

KEPERLUAN MENANGANI GAYA PEMBELAJARAN VISUAL, AUDITORI DAN KINESTETIK (VAK) MURID BERKEPERLUAN PENDIDIKAN KHAS DI PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF SEKOLAH MENENGAH DI MALAYSIA

(The Need to Address the Visual, Auditory and Kinesthetic Learning Styles (VAK) of Students with Special Education Needs in Inclusive Secondary Education Programs in Malaysia)

Mohamad Taha Abol¹

¹Universiti Malaysia Sarawak

Corresponding Author's E-mail: 18010120@siswa.unimas.my

Article History: Received: 26 September 2023, Revised: 15 October 2023, Accepted: 10 November 2023

ABSTRAK

Guru aliran perdana di Malaysia sering menghadapi masalah dengan pelaksanaan pendidikan inklusif. Perkara ini berlaku disebabkan guru aliran perdana kurang didedahkan dengan amalan pengajaran dan pembelajaran pelajar pendidikan khas. Kajian ini bertujuan untuk mengidentifikasi keperluan mendesak dalam menangani gaya pembelajaran visual, auditori, dan kinestetik (VAK) dalam konteks program pendidikan inklusif bagi murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) sekolah menengah di Malaysia. Gaya pembelajaran VAK telah lama diakui sebagai faktor penting dalam memahami bagaimana individu memproses dan menyerap maklumat. Bagi MBPK, pengenalan dan penggunaan strategi pembelajaran yang bersesuaian dengan VAK dapat memberikan pengalaman pembelajaran yang lebih berkesan dan memenuhi keperluan kepelbagaian profil pembelajaran mereka. Penelitian ini dilakukan melalui analisis terperinci terhadap keadaan dan keperluan khusus MBPK di konteks pendidikan inklusif Malaysia. Kajian ini juga melibatkan tinjauan literatur menyeluruh tentang teori-teori dan amalan terkini dalam mengakomodasi gaya pembelajaran VAK dalam proses pengajaran dan pembelajaran inklusif. Terdapat keperluan yang mendesak untuk mengintegrasikan strategi pembelajaran yang menitikberatkan pada gaya pembelajaran VAK dalam program pendidikan inklusif. Pengajaran yang mengambil kira preferensi VAK mampu meningkatkan proses pemahaman, penghayatan, dan penyampaian maklumat kepada MBPK. Oleh itu, penyediaan usaha, latihan, dan sokongan kepada guru dan pendidik inklusif untuk memahami dan melaksanakan strategi VAK adalah penting. Kajian ini memberikan sumbangan penting dalam memperkukuhkan pendekatan inklusif dalam sistem pendidikan Malaysia dengan menekankan keperluan untuk mengakomodasi kepelbagaian gaya pembelajaran dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Diharapkan hasil kajian ini dapat memberikan panduan praktikal kepada pihak terlibat dalam penyediaan pendidikan inklusif bagi murid berkeperluan khas di Malaysia.

Kata kunci: gaya pembelajaran VAK, pendidikan inklusif, murid berkeperluan pendidikan khas

ABSTRACT

Mainstream teachers in Malaysia often face problems with the implementation of inclusive education. This happens because mainstream teachers are less exposed to the teaching and learning practices of special education students. This study aims to identify the urgent need to address visual, auditory, and kinesthetic learning styles (VAK) in the context of inclusive education programs for students with special needs in Malaysia. VAK learning style has long been recognized as an important factor in understanding how individuals process and absorb information. For students with special needs, the introduction and use of learning strategies that are compatible with VAK can provide a more effective learning experience and meet the needs of their diverse learning profiles. This research was conducted through a detailed analysis of the conditions and specific needs of students with special needs in the context of inclusive education in Malaysia. This study also involves a comprehensive literature review on the latest theories and practices in accommodating VAK learning styles in the inclusive teaching and learning process. The results of the study show that there is an urgent need to integrate learning strategies that focus on VAK learning styles in inclusive education programs. Teaching that takes into account VAK's preferences is able to improve the process of understanding, appreciating, and presenting information to students with special needs. Therefore, providing resources, training, and support to inclusive teachers and educators to understand and implement VAK strategies is essential. This study provides an important contribution in strengthening the inclusive approach in the Malaysian education system by emphasizing the need to accommodate the diversity of learning styles in the teaching and learning process. It is hoped that the results of this study can provide practical guidance to those involved in the provision of inclusive education for students with special needs in Malaysia.

Keywords: *VAK learning style, inclusive education, special education needs students*

1.0 KONSEP PENDIDIKAN KHAS DAN PENDIDIKAN INKLUSIF DI MALAYSIA

Di Malaysia, pendidikan khas secara rasmi bermula pada tahun 1948 dengan penubuhan Sekolah Pendidikan Khas Princess Elizabeth di Johor Bharu untuk kanak-kanak buta. Kemudian, sekolah untuk kanak-kanak pekak yang pertama di Malaysia ditubuhkan pada tahun 1954 di Pulau Pinang. Pada tahun 1978, program pemulihan untuk murid-murid yang lemah dalam pembelajaran bermula. Murid-murid ini mempunyai kelemahan dalam kemahiran mengira, membaca dan menulis. Walau bagaimanapun, program untuk “Kesukaran Belajar” tidak bermula secara rasmi sehingga 1988, apabila kelas perintis di Sekolah Kebangsaan Jalan Batu, Kuala Lumpur, dibuka oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Di sini dapat dilihat bahawa pembangunan pendidikan khas di Malaysia tertumpu kepada murid yang bermasalah, penglihatan dan pendengaran (Muhamad Khairul Anuar Hussin, 2017).

Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah memainkan peranan penting dalam menaiktaraf sistem pendidikan di negara ini. Sejak sekian lama, KPM telah berusaha untuk mewujudkan sistem pendidikan yang berkualiti tinggi dan bertaraf dunia. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 (PPPM) 2013–2025 adalah dasar kerajaan yang bertaraf dunia, di mana ia bertujuan untuk memastikan semua murid di Malaysia menerima pendidikan yang sama rata. Dalam Bab 4 PPPM 2013–2025 tentang pembelajaran murid, terdapat tiga cara murid berkeperluan khas boleh mengakses pendidikan dalam sistem pendidikan Malaysia:

1. Sekolah Pendidikan Khas: Sekolah yang menerima semua murid yang dikategorikan sebagai kurang upaya, seperti murid kurang upaya pembelajaran pendengaran atau penglihatan.
2. Program Pendidikan Khas Integrasi: Sekolah aliran perdana dengan kelas khas untuk murid berkeperluan Pendidikan khas.
3. Program Pendidikan Inklusif: Sekolah aliran perdana yang menggabungkan satu hingga lima murid berkeperluan khas dalam setiap kelas arus perdana.

Program Pendidikan Inklusif (PPI) adalah kelas di mana MBPK bersama murid biasa yang mengikuti kurikulum aliran perdana. Walaupun mereka mempunyai kekurangan upaya, MBPK yang menyertai PPI dilihat sebagai modal insan yang boleh dipertingkatkan lagi. Walaupun PPI telah lama dilaksanakan di Malaysia, Zaharah (2014) menyatakan bahawa istilah yang digunakan adalah masih baru lagi sehingga sering mengelirukan orang ramai. Menurut Florian (2008), program pendidikan inklusif memberikan peluang kepada mereka yang tidak dapat mengambil bahagian sepenuhnya dalam semua aktiviti pendidikan, kerjaya, rekreasi, komuniti dan persekitaran yang dijalankan oleh komuniti. Melalui PPI, MBPK boleh belajar bersama di dalam kelas perdana dengan rakan sebaya yang lain.

PPI boleh dilaksanakan di mana-mana sekolah di Malaysia sama ada secara keseluruhan atau secara separa yang melibatkan semua murid. MBPK mesti lulus penilaian instrumen yang ditetapkan oleh KPM sebelum mereka boleh menyertai kelas PPI, di mana mereka mesti melebihi dua tahun daripada murid dalam aliran perdana atau mengikut demografi murid dalam aliran utama (Garis Panduan PPI, KPM 2013). Jumlah MBPK pula tidak boleh melebihi lima dalam setiap kelas PPI. Murid berkeperluan khas yang menyertai PPI perlu mendapat kebenaran bertulis daripada ibu bapa mereka (Siti Fatimah & Mustafa Che Omar, 2018). Murid berkeperluan khas yang menyertai PPI penuh juga mesti menjalani penilaian seperti yang dilakukan oleh rakan sekelas yang lain berdasarkan Pekeliling Ikhtisas bil. 23/1998:

“Murid yang layak, mengikut syarat sedia ada layak mengambil peperiksaan awam. Murid yang ditempatkan dalam kelas inklusif atau kelas gabungan (Program Integrasi Pendidikan Khas) di sekolah rendah dan biasa juga perlu dibenarkan mengambil Ujian Penilaian Sekolah Rendah (UPSR), Penilaian Menengah Rendah (PMR), Sijil Muridan Malaysia (SPM) atau orang awam lain. peperiksaan bersama murid lain. Murid dengan berkeperluan khas hendaklah didaftarkan sebagai Calon Berkeperluan Khas dalam peperiksaan awam untuk mendapatkan keistimewaan, kemudahan dan perkhidmatan yang disediakan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia” (Pekeliling Ikhtisas Bil. 23/1998 Kebenaran Menduduki peperiksaan Awam).

Matlamat PPI adalah untuk meningkatkan penyertaan dan peluang MBPK untuk mengambil bahagian dalam program pengajaran dan pembelajaran bersama dengan murid aliran perdana. Selain itu, PPI menggalakkan orang ramai untuk tidak menolak peluang MBPK dan mengakui bahawa ketidakupayaan mereka boleh dikurangkan dengan peluang pendidikan yang sama (Buku Panduan Program Pendidikan Inklusif, 2013). PPI juga berusaha untuk memastikan MBPK mempunyai hak untuk belajar dalam persekitaran yang tidak menghalang mereka daripada mencapai matlamat pembelajaran. Untuk mencapai matlamat PPI ini, adalah penting untuk memahami gaya pembelajaran yang berbeza dalam kalangan MBPK.

2.0 SOROTAN LITERATUR

2.1 Jenis-Jenis Murid Berkeperluan Khas

Kirk *et al* (2015) mentakrifkan kanak-kanak berkeperluan khas sebagai kanak-kanak yang berbeza daripada kanak-kanak biasa atau sederhana dalam hal mental, kebolehan-kebolehan deria, ciri saraf dan otot, tingkah laku sosial atau emosi, kemahiran berkomunikasi atau pelbagai

kekurangan. Oleh itu, untuk membolehkan kanak-kanak berkembang dengan lebih baik, perkhidmatan pendidikan khas atau amalan sekolah yang disesuaikan diperlukan.

Kanak-kanak berkeperluan khas juga dikenali sebagai kanak-kanak istimewa kerana cara mereka berfikir berbeza daripada kanak-kanak biasa. Oleh itu, mereka tidak setanding dengan kanak-kanak biasa dari segi fizikal, mental, emosi dan sosial (Nor Izzati Mohd Nor, 2021). Mereka biasanya mempunyai keupayaan maksimum yang jauh lebih rendah daripada kanak-kanak biasa. Selain itu, mengikut jenis ketidak upaya atau kecacatan yang mereka alami, mereka bertindak dengan cara yang berbeza. Contohnya, tingkah laku kanak-kanak autisme berbeza daripada kanak-kanak dengan sindrom Down. Kanak-kanak dengan sindrom Down suka orang, tetapi kanak-kanak autistik tidak pedulikan orang lain dan hidup dalam dunia mereka sendiri (Ili Zarifah Zainudin, 2014).

Pada umumnya, ketidakupayaan atau kecacatan yang dialami oleh kanak-kanak berkeperluan khas boleh dimasukkan ke dalam salah satu daripada kategori isu pendengaran, isu berkaitan penglihatan, isu pembelajaran, isu tingkah laku, masalah pertuturan, spastik, terencat akal, atau kecacatan anggota badan (Saiful Azam, 2020).

Terdapat tiga kategori pendidikan khas di Malaysia iaitu kurang upaya pembelajaran, kurang upaya penglihatan, atau kurang upaya pendengaran (KPM, 2015). Menurut Peraturan Pendidikan Khas 2016, pendidikan khas ditakrifkan sebagai:

Pendidikan Murid Berkeperluan Khas di sekolah yang melaksanakan Program Pendidikan Khas Integrasi (SEIP) di peringkat pendidikan prasekolah, pendidikan rendah, pendidikan menengah atau pendidikan menengah. Dalam sistem Pendidikan Khas di Malaysia, SEIP merupakan penyumbang utama kepada Murid dengan enrolmen berkeperluan khas dan dilaksanakan di seluruh negara.

2.1.1 Murid Berkeperluan Khas Masalah Pembelajaran

Menurut Akta Pendidikan Individu Kurang Upaya (IDEA) (1997), masalah pembelajaran terdiri daripada satu atau lebih proses psikologi asas yang berkaitan dengan pemahaman atau penggunaan bahasa yang diucapkan atau ditulis. Kebolehan membaca, berfikir, mendengar dan bercakap yang tidak sempurna adalah antara isu yang dihadapi. Sementara itu, Jawatankuasa Bersama Kebangsaan Masalah Pembelajaran (JBKMP) telah mentakrifkan masalah pembelajaran sebagai pelbagai isu yang menyebabkan masalah yang ketara dalam membaca, menulis, mendengar, bertutur, membuat keputusan, atau menyelesaikan masalah matematik. Masalah ini berpunca daripada kerosakan yang telah berlaku pada pusat sistem saraf. Murid dengan masalah pembelajaran termasuk disleksia, ADHD, murid yang lambat belajar, autisme, sindrom down, dan terencat akal yang minimum.

Menurut KPM (2017) dalam Siti Rubiyani Omar *et al.* (2020), Murid Bermasalah Pembelajaran mempunyai nisbah murid yang paling tinggi berbanding dua kumpulan murid berkeperluan khas yang lain di Malaysia. Pemahaman, penggunaan bahasa, pertuturan, membaca, menulis, mengeja, pemikiran, menulis dan mengira adalah semua ciri kanak-kanak yang mengalami masalah pembelajaran (Zalizan Jelas & Manisah Ali, 2014). Halangan psikologi atau neurologi kepada tindak balas bahasa, sama ada lisan atau bertulis, persepsi kognitif atau aktiviti psikomotor dirujuk sebagai masalah pembelajaran khusus. Farah dan Daud (2011) menyatakan bahawa kanak-kanak dengan masalah pembelajaran tidak dapat menghadiri kelas dengan cara yang biasa. Ini kerana mereka mempunyai masalah luaran atau peribadi yang tidak diketahui kepada mereka. Tetapi kanak-kanak dengan masalah kritikal ini tidak mempunyai sebarang kecacatan fizikal, emosi, visual, mental atau mental. Murid bermasalah pembelajaran mempunyai beberapa ciri, termasuk pencapaian akademik yang tidak memuaskan, prestasi yang lemah dalam matematik dan bahasa, dan tidak menunjukkan minat dalam bilik darjah. Mereka sering mengantuk, mudah lupa, dan malu untuk bertanya, dan mereka hanya mampu menumpukan perhatian atau tumpuan pada aktiviti pengajaran dan pembelajaran dalam tempoh yang singkat.

Tambahan lagi, murid yang mengalami masalah pembelajaran juga mempunyai masalah dengan fokus, kesukaran mengikut arahan, dan kesukaran mempelajari kemahiran (Siti Rubiyani Omar & Aziz Sulaiman, 2018). Murid menghadapi masalah penumpuan kerana perhatian mereka mudah beralih daripada satu rangsangan kepada yang lain (Mok Soon, 2008). Murid dengan masalah pembelajaran juga berisiko memahami dan mengekalkan maklumat disebabkan penumpuan yang lemah (Manisah & Norizza 2016). Akhirnya, masalah ini memberi kesan kepada kemahiran belajar, termasuk proses pengajaran dan pembelajaran; akibatnya, kerja sekolah dan kerja rumah sering melakukan kesilapan (Alijah, 2016).

2.1.2 Murid Berkeperluan Khas Kurang Upaya Pendengaran

Kanak-kanak kurang upaya pendengaran umur persekolaha dikategorikan sebagai MBPK kurang upaya pendengaran. Mereka menunjukkan kurang perhatian dalam bilik darjah, tidak memahami arahan, tidak melibatkan diri dalam aktiviti yang berkaitan dengan pertuturan, kerap berkhayal, kerap bertanya soalan yang berkaitan dengan tugas yang diberikan secara berulang-ulang, lemah dalam pencapaian akademik, terutamanya dalam bidang bahasa dan komunikasi, dan sentiasa menggunakan pembesar suara. Nik Hasan (2016) menyatakan MBPK kurang upaya pendengaran atau pekak sering menghadapi arahan berulang kerana mereka tidak dapat memahami bahasa yang digunakan oleh guru. Dua komponen utama kurang upaya pendengaran ialah pendidikan dan fisiologi. Kehilangan pendengaran sebanyak 90 dB atau lebih dialami oleh orang pekak mengikut analisis fisiologi masalah pendengaran (Siti Rubiyani Omar et al., 2020).

Oleh kerana mereka tidak dapat memproses maklumat linguistik sama ada dengan atau tanpa bantuan pendengaran, seorang pekak dianggap mempunyai masalah pembelajaran dari segi pendidikan. Murid separuh pekak, sebaliknya, mempunyai masalah pendengaran yang mencukupi untuk memproses maklumat linguistik sama ada dengan atau tanpa alat bantuan pendengaran (Siti Rubiyani Omar et al., 2020). Pertuturan, bahasa isyarat, lakonan dan bahasa visual adalah antara pelbagai cara guru dan murid bermasalah pendengaran berkomunikasi. Ia bergantung kepada keupayaan dan keperluan murid. Kod Bahasa Melayu ialah cara yang biasa digunakan untuk berkomunikasi. Sebagai tambahan, kod tangan, ekspresi muka, bacaan bibir dan bahasa badan juga digunakan (Siti Rubiyani Omar & Aziz Sulaiman, 2018).

2.1.3 Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Kurang Upaya Penglihatan

Murid yang menghadapi kesukaran untuk melihat diklasifikasikan sebagai murid cacat penglihatan. Menurut *World Council for the Welfare of the Blind*, seseorang murid dianggap cacat penglihatan jika mereka tidak dapat melihat secara langsung, mempunyai keupayaan untuk melihat tidak lebih daripada 6/60 atau 20/200 dengan Ujian Snellen, atau mempunyai penglihatan terhad yang membolehkan mereka melihat hanya 20% pencahayaan (Siti Rubiyani Omar & Aziz Sulaiman, 2018).

Dalam pendidikan, ia merujuk kepada kanak-kanak yang mengalami masalah penglihatan dan memerlukan pendidikan khas. Menurut Siti Rubiyani Omar dan Aziz Sulaiman (2018), kaedah pengajaran mesti disesuaikan dengan kanak-kanak supaya mereka dapat mengoptimalkan pembelajaran harian dan pencapaian akademik mereka.

2.2 Keperluan Menangani Gaya Pembelajaran Murid Bekeperluan Pendidikan Khas

Untuk mencapai matlamat PPI, adalah penting untuk mempunyai pemahaman yang baik tentang gaya pembelajaran yang berbeza untuk setiap murid berkeperluan khas. Matlamat PPI adalah untuk meningkatkan penyertaan dan peluang murid dengan berkeperluan khas untuk mengambil bahagian dalam program pengajaran dan pembelajaran dengan murid aliran perdana. Selain itu, PPI menasihati orang ramai untuk tidak menolak peluang murid berkeperluan khas dan mengakui bahawa kecacatan mereka boleh dikurangkan dengan peluang yang sama (Buku Panduan

Program Pendidikan Inklusif, 2013). PPI bertujuan untuk memastikan murid dengan berkeperluan khas mempunyai hak untuk belajar dalam persekitaran yang bebas halangan dan untuk meningkatkan keyakinan diri murid untuk mencapai potensi terbaik mereka. Menurut Lee Kok Cheong (2018), PPI membolehkan murid menyesuaikan diri dengan murid aliran perdana untuk meningkatkan kemahiran hidup harian mereka. Selain itu, ia mempunyai keupayaan untuk memastikan proses penyesuaian diri dengan murid aliran perdana dan meningkatkan kemahiran komunikasi mereka dengan mengadakan perbincangan dalam aktiviti seharian mereka. Di samping itu, PPI memberikan peluang kepada komuniti tempatan untuk terlibat seperti penglibatan ibu bapa dengan sekolah, peranan sukarelawan dan pasukan perubatan yang menyokong kanak-kanak istimewa secara moral (Amin, 2017).

Gaya pembelajaran adalah penting untuk membantu murid berkeperluan khas mencapai pencapaian yang baik di sekolah dan mengimbangi kelemahan kebolehan mereka (Yazıcı, 2017; Zacharis, 2011). Seperti yang dinyatakan oleh Emejidio dan Gepila (2020), Delic & Becirovic (2018), dan Reid et al. (2013), terdapat pelbagai sebab yang boleh mempengaruhi gaya pembelajaran yang dipilih oleh seseorang. Latar belakang budaya dan pendidikan individu dan ciri-ciri peribadi adalah antara faktor-faktor ini.

Ldpride (t.th.) dalam kajian Awla (2014) menyebut terdapat tiga kelebihan mengenal pasti gaya pembelajaran iaitu kelebihan pada akademik, peribadi, dan profesional. Faedah akademik termasuk meningkatkan keupayaan murid untuk belajar, mengetahui cara terbaik untuk belajar dan mendapat markah yang baik dalam peperiksaan dan ujian, mengawal batasan bilik darjah, mengurangkan tekanan dan kekecewaan, serta menambah pelbagai kaedah pembelajaran yang mereka ada. Faedah peribadi pula termasuk meningkatkan kepercayaan diri dan keyakinan diri murid, mengetahui cara mengoptimumkan otak mereka, mengetahui kelemahan dan kekuatan mereka, dan bagaimana menjadikan pembelajaran lebih menarik, meningkatkan keinginan untuk belajar dan mengukuhkan kebolehan dan kemahiran semula jadi mereka. Faedah profesional pula merangkumi mendapat kelebihan berbanding pesaing, berkesan dalam pasukan pengurusan, membina kemahiran murid, dan meningkatkan kuasa pendapatan.

Dalam kajian Hung dan Young (2021), iaitu mengenai gaya pembelajaran telah menunjukkan bahawa murid mempunyai kecenderungan yang berbeza untuk menerima dan memproses maklumat. Gaya pembelajaran kinestetik, visual dan auditori adalah yang paling biasa. Murid visual dan auditori lebih suka belajar melalui melihat, manakala murid kinestetik lebih suka pendekatan praktikal. Dalam pendidikan sains, pelbagai gaya pembelajaran memberi peluang kepada murid untuk memilih kaedah pengajaran dan pembelajaran yang paling sesuai dengan keperluan individu mereka. Gaya pembelajaran yang berbeza boleh meningkatkan penglibatan murid, meningkatkan pemahaman mereka tentang konsep yang rumit, dan memupuk pemikiran kritis.

Menurut kajian Roshidah (2017), apabila mengajar kemahiran mendengar, murid lebih cenderung untuk menggunakan gaya pembelajaran visual berbanding audio. Sebaliknya, apabila mengajar kemahiran membaca dan menulis, murid lebih cenderung untuk menggunakan gaya pembelajaran yang berpusat dan bergantung mengikut kawasan dan kesesuaian. Selain itu, murid juga mempunyai kecenderungan untuk menggunakan gaya reflektif apabila mempelajari kemahiran bertutur. Namun, Noor Zuhidayah Muhd Zulkipli dan Wan Muna Ruzanna (2019) menyebut sesetengah guru tidak tahu gaya yang betul untuk mengajar kemahiran bertutur. Noor Zuhidayah Muhd Zulkipli dan Wan Muna Ruzanna (2019) menambah murid di Perancis menggunakan strategi ingatan, metakognitif, afektif dan sosial yang lebih kerap.

Banas (2018) juga menjalankan kajian yang bertujuan untuk mengkaji gaya pembelajaran murid berdasarkan gaya pembelajaran persepsi, mengkaji pencapaian akademik murid berdasarkan gaya pembelajaran murid, dan menganalisis hubungan antara gaya pembelajaran murid dan pencapaian akademik mereka. Kinestetik, audio dan visual adalah tiga gaya pembelajaran yang dikaji oleh Banas (2018). Kajian ini mendapati bahawa gaya pembelajaran visual adalah yang paling popular dalam kalangan murid, diikuti oleh gaya pembelajaran auditori dan gaya pembelajaran kinestetik. Hasilnya menunjukkan bahawa murid lebih cenderung untuk belajar melalui media visual berbanding media audio dan kinestetik. Selain itu, hasil kajian menunjukkan bahawa murid yang menggunakan gaya pembelajaran visual dan audio mencapai

prestasi akademik yang lebih baik berbanding murid yang menggunakan gaya pembelajaran kinestetik. Gaya pembelajaran murid juga dikesan oleh kajian.

Selain itu, kajian Norma Nawaf (2017) mengkaji gaya pembelajaran yang paling biasa digunakan oleh murid dan hubungan antara gaya pembelajaran mereka dan pencapaian bahasa Inggeris mereka. Fokus kajian adalah empat gaya pembelajaran iaitu visual, audio, kinestetik dan berkumpulan. Hasil kajian mendapati murid mempunyai kecenderungan yang lebih tinggi untuk menggunakan gaya pembelajaran audio, diikuti gaya pembelajaran kinestetik, dan gaya pembelajaran visual. Hasil ini menunjukkan bahawa, berbanding dengan gaya pembelajaran lain, murid lebih suka menggunakan gaya pembelajaran audio. Selain itu, kajian mendapati bahawa tidak terdapat korelasi yang signifikan antara cara murid belajar bahasa Inggeris dan gaya pembelajaran mereka. Norma Nawaf (2017) menyatakan bahawa punca ini terletak pada kegagalan guru, pentadbir dan ibu bapa untuk mengambil kira pendekatan yang berbeza semasa menilai murid. Hasil ini menunjukkan bahawa guru yang tidak memadamkan gaya pengajaran mereka dengan gaya pembelajaran murid boleh menjadi punca kegagalan murid dalam bahasa.

Kemudian, kajian Tzotzou dan Kotsiou (2015) menunjukkan cara guru mengintegrasikan budaya dengan berkesan dalam proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Inggeris. Dalam kajian ini, guru dilihat lebih cenderung menggunakan bahan audiovisual asli untuk mengajar budaya kepada murid mereka. 45% guru lebih kerap terlibat dalam aktiviti berasaskan budaya, seperti mendengar muzik Inggeris, menonton filem Inggeris, main peranan, permainan dan bercerita. Guru juga sering menggunakan pendekatan seperti menghiasi kelas dengan pelbagai imej budaya sasaran seperti poster, foto, peta dan kad. Lawatan ke negara Inggeris, program pertukaran murid, dan menjemput ahli bahasa Inggeris ke kelas adalah aktiviti yang guru kurang gunakan.

Kajian lain daripada Gilakjani (2011) membincangkan gaya pembelajaran visual, audio dan kinestetik, serta kesan gaya ini terhadap pembelajaran bahasa Inggeris. Hasil kajian menunjukkan bahawa lima puluh peratus murid lebih cenderung menggunakan gaya pembelajaran visual, manakala tiga puluh lima peratus lebih cenderung menggunakan gaya pembelajaran audio dan lima belas peratus lebih cenderung menggunakan gaya pembelajaran kinestetik. Selain itu, keputusan kajian menunjukkan bahawa pendekatan pembelajaran visual ini mempunyai kesan positif terhadap prestasi akademik murid. Kajian ini menunjukkan bahawa gaya pembelajaran murid mempengaruhi prestasi akademik mereka. Malah, kajian ini menunjukkan bahawa kesedaran tentang gaya pembelajaran murid boleh membantu guru menyesuaikan cara mereka mengajar dan menyediakan bahan pengajaran yang sesuai dengan kecenderungan murid. Untuk memastikan murid mempunyai persekitaran pembelajaran yang selesa dan menerima pembelajaran bahasa, guru boleh memadamkan kaedah, gaya dan bahan pengajaran budaya dengan gaya pembelajaran mereka. Alshammari dan Qtaish (2019) turut menyokong kepentingan guru menyesuaikan diri mengikut gaya pembelajaran dan tahap pengetahuan yang digabungkan membawa kepada hasil pembelajaran yang lebih baik dalam kedua-dua jangka pendek dan sederhana berbanding menyesuaikan diri mengikut satu ciri sahaja.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini telah dilaksanakan dengan menggunakan pendekatan kajian kualitatif. Tinjauan sistematik yang relevan berkaitan dengan kajian telah dijalankan. Tinjauan sistematik melibatkan pengumpulan dan analisis kritikal terhadap kumpulan dokumen yang relevan dengan topik kajian. Tujuan dari tinjauan sistematik adalah untuk menyusun dan menyaring maklumat yang paling penting dan berkaitan dengan tujuan kajian. Antara maklumat yang dikumpulkan termasuklah yang berkaitan kategori murid keperluan khas di Malaysia; keperluan menangani gaya pembelajaran murid keperluan khas; serta jenis, ciri, dan cabaran gaya pembelajaran visual, auditori, dan kinestetik. Metodologi ini memberikan landasan yang kukuh untuk menjalankan kajian dan memastikan bahawa maklumat yang diperoleh adalah selaras dengan objektif kajian. Dengan menggunakan pendekatan kajian kualitatif dan tinjauan sistematik, kajian ini dapat memberikan wawasan yang lebih mendalam tentang pendekatan pembelajaran yang sesuai untuk murid keperluan khas di Malaysia.

4.0 DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

4.1 Model Pembelajaran VAK

Model pembelajaran VAK (Visual-Auditori-Kinestetik) Fleming adalah salah satu model pembelajaran yang paling popular dan biasa digunakan (Banas, 2018). Hal ini disebabkan oleh model pembelajaran ini yang lebih mudah dihayati berbanding model pembelajaran lain. Menurut Gholami dan Bagheri (2013), model pembelajaran VAK adalah yang paling disukai oleh komuniti pembelajaran kerana prinsip dan faedahnya meliputi semua jenis pembelajaran. Model pembelajaran VAK menawarkan cara yang berbeza untuk memahami dan menerangkan gaya pembelajaran yang paling biasa digunakan dan kekuatannya (Gholami & Bagheri 2013).

Fleming (2014) telah mengenal pasti tiga gaya pembelajaran utama iaitu visual, auditori dan kinestetik. Murid boleh tergolong dalam satu gaya pembelajaran atau lebih (Siti Rubiyani *et al.*, 2020). Murid visual menggunakan mata untuk melihat dan mencari gambar rajah, video, carta alir, simbol, warna, gambar, graf dan animasi sebagai kaedah pilihan mereka untuk belajar. Mereka juga lebih suka duduk di hadapan kelas untuk mengelakkan herotan visual. Murid auditori pula lebih suka belajar melalui suara penerangan, penerangan lisan, pita rakaman, pembentangan, cerita dan perbincangan kumpulan. Mereka cenderung lebih fokus mendengar apa yang orang lain katakan dan mendapat makna tersirat pembelajaran melalui lagu, irama, dan pertuturan. Akhir sekali, murid kinestetik lebih suka pengalaman pembelajaran sebenar, seperti fakta, kemahiran manipulasi tangan, kajian kes, lawatan lapangan, eksperimen makmal, dan sebagainya (Fleming & Mills, 1992). Akibatnya, mereka sukar untuk duduk lama dalam persekitaran pembelajaran.

Rosmawaty (2018) menyatakan beberapa kelebihan model pembelajaran VAK. Salah satunya ialah ia menekankan pengalaman langsung murid, menjadikan pembelajaran cepat dan berkesan, dan percaya bahawa apabila murid memberikan perhatian kepada tiga gaya pembelajaran iaitu visual, audio, dan kinestetik; pembelajaran akan menjadi lebih berkesan. Becirovic (2020) dalam kajiannya juga menunjukkan bahawa dengan memahami gaya pembelajaran yang disukai oleh murid, guru boleh mengenal pasti dan menggunakan teknik pengajaran yang sesuai. Maka, kualiti kebolehan pembelajaran setiap murid boleh ditingkatkan.

4.2 Pengelasan Gaya Pembelajaran

4.2.1 Gaya Pembelajaran Visual

Murid visual berfikir seperti gambar dan belajar paling banyak daripada imej visual. Untuk membantu mereka memahami, mereka bergantung pada isyarat bukan lisan pengajar atau fasilitator, seperti bahasa badan. Murid visual kadangkala suka duduk di hadapan kelas. Selain itu, mereka mengambil nota deskriptif untuk bahan yang disediakan (Pride, 2009). Warna, hubungan ruang, potret mental dan imej adalah elemen yang menonjol dalam gaya pembelajaran ini (DePorter, 1999). Tambah Siti Rubiyani Omar *et al.* (2020), murid visual sering memberi perhatian kepada semua perkara untuk mengekalkan penampilan mereka. Daripada membaca, mereka juga memperoleh pengetahuan. Akhir sekali, murid memerlukan pemahaman menyeluruh dan objektif supaya mereka dapat menangkap butiran dan mengingat apa yang mereka lihat.

Dalam kajian yang dilakukan oleh Masela & Subekti (2021), murid yang mempunyai kecenderungan kepada gaya pembelajaran visual menyukai dan berasa selesa apabila belajar di kelas di mana pengajar menggunakan pelbagai bahan yang dipaparkan secara visual. Mereka juga mendapat keputusan peperiksaan yang baik kerana mereka lebih mudah memahami pengajaran guru yang ditunjukkan secara visual. Beberapa petunjuk biasanya boleh digunakan untuk mencari murid yang mempunyai kecenderungan kepada gaya pembelajaran visual. Sebagai contoh, mereka kerap mengatakan, "*Saya tidak boleh gambarkan...*", "*Saya tidak akan lupa wajahnya...*" dan "*Saya perlu lukis untuk lebih faham...*".

Selain itu, dalam proses pembelajaran yang lebih visual, murid sering membuat lakaran semasa mencatat nota atau mendengar penerangan guru di dalam kelas. Jika gambar disertakan

dengan penerangan, mereka akan lebih memahaminya. Mereka juga akan berasa lebih selesa jika guru dapat menyelesaikan masalah dan memberi arahan. Mereka akan menjadi mudah untuk menerima, menyusun dan mengaplikasikan pelbagai jenis data visual. Murid yang menyukai pendekatan visual biasanya mempunyai kecenderungan untuk mempunyai kemahiran seperti melukis, mewarna atau bertukang (Siti Rubiyani *et al.*, 2020). Mereka juga bijak merancang dan mengutamakan kekemasan, selain mempunyai keupayaan yang lebih baik untuk mengingat perkara yang mereka lihat daripada perkara yang mereka dengar. Oleh itu, murid visual biasanya bijak menjaga penampilan mereka kerana mereka percaya bahawa penampilan mereka adalah lebih penting daripada apa yang mereka katakan. Walau bagaimanapun, Faridah Mahadi, Razimi Husin, dan Nurulhuda Hassan (2022) menyatakan murid visual mudah hilang fokus. Hal ini kerana mereka tidak begitu pintar apabila mereka perlu bercakap secara spontan.

Menurut DePorter (2014), terdapat beberapa ciri pembelajaran yang sesuai untuk murid visual. Pertama, guru perlu berdiri senyap ketika menyampaikan maklumat bergambar, dan bergerak perlahan-lahan di antara gambar. Kedua, guru perlu memberi galakan kepada murid untuk menerangkan maklumat, dengan membuat gambar rajah, simbol dan imej berwarna. Ketiga, jadual dan graf akan memperdalam pemahaman terutamanya dalam matematik, kejuruteraan, atau sains. Keempat, membuat peta minda atau peta konsep akan membantu dalam memberikan “gambaran keseluruhan” tentang sesuatu konsep. Kelima, guru perlu biasakan murid untuk mencatat maklumat atau nota dengan menggunakan warna atau imej yang berbeza dan menarik. Keenam, guru perlu memastikan pencahayaan semasa kelas pengajaran dan pembelajaran berlangsung adalah bersesuaian. Ketujuh, perlunya penggunaan media pengajaran seperti buku, majalah, poster, komputer, kolaj, atau carta alir dengan warna yang menarik.

4.2.2 Gaya Pembelajaran Auditori

Pembelajaran auditori memberi tumpuan kepada fungsi pendengaran. Ketika murid menggunakan pendekatan ini, mereka perlu mengingat penerangan melalui bacaan kuat atau menggerakkan bibir (Siti Rubiyani Omar *et al.*, 2020). Vijaya dan Zanaton (2012) menyatakan murid yang cenderung dengan pembelajaran ini akan cuba mengukuhkan ingatan mereka dengan mendengar semula rakaman pita audio. Mereka juga suka mengajar rakan sebaya kerana ini membolehkan mereka mendengar kembali pengajaran yang telah dipelajari. Dalam kebanyakan kes, murid auditori mempunyai keupayaan untuk belajar dengan berkesan melalui pendekatan lisan. Sebagai cara terbaik untuk menerima dan memproses maklumat, mereka sering menggunakan suara guru. Kepantasan, penekanan dan nada bunyi membantu mereka memahami maklumat. Membaca dengan suara yang kuat di dalam kelas juga adalah kaedah yang sesuai dengan mereka (Siti Rubiyani Omar *et al.*, 2020).

Menurut Pritchard *et al.* (2009), individu yang menyukai pendekatan audio ini boleh belajar dengan berkesan daripada temu bual, perbincangan dan cerita. Oluremi (2015) menyokong idea ini dengan menyatakan bahawa mendengar orang lain bercakap atau mengulangi semula maklumat adalah cukup jika murid auditori ingin mengingat semula pembelajaran mereka. Hal ini disebabkan bahawa melalui mendengar dan bertutur, mereka mempelajari cara berinteraksi dengan orang lain dengan lebih berkesan. Selain itu, mereka suka melakukan aktiviti membaca dengan suara yang perlahan, tetapi mereka tidak suka membaca secara diam. Ini adalah hasil daripada keperluan mereka untuk mendengar apa yang dibaca (Faridah Mahadi, Razimi Husin, & Nurulhuda Hassan, 2022). Tambah Faridah Mahadi *et al.* (2022) lagi, mereka mampu memahami dan mengingat maklumat dengan baik apabila mereka menyimpulkan apa yang telah dibaca secara lisan. Beberapa ciri boleh digunakan untuk menentukan murid atau individu yang mempunyai kecenderungan untuk gaya pembelajaran berbentuk auditori. Mereka biasanya petah, mempunyai kemahiran komunikasi awam yang baik, kemahiran mendengar yang baik, cemerlang dalam ujian lisan, dan mempunyai kemahiran sosial yang tinggi (Darmono, 2012). Berbanding dengan alat bantu mengajar yang lain, murid yang selesa dengan gaya pembelajaran yang dominan kepada auditori akan lebih fokus kepada apa yang diajar oleh guru. Mereka percaya bahawa deria pendengaran adalah cara terbaik untuk mendapatkan maklumat. Oleh itu, ketika

mereka belajar, mereka mudah terganggu dengan bunyi-bunyi lain. Ini berlaku kerana deria pendengaran mereka terganggu oleh bunyi lain (Faridah Mahadi et al., 2022).

Menurut De Porter (2014), terdapat beberapa ciri pembelajaran yang sesuai untuk murid auditori. Pertama, guru perlu memberi maklumat berulang kali. Dalam penggunaan teknik pengulangan ini, guru boleh minta pelajar menamakan konsep dan garis panduan. Kedua, guru perlu menggunakan variasi vokal semasa mengajar. Sebagai contoh, guru boleh menyanyikan konsep utama atau minta pelajar membuat lagu yang berkaitan dengan konsep tersebut. Selain itu, guru boleh memberi galakan kepada pelajar untuk membuat atau memikirkan “mnemonik” untuk memudahkannya menghafal atau mengingat konsep utama. Ketiga, guru boleh menggunakan teknik soal jawab; main peranan, atau kerja kumpulan. Akhir sekali, terlibat dalam pembelajaran muzik juga boleh membantu pembelajaran yang lebih berkesan bagi murid auditori.

4.2.3 Gaya Pembelajaran Kinestetik

Gaya pembelajaran kinestetik menggunakan pergerakan semasa belajar. Bahan pembelajaran yang konkrit adalah penting bagi membantu pelajar kinestetik belajar dengan baik. Pelajar kinestetik suka menyentuh objek kerana ia memberi mereka pengalaman tentang dunia sebenar. Sebagai contoh, guru membawa murid ke taman dalam kawasan sekolah sewaktu kelas pengajaran dan pembelajaran, di mana murid-murid diberi peluang untuk menyentuh dan merasai semua perkara yang ada di taman. Selepas itu, beberapa murid berjaya melukis bentuk bunga yang disentuh. Ini menunjukkan bahawa murid ini mempunyai kecenderungan untuk pembelajaran kinestetik. Murid dengan gaya pembelajaran kinestetik percaya bahawa cara mereka bergerak, menyentuh dan bekerja membantu mereka belajar. Oleh itu, apabila mereka diberi tugas dengan cara ini, mereka akan cuba yang terbaik (Kurniati & Sari, 2019). Mereka akan cepat bosan jika mereka hanya berada di dalam kelas dan tidak bergerak apa-apa.

Murid kinestetik menyukai persekitaran pembelajaran di mana mereka mempunyai kebebasan untuk bergerak dan meneroka. Oluremi (2015) menyatakan bahawa murid kinestetik lebih suka belajar di luar bilik darjah kerana mereka berasa lebih bebas. Apabila mereka diminta hanya duduk dan mendengar apa yang disampaikan oleh guru, itu seperti azab bagi mereka. Ini disebabkan oleh fakta bahawa mereka akan mudah menyerap maklumat apabila mereka sedang bergerak. Oleh itu, mereka akan bergerak dalam usaha untuk mengingat maklumat tertentu. Proses pembelajaran yang termasuk pelbagai aktiviti pergerakan pasti akan menarik perhatian mereka (Faridah Mahadi, Razimi Husin, & Nurulhuda Hassan, 2022).

Dalam gaya pembelajaran kinestetik, pergerakan, koordinasi, irama, tindak balas emosi dan keselesaan fizikal adalah sangat penting. Murid kinestetik mempunyai kecenderungan untuk berinteraksi dengan orang lain, berdiri rapat dan banyak bergerak. Mereka juga bertindak balas secara fizikal, melakukan, dan menulis sambil membaca (De Porter, 1999). Tambah Faridah Mahadi, Razimi Husin, & Nurulhuda Hassan (2022), murid kinestetik suka melihat sendiri secara nyata perkara yang dipelajari.

Menurut De Porter (2014), terdapat beberapa ciri pembelajaran yang sesuai untuk murid kinestetik. Pertama, pilihan bentuk projek yang digunakan adalah penting. Kedua, penggunaan media atau alatan pengajaran semasa mengajar adalah penting kerana ia boleh menjana rasa ingin tahu dan menekankan kunci konsep. Ketiga, murid juga seharusnya dibenarkan untuk berjalan di dalam kelas. Keempat, guru boleh menunjukkan konsep sambil memberi peluang kepada murid untuk belajar langkah demi langkah. Mereka juga boleh membuat simulasi konsep yang dialami oleh murid. Akhir sekali, mencipta peta minda yang melibatkan aktiviti fizikal boleh membantu murid kinestetik mendapatkan pembelajaran yang lebih berkesan.

4.2.4 Cabaran Pendidikan Inklusif Bagi Murid Berkeperluan Pendidikan Khas

Menurut Farid Karim, Kumbong, dan Robert (2022), cabaran paling utama dalam pendidikan inklusif adalah di mana murid berkeperluan khas sering dipinggirkan. Hal ini terjadi apabila pelajar pendidikan khas dikehendaki mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran bersama dengan pelajar biasa. Namun, Farid Karim, Kumbong, dan Robert (2022) mengatakan bahawa murid biasa mempunyai kesukaran untuk berinteraksi dengan pelajar pendidikan khas ini kerana kelainan upaya mereka. Keadaan ini secara tidak langsung mendorong mereka untuk menjauhkan diri daripada pelajar pendidikan khas kerana masalah komunikasi dan pergaulan antara mereka. Selain itu, guru aliran perdana tidak mempunyai pengetahuan atau keupayaan untuk berkomunikasi dengan pelajar pendidikan khas (Zalizan Jelas & Manisah Ali, 2014). Malah Aziz Sulaiman dan Siti Rubiyani Omar (2018) melaporkan guru yang mengajar dalam aliran perdana juga mempunyai persepsi negatif terhadap murid berkeperluan khas yang berada dalam pendidikan inklusif sebagai murid yang malas belajar dan suka bercakap sehingga mengganggu proses pengajaran guru. Akibat daripada kurangnya pengetahuan dan kecekapan guru menangani kelas inklusif, mereka cenderung memutuskan untuk berhenti berinteraksi dengan pelajar pendidikan khas yang berada dalam kelas inklusif. Akhirnya, guru aliran perdana lebih cenderung untuk membezakan dan mengasingkan pelajar biasa daripada pelajar pendidikan khas semasa sesi pengajaran dan pembelajaran (Farid Karim, Kumbong, dan Robert, 2022). Sebagai contoh, semasa aktiviti berkumpulan, guru aliran perdana akan membahagikan murid mengikut kategori mengikut tahap penguasaan mereka atau tahap pemahaman mereka dalam mata pelajaran tertentu. Secara tidak langsung, keadaan ini menyebabkan keyakinan murid pendidikan khas untuk turut serta dalam kelas pembelajaran mula merosot dan menyebabkan mereka semakin terpinggir dalam proses pendidikan (Farid Karim, Kumbong, dan Robert, 2022). Oleh itu, Ida Puteri Mahsan (2021) mencadangkan guru aliran perdana harus menggunakan “Quiet Book” sebagai platform untuk meningkatkan pembelajaran murid pendidikan khas dan meningkatkan kosa kata mereka. Menggunakan seni visual juga boleh digunakan untuk pelajar pendidikan khas kerana ia boleh meningkatkan keupayaan bahagian otak yang tidak berkembang dan membantu kanak-kanak dengan autisme mengekspresikan kemahiran bukan lisan mereka.

Selain itu, Nawwar dan Khairul (2022) serta Farid Karim, Kumbong, dan Robert (2022) melaporkan cabaran pendidikan inklusif yang lain adalah tahap penerimaan guru aliran perdana terhadap pelajar pendidikan khas yang berada dalam kelas inklusif. Hal ini adalah kerana apabila pelajar pendidikan khas berada di dalam bilik darjah, guru mungkin menghadapi kesukaran untuk mengendalikan pelajar berkeperluan khas, terutamanya murid yang hiperaktif. Selain itu, terdapat beberapa pelajar pendidikan khas yang menunjukkan tingkah laku yang tidak selesa terhadap orang lain, seperti mendesak, mengarah atau memukul, yang boleh menyebabkan kecederaan (Nawwar & Khairul, 2022). Pada akhirnya, tingkah laku ini akan menyebabkan mereka menghadapi masalah untuk diterima di sekolah aliran perdana. Selain itu, guru aliran perdana kurang atau tidak mempunyai pengalaman yang mencukupi untuk mengurus murid pendidikan khas. Seseengah guru aliran perdana berpendapat bahawa pelajar pendidikan khas lebih sesuai dimasukkan ke dalam program pendidikan khas. Mereka juga berpendapat bahawa mendidik pelajar pendidikan khas ini bukanlah tugas mereka (Pau & Mohd Hanafi, 2021). Ini disebabkan oleh fakta bahawa seseengah guru tidak mengambil kelas yang mengajar tentang cara mengendalikan dan berkomunikasi dengan pelajar pendidikan khas semasa mereka pergi ke universiti. Keadaan ini menyebabkan mereka menghadapi kesukaran apabila berada di institusi pendidikan inklusif.

Guru aliran perdana di Malaysia sering menghadapi masalah dengan pelaksanaan pendidikan inklusif. Perkara ini berlaku disebabkan guru aliran perdana kurang didedahkan dengan amalan pengajaran dan pembelajaran pelajar pendidikan khas. Guru aliran perdana tahu tentang pelajar pendidikan khas yang dimasukkan ke dalam kelas mereka dan sebab mengapa mereka dimasukkan, tetapi mereka kurang tahu tentang peranan mereka sebagai guru untuk menjayakan program pendidikan inklusif (Mokhtar Tahar & Farhana Najib, 2019). Selain itu, sekolah pendidikan inklusif terdiri daripada guru yang telah lama mengajar atau guru senior yang tidak mempunyai keupayaan untuk mengurus murid pendidikan khas. Keadaan ini disebabkan oleh fakta bahawa pada masa itu, tiada kursus di peringkat pengajian tinggi yang mengajar tentang

pendidikan khas atau inklusif. Ini secara tidak langsung menyukarkan mereka untuk berinteraksi dengan pelajar pendidikan khas. Disebabkan kurangnya pengetahuan dalam kalangan guru dalam menguruskan dan mendidik pelajar berkeperluan khas, Mazzarul Hassan Mohammad Hanapi *et al.* (2022) melaporkan terdapat beberapa guru aliran perdana yang menggunakan pendekatan yang sama untuk mengajar pelajar pendidikan khas tanpa mengambil kira kebolehan dan potensi pelajar mereka. Perkara ini akhirnya menyebabkan pelajar pendidikan khas mengalami kesukaran untuk mengikuti sesi pembelajaran kerana tahap penguasaan dan pemahaman mereka yang berbeza dengan pelajar aliran perdana.

Tambah Farid Karim *et al.* (2022), guru menghadapi banyak masalah apabila melaksanakan Pendidikan Inklusif pada abad ke-21. Salah satunya disebabkan murid berkeperluan khas sering dipandang rendah oleh murid-murid lain. Terdapat sesetengah masyarakat dan murid masih tidak menerima pendidikan khas atau inklusif. Orang ramai sering mengejek dan menghina murid berkeperluan khas sehingga membuatkan mereka sedih. Dalam hal ini, guru bukan sahaja perlu memainkan peranan mereka untuk mengajar murid berpendidikan khas tetapi mereka juga perlu mengajar murid biasa untuk mempunyai pemikiran dan nilai moral. Oleh itu, untuk mencapai matlamat untuk memastikan pendidikan inklusif dalam aliran perdana, guru mesti berhati-hati dan peka dengan isu ini. Dimakopoulou *et al.* (2008) dalam kajian mereka menyebut pendidikan inklusif mempunyai kesan positif terhadap isu ekologi kerana pelajar bermasalah pembelajaran mempunyai peluang untuk berinteraksi dengan rakan sekelas mereka dalam bilik darjah aliran perdana.

Di samping itu, cabaran lain yang dihadapi oleh dalam program pendidikan inklusif adalah murid berkeperluan khas yang kadangkala menghadapi masalah berinteraksi dengan orang lain, terutamanya berkomunikasi dengan guru sehingga menyebabkan guru menghadapi kesukaran untuk melaksanakan pendidikan inklusif (Farid Karim *et al.*, 2022). Sebagai contoh, guru sekolah menghadapi kesukaran untuk berinteraksi dengan pelajar yang didiagnosis dengan autisme kerana autisme merupakan sejenis kecelaruan neurologikal yang menjejaskan perkembangan seseorang dari segi tingkah laku dan komunikasi sosial. Oleh itu, guru akan menghadapi masalah untuk berkomunikasi dengan pelajar Autisme kerana kata-kata pertuturan mereka terhad. Kebanyakan murid berkeperluan khas jenis ini tidak akan memberi respons apabila nama dipanggil; mereka juga mungkin menghadapi masalah untuk bercakap secara normal, dan sebagainya. Ini menyebabkan guru tidak dapat berinteraksi dengan soalan tentang perkembangan pembelajaran dan mengetahui masalah yang dihadapi oleh pelajar (Farid Karim *et al.*, 2022). Secara ringkasnya, isu ini menjadikan kerja guru lebih sukar untuk berinteraksi dengan pelajar pendidikan khas.

Cabaran lain yang sering dihadapi oleh guru apabila mereka melaksanakan pendidikan inklusif ialah pentadbir tidak mempunyai pengetahuan yang mencukupi tentang pengajaran dan pembelajaran pendidikan khas sehingga menjadikan pendidikan inklusif tidak berjaya Farid Karim *et al.*, 2022). Selain itu, kajian Nadhir & Alfa (2016) menunjukkan bahawa ramai guru belum mendapat pendedahan atau latihan mengenai pendidikan khas. Akibat daripada keadaan ini, pelajar berkeperluan khas mungkin dipandang rendah dan diabaikan semasa sesi pembelajaran. Sebuah kajian daripada Supiah Saad (2003) mendapati bahawa hanya 12 peratus (1/8) guru prasekolah aliran perdana memahami definisi pendidikan inklusif. Selain itu, daripada 28 guru aliran perdana yang ditanya, tidak satu pun daripada mereka dapat menjelaskan dengan tepat maksud pendidikan khas dan pendidikan inklusif.

5.0 KESIMPULAN

Program pendidikan inklusif untuk MBPK di Malaysia memerlukan pendekatan yang peka terhadap pelbagai gaya pembelajaran. Memahami dan menyesuaikan gaya pembelajaran yang pelbagai, termasuk Visual, Auditori dan Kinestetik (VAK), adalah kunci kejayaan dalam mewujudkan persekitaran pembelajaran yang inklusif dan memperkasakan setiap pelajar. Dengan mengambil kira keunikan setiap pelajar, program pendidikan inklusif mestilah berupaya menyediakan sumber dan strategi pembelajaran yang sesuai. Penggunaan bahan visual, bahan pendengaran, dan pengalaman fizikal merupakan langkah penting dalam menyokong

kepelbagaian gaya pembelajaran. Bagaimanapun, melaksanakan program pendidikan inklusif berasaskan VAK bukan tanpa cabaran. Kekurangan sumber dan latihan untuk guru, serta penyelarasan yang berkesan antara guru dan profesional pendidikan khas, adalah antara halangan yang perlu diatasi. Bagi memastikan kejayaan program pendidikan inklusif, usaha bersama diperlukan daripada semua pihak yang berkepentingan, termasuk guru, pakar pendidikan khas, ibu bapa dan pihak lain yang berkaitan. Latihan dan pembangunan profesional untuk guru dalam memahami dan menyesuaikan gaya pembelajaran VAK, serta kerjasama yang kukuh antara pihak yang berkaitan, akan menjadi kunci untuk mencapai matlamat pendidikan inklusif yang berjaya di Malaysia. Dengan pendekatan holistik dan inklusif, program pendidikan inklusif berasaskan VAK dapat membantu setiap MBPK mencapai potensi pembelajaran mereka secara optimum, serta memastikan pendidikan berkualiti boleh diakses oleh semua individu, tanpa pengecualian. Kajian ini memberikan sumbangan penting dalam memperkukuhkan pendekatan inklusif dalam sistem pendidikan Malaysia dengan menekankan keperluan untuk mengakomodasi kepelbagaian gaya pembelajaran dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Diharapkan hasil kajian ini dapat memberikan panduan praktikal kepada pihak terlibat dalam penyediaan pendidikan inklusif bagi murid berkeperluan khas di Malaysia.

RUJUKAN

Akta Orang Kurang Upaya 2008 (Malaysia) (Akta 685).

Alijah Ujang (2016). *Pembangunan modul pembelajaran webquest pendidikan kesihatan untuk guru pelatih murid bermasalah pembelajaran* [Tesis PhD]. Universiti Malaya.

Alshammari, M., & Qtaish, A. (2019). Effective adaptive e-learning systems according to learning style and knowledge level. *JITE Research*, 18, 529–547. <https://doi.org/10.28945/4459>

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

Awla, H.A. (2014). Learning Styles and their relation to teaching styles. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 241-245. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140203.23>

Banas, R.A. (2018). Perceptual learning styles of students and its effect to their academic performance. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)*, 3(1), 401–409.

Buku Panduan Program Pendidikan Inklusif (2013). Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas). *Warta Kerajaan Persekutuan. Kementerian Pendidikan Malaysia*.

Darmono, A. (2012). Identifikasi Gaya Kognitif (Cognitive Style) Peserta Didik dalam Belajar. *AlMabsut*, 3(1), 6.

DePorter, B., Reardon, M., & Singer-Nourie, S. (1999). *Quantum Teaching: Orchestrating Student Success* (1st edition). Georgia: Pearson.

DePorter, B., Reardon, M. & Singer-Nourie, S.. (2014). *Quantum Teaching*. Bandung: PT Mizan Pustaka.

Delic, H., & Becirovic, S. (2018) The influence of grade point average and socioeconomic status on learning strategies. *Journal of Education & Humanities*, 1(2), 53–64. <https://doi.org/10.14706/jeh2018123>

- Dimakopoulou, M., Xanthakou, Y., Andreadakis, N. & Kaila, M. (2008). Environmental education programs and their impact on dyslexic and non-dyslexic primary school students' knowledge of environmental problems. *The International Journal of Learning*, 15(10), 97-105.
- Emejidio, C., & Gepila, J. R. (2020). Students' learning styles and preferred teaching styles in Philippine classroom. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(04), 2725–2734. <https://doi.org/10.37200/ijpr/v24i4/pr201380>
- Farah, S., & Daud, M. (2011). Pemaparan Idea Dan Penguasaan Bahasa Dalam Karangan Pelajar Lembam: Satu Kajian Kes. Tesis PhD. Universiti Malaya.
- Farid Karim, M., Kumbong, A., & Robert, N.N. (2022). Isu dan Cabaran dalam Memperkasakan Pendidikan Inklusif dalam Kalangan Guru Aliran Perdana di Malaysia. *International Journal of Contemporary Education, Religious Studies and Humanities*, 2(1), 15-27.
- Faridah Mahadi, Razimi Husin, & Nurulhuda Hassan (2022). Gaya Pembelajaran: Visual, Auditori dan Kinestetik. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(1), 29-36.
- Fleming, N.D. & Mills, C. (1992). Helping Students Understand How They Learn. *The Teaching Professor*, 7(4), Magma Publications, Madison, Wisconsin, USA.
- Fleming, N. (2014). *VARK: A Guide to Learning Styles*. VARK Learning. <http://www.vark-learn.com>
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Gholami, S. & Bagheri, M. S. (2013). Relationship between VAK learning styles and problem solving styles regarding gender and students' fields of study. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 700–706. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.4.700-706>
- Gilakjani A.P, Ahmadi, S.M. (2011). The Effect of isual, Auditory, and Kinesthetic Learning Styles on Language Teaching. *International Conference on Social Science and Humanity*, 5, 496-472.
- Ida Puteri Mahsan (2021). Ekspresi Seni dan Komunikasi Visual Murid Berkeperluan Khas Dalam Morta Pelajaran Pendidikan Seni Visual Sekolah Rendah. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 10(1), 45.
- Ili Zarifah Zainudin (2014). Masalah yang dihadapi oleh kanak-kanak sindrom down ketika sesi pembelajaran dan pelajaran di peringkat prasekolah. *International Education Postgraduate Seminar (IEPS)*, 23-24 Nov, 2014, Skudai, Johor.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2015). *Educating exceptional children (Edisi Ke-14)*. Belmont, CA: Cengage.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2015). *Buku Panduan Pengoperasian Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI)*. Bahagian Pendidikan Khas. Putrajaya.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2017). *Buku Panduan Pengoperasian Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI)*. Bahagian Pendidikan Khas. Putrajaya.
- Kurniati, A., Fransiska & Sari, A.W. (2019). Analisis Gaya Belajar Siswa pada Mata Pelajaran Bahasa Indonesia Kelas V. *Jurnal Pendidikan Dasar Perkhasa*, 5(1), 87-103.

- LdPride (t.th). *What are learning styles?* Diakses daripada <http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>
- Lee Keok Cheong. (2018). *Pendidikan Inklusif*. Shah Alam: Oxford Fajar Sdn. Bhd.
- Manisah Mohd. Ali & Norizza Sahal (2016). Intervensi Meningkatkan Tumpuan dalam Pembelajaran Murid Bermasalah Pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 4(1), 1-6
- Masela, M. & Subekti, A. (2021). Auditory and kinaesthetic learning styles and L2 achievement: A correlational study. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*. <https://doi.org/10.22373/ej.v8i2.7529>
- Masic, A., Polz, E., & Becirovic, S. (2020), The Relationship Between Learning Styles, GPA, School Level and Gender. *European Researcher*, 11(1), 51-60. <https://doi.org/10.13187/er.2020.1.51>
- Mazarul Hasan Mohamad Hanapi, Norazimah Zakaria, Norida Basran, & Kama Shaffei. (2022). Tahap Pengetahuan Guru Aliran Perdana Dalam Pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif Sekolah Rendah Di Sabak Bernam. *Jurnal Pendidikan Dunia*, 4(1), 514.
- Mok, S. S. (2008). *Psikologi Pendidikan untuk Pengajaran & Pembelajaran*. Ipoh, Malaysia: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.
- Mohd Mokhtar Tahar, & Farhana Najib. (2019). Kesediaan Guru Aliran Perdana Terhadap Pelaksanaan Inklusif. *E-Prosiding Persidangan Antarabangsa Sains Sosial Dan Kemanusiaan 2019*, 321.
- Muhamad Khairul Anuar Hussin (2017). Matlamat, Cabaran, dan Strategi dalam Pengajaran Bersama Kelas Pendidikan Inklusif. *Tesis Doktor Falsafah (Kurikulum dan Pengajaran)*, Universiti Teknologi Malaysia.
- Muhamad Nadhir Abdul Nasir, and Alfa Nur Aini Erman Efendi, (2016). Special education for children with disabilities in Malaysia: progress and obstacles. *Geografia: Malaysian Journal of Society and Space*, 12 (10). pp. 78-87
- Nawwar Abdul Mumen, & Khairul Farhah Khairuddin. (2022). Kepentingan Sistem Sokongan Rakan Sebaya Terhadap Aspek Sosial Murid Berkeperluan Khas Pendidikan Khas Pembelajaran dalam Kelas Inklusif. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanitic*, 7(6), 3.
- Nik Hassan Seman (2016). *Permasalahan Pengajaran Pendidikan Islam Peringkat Sekolah Menengah Dalam Kalangan Pelajar Pekak* (tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Sultan Zainal Abidin
- Noor Zuhidayah Muhd Zulkipli & Wan Muna Ruzanna Wan Mohamad Shahlan Surat (2019). Pengaplikasian Gaya Pembelajaran VAK Bagi Pembelajaran Budaya Melayu dalam Kalangan Pelajar di TUFS, Jepun. *Jurnal of Management & Science*, 2(1), 112-142.
- Nor Izzati Mohd Nor. (2021). Pendidikan Islam bagi Kanak-Kanak Berkeperluan Khas: Guru sebagai Murabbi. *Journal of Quran Sunnah Education and Special Needs*, 5, 64-76.
- Norma Nawaf Yousef Al-Zayed. 2017. An investigation of learning style preferences on the students' academic achievements of English. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 176. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p176>

- Oluremi, F.D. (2015). Learning styles among colleges students. *International Journal for CrossDisciplinary Subjects in Education*, 5(4), 2631–2640.
- Pau Sweel Lin, & Mohd Hanafi Mohd Yasin. (2021). Pengetahuan Dan Sikap Guru Aliran Perdana Terhadap Program Pendidikan Inklusif Di Daerah Sibul. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(1), 518.
- Pride, N. D. (2009). *What are learning styles?* <http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>.
- Pritchard, H.D., Arthern, R.J., Vaughan, D.G. & Edwards, L.A (2009). Extensive dynamic thinning on the margins of the Greenland and Antarctic ice sheets. *Nature*, 461(7266), 971-975.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Rogowsky, B.A., Calhoun, B.M., & Tallal, P. (2020). Providing Instruction Based on Students' Learning Style Preferences Does Not Improve Learning. *Frontier of Psychology*, 11(164). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00164>
- Roshidah Hassan. 2017. Gaya dan strategi pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan pelajar Perancis. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 17(1), 125–146. <https://doi.org/10.17576/gema-2017-1701-08>
- Rosmawaty Siregar (2018). Teaching model of visualisation, auditory and kinesthetic (VAK) to improve the economic education achievement. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 4(1), 6–10.
- Saiful Azam, K.A. (2020). *Keperluan Kemahiran Intervensi Awal Bagi Murid Berkeperluan Khas*. Kementerian Pendidikan Malaysia, 58-69.
- Siti Fatimah Salleh & Mustafa Che Omar (2018). Masalah Pengajaran Guru Dalam Program Pendidikan Inklusif di Sekolah. *Asian People Journal (APJ)*, 1(2), 243-263. <https://journal.unisza.edu.my/apj/index.php/apj/article/view/88>
- Siti Rubiyani Omar & Aziz Sulaiman (2018). Amalan Pengajaran Berkesan Dalam Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas - Satu Tinjauan. *Prosiding Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan Universiti Awam 2018*. 1309-1315.
- Siti Rubiyani Omar, Noradilah Abdul Wahab, Mohd Shahril Othman, Abdullah Yusof & Raihan Arifin (2020). Kompetensi Guru Pendidikan Khas Terhadap Murid Bermasalah Pembelajaran: Kajian Literatur. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/340861408_KOMPETENSI_GURU_PENDIDIKAN_KHAS_TERHADAP_MURID_BERMASALAH_PEMBELAJARAN
- Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 23/1998: (KP (BS) 8591/Jld. XIV/(23) 24 September 1998)*. Kuala Lumpur.
- Supiah Saad (2005). Komitmen Dan Peranan Guru Dalam Pelaksanaan Pendekatan Pendidikan Inklusif di Malaysia. *Seminar Kanak-Kanak Bermasalah Emosi, Kementerian Pelajaran Malaysia, Putrajaya*.
- Tzotzou, M. D. & Kotsiou, V. (2015). Exploring the position of target culture awareness in the EFL classroom of the Greek state school. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 6(1), 68–85.

- Vijaya, S. & Zanaton, I. (2012). Students' Learning Styles and Intrinsic Motivation in Learning Mathematics. *Asian Social Science*. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n16p17>
- Yazıcı, K. (2017). The Relationship between Learning Style, Test Anxiety and Academic Achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 61-71. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050108>
- Zacharis, N. Z. (2011). The effect of learning style on preference for web-based courses and learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 790-800. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01104.x>
- Zaharah, B. (2014). Kajian Kes Ke Atas Program Pendidikan Inklusif Di Sekolah Aliran Perdana.
- Zalizan M. Jelas & Manisah Mohd Ali (2014). Inclusive education in Malaysia: policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 991-1003. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693398>