian murid. Kajian tempatan menunjukkan bahawa guru dan guru pelatih masih memerlukan sokongan yang lebih sistematik dalam aspek pedagogi inklusif, pengalaman praktikal serta pembangunan kompetensi profesional yang berkaitan dengan pengajaran murid berkeperluan pendidikan khas dalam kelas arus perdana (Ahmad et al., 2024; Karuppannan et al., 2025). Penyelidikan terdahulu turut melaporkan bahawa faktor seperti kolaborasi profesional, interaksi sosial dan sokongan persekitaran pembelajaran memainkan peranan penting dalam menentukan keberkesanan pelaksanaan pendidikan inklusif (Indek & Hamid, 2022; Mumen & Khairuddin, 2022). Dapatan ini memperlihatkan bahawa pembangunan profesional guru pelatih perlu diberi perhatian secara lebih menyeluruh kerana keupayaan melaksanakan pendidikan inklusif bukan hanya bergantung pada penguasaan teori, tetapi turut melibatkan pengalaman, refleksi dan pembentukan nilai profesional yang mantap.

Walaupun penyelidikan berkaitan pendidikan inklusif semakin berkembang, kebanyakan kajian terdahulu lebih menumpukan kepada aspek persepsi, sikap dan tahap kesediaan guru menggunakan pendekatan kuantitatif (Jalaluddin & Tahar, 2022). Kajian yang meneroka pengalaman sebenar guru pelatih dalam membangunkan profesionalisme melalui penglibatan mereka dalam persekitaran pendidikan inklusif masih terhad, khususnya dalam konteks Malaysia. Kekurangan penyelidikan yang memberi tumpuan kepada suara dan pengalaman guru pelatih menyebabkan pemahaman tentang bentuk sokongan, pengalaman pembelajaran dan keperluan pembangunan profesional yang diperlukan masih belum dijelaskan secara mendalam. Messiou et al. (2024) menegaskan bahawa penyelidikan pendidikan inklusif perlu memberikan perhatian kepada pengalaman individu yang terlibat secara langsung dalam pelaksanaannya bagi memperoleh pemahaman yang lebih kontekstual dan bermakna. Oleh itu, kajian ini dijalankan untuk meneroka pendidikan inklusif sebagai medium pembangunan profesional guru pelatih berdasarkan pengalaman mereka semasa mengikuti latihan perguruan. Kajian ini diharapkan dapat menyumbang kepada pengukuhan program latihan perguruan serta memperluas pemahaman tentang pembangunan profesional guru dalam konteks pendidikan inklusif.

KAJIAN LITERATUR

Pendidikan Inklusif: Antara Aspirasi Dasar dan Realiti Pelaksanaan

Pendidikan inklusif merujuk kepada pendekatan yang memastikan semua murid, termasuk murid berkeperluan pendidikan khas, mendapat akses kepada pembelajaran yang berkualiti dalam persekitaran yang sama tanpa diskriminasi. Pendekatan ini berasaskan prinsip kesaksamaan, penyertaan dan keadilan sosial yang menekankan hak setiap murid untuk terlibat secara bermakna dalam proses pembelajaran (Taneja-Johansson & Singal, 2021). Seiring dengan perkembangan dasar pendidikan global, pendidikan inklusif semakin diterima sebagai strategi utama untuk mengurangkan ketidaksamaan pendidikan dan meningkatkan peluang pembelajaran kepada semua murid (Liu & Potmesil, 2025).

Pelaksanaan pendidikan inklusif bukan sekadar melibatkan penempatan MBPK dalam kelas arus perdana, tetapi memerlukan perubahan dalam amalan pengajaran, pentaksiran dan pengurusan bilik darjah. Guru perlu menyesuaikan strategi pengajaran agar dapat memenuhi keperluan murid yang mempunyai kebolehan dan latar belakang yang pelbagai. Dalam konteks ini, keberkesanan pendidikan inklusif banyak bergantung kepada kompetensi guru untuk mengurus kepelbagaian tersebut secara sistematik dan berkesan (Woolfson, 2024; Lindner & Schwab, 2020).

Walaupun pendidikan inklusif mendapat sokongan yang meluas, dapatan kajian berkaitan sikap dan penerimaan guru menunjukkan hasil yang tidak konsisten. Sesetengah kajian melaporkan bahawa guru mempunyai sikap positif terhadap penyertaan MBPK dalam kelas arus perdana (Mahmud et al., 2023) manakala kajian lain menunjukkan kewujudan sikap negatif, penolakan dan kebimbangan terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif (Indek & Hamid, 2022). Percanggahan ini menunjukkan bahawa penerimaan terhadap pendidikan inklusif tidak semestinya diterjemahkan kepada kesediaan untuk melaksanakannya dalam situasi pengajaran sebenar.

Perbezaan dapatan tersebut boleh dikaitkan dengan tahap efikasi kendiri guru. Walaupun guru menyokong prinsip pendidikan inklusif, keyakinan mereka untuk mengendalikan tingkah laku, pembelajaran dan keperluan sosial MBPK sering dilaporkan berada pada tahap sederhana (Ahmad, 2024). Efikasi kendiri yang rendah boleh menyebabkan tekanan dan kesukaran untuk menyesuaikan pengajaran dalam bilik darjah yang kompleks (Karuppannan et al., 2025) Oleh itu, kejayaan pendidikan inklusif bukan hanya bergantung kepada sikap positif guru, tetapi turut dipengaruhi oleh kompetensi profesional dan pengalaman yang menyokong pelaksanaannya.

Pengetahuan Profesional dan Kompetensi Guru dalam Pendidikan Inklusif

Pengetahuan profesional merupakan komponen penting yang mempengaruhi keberkesanan amalan pendidikan inklusif. Dalam konteks ini, pengetahuan profesional merangkumi kefahaman terhadap kandungan pengajaran, pedagogi, perkembangan murid, pentaksiran dan keupayaan membuat penyesuaian mengikut keperluan pembelajaran yang pelbagai (Koutsouris et al., 2023; Specht et al., 2024). Penguasaan pengetahuan tersebut membolehkan guru merancang pengalaman pembelajaran yang lebih responsif dan seterusnya meningkatkan penyertaan murid dalam proses pembelajaran.

Sebahagian besar kajian menunjukkan bahawa guru mempunyai tahap pengetahuan dan kesediaan yang tinggi untuk melaksanakan pendidikan inklusif (Soon & Day, 2024). Walau bagaimanapun, dapatan daripada penyelidikan kualitatif dan pemerhatian bilik darjah menunjukkan bahawa amalan pengajaran yang dilaksanakan sering kali masih bersifat seragam dan tidak mengambil kira kepelbagaian murid (Jamaludin & Shaffeei, 2023). Situasi ini mewujudkan percanggahan antara kesediaan yang dilaporkan melalui soal selidik dengan amalan pedagogi sebenar yang berlaku di lapangan.

Jurang antara pengetahuan teori dan tindakan pedagogi menjadi antara cabaran utama dalam pendidikan inklusif. Guru didapati masih bergantung kepada pendekatan pengajaran tradisional yang bersifat “satu saiz untuk semua” walaupun menyedari keperluan untuk membezakan pengajaran

(Jalaluddin & Tahar, 2022). Kegagalan mengakomodasi gaya pembelajaran dan keperluan individu murid menunjukkan bahawa penguasaan konsep secara teoretikal sahaja tidak mencukupi untuk memastikan keberkesanan pendidikan inklusif (Rashid & Jamil, 2025). Keadaan ini menuntut pembangunan kompetensi yang lebih berasaskan amalan dan pengalaman sebenar.

Di samping kompetensi individu, pendidikan inklusif turut memerlukan kolaborasi profesional yang berkesan. Walaupun konsep pengajaran bersama sering diketengahkan sebagai strategi yang berpotensi meningkatkan keberkesanan pendidikan inklusif, pelaksanaannya masih tidak konsisten. Guru pendidikan khas sering berperanan sebagai pembantu berbanding rakan pengajar yang setara. Keadaan ini menunjukkan bahawa pembangunan kompetensi guru perlu melangkaui aspek pengetahuan dan kemahiran, serta merangkumi keupayaan untuk bekerjasama dalam persekitaran pembelajaran yang inklusif (Panda & Meher, 2023).

Pendidikan Inklusif dalam Konteks Latihan Guru Pelatih

Institusi latihan perguruan memainkan peranan penting dalam menyediakan guru pelatih yang mampu memenuhi tuntutan pendidikan inklusif. Program latihan guru bukan sahaja bertujuan membangunkan pengetahuan kandungan dan kemahiran pedagogi, malah perlu membentuk keupayaan untuk mengurus kepelbagaian murid dalam bilik darjah (Atanasova & Papen, 2025; Barbu et al., 2025). Keperluan ini semakin signifikan kerana guru pelatih merupakan bakal pendidik yang akan melaksanakan dasar pendidikan inklusif di sekolah. Oleh itu, pengalaman latihan yang diterima sepanjang tempoh pengajian menjadi asas kepada pembentukan kompetensi profesional dan kesediaan mereka.

Walaupun pendidikan inklusif semakin diberi penekanan dalam program latihan perguruan, literatur menunjukkan bahawa pendedahan yang diterima masih lebih tertumpu kepada aspek teoritikal berbanding aplikasi praktikal (Liu & Potmesil, 2025). Kajian mendapati guru pelatih mempunyai tahap pengetahuan yang memuaskan berkaitan konsep pendidikan inklusif dan MBPK, namun masih kurang yakin untuk mengendalikan situasi sebenar dalam bilik darjah inklusif (Abu Bakar, 2024). Keadaan ini menunjukkan bahawa penguasaan teori semata-mata tidak mencukupi untuk membolehkan guru pelatih melaksanakan amalan inklusif secara berkesan apabila berhadapan dengan kepelbagaian murid di sekolah.

Literatur turut mendedahkan wujudnya ketidaksamarataan dalam kurikulum latihan perguruan antara program pendidikan khas dan program pendidikan arus perdana. Guru pelatih pendidikan khas lazimnya menerima pendedahan yang lebih mendalam berkaitan intervensi, pengurusan tingkah laku dan pedagogi inklusif, manakala guru pelatih arus perdana menerima latihan yang lebih terhad dalam aspek tersebut. Perbezaan ini menyebabkan tahap keyakinan dan efikasi kendiri kedua-dua kumpulan tidak seimbang, sekali gus mempengaruhi keupayaan mereka untuk berkolaborasi dan melaksanakan pengajaran secara inklusif di sekolah (Ling & Omar, 2022).

Selain itu, program latihan perguruan sering dikritik kerana kurang memberi perhatian kepada pedagogi terbeza dan pengurusan tingkah laku murid yang mempunyai keperluan pembelajaran yang pelbagai. Kebanyakan latihan masih berorientasikan pendekatan pengajaran umum yang bersifat seragam, sedangkan pendidikan inklusif memerlukan guru membuat penyesuaian mengikut kebolehan minat dan gaya pembelajaran murid (Yang et al., 2025). Situasi ini menunjukkan bahawa latihan perguruan perlu diperkukuh melalui pengalaman autentik, pementoran profesional dan pendedahan yang lebih sistematik bagi membolehkan guru pelatih membina kompetensi inklusif yang lebih mantap.

Pendidikan Inklusif sebagai Medium Pembangunan Profesional Guru Pelatih

Pembangunan profesional guru merujuk kepada proses berterusan yang melibatkan pembentukan pengetahuan, kemahiran, nilai dan identiti profesional yang diperlukan untuk melaksanakan pengajaran dengan berkesan. Dalam konteks latihan perguruan, pembangunan profesional tidak hanya tertumpu kepada penguasaan kandungan dan pedagogi, malah melibatkan keupayaan memahami kepelbagaian murid serta membuat pertimbangan profesional yang sesuai dalam situasi pengajaran sebenar.

Pendidikan inklusif menyediakan ruang pembelajaran yang bermakna kepada guru pelatih kerana mereka berpeluang berinteraksi dengan murid yang mempunyai pelbagai keperluan pembelajaran dan latar belakang yang berbeza (Donath et al., 2023).

Penglibatan dalam persekitaran pendidikan inklusif berupaya memperkukuh pengetahuan profesional guru pelatih melalui pengalaman autentik yang tidak dapat diperoleh sepenuhnya melalui kuliah atau latihan teoretikal. Melalui pengalaman tersebut, guru pelatih dapat memahami keperluan pembelajaran murid secara lebih mendalam serta mengaplikasikan strategi pengajaran yang lebih fleksibel dan responsif. Kajian menunjukkan bahawa pengalaman langsung bersama murid yang pelbagai membantu guru pelatih menghubungkan teori dengan amalan serta meningkatkan keupayaan mereka membuat penyesuaian pedagogi mengikut konteks pembelajaran sebenar (Dollinger & Hanna, 2023; Donath et al., 2023).

Selain memperkukuh pengetahuan dan kemahiran, pendidikan inklusif turut menyumbang kepada pembentukan efikasi kendiri guru pelatih. Pengalaman mengendalikan situasi pengajaran yang mencabar membolehkan mereka membina keyakinan terhadap keupayaan sendiri untuk mengurus pembelajaran dan tingkah laku murid yang pelbagai. Guru yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi lebih cenderung untuk mencuba strategi baharu, menyesuaikan pengajaran dan berusaha mengatasi cabaran yang dihadapi dalam bilik darjah. Sebaliknya, kekurangan pengalaman autentik sering menyebabkan guru pelatih berasa kurang yakin untuk melaksanakan amalan pendidikan inklusif secara berkesan (Woolfson, 2024).

Dari perspektif yang lebih luas, pendidikan inklusif turut berperanan dalam membentuk identiti profesional guru pelatih. Melalui pengalaman berinteraksi dengan murid yang mempunyai pelbagai kebolehan dan keperluan, guru pelatih berpeluang mengembangkan nilai empati, keprihatinan, keadilan sosial dan tanggungjawab profesional. Nilai-nilai tersebut menjadi asas kepada pembentukan profesionalisme guru yang menyokong amalan pendidikan untuk semua. Oleh itu, pendidikan inklusif tidak seharusnya dilihat hanya sebagai konteks pengajaran, sebaliknya sebagai medium yang menyumbang secara langsung kepada pembangunan profesional guru pelatih secara holistik.

Kelompangan Literatur dan Keperluan Kajian

Sorotan literatur menunjukkan bahawa penyelidikan berkaitan pendidikan inklusif telah berkembang dengan pesat dan merangkumi pelbagai aspek seperti dasar pendidikan, sikap guru, kesediaan pelaksanaan, kompetensi profesional serta strategi pengajaran dalam bilik darjah inklusif. Walau bagaimanapun, kebanyakan kajian terdahulu lebih tertumpu kepada isu pelaksanaan pendidikan inklusif dan tahap kesediaan guru. Penelitian terhadap pendidikan inklusif sebagai medium yang menyumbang kepada pembangunan profesional guru pelatih masih kurang diberikan perhatian (Malanog et al., 2024). Keadaan ini menunjukkan bahawa hubungan antara pengalaman pendidikan inklusif dengan proses pembentukan profesionalisme guru pelatih masih belum diterokai secara mendalam.

Dari sudut metodologi, kebanyakan penyelidikan terdahulu menggunakan pendekatan kuantitatif yang menumpukan kepada pengukuran tahap pengetahuan, sikap, persepsi dan kesediaan guru terhadap pendidikan inklusif (Jalaluddin & Tahar, 2022). Walaupun pendekatan tersebut berjaya memberikan gambaran umum tentang sesuatu fenomena, dapatan yang diperoleh sering terhad kepada pelaporan kendiri peserta. Keadaan ini menyebabkan pemahaman tentang bagaimana pengalaman sebenar membentuk pengetahuan, kemahiran dan keyakinan profesional guru masih kurang jelas. Justeru, pendekatan kualitatif diperlukan bagi meneroka pengalaman peserta secara lebih mendalam dan kontekstual.

Walaupun penyelidikan berkaitan pendidikan inklusif semakin berkembang, tumpuan kajian masih banyak diberikan kepada guru dalam perkhidmatan berbanding guru pelatih. Kajian yang meneliti pengalaman guru pelatih semasa menjalani latihan perguruan masih terhad, terutamanya dalam

konteks Malaysia (Mahmud et al., 2023). Kekurangan bukti empirikal berkaitan pengalaman sebenar guru pelatih menyebabkan pemahaman tentang keperluan pembangunan profesional mereka masih belum dihuraikan secara menyeluruh (Panda & Meher, 2023). Oleh itu, kajian ini dijalankan untuk meneroka pendidikan inklusif sebagai medium pembangunan profesional guru pelatih berdasarkan pengalaman mereka sepanjang proses latihan perguruan.

METODOLOGI

Berdasarkan jurang kajian yang telah dikenal pasti, khususnya berkaitan keperluan pembangunan profesional guru pelatih dalam konteks pendidikan inklusif, kajian ini direka bentuk untuk meneroka secara mendalam pengalaman dan perspektif guru pelatih dalam situasi sebenar. Pendekatan ini dipilih bagi memastikan dapatan yang diperoleh bukan sahaja bersifat kontekstual, malah mampu memberikan gambaran yang jelas tentang keperluan sebenar yang dihadapi oleh guru pelatih dalam melaksanakan pendidikan inklusif. Sehubungan itu, bahagian ini menghuraikan reka bentuk kajian, peserta kajian, instrumen, kaedah pengumpulan data serta prosedur analisis data yang digunakan bagi mencapai objektif kajian secara sistematik dan telus.

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif bagi meneroka secara mendalam keperluan pembangunan profesional guru pelatih dalam konteks pendidikan inklusif. Pendekatan ini dipilih kerana ia membolehkan pengkaji memahami pengalaman, persepsi dan tafsiran peserta terhadap fenomena yang dikaji secara holistik. Hal ini selari dengan pandangan Marton (1986) yang menegaskan bahawa penyelidikan kualitatif memberi tumpuan kepada cara individu mengalami, mentafsir dan memahami sesuatu fenomena dalam persekitaran mereka, sekali gus membolehkan penerokaan terhadap variasi pengalaman manusia secara mendalam (Han & Ellis, 2019). Sehubungan itu, pendekatan kualitatif dilihat paling sesuai untuk menelusuri pengalaman sebenar guru pelatih dalam melaksanakan pendidikan inklusif.

Reka bentuk kajian ini turut dipandu oleh kerangka "*research onion*" oleh Saunders et al. (2019) yang menjelaskan lapisan utama dalam proses penyelidikan, merangkumi falsafah penyelidikan, pendekatan teori dan strategi kajian. Berdasarkan kerangka ini, kajian ini berasaskan paradigma interpretivisme, yang menekankan pemahaman terhadap makna yang dibina oleh individu melalui pengalaman mereka sendiri. Dari segi pendekatan kepada pembangunan teori, kajian ini menggunakan pendekatan induktif, di mana tema dan dapatan dibina daripada data yang diperoleh. Pendekatan ini membolehkan pengkaji mengenal pasti pola dan makna yang muncul daripada pengalaman sebenar guru pelatih tanpa bergantung kepada kerangka teori yang rigid (Saunders et al., 2019).

Pemilihan reka bentuk kualitatif ini juga selaras dengan keperluan untuk memahami fenomena pendidikan yang kompleks dan kontekstual. Dalam hal ini, pendekatan temu bual mendalam separa berstruktur digunakan sebagai strategi utama bagi membolehkan penerokaan isu secara fleksibel dan mendalam. Seperti yang dinyatakan oleh Rowland et al. (2019), bidang pendidikan perlu terus memperkayakan pendekatan kualitatif bagi memahami pengalaman manusia secara lebih menyeluruh. Berbeza dengan pendekatan kuantitatif yang menumpukan kepada hubungan pemboleh ubah secara umum, pendekatan kualitatif memberikan peluang untuk memahami makna di sebalik pengalaman individu secara lebih terperinci (Wilkins, 2008). Oleh itu, reka bentuk kajian ini diyakini mampu menghasilkan dapatan yang kaya, kontekstual dan signifikan dalam menjelaskan keperluan pembangunan profesional guru pelatih dalam pendidikan inklusif.

Peserta Kajian

Peserta kajian terdiri daripada empat orang guru pelatih tahun empat yang telah menjalani praktikum di sekolah. Pemilihan peserta dilakukan menggunakan kaedah persampelan bertujuan bagi memastikan peserta yang dipilih mempunyai pengalaman yang relevan dengan fenomena yang dikaji. Pendekatan ini selari dengan pandangan bahawa persampelan bertujuan membolehkan pengkaji mengenal pasti individu yang mempunyai pengalaman khusus dan signifikan berkaitan isu yang dikaji, sekali gus menghasilkan data yang lebih bermakna dan mendalam (Demir, 2019; Groenewald, 2004). Dalam kajian ini, fokus diberikan kepada guru pelatih yang telah melalui pengalaman praktikum kerana mereka berada dalam fasa kritikal peralihan daripada teori kepada amalan pengajaran sebenar dalam konteks pendidikan inklusif.

Kriteria pemilihan peserta kajian ditetapkan bagi memastikan kesesuaian dan kebolehpercayaan data yang diperoleh. Antara kriteria yang digunakan ialah: (i) guru pelatih yang merupakan pelajar tahun empat dalam program latihan perguruan, (ii) sedang menjalani praktikum di sekolah, dan (iii) mempunyai pengalaman mengendalikan pengajaran dalam bilik darjah yang melibatkan kepelbagaian murid. Selain itu, penyertaan dalam kajian adalah secara sukarela, selaras dengan amalan etika dalam penyelidikan kualitatif (Demir, 2019). Pemilihan peserta secara sedemikian juga selari dengan prinsip persampelan dalam kajian kualitatif yang memberi penekanan kepada kebolehcapaian, kesesuaian dan kesediaan peserta untuk berkongsi pengalaman mereka secara terbuka (Akkaya, 2016).

Dari segi saiz sampel, pemilihan empat orang peserta adalah bersesuaian dengan pendekatan kajian kualitatif yang menekankan kedalaman data berbanding kuantiti peserta. Dalam kajian kualitatif, bilangan peserta tidak ditentukan secara tetap, sebaliknya bergantung kepada keupayaan data yang diperoleh untuk menjawab persoalan kajian secara menyeluruh (Mays & Pope, 2019). Sehubungan itu, pemilihan peserta dalam kajian ini mengambil kira prinsip ketepuan data, iaitu apabila maklumat yang diperoleh tidak lagi menghasilkan tema baharu yang signifikan. Pendekatan ini memastikan bahawa data yang dikumpulkan adalah kaya, bermakna dan mencerminkan pengalaman sebenar guru pelatih dalam konteks pendidikan inklusif.

Instrumen Kajian

Instrumen utama yang digunakan dalam kajian ini ialah protokol temu bual separa berstruktur yang dibangunkan berdasarkan objektif kajian dan fokus kepada keperluan pembangunan profesional guru pelatih dalam konteks pendidikan inklusif. Penggunaan protokol temu bual adalah penting bagi memastikan proses temu bual yang dijalankan adalah sistematik, terarah dan selari dengan permasalahan kajian. Hal ini selaras dengan pandangan Akyirem et al. (2023) yang menegaskan bahawa protokol temu bual berfungsi sebagai panduan utama kepada pengkaji agar perbincangan yang dijalankan tidak terkeluar daripada skop kajian, di samping membantu memastikan keseragaman dalam pengumpulan data antara peserta kajian.

Pembangunan protokol temu bual dalam kajian ini turut mengambil kira kerangka *Interview Protocol Refinement* (IPR) yang dicadangkan oleh Castillo-Montoya (2016), khususnya dalam memperkukuh struktur dan kejelasan soalan temu bual. Kerangka ini sesuai digunakan dalam reka bentuk temu bual separa berstruktur kerana ia membantu pengkaji membina soalan yang jelas, relevan dan mampu mencungkil maklumat secara mendalam. Dalam kajian ini, protokol temu bual merangkumi beberapa domain utama, iaitu kefahaman terhadap pendidikan inklusif, pengetahuan profesional, pengalaman pengajaran semasa praktikum serta keperluan pembangunan profesional. Selain itu, soalan susulan turut digunakan bagi membolehkan pengkaji meneroka respons peserta dengan lebih mendalam berdasarkan jawapan yang diberikan.

Bagi memastikan kesesuaian dan keberkesanan instrumen, protokol temu bual ini dibangunkan dengan mengambil kira analisis keperluan yang bertujuan mengenal pasti keutamaan dan keperluan sebenar dalam konteks kajian. Menurut Hui et al. (2022), analisis keperluan merupakan proses

pengumpulan maklumat yang menjadi asas kepada pembangunan program atau intervensi yang bersesuaian dengan keperluan kumpulan sasaran. Oleh itu, penggunaan protokol temu bual dalam kajian ini bukan sahaja bertujuan mengumpul data, malah berfungsi sebagai medium untuk memahami secara mendalam keperluan pembangunan profesional guru pelatih, seterusnya menyumbang kepada penambahbaikan program profesionalisme perguruan.

Proses Pengumpulan Data

Data kajian dikumpulkan melalui kaedah temu bual secara dalam talian yang dijalankan secara individu dengan setiap peserta kajian. Kaedah temu bual dipilih kerana ia membolehkan pengkaji memperoleh maklumat secara mendalam berkaitan pengalaman, persepsi dan pandangan guru pelatih terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif. Kaedah ini juga sesuai dengan pendekatan kualitatif yang menekankan pemahaman terhadap makna yang dibina oleh peserta berdasarkan pengalaman sebenar mereka. Penggunaan temu bual separa berstruktur membolehkan pengkaji mengekalkan fokus perbincangan, di samping memberi ruang kepada peserta untuk berkongsi pengalaman secara bebas dan reflektif (Setia, 2017).

Pelaksanaan temu bual secara dalam talian dipilih kerana kaedah ini menawarkan fleksibiliti yang tinggi kepada peserta untuk memilih masa dan lokasi yang sesuai bagi sesi temu bual, sekali gus mewujudkan persekitaran yang lebih selesa untuk berkongsi pengalaman dan pandangan mereka (Tomás & Bidet, 2023). Selain itu, kaedah ini membolehkan pengkaji menembusi batasan geografi dan berhubung dengan peserta yang berada di lokasi yang berbeza tanpa menjejaskan kualiti pengumpulan data (Akyirem et al., 2023). Penggunaan platform dalam talian turut memudahkan proses penjadualan, rakaman dan penyimpanan data temu bual secara sistematik, sekaligus menyokong pelaksanaan kajian secara lebih efisien.

Setiap sesi temu bual dijalankan secara dalam talian dan mengambil masa kira-kira satu jam bagi setiap peserta (Zavattaro & Gille 2026). Sesi temu bual ini dirakam dengan persetujuan peserta bagi memastikan ketepatan data serta memudahkan proses transkripsi dan analisis. Sepanjang sesi temu bual, pengkaji menggunakan protokol temu bual sebagai panduan, di samping mengemukakan soalan lanjutan atau probing bagi mendapatkan penjelasan yang lebih mendalam daripada respons peserta (Hershberger and Kavanaugh 2017). Pendekatan ini membolehkan data yang dikumpulkan bersifat kaya, kontekstual dan mencerminkan pengalaman sebenar guru pelatih dalam situasi bilik darjah inklusif.

Dari aspek etika penyelidikan, semua peserta telah diberikan penerangan yang jelas tentang tujuan kajian, prosedur pelaksanaan, potensi risiko serta hak mereka sebagai peserta kajian. Persetujuan termaklum secara lisan diperoleh daripada setiap peserta sebelum sesi temu bual dijalankan (Ji et al., 2026). Selaras dengan prinsip etika dalam penyelidikan fenomenologi, proses persetujuan termaklum dilaksanakan secara berterusan dengan menekankan hak peserta untuk membuat keputusan secara sukarela dan menarik diri daripada kajian pada bila-bila masa tanpa sebarang implikasi negatif (Tavakol, 2025). Bagi memastikan kerahsiaan dan perlindungan identiti peserta, semua data dikendalikan secara sulit serta dilaporkan menggunakan kod atau nama samaran.

Analisis Data

Data temu bual dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik berdasarkan kerangka yang dicadangkan oleh Braun dan Clarke (2006). Pendekatan ini membolehkan pengkaji mengenal pasti, menganalisis dan mentafsir tema secara sistematik daripada data kualitatif. Proses analisis bermula dengan pengumpulan data melalui temu bual separa berstruktur yang dirakam secara audio dan disokong oleh catatan lapangan. Semua rakaman temu bual kemudiannya ditranskripsikan secara verbatim bagi memastikan ketepatan maklumat serta mengekalkan makna asal yang disampaikan oleh peserta. Bagi meningkatkan kefahaman terhadap konteks dan pengalaman peserta, pengkaji melaksanakan proses pembiasaan data melalui pembacaan berulang transkrip dan pendengaran semula rakaman temu bual (Frechette et al., 2020).

Data temu bual dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik berdasarkan kerangka yang dicadangkan oleh Braun dan Clarke (2006). Pendekatan ini membolehkan pengkaji mengenal pasti, menganalisis dan mentafsir tema secara sistematik daripada data kualitatif. Proses analisis bermula dengan pengumpulan data melalui temu bual separa berstruktur yang dirakam secara audio dan disokong oleh catatan lapangan. Semua rakaman temu bual kemudiannya ditranskripsikan secara verbatim bagi memastikan ketepatan maklumat serta mengekalkan makna asal yang disampaikan oleh peserta. Bagi meningkatkan kefahaman terhadap konteks dan pengalaman peserta, pengkaji melaksanakan proses pembiasaan data melalui pembacaan berulang transkrip dan pendengaran semula rakaman temu bual (Frechette et al., 2020).

Penentuan jumlah peserta dalam kajian ini didasarkan pada prinsip ketepatan data. Dalam penyelidikan kualitatif, ketepuan data merujuk kepada keadaan apabila maklumat yang diperoleh mula menunjukkan pola yang berulang dan tidak lagi menghasilkan kod atau tema baharu yang signifikan (Saunders et al., 2018). Sepanjang proses pengumpulan dan analisis data, pengkaji mendapati pengalaman serta pandangan yang dikongsikan oleh peserta menunjukkan pertindihan maklumat yang konsisten dengan fokus kajian. Oleh itu, pengumpulan data dihentikan apabila data yang diperoleh dianggap mencukupi untuk menjelaskan fenomena yang dikaji secara mendalam. Pendekatan ini selaras dengan pandangan bahawa saiz sampel dalam kajian kualitatif ditentukan berdasarkan kekayaan dan kedalaman data yang diperoleh, bukannya bilangan peserta semata-mata (Wilkins, 2024).

Bagi memastikan kebolehpercayaan kajian (*trustworthiness*), beberapa langkah telah dilaksanakan berdasarkan kerangka Lincoln et al. (1985), yang merangkumi aspek kredibiliti, kebolehbergantungan dan kebolehsahan. Dari aspek kredibiliti, pengkaji melibatkan diri secara mendalam dengan data melalui pembacaan berulang transkrip, pendengaran semula rakaman temu bual serta penggunaan petikan verbatim bagi menyokong interpretasi dapatan (Merriam, 2009). Kebolehbergantungan pula dipastikan melalui dokumentasi yang sistematik bagi setiap peringkat penyelidikan, termasuk proses pengumpulan data, pengekodan dan pembentukan tema (Akyirem et al., 2023). Di samping itu, semua dokumen berkaitan kajian seperti transkrip temu bual, nota lapangan dan rekod analisis disimpan secara teratur bagi membentuk jejak audit yang jelas dan boleh ditelusuri Langkah-langkah ini memastikan dapatan kajian adalah konsisten, telus dan mencerminkan pengalaman sebenar peserta.

DAPATAN KAJIAN

Analisis data temu bual yang melibatkan empat orang guru pelatih (PK01, PK02, PK03 dan PK04) telah menghasilkan lima tema utama, iaitu kefahaman terhadap pendidikan inklusif, pengetahuan profesional, amalan pedagogi inklusif, cabaran pelaksanaan dan keperluan pembangunan profesional. Tema-tema tersebut dibangunkan melalui proses pengekodan dan analisis tematik yang sistematik berdasarkan kerangka Braun dan Clarke (2006). Bagi memastikan persembahan data yang seimbang, petikan verbatim daripada kesemua peserta digunakan secara konsisten dalam setiap tema. Dapatan menunjukkan wujudnya keselarasan pandangan dalam kalangan peserta, di samping variasi pengalaman yang memperkayakan pemahaman terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dalam konteks sebenar bilik darjah.

Tema 1: Kefahaman Asas Guru Pelatih terhadap Pendidikan Inklusif

Kesemua peserta menunjukkan kefahaman bahawa pendidikan inklusif melibatkan penggabungan murid berkeperluan khas dan murid arus perdana dalam satu persekitaran pembelajaran yang sama. PK01 menyatakan bahawa:

> "*...pendidikan inklusif ini dia merupakan satu pendekatan pendidikan yang memberi peluang kepada murid yang berkeperluan khas dia sama-sama belajar dengan murid yang arus perdana dalam satu kelas...*"

Pandangan ini selari dengan PK02 yang menjelaskan bahawa:

"*...pendidikan inklusif merupakan satu pendekatan pendidikan yang menggabungkan murid tipikal dengan murid berkeperluan pendidikan khas dalam satu kelas...*"

PK03 pula memperluaskan kefahaman ini dengan melibatkan aspek sosial dan kokurikulum:

"...bukan belajar je, aktiviti kokurikulum sama-sama itu pun termasuk inklusif..."
Manakala PK04 menekankan kepelbagaian latar belakang dan keperluan murid:

"...melibatkan semua jenis murid dengan latar belakang yang berbeza dan keperluan yang berbeza..."

Dapatan ini menunjukkan bahawa kefahaman peserta berkembang daripada definisi asas kepada pemahaman yang lebih menyeluruh dan kontekstual. Hal ini menunjukkan bahawa guru pelatih masih memerlukan pendedahan yang lebih menyeluruh bagi memahami konsep pendidikan inklusif secara holistik.

Tema 2: Pengetahuan Profesional Guru Pelatih

Dapatan kajian turut menunjukkan bahawa pengetahuan profesional, khususnya berkaitan ciri dan keperluan murid berkeperluan khas, merupakan elemen penting dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. PK01 menegaskan keperluan untuk memahami latar belakang dan tingkah laku murid sebelum merancang pengajaran:

"*…kita kena ada pengetahuan tentang ciri-ciri murid yang berkeperluan pendidikan khas... kalau kita tak tahu, susah juga nak buat macam mana…*"

PK02 pula menekankan keperluan memahami kategori murid berkeperluan khas:

"*…guru pelatih perlu tahu kategori murid berkeperluan khas seperti disleksia dan ADHD…*"

PK03 menambah bahawa pengetahuan ini perlu disokong dengan keupayaan menilai tahap murid secara menyeluruh:

"*…kena nilai tahap keupayaan kognitif dan sosial murid sebelum merancang pengajaran…*"

Manakala PK04 menekankan kepentingan memahami gaya pembelajaran murid:

"*…kena tahu gaya pembelajaran murid supaya boleh sesuaikan pengajaran…*"

Secara keseluruhan, dapatan kajian menunjukkan bahawa pengetahuan profesional melibatkan kefahaman holistik terhadap murid bagi menyokong perancangan pengajaran yang berkesan. Pengetahuan ini menjadi asas penting dalam merancang pengajaran, termasuk penyediaan Rancangan Pengajaran Harian (RPH) serta bahan bantu mengajar yang bersesuaian. Selain itu, kekurangan pengetahuan profesional boleh menjejaskan keupayaan guru pelatih untuk menyesuaikan pengajaran dengan kepelbagaian keperluan murid.

Tema 3: Amalan Pedagogi Inklusif

Dari segi amalan pengajaran, dapatan kajian menunjukkan bahawa peserta kajian mengaplikasikan pelbagai strategi bagi menyokong pembelajaran murid dalam kelas inklusif. Tema ini memberi penekananan terhadap aspek penyesuaian dan fleksibiliti dalam pelaksanaan pengajaran. Antara strategi yang digunakan

termasuk penggunaan bahan visual, bahan maujud, teknologi serta aktiviti berasaskan permainan. PK01 menyatakan bahawa:

> "…*murid yang berkeperluan khas tu mereka kena ada benda yang macam nak lihat… nak sentuh… bahan visual tu memang dapat membantu mereka…*"

Jelas PK02,

> "…*kita tak boleh gunakan pendekatan yang sama... kena ubah suai bahan dan strategi…*"

PK03 juga menekankan keperluan menyediakan bahan yang bersesuaian dengan tahap murid:

> "…*lembaran kerja dan bahan perlu disesuaikan dengan tahap murid…*"

Manakala PK04 menonjolkan penggunaan strategi langkah kecil dalam pengajaran:

> "…*pecahkan kepada langkah kecil supaya murid yang lemah boleh ikut…*"

Dapatan ini menunjukkan bahawa guru pelatih mempunyai kesedaran awal terhadap kepentingan penyesuaian pedagogi dalam pendidikan inklusif, namun pelaksanaannya masih memerlukan pengukuhan dari segi pengetahuan dan kemahiran. Hal ini demikian kerana pedagogi inklusif menuntut keupayaan guru untuk menyesuaikan strategi, bahan, dan pendekatan secara dinamik supaya keberkesanan pengajaran dapat dipertingkatkan dalam konteks bilik darjah inklusif.

Tema 4: Cabaran Pelaksanaan Pendidikan Inklusif

Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru pelatih berdepan pelbagai cabaran dalam melaksanakan pendidikan inklusif, khususnya dari segi kekurangan pengetahuan dan kemahiran serta isu sokongan daripada ibu bapa. PK01 menyatakan bahawa kekurangan kompetensi menyebabkan mereka kurang yakin dalam mengendalikan murid berkeperluan khas:

> "…*kalau pengetahuan dan kemahiran itu tidak mencukupi, akan menyebabkan kita tak tahu macam mana nak handle mereka…*"

PK02 juga menjelaskan bahawa kekangan masa merupakan salah satu aspek cabaran yang dihadapi.

> "…*nak rancang dan sediakan bahan ambil masa yang lama…*"

Selain itu, PK03 menonjolkan cabaran berkaitan perbezaan tingkah laku dan emosi murid:

> "…*murid sangat berbeza dari segi emosi dan tingkah laku…*"

Kajian ini juga mendapati bahawa peserta kajian menghadapi cabaran dalam aspek komunikasi dengan ibu bapa:

> "…*kita sebagai guru pelatih pun susah nak berkomunikasi dengan ibu bapa mereka…*"

Dapatan ini memperlihatkan bahawa cabaran pelaksanaan pendidikan inklusif bersifat kompleks dan bukan sahaja berpunca daripada faktor dalaman guru pelatih, malah turut melibatkan faktor luaran seperti sokongan keluarga dan ekosistem sekolah.

Tema 5: Keperluan Pembangunan Profesional Berteraskan Latihan Praktikal

Akhir sekali, dapatan kajian menunjukkan bahawa kesemua guru pelatih bersetuju bahawa pembangunan profesional merupakan elemen penting dalam memperkukuh pelaksanaan pendidikan inklusif. Namun demikian, pembangunan profesional yang dilaksanakan perlu lebih berfokus kepada aspek praktikal serta pengalaman sebenar dalam bilik darjah inklusif. Sehubungan itu, PK01 mencadangkan penambahan kursus, program dan latihan yang berkaitan dengan pendidikan inklusif:

"*…boleh tambah lagi macam kursus ke program ke... program kesedaran…*"

Selain itu, PK03 menekankan keperluan kursus berkaitan pedagogi dan pengurusan emosi.

"*…kursus pedagogi dan kawalan emosi sangat membantu…*"

Manakala PK04 menegaskan kepentingan aspek dalaman guru.

"*…kalau guru tak ada empati dan motivasi, latihan sahaja tidak mencukupi…*"

Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan bahawa pelaksanaan pendidikan inklusif dalam konteks latihan perguruan dipengaruhi oleh beberapa faktor yang saling berkait, iaitu kefahaman terhadap pendidikan inklusif, pengetahuan profesional, amalan pedagogi inklusif, cabaran pelaksanaan serta keperluan pembangunan profesional. Kelima-lima tema yang dikenal pasti memperlihatkan bahawa pengalaman guru pelatih dalam persekitaran inklusif telah membentuk pemahaman, amalan dan kesediaan mereka untuk mengendalikan kepelbagaian murid dalam bilik darjah. Dapatan ini turut menunjukkan bahawa pembangunan profesional yang berteraskan pengalaman autentik dan konteks sebenar pengajaran merupakan aspek yang signifikan dalam memperkukuh pelaksanaan pendidikan inklusif dalam kalangan guru pelatih.

PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pelaksanaan pendidikan inklusif dalam kalangan guru pelatih dipengaruhi oleh interaksi antara kefahaman konsep, pengetahuan profesional, amalan pedagogi, cabaran pelaksanaan, serta keperluan pembangunan profesional. Hubungan antara tema-tema ini menunjukkan bahawa kesediaan guru pelatih bukan bersifat tunggal, tetapi terbina secara bersepadu melalui pengalaman, latihan dan konteks pengajaran sebenar. Dapatan ini selari dengan sorotan literatur yang menegaskan bahawa pendidikan inklusif memerlukan pendekatan holistik yang menggabungkan aspek kognitif, pedagogi dan afektif dalam kalangan guru (Florian & Black-Hawkins, 2011; Ainscow, 2020).

Dari aspek kefahaman terhadap pendidikan inklusif, dapatan menunjukkan bahawa guru pelatih bukan sahaja memahami konsep inklusif sebagai penggabungan murid, tetapi turut mengaitkannya dengan penyertaan aktif dalam pelbagai konteks pembelajaran. Perkembangan kefahaman ini menyokong dapatan kajian terdahulu yang menekankan bahawa pendidikan inklusif melibatkan akses, penyertaan dan pencapaian murid secara menyeluruh (UNESCO, 2017). Selain itu, kefahaman yang semakin meluas ini juga mencerminkan proses pembinaan makna melalui interaksi sosial seperti yang dihuraikan dalam Teori Konstruktivisme Sosial Vygotsky, yang menegaskan bahawa pembelajaran berlaku melalui interaksi sosial dan pengalaman dalam persekitaran yang menyokong (Vygotsky, 1978).

Dapatan berkaitan pengetahuan profesional menunjukkan bahawa guru pelatih menekankan kepentingan memahami kategori murid berkeperluan khas, tahap kognitif dan gaya pembelajaran murid. Hal ini selari dengan dapatan dalam matriks sorotan literatur yang menunjukkan bahawa kekurangan pengetahuan berkaitan pendidikan inklusif menjadi antara cabaran utama dalam kalangan guru pelatih. Dapatan ini mengukuhkan konsep Pengetahuan Pedagogi Isi Kandungan (PCK) oleh

Shulman (1986), yang menekankan keperluan guru mengintegrasikan pengetahuan kandungan dengan strategi pengajaran yang sesuai. Dalam konteks pendidikan inklusif, pengetahuan ini perlu diperluas kepada kefahaman terhadap kepelbagaian murid, sejajar dengan dapatan kajian oleh Florian (2014) yang menekankan pendekatan pengajaran untuk semua (*teaching for all*).

Seterusnya, dapatan berkaitan amalan pedagogi inklusif menunjukkan bahawa guru pelatih mengamalkan pendekatan pengajaran terbeza, penggunaan bahan adaptif dan strategi fleksibel. Dapatan ini menyokong literatur yang menegaskan bahawa pedagogi inklusif memerlukan guru menyesuaikan pengajaran berdasarkan keperluan murid yang pelbagai (Tomlinson, 2014). Selain itu, dapatan ini turut selari dengan Model Perubahan Pendidikan oleh Fullan (2007), yang menyatakan bahawa perubahan sebenar dalam pendidikan berlaku apabila guru mengubah amalan pengajaran mereka. Ini menunjukkan bahawa guru pelatih bukan sahaja memahami konsep inklusif, tetapi mula mengaplikasikannya dalam amalan sebenar.

Dari segi cabaran pelaksanaan, dapatan kajian menunjukkan bahawa guru pelatih berhadapan dengan kekangan masa, kepelbagaian tahap murid serta beban perancangan pengajaran. Dapatan ini konsisten dengan sorotan literatur dalam matriks yang menunjukkan bahawa faktor sistemik seperti kekurangan masa, sumber dan sokongan menjadi penghalang utama kepada pelaksanaan pendidikan inklusif yang berkesan. Kajian oleh Ainscow (2020) turut menegaskan bahawa kejayaan pendidikan inklusif memerlukan sokongan organisasi dan dasar yang kukuh, bukan hanya bergantung kepada usaha individu guru. Oleh itu, cabaran yang dihadapi oleh guru pelatih mencerminkan keperluan kepada sokongan sistem pendidikan yang lebih menyeluruh.

Akhir sekali, dapatan berkaitan keperluan pembangunan profesional menunjukkan bahawa guru pelatih memerlukan latihan berasaskan pengalaman sebenar, sokongan berterusan serta pembangunan nilai seperti empati dan motivasi. Dapatan ini selari dengan kajian dalam matriks yang menekankan kepentingan latihan praktikal dan pengalaman autentik dalam meningkatkan kesiapsiagaan guru pelatih. Hal ini turut disokong oleh Model Gess-Newsome (2015), yang menekankan integrasi antara pengetahuan profesional dan amalan pedagogi dalam membentuk kompetensi guru. Dalam konteks ini, pembangunan profesional perlu dilihat sebagai satu proses berterusan yang merangkumi aspek pengetahuan, kemahiran dan nilai.

Secara keseluruhannya, dapatan kajian ini mengukuhkan dapatan dalam sorotan literatur bahawa pendidikan inklusif memerlukan pendekatan yang menyeluruh dan bersepadu. Interaksi antara kefahaman, pengetahuan profesional, amalan pedagogi, cabaran dan pembangunan profesional menunjukkan bahawa kesediaan guru pelatih perlu dibangunkan secara sistematik dalam latihan praperkhidmatan. Implikasi dapatan ini adalah signifikan dalam konteks pembangunan kurikulum latihan guru, khususnya dalam memastikan elemen pendidikan inklusif diintegrasikan secara bermakna bagi melahirkan guru yang kompeten dan bersedia menghadapi realiti bilik darjah inklusif.

RUMUSAN DAN CADANGAN

Tuntasnya, kajian ini menunjukkan bahawa pelaksanaan pendidikan inklusif dalam kalangan guru pelatih memerlukan keseimbangan antara kefahaman konsep, pengetahuan profesional, amalan pedagogi serta nilai dan sikap guru. Dapatan kajian menegaskan bahawa kesediaan guru pelatih bukan sahaja bergantung kepada penguasaan teori, tetapi turut dipengaruhi oleh keupayaan menyesuaikan pengajaran berdasarkan kepelbagaian murid dalam bilik darjah inklusif. Hal ini memperlihatkan bahawa pendidikan inklusif menuntut pendekatan pengajaran yang fleksibel, responsif dan berpusatkan murid, di samping keupayaan guru mengurus cabaran seperti kekangan masa, kepelbagaian tahap murid serta keperluan penyediaan bahan pengajaran yang sesuai.

Implikasi kajian ini menunjukkan bahawa kurikulum latihan guru perlu memberi penekanan yang lebih menyeluruh terhadap pendidikan inklusif, merangkumi aspek pengetahuan, kemahiran pedagogi dan pembangunan nilai profesional. Integrasi latihan praktikal, pendedahan kepada situasi sebenar serta sokongan berterusan daripada institusi latihan dan sekolah adalah penting bagi

memperkukuh kompetensi guru pelatih sebagai agen perubahan. Dapatan ini secara tidak langsung menegaskan bahawa keberkesanan pendidikan inklusif bergantung kepada kesediaan guru yang dibangunkan secara sistematik melalui pengalaman autentik dan sokongan ekosistem pendidikan.

Dari sudut sumbangan, kajian ini memperkayakan literatur pendidikan inklusif dengan mengetengahkan perspektif guru pelatih secara kontekstual, khususnya dalam menjelaskan hubungan antara pengetahuan profesional, amalan pedagogi dan nilai guru. Kajian ini juga memberikan asas empirikal bagi menyokong pembangunan model kesediaan guru pelatih dalam konteks pendidikan inklusif. Bagi kajian lanjutan, disarankan agar penyelidikan melibatkan sampel yang lebih besar dan pelbagai konteks institusi, di samping penggunaan pendekatan kajian campuran bagi mendapatkan gambaran yang lebih menyeluruh terhadap kesediaan guru pelatih dalam melaksanakan pendidikan inklusif.

Penghargaan

Terima kasih diucapkan kepada semua pihak yang terlibat secara langsung ataupun tidak langsung dalam melaksanakan kajian ini dan kerjasama yang diberikan.

Kenyataan konflik kepentingan

Tiada potensi konflik kepentingan dilaporkan oleh penulis.

RUJUKAN

Ahmad, N. H. M. (2024). Penerimaan guru arus perdana terhadap program pendidikan inklusif di sekolah rendah. *Journal of Contemporary Social Science and Education Studies*, 4(3), 243–254. https://doi.org/10.5281/zenodo.14166635

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

Akkaya, R. (2016). Research on the Development of Middle School Mathematics Pre-service Teachers' perceptions regarding the use of technology in teaching mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, *12*(4). https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1257a

Akyirem, S., Ekpor, E., Aidoo-Frimpong, G. A., Salifu, Y., & Nelson, L. E. (2023). Online interviews for qualitative health research in Africa: a scoping review. *International Health*, *16*(1), 4–13. https://doi.org/10.1093/inthealth/ihad010

Atanasova, D., & Papen, U. (2025). UK University teachers on inclusive education: conceptualisations, practices, opportunities, and challenges. *Studies in Higher Education*, 51(1), 54–65. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431

Bakar, N. H. A., & Nordin, M. N. (2024). Inclusive education programs in Malaysia: Teachers' challenges in implementation. *Special Education [SE],* *2*(1), e0017. https://doi.org/10.59055/se.v2i1.17

Barbu, M., Iordache, D., Petre, I., Barbu, D., & Băjenaru, L. (2025). Framework design for reinforcing the potential of XR Technologies in transforming inclusive education. *Applied Sciences*, 15(3), 1484. https://doi.org/10.3390/app15031484

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

Buckler, K., & Gilmore, E. L. (2026). Sociocultural artifacts as data in Criminology and Criminal Justice (CCJ): using the trustworthiness framework to map a path toward transparent, methodologically and analytically sound qualitative artifact collection and analysis (QACA). *Criminal Justice Studies*, 39(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1478601X.2026.2613784

Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811–831. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337

Del Rosario Navas-Bonilla, C., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1559954

Demir, K. (2019). Pakistani science teachers' experiences of professional development: A phenomenological case study. *International Journal of Science Education*, *30(8)*, 838–855. https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1607707

Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming challenges and Promoting positive education in inclusive Schools: a Multi-Country study. *Education Sciences*, *14*(11), 1169. https://doi.org/10.3390/educsci14111169

Dollinger, M., & Hanna, L. (2023). Students with disabilities mentoring staff: supporting scalable academic development for inclusive education. *The International Journal for Academic Development*, *30*(2), 173–185. https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2262968

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Frechette, J., Bitzas, V., Aubry, M., Kilpatrick, K., & Lavoie-Tremblay, M. (2020). Capturing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenological inquiry. *International Journal of Qualitative Methods,* 19, 1-12. https://doi.org/10.1177/1609406920907254

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28–42). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315735665-3

Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42–55. https://doi.org/10.1177/160940690400300104

Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Using phenomenography to tackle key challenges in science education. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1414. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414

Hershberger, P. E., & Kavanaugh, K. (2017). Comparing Appropriateness and Equivalence of Email Interviews to Phone Interviews in Qualitative Research on Reproductive Decisions. *Applied Nursing Research*, 37, 50–54. https://doi.org/10.1016/j.apnr.2017.07.005

Hui, L. M., Halili, S. H., & Razak, R. B. A. (2022). Piloting a qualitative interview for Malaysia primary school active learning needs analysis regarding learner control experiences. *The Qualitative Report, 27*(8), 1462–1482. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5464

Indek, E. B., & Hamid, A. H. A. (2022). Amalan pengajaran bersama pendidikan inklusif dan hubungannya dengan kepuasan kerja guru di sekolah daerah Penampang, Sabah. *Jurnal Dunia Pendidikan.* https://doi.org/10.55057/jdpd.2022.3.4.26

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

Jamaludin, N., & Shaffeei, K. (2023). Social interaction strategies of primary teachers in inclusive teaching in secondary schools. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI, 16*, 72–82. https://doi.org/10.37134/bitara.vol16.sp2.7.2023

Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57-65. https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7466

Ji, L., Zhou, X., & Yao, L. (2026). Factors influencing universal coverage of AI-Assisted Cervical Cancer Screening: Qualitative study based on the macro model of health system. *Journal of Medical Internet Research*, *28*, e75372. https://doi.org/10.2196/75372

Karuppannan, G., Green, Z. A., & Nyoto. (2025). Penerimaan murid pendidikan khas dalam program inklusif oleh guru kelas arus perdana di Sabah [Acceptance of special education students in inclusive programs by mainstream classroom teachers in Sabah]. *Muallim Journal of Social Science and Humanities*, 26–39. https://doi.org/10.33306/mjssh/329

Kisely, S., & Kendall, E. (2011). Critically Appraising Qualitative Research: A Guide for Clinicians More Familiar with Quantitative Techniques. *Australasian Psychiatry*, 19(4), 364–367. https://doi.org/10.3109/10398562.2011.562508

Koutsouris, G., Bremner, N., & Stentiford, L. (2023). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal,* 50(1), 260–286. https://doi.org/10.1002/berj.3926

Lawrie, G. A., Schultz, M., Bailey, C. H., & Dargaville, B. L. (2018). Personal journeys of teachers: an investigation of the development of teacher professional knowledge and skill by expert tertiary chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, *20*(1), 132–145. https://doi.org/10.1039/c8rp00187a

Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, *9*(4), 438–439. https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8

Lindner, K., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2199–2219. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450

Ling, G. J., & Omar, I. M. (2022). Kesediaan guru arus perdana dan keberkesanan program pendidikan inklusif Sekolah Jenis Kebangsaan (Cina) di Ampang, Selangor. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan, 9*(1), 44–55. https://doi.org/10.22452/JUPIDI.vol9no1.4

Liu, X., & Potmesil, M. (2025). A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: a visual analysis based on CiteSpace. *Frontiers in Education*, *9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1475876

Mahmud, M. S., Zainal, M. S., & Pa, W. a. M. W. (2023). Challenges of special education Teachers in inclusive Mathematics Teaching in Primary Schools: A preliminary study. *Proceeding of International Conference on Special Education in South East Asia Region*, *2*(1), 199–225. https://doi.org/10.57142/picsar.v2i1.83

Makoelle, T. M., & Burmistrova, V. (2025). Mentoring of pre-service teachers as a method of enhancing effective inclusive teaching: A collaborative action study. *South African Journal of Education*, *45*(4), 1. https://doi.org/10.15700/saje.v45n4a2700

Malanog, K. J., Manliguis, A. R., & Abenoja, M. (2024). Finding silver linings: Understanding the challenges faced by non-special needs education teachers in the era of inclusive education. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management, 11*(11), 1–14. https://doi.org/10.36713/epra18868

Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.

Mays, N., & Pope, C. (2019). Quality in Qualitative Research. *Qualitative Research in Health Care*, 211–233. https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch15

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Muhtarom, M., Juniati, D., & Siswono, T. Y. E. (2019). Examining prospective teachers' belief and pedagogical content knowledge towards teaching practice in mathematics class: A case study. *Journal on Mathematics Education, 10(2),* 185 – 202. https://doi.org/10.22342/jme.10.2.7326.185-202

Mumen, N. A., & Khairuddin, K. F. (2022). Kepentingan Sistem Sokongan Rakan Sebaya Terhadap Aspek Sosial Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Pembelajaran dalam Kelas Inklusif. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities* (MJSSH), 7(6), e001583. https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i6.1583

Narzullayevna, K. S. (2025). Pedagogical foundations of implementing inclusive education. *American Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 43, 77-81. https://americanjournal.org/index.php/ajrhss/article/view/3226

Panda, A., & Meher, A. (2023). Implementation of Inclusive Education: an exploration of determinants, challenges and opportunities. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *5*(3). https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i03.18333

Rowland, A. A., Dounas-Frazer, D. R., Ríos, L., Lewandowski, H. J., & Corwin, L. A. (2019). Using the life grid interview technique in STEM education research. *International Journal of STEM Education*, *6*(1). https://doi.org/10.1186/s40594-019-0186-z

Soon, V. K. L., & Anak Day, S. A. D. (2024). Kesediaan guru arus perdana dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di sebuah sekolah rendah di daerah Kanowit: Mainstream teachers' readiness for the implementation of inclusive education in an elementary school in Kanowit. *International Journal of Advanced Research in Future Ready Learning and Education, 34*(1), 104–112. https://doi.org/10.37934/sijile.34.1.104112

Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research methods for business students* (8th ed.). Pearson.

Setia, M. S. (2017). Methodology series module 10: Qualitative health research. *Indian Journal of Dermatology, 62*(4), 367–370. https://doi.org/10.4103/ijd.IJD_290_17

Specht, J., Fairbrother, M., Gallagher, T. L., Ismailos, L., Villella, M., & MacCormack, J. (2024). 'Learning from what my Mentor Teachers were Doing in the Classroom to Include Diverse learners': Experiences that Contribute to the Use of Inclusive Instruction in Pre-Service Teachers. *International Journal of Disability Development and Education*, *72*(8), 1456–1469. https://doi.org/10.1080/1034912x.2024.2403384

Taneja-Johansson, S., & Singal, N. (2021). Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning. *International Journal of Inclusive Education*, 29(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799

Tavakol, M., & Sandars, J. (2025). Twelve tips for using phenomenology as a qualitative research approach in health professions education. *Medical Teacher*, *47*(9), 1441–1446. https://doi.org/10.1080/0142159x.2025.2478871

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomás, L., & Bidet, O. (2023). Conducting qualitative interviews via VoIP technologies: reflections on rapport, technology, digital exclusion, and ethics. *International Journal of Social Research Methodology*, *27*(3), 275–287. https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2183007

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

Xenofontos, C., Solomon, Y., & Knudsmoen, H. (2024). Norwegian teachers' perspectives on inclusive practices in the mathematics classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 29(14), 2512–2528. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361347

Yang, C., Wang, T., & Xiu, Q. (2025). Towards a Sustainable Future in Education: A Systematic Review and Framework for Inclusive Education. *Sustainability*, 17(9), 3837. https://doi.org/10.3390/su17093837

Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139–164. https://doi.org/10.1007/s10857-007-9068-2

Woolfson, L. M. (2024). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, 95(3), 725–737. https://doi.org/10.1111/bjep.12701

Zavattaro, F., & Gille, F. (2026). The 30-Minute Interview Methods Guide: Lessons From Over 100 Interviews in the Health Policy Domain. *International Journal of Qualitative Methods*, 25. https://doi.org/10.1177/16094069251414255