

# Pengalaman dan Persepsi Guru Pendidikan Khas Terhadap Pendekatan Pedagogi Terbeza: Satu Kajian Kes (Special Education Teachers' Experiences and Perceptions of Different Pedagogical Approaches: A Case Study)

Suhaibah Abd Wahid<sup>1\*</sup>, Mohd Norazmi Nordin<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor, Malaysia.

\*Pengarang Koresponden: [p144712@siswa.ukm.edu.my](mailto:p144712@siswa.ukm.edu.my)

Received: 3 January 2026 | Accepted: 1 April 2026 | Published: 15 April 2026

DOI: <https://doi.org/10.55057/ijares.2026.8.3.29>

**Abstrak:** Kajian ini bertujuan meneroka pelaksanaan pedagogi terbeza dalam konteks Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dengan memberi tumpuan kepada pengalaman, persepsi, cabaran dan strategi guru pendidikan khas. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif berasaskan kajian kes melibatkan enam orang guru pendidikan khas dari tiga buah sekolah PPKI di Segamat, Johor dengan data dikumpulkan melalui temu bual separa berstruktur dan dianalisis menggunakan analisis tematik. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru melaksanakan pedagogi terbeza secara sistematik melalui penyesuaian kandungan, proses dan produk pembelajaran berdasarkan tahap kesediaan, keupayaan dan profil Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK), sekali gus meningkatkan akses pembelajaran, penglibatan murid dan kestabilan emosi dalam bilik darjah. Walaupun guru mempunyai persepsi yang positif terhadap pedagogi terbeza dan melihatnya sebagai pendekatan yang adil serta bermakna, pelaksanaannya berdepan cabaran seperti kekangan masa perancangan, beban kerja yang tinggi, kepelbagaian MBPK, kekurangan bahan adaptif dan teknologi, serta sokongan institusi dan ibu bapa yang tidak konsisten. Kajian ini turut mendapati bahawa keyakinan guru memainkan peranan penting sebagai pemangkin atau penghalang kepada pelaksanaan pedagogi terbeza. Bagi mengatasi cabaran tersebut, guru mengamalkan pelbagai strategi adaptif termasuk tugas berperingkat, scaffolding individu, kolaborasi profesional melalui komuniti pembelajaran, penggunaan teknologi asas dan refleksi profesional berterusan. Secara keseluruhannya, kajian ini menegaskan bahawa keberkesanan pedagogi terbeza dalam pendidikan khas memerlukan penjajaran antara kompetensi guru dan sokongan sistemik sekolah bagi memastikan pendekatan ini dapat dilaksanakan secara konsisten dan berkesan dalam realiti bilik darjah PPKI.

**Kata Kunci:** Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI), Pedagogi Terbeza, Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK), Efikasi Kendiri Guru

**Abstract:** This study aims to explore the implementation of differentiated pedagogy in the context of the Integrated Special Education Program (PPKI), with a focus on the experiences, perceptions, challenges, and strategies of special education teachers. The study adopts a qualitative case study approach involving six special education teachers from three PPKI schools in Segamat, Johor. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The findings indicate that teachers implement differentiated pedagogy systematically through adjustments to content, process, and learning products based on the readiness levels, abilities, and profiles of Students with Special Educational Needs.

(SEN), thereby enhancing learning access, student engagement, and emotional stability in the classroom. Although teachers hold positive perceptions of differentiated pedagogy and view it as a fair and meaningful approach, its implementation faces challenges such as limited planning time, heavy workload, diversity of SEN students, lack of adaptive materials and technology, and inconsistent institutional and parental support. The study also reveals that teachers' self-efficacy plays a crucial role as either a catalyst or a barrier to the implementation of differentiated pedagogy. To address these challenges, teachers employ various adaptive strategies, including tiered tasks, individualized scaffolding, professional collaboration through learning communities, the use of basic technology, and continuous professional reflection. Overall, this study emphasizes that the effectiveness of differentiated pedagogy in special education requires alignment between teacher competencies and systemic school support to ensure consistent and effective implementation within the realities of the PPKI classroom.

**Keywords:** Integrated Special Education Program (PPKI), Differentiated Pedagogy, Students with Special Educational Needs (SEN), Teacher Self-Efficacy

---

## 1. Pengenalan

Pedagogi terbeza merupakan pendekatan signifikan dalam menangani kepelbagaian Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) yang mempunyai variasi kognitif dan profil perkembangan yang ketara. Melalui penyesuaian kandungan, proses, produk, dan persekitaran, guru dapat memastikan akses pembelajaran yang adil, bermakna, dan inklusif selari dengan tuntutan pendidikan abad ke-21 (Tomlinson, 2017; Letzel et al., 2022). Walau bagaimanapun, keberkesannya sering terjejas akibat salah tanggapan guru yang menganggap pendekatan ini sekadar beban tambahan atau variasi aktiviti semata-mata, dan bukannya satu strategi sistematik berasaskan keperluan MBPK (Putra, 2023).

Selain isu kefahaman, efikasi sendiri guru turut menjadi faktor kritikal yang mempengaruhi kesediaan untuk melaksanakan adaptasi pengajaran. Guru yang mempunyai keyakinan diri yang tinggi lebih cenderung untuk menyesuaikan pengajaran mengikut keperluan MBPK, namun pelaksanaannya di Malaysia masih terhad akibat kekurangan latihan profesional dan sokongan sekolah (Putra et al., 2023; Ramli & Mohd Yusoff, 2020). Cabaran ini diperkukuhkan lagi oleh kekangan struktur seperti beban tugas, saiz kelas yang besar, kekurangan bahan adaptif, serta keperluan mengintegrasikan teknologi yang menambah tekanan kepada guru pendidikan khas (Papanthymou & Darra, 2022; Ahmad et al., 2024).

Meskipun pedagogi terbeza terbukti memberi impak positif secara global, kajian mengenai pengalaman sebenar guru pendidikan khas di Malaysia masih terhad berbanding guru arus perdana. Dalam persekitaran yang kompleks dan penuh tekanan, guru cenderung menggunakan strategi minimum untuk pengurusan kelas berbanding melaksanakan pedagogi terbeza secara menyeluruh (Shareefa et al., 2024; Wantini et al., 2023). Justeru, kajian ini bertujuan meneroka persepsi, cabaran, dan strategi guru di lapangan bagi memperkukuh amalan inklusif, menambah baik latihan profesional, serta menyediakan sokongan institusi yang lebih praktikal dalam konteks pendidikan khas.

## 2. Pernyataan Masalah

Pedagogi terbeza merupakan pendekatan kritikal dalam mengurus kepelbagaian MBPK, namun pelaksanaannya masih belum optimum akibat salah tanggapan guru yang sering melihatnya sebagai sekadar variasi aktiviti bukannya strategi sistematik berpusatkan MBPK (Putra, 2023). Selain isu kefahaman, tahap efikasi sendiri yang rendah serta kekangan struktur seperti kekurangan masa perancangan, bahan adaptif, dan penguasaan teknologi menjadi penghalang utama bagi guru untuk melaksanakan adaptasi pengajaran secara konsisten (Ramli & Yusoff, 2020; Ahmad et al., 2024). Memandangkan kebanyakan kajian sedia ada lebih tertumpu kepada guru arus perdana, wujud jurang pengetahuan yang signifikan mengenai pengalaman sebenar guru pendidikan khas di Malaysia yang berhadapan dengan profil MBPK berbeza-beza dan keperluan penyesuaian yang lebih spesifik (Letzel et al., 2022; Wantini et al., 2023). Oleh itu, kajian ini bertujuan meneroka persepsi, cabaran, dan strategi adaptasi guru di lapangan bagi menyediakan asas empirikal dalam memperkukuh amalan pedagogi inklusif dan keberkesanan latihan profesional yang lebih kontekstual.

## 3. Tinjauan Literatur

### 3.1 Pengajaran berasaskan pedagogi terbeza dalam Pendidikan Khas

Pedagogi terbeza dalam Pendidikan Khas perlu difahami sebagai pendekatan pengajaran responsif yang menyesuaikan pengalaman pembelajaran mengikut variasi keupayaan, keperluan sokongan, minat dan profil pembelajaran MBPK. Dalam literatur pembelajaran bahasa dan pedagogi inklusif, pedagogi terbeza dirumuskan sebagai pendekatan berpusatkan murid yang menyesuaikan sumber, tugas dan aktiviti penilaian untuk memastikan pembelajaran lebih bermakna dan efektif bagi MBPK yang pelbagai (Tirizite & Marjane, 2023; Austin, 2022). Penyesuaian ini sering dihuraikan melalui manipulasi dimensi konten, proses dan produk, termasuk tugas berperingkat, pengelompokan fleksibel, serta bahan pembelajaran tersuai yang padan dengan tahap kecekapan berbeza (Purnamaningwulan, 2024; Samsudi et al., 2024). Dalam konteks rangka kerja Tomlinson, penyesuaian tersebut juga merangkumi persekitaran pembelajaran bagi mengukuhkan akses pembelajaran secara holistik (Suryati et al., 2024; Boualli & Boudiaf, 2025).

Dalam konteks Malaysia, kepentingan pedagogi terbeza menjadi lebih kritikal kerana Pendidikan Khas sedang berkembang selari dengan aspirasi pendidikan inklusif dan keperluan menyediakan peluang pembelajaran yang setara kepada MBPK. Walau bagaimanapun, literatur menunjukkan beberapa cabaran asas yang menjadi “latar” kepada mengapa pedagogi terbeza diperlukan, iaitu tahap pengetahuan bakal guru yang sederhana tentang sistem Pendidikan Khas, ketiadaan pedagogi khusus bagi sebahagian kategori MBPK, dan kebergantungan pelaksanaan PdP kepada inisiatif guru sendiri untuk menyesuaikan strategi (Abdullah et al., 2021; Husin et al., 2023). Tambahan pula, cabaran pedagogi juga berlaku apabila kandungan tertentu menuntut adaptasi mengikut tahap kognitif MBPK dan sensitiviti budaya, yang menekankan keperluan pengajaran berulang, pembedayaan berbudaya dan penyepaduan kemahiran hidup, iaitu unsur yang selari dengan prinsip pedagogi terbeza (Shariman et al., 2025).

Selain itu, pendidikan khas masa kini turut dipengaruhi integrasi digital yang berpotensi menguatkan pelaksanaan pedagogi terbeza melalui bahan adaptif dan pembelajaran sendiri, tetapi kekangan seperti kekurangan perisian khusus untuk MBPK dan sokongan teknikal boleh menghadkan penyesuaian pembelajaran yang benar-benar inklusif (Abdullah Zawawi et al.,

2024). Dalam dimensi hasil jangka panjang, cabaran kebolehpasaran graduan pendidikan khas vokasional yang rendah juga menandakan keperluan PdP yang lebih responsif, berasaskan profil MBPK dan pembangunan kemahiran, yang boleh disokong melalui pendekatan pedagogi terbeza dan perancangan intervensi yang lebih individual (Izam et al., 2021). Oleh itu, pedagogi terbeza dalam Pendidikan Khas bukan sekadar strategi bilik darjah, tetapi satu pendekatan menyeluruh yang bertujuan memastikan akses pembelajaran, perkembangan kemahiran, dan kesejahteraan MBPK dapat diperkukuh secara realistik dalam konteks sekolah (Abdullah Zawawi et al., 2024; Husin et al., 2023).

### 3.2 Teori Berkaitan Pengajaran berasaskan pedagogi terbeza

Asas teori pedagogi terbeza yang paling dominan dalam literatur ialah kerangka Tomlinson yang menggariskan penyesuaian konten, proses, produk dan persekitaran pembelajaran berdasarkan kesiapan, minat dan profil belajar MBPK. Kerangka ini sering dijadikan rujukan untuk menjelaskan bagaimana guru membuat keputusan instruksional secara sistematik, serta menghubungkan prinsip diferensiasi kepada amalan konkrit seperti tugas berperingkat, pengelompokan fleksibel dan bahan pelbagai aras (Suryati et al., 2024; Amar et al., 2025). Dalam konteks ini, pedagogi terbeza juga sering dirumuskan sebagai prinsip “mengajar pada peringkat yang tepat”, iaitu memastikan cabaran tugas sepadan dengan tahap kesediaan murid dan objektif pembelajaran kekal jelas walaupun strategi berbeza digunakan (Samsudi et al., 2024; Tirizite & Marjane, 2023).

Teori Konstruktivisme Sosial Vygotsky melalui *Zone of Proximal Development* (ZPD) dan *scaffolding* pula mengukuhkan rasional pedagogi terbeza kerana ZPD menerangkan bahawa pembelajaran paling berkesan berlaku apabila bantuan disediakan pada aras yang tepat, kemudian dikurangkan secara beransur. Oleh itu, strategi seperti bimbingan terarah, tugas berperingkat dan pengajaran individu dapat dijustifikasi sebagai bentuk *scaffolding* yang menyokong perkembangan murid mengikut kadar mereka (Muntasir & Akbar, 2023; Purnamaningwulan, 2024). Dalam Pendidikan Khas, perspektif ZPD menjadi lebih relevan kerana kepelbagaian MBPK memerlukan guru mengenal pasti jurang keupayaan MBPK secara lebih teliti sebelum menyesuaikan kaedah, bahan dan penilaian.

Selain itu, *Universal Design for Learning* (UDL) menyumbang dari sudut kerangka inklusif dengan menekankan pelbagai cara persembahan, ekspresi dan penglibatan untuk mengurangkan halangan pembelajaran. Walaupun tidak semua kajian menyebut UDL secara eksplisit, literatur yang menekankan akses pembelajaran, inklusiviti dan adaptasi pengalaman pembelajaran menunjukkan keselarasan yang kuat dengan prinsip UDL, khususnya apabila penyesuaian dibuat mengikut minat, profil dan tahap kesiapan MBPK (Boualli & Boudiaf, 2025; Terletska, 2024). Secara keseluruhan, gabungan Tomlinson, ZPD dan prinsip UDL membentuk asas konseptual yang kukuh untuk menerangkan mengapa pedagogi terbeza diperlukan dan bagaimana ia patut dilaksanakan dalam bilik darjah Pendidikan Khas yang kompleks (Suryati et al., 2024; Muntasir & Akbar, 2023).

### 3.3 Kajian Lepas dalam Konteks Pendidikan

Dari sudut kajian antarabangsa, literatur konsisten menunjukkan pedagogi terbeza meningkatkan pencapaian akademik dan penglibatan MBPK melalui strategi teras seperti tugas berperingkat, pengelompokan fleksibel dan penyesuaian bahan. Dalam konteks bahasa dan bacaan, pengajaran terbeza didapati meningkatkan pencapaian pemahaman bacaan apabila bahan pelbagai aras dan grouping fleksibel digunakan, berbanding kaedah tradisional yang kurang responsif terhadap variasi aras murid (Magableh et al., 2020a; Magableh et al., 2020b).

Dalam bidang STEM, pedagogi terbeza juga terbukti meningkatkan pencapaian geometri dan menunjukkan manfaat yang konsisten merentas jantina, sekali gus mengukuhkan bahawa diferensiasi tidak terhad kepada satu disiplin sahaja (Blessing et al., 2021; Kara et al., 2025). Kajian turut menunjukkan pedagogi terbeza boleh menyumbang kepada hasil sosial dan kompetensi seperti kompetensi antarbudaya apabila aktiviti dan bahan disesuaikan mengikut profil pelajar, menunjukkan impaknya boleh melangkaui keputusan akademik semata-mata (Boualli & Boudiaf, 2025; Terletska, 2024).

Walau bagaimanapun, kajian antarabangsa juga menekankan cabaran pelaksanaan yang konsisten, khususnya kekangan masa, saiz kelas, beban kerja dan salah tanggapan tentang keadilan diferensiasi. Guru sering mengiktiraf nilai pedagogi terbeza tetapi berasa terbeban untuk melaksanakannya secara konsisten apabila persekitaran institusi tidak memberi ruang perancangan dan sokongan yang mencukupi (Porta & Todd, 2022; Mirawati et al., 2022). Dapatan ini selari dengan kajian yang menegaskan bahawa keberkesanan pedagogi terbeza bergantung pada ekosistem sokongan, termasuk latihan profesional berterusan, akses bahan adaptif dan kepimpinan sekolah yang menyokong amalan inklusif (Papanthymou & Δάρρα, 2022; Terletska, 2024). Dalam konteks murid, terdapat bukti bahawa amalan pedagogi terbeza berkait dengan kesejahteraan, pembelajaran sosial dan konsep sendiri akademik, namun persepsi MBPK juga menunjukkan tahap pelaksanaan yang dirasai kadang kala lebih rendah daripada jangkaan, menggambarkan wujud jurang antara guru dan pengalaman MBPK di bilik darjah (Pozas et al., 2021; Porta & Todd, 2022).

Dalam konteks Malaysia, kajian menunjukkan faktor individu guru seperti kecekapan sendiri menjadi pemacu utama amalan pedagogi terbeza, tetapi keupayaan menterjemahkan pengetahuan kepada amalan memerlukan sokongan latihan dan struktur sekolah yang kondusif (Ramli & Mohd Yusoff, 2020; Mohd Rashid et al., 2022). Dalam Pendidikan Khas, pelaksanaan Rancangan Pendidikan Individu (RPI) sering digambarkan sebagai bentuk perbandingan tertinggi kerana objektif, aktiviti dan kaedah pengajaran disesuaikan mengikut profil MBPK, namun keberkesanannya dipengaruhi oleh pengetahuan guru, kemahiran penilaian dan kolaborasi dengan pihak lain (Md Isa et al., 2024; Mohd Rashid et al., 2022). Sokongan pakar seperti audiologis pula memperlihatkan bahawa pedagogi terbeza dalam Pendidikan Khas perlu dilihat secara lebih luas sebagai amalan multidisiplin, bukan semata-mata tindakan instruksional guru, namun literasi peranan pakar dalam kalangan guru masih perlu diperkukuh (Mohd Yasin et al., 2021; Md Isa et al., 2024). Kajian perbandingan serantau juga menunjukkan Malaysia lebih maju dari segi penggunaan teknologi pendidikan dan teknologi bantu, tetapi cabaran latihan perguruan, sumber adaptif dan sokongan komuniti masih kekal sebagai isu bersama yang mempengaruhi keberkesanan amalan inklusif dan diferensiasi (Istiyati et al., 2023; Abdullah Zawawi et al., 2024).

Berdasarkan sorotan ini, jurang kajian yang jelas ialah literatur banyak membincangkan strategi, faktor dan cabaran pelaksanaan, tetapi masih memerlukan penerokaan yang lebih mendalam tentang bagaimana guru Pendidikan Khas mentafsir pedagogi terbeza dalam amalan harian, bagaimana pengalaman profesional membentuk keputusan instruksional mereka, dan bagaimana persepsi mereka terhadap keberkesanan, cabaran serta strategi mengatasi kekangan berkembang dalam konteks sekolah sebenar. Ini penting kerana persepsi guru boleh berada dalam pelbagai profil, sama ada menghargai pedagogi terbeza, tidak menghargai pedagogi terbeza, atau menghargai pedagogi terbeza tetapi berasa terbeban, dan perbezaan ini berpotensi mempengaruhi konsistensi pelaksanaan di bilik darjah (Letzel et al., 2022; Putra, 2023). Justeru, kajian kes yang memfokuskan pengalaman dan persepsi guru Pendidikan Khas adalah

wajar untuk mengisi jurang tersebut, khususnya dalam konteks Malaysia yang berhadapan isu latihan, sumber dan sokongan sistemik yang mempengaruhi pelaksanaan pedagogi terbeza (Abdullah et al., 2021; Ramli et al., 2020).

#### **4. Objektif Kajian**

- 1) Mengenal pasti pengalaman guru pendidikan khas dalam melaksanakan pedagogi terbeza dalam konteks pengajaran Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK).
- 2) Menganalisis persepsi guru pendidikan khas terhadap pedagogi terbeza, termasuk kefahaman konsep, sikap dan faktor yang mempengaruhi penerimaan mereka terhadap pedagogi terbeza.
- 3) Mengenal pasti cabaran yang dihadapi guru pendidikan khas dalam perancangan dan pelaksanaan pedagogi terbeza.
- 4) Meneroka strategi yang digunakan oleh guru pendidikan khas untuk mengatasi cabaran pelaksanaan pedagogi terbeza dalam bilik darjah.

#### **5. Persoalan Kajian**

- 1) Apakah pengalaman guru pendidikan khas dalam melaksanakan pedagogi terbeza semasa mengajar Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) ?
- 2) Bagaimanakah persepsi guru pendidikan khas terhadap pedagogi terbeza, termasuk kefahaman, keyakinan diri dan penerimaan terhadap pendekatan tersebut?
- 3) Apakah cabaran utama yang dihadapi guru pendidikan khas dalam merancang dan melaksanakan pedagogi terbeza?
- 4) Apakah strategi yang digunakan oleh guru pendidikan khas untuk menangani cabaran pelaksanaan pedagogi terbeza dalam konteks pendidikan khas?

#### **6. Metodologi Kajian**

##### **6.1 Reka Bentuk Kajian dan Peserta**

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan reka bentuk kajian kes bagi meneroka secara mendalam pengalaman, cabaran, dan strategi guru pendidikan khas dalam melaksanakan pedagogi terbeza. Reka bentuk ini dipilih kerana keupayaannya untuk memahami fenomena pendidikan yang kompleks secara holistik serta mengambil kira konteks dan latar profesional guru dalam persekitaran sekolah yang sebenar (Yin, 2018). Pendekatan kualitatif pula membolehkan penyelidik meneliti makna dan pertimbangan profesional guru yang bersifat subjektif serta kontekstual dalam interaksi pengajaran harian (Creswell, 2020).

Kajian dijalankan di tiga buah sekolah Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) di Segamat, Johor, yang mewakili persekitaran bandar dengan kepelbagaian MBPK dan cabaran institusi yang unik. Melalui pensampelan bertujuan, seramai enam orang guru pendidikan khas yang berpengalaman sekurang-kurangnya tiga tahun dipilih sebagai peserta kajian. Pemilihan mereka sebagai aktor utama adalah kritikal kerana peranan mereka dalam membuat keputusan instruksional serta menterjemahkan prinsip teori pedagogi terbeza kepada amalan bilik darjah yang praktikal (Merriam & Tisdell, 2016; Tomlinson, 2017). Jadual 1 di bawah menunjukkan profil responden kajian;

**Jadual 1: Profil Responden Kajian**

Responden	Jantina	Pengalaman Mengajar (Tahun)	Kategori MBPK	Bidang Tugas Umum Guru PPKI
R1	Perempuan	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Masalah pembelajaran</li> <li>ADHD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literasi asas dan kemahiran akademik asas</li> </ul>
R2	Perempuan	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autisme ringan</li> <li>Masalah pembelajaran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aktiviti berstruktur, kemahiran sosial dan akademik awal</li> </ul>
R3	Lelaki	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Masalah tingkah laku</li> <li>Masalah pembelajaran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kemahiran sosial, tingkah laku dan akademik asas</li> </ul>
R4	Perempuan	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autisme</li> <li>Lewat pertuturan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervensi akademik dan komunikasi</li> </ul>
R5	Perempuan	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sindrom Down</li> <li>Masalah pembelajaran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literasi awal, kemahiran sendiri</li> </ul>
R6	Lelaki	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>ADHD</li> <li>Masalah tingkah laku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kemahiran sendiri dan asas akademik</li> </ul>

## 5.2 Instrumen dan Prosedur Pengumpulan Data

Data kajian dikumpulkan menggunakan temu bual separa berstruktur, sejajar dengan tujuan kajian untuk meneroka pengalaman dan pandangan guru secara mendalam. Temu bual separa berstruktur membolehkan penyelidik mengekalkan fokus kepada objektif kajian melalui soalan panduan, di samping memberi ruang fleksibiliti kepada peserta untuk menghuraikan pengalaman sebenar, refleksi profesional dan pertimbangan pedagogi mereka (Creswell, 2020). Soalan temu bual dibina berdasarkan empat objektif kajian, iaitu pengalaman guru, persepsi guru, cabaran pelaksanaan dan strategi pengajaran. Pembinaan instrumen disokong oleh literatur berkaitan pedagogi terbeza dan pendidikan inklusif, khususnya kerangka pedagogi terbeza oleh Tomlinson (2017), kajian tentang persepsi dan sikap guru terhadap pedagogi terbeza oleh Letzel et al. (2022), serta kajian berkaitan faktor penghalang dan penyokong pelaksanaan pedagogi terbeza oleh Papanthymou dan Darra (2022). Keseluruhan temu bual merangkumi 14 soalan utama yang diagihkan secara seimbang mengikut objektif kajian.

## 5.3 Analisis Data dan Pertimbangan Etika

Data temu bual dianalisis menggunakan Analisis Tematik berdasarkan enam fasa yang dicadangkan oleh Braun dan Clarke (2006). Proses analisis bermula dengan pembiasaan data melalui pembacaan berulang transkrip, diikuti pengekodan awal terhadap segmen data yang berkaitan dengan objektif kajian. Kod-kod yang berkaitan kemudiannya digabungkan untuk membentuk tema dan subtema yang mewakili pola makna berkaitan pengalaman, persepsi, cabaran dan strategi guru Pendidikan Khas dalam melaksanakan pedagogi terbeza. Pendekatan analisis tematik dipilih kerana ia bersifat fleksibel tetapi sistematik, serta sesuai untuk meneliti data naratif secara mendalam dalam kajian kualitatif.

Pertimbangan etika diberi perhatian serius sepanjang kajian. Semua peserta menandatangani borang persetujuan dimaklumkan dan dimaklumkan bahawa penyertaan adalah secara sukarela serta boleh ditarik balik pada bila-bila masa tanpa implikasi. Identiti peserta dirahsiakan menggunakan kod, dan semua data disimpan secara selamat bagi memastikan kerahsiaan dan privasi peserta terpelihara. Langkah-langkah ini memastikan kajian dijalankan selaras dengan prinsip etika penyelidikan kualitatif.

## 6. Dapatan dan Perbincangan Kajian

Dapatan menunjukkan bahawa pelaksanaan pedagogi terbeza berlaku sebagai proses berperingkat yang merangkumi penyesuaian kandungan, proses dan produk pembelajaran, serta dipengaruhi oleh faktor dalaman seperti kefahaman konsep dan keyakinan guru, dan faktor luaran seperti kekangan masa, beban kerja, keterbatasan sumber, kepelbagaian MBPK, serta sokongan institusi dan ibu bapa yang tidak konsisten. Untuk memudahkan pembacaan konteks kajian, ringkasan tema dan subtema hasil analisis tematik dipaparkan dalam Jadual 2 sebagai peta dapatan.

**Jadual 2: Ringkasan Tema dan Subtema Dapatan Kajian**

Fokus Analitik	Tema Utama	Subtema
Amalan Pedagogi Terbeza	Pelaksanaan pedagogi terbeza dalam PPKI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Penyesuaian kandungan.</li> <li>Kepelbagaian proses dan aktiviti.</li> <li>Penyesuaian tugas dan produk.</li> </ul>
Persepsi guru	Persepsi terhadap Pedagogi Terbeza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogi Terbeza sebagai keadilan pembelajaran untuk MBPK.</li> <li>Keyakinan professional guru.</li> <li>Keselarasanan Pedagogi Terbeza.</li> </ul>
Cabaran	Kekangan pelaksanaan Pedagogi Terbeza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kekangan masa, beban kerja dan saiz kelas.</li> <li>Kekurangan sumber dan teknologi.</li> <li>Kepelbagaian MBPK dan sokongan institusi.</li> </ul>
Strategi	Respons guru terhadap cabaran	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Scaffolding</i> dan tugas berperingkat</li> <li>Kolaborasi Komuniti.</li> <li>Pembelajaran Profesional (PLC).</li> <li>Penggunaan teknologi asas dan refleksi professional.</li> </ul>

Dapatan menunjukkan bahawa guru melaksanakan pedagogi terbeza dengan menekankan penyesuaian kandungan secara sistematik mengikut tahap kesediaan MBPK, bukan sekadar memudahkan bahan, tetapi menyusun semula kandungan agar boleh diakses tanpa menghilangkan objektif pembelajaran. Responden menggambarkan amalan ini melalui penyederhanaan kepada poin mudah, penyediaan beberapa versi bahan dengan tahap kompleksiti berbeza, serta penggunaan visual dan manipulatif untuk menyokong pemahaman MBPK. Contohnya, R1 menegaskan bahawa kandungan “*disederhanakan kepada poin-poin mudah*” dan diperkukuh dengan gambar, manakala R2 menyatakan penyediaan “*tiga tahap kandungan*” termasuk versi ringkas dan versi lebih kompleks menggunakan ikon visual. Corak ini selari dengan penegasan bahawa pedagogi terbeza memerlukan penyesuaian berdasarkan kesediaan dan profil MBPK, dengan objektif pembelajaran dikekalkan tetapi jalan akses MBPK dipelbagaikan (Tomlinson, 2017). Penekanan terhadap visual turut menyokong hujah bahawa bahan visual dapat mengurangkan beban kognitif dan membantu MBPK memproses input pembelajaran dengan lebih jelas (Tirizite dan Marjane, 2021). Dalam konteks PPKI, dapatan ini juga memperlihatkan profesional guru kerana ramai guru membina bahan secara sendiri untuk menampung keterbatasan sumber, sekali gus menunjukkan bahawa pelaksanaan pedagogi terbeza bukan hanya bergantung kepada garis panduan kurikulum, tetapi bergantung pada keupayaan guru menerjemahkannya kepada bahan mikro yang sesuai dengan MBPK.

Selain kandungan, dapatan menunjukkan proses pengajaran dipelbagaikan melalui pengelompokan fleksibel, stesen pembelajaran, aktiviti multimodal dan *scaffolding*. Guru menerangkan bahawa proses yang fleksibel membolehkan murid bergerak mengikut rentak dan menerima bimbingan lebih disasarkan, sekali gus meningkatkan fokus dan motivasi. R1 menggambarkan pengelompokan mengikut tahap atau minat, manakala R2 menegaskan

bahawa stesen pembelajaran membolehkan MBPK “bergerak ikut keperluan”. Responden lain turut menyokong penggunaan kaedah bergilir (*rotation model*) dan aktiviti sensori untuk menampung variasi keperluan MBPK. Dapatan ini konsisten dengan pandangan bahawa variasi proses meningkatkan keterlibatan kerana MBPK menerima pengalaman pembelajaran yang lebih aktif dan responsif, terutama apabila aktiviti distruktur mengikut keperluan individu (Austin, 2020). Pengalaman guru yang melaporkan MBPK lebih fokus dan lebih tenang apabila proses distruktur melalui stesen juga seiring dengan bukti bahawa pedagogi terbeza boleh meningkatkan keyakinan dan keaktifan MBPK apabila strategi pengajaran selari dengan profil pembelajaran mereka (Peyton et al., 2021). Dalam konteks kelas PPKI yang pelbagai, strategi proses seperti stesen dan kaedah bergilir bukan sahaja berfungsi sebagai teknik pengajaran, tetapi juga sebagai strategi pengurusan kelas yang mengurangkan gangguan kerana MBPK sentiasa terlibat dalam aktiviti yang sesuai dengan tahap mereka.

Dapatan seterusnya menunjukkan bahawa penyesuaian tugas dan produk pembelajaran menjadi komponen kritikal kerana MBPK mempunyai perbezaan besar dari segi komunikasi, kognitif dan motor halus. Guru menggunakan tugas berperingkat dan memberi pilihan format hasil pembelajaran seperti padanan gambar, respons lisan, rakaman suara, lukisan atau tulisan, namun objektif pembelajaran kekal sama. R1 menyatakan tugas dibuat bertingkat termasuk pilihan lisan atau padanan, R2 menekankan MBPK boleh memilih format seperti “lukis, tulis atau rakam suara”, dan R3 menyebut penyediaan beberapa pilihan tugas mengikut tahap kesukaran. Dapatan ini mengukuhkan prinsip bahawa keadilan pembelajaran terhasil apabila MBPK diberi saluran ekspresi yang setara mengikut keupayaan, bukan dipaksa kepada satu bentuk produk yang seragam (Tomlinson, 2017). Dalam masa yang sama, pilihan format produk memperlihatkan dimensi inklusif kerana MBPK masih boleh menunjukkan penguasaan melalui mod yang bersesuaian, lalu mengurangkan tekanan, meningkatkan keyakinan diri, dan mengekalkan motivasi belajar. Ini penting dalam PPKI kerana ketidakseragaman kebolehan menulis atau bertutur sering menjadi faktor yang menutup peluang MBPK menunjukkan pembelajaran jika guru mengekalkan satu bentuk penilaian sahaja.

**Jadual 3: Ringkasan Pelaksanaan Pedagogi Terbeza**

Responden	Kategori MBPK Utama	Ciri Berkaitan Pelaksanaan Pedagogi terbeza
R1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Masalah Pembelajaran</li> <li>ADHD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kerap menggunakan bahan visual, manipulatif dan penyederhanaan kandungan mengikut tahap MBPK</li> </ul>
R2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autisme ringan</li> <li>Masalah Pembelajaran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menggunakan <i>scaffolding</i></li> <li>Pengelompokan fleksibel</li> <li>Tugas berperingkat.</li> </ul>
R3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Masalah tingkah laku</li> <li>Masalah Pembelajaran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mengadaptasi aktiviti multimodal</li> </ul>
R4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autisme</li> <li>Lewat pertuturan (<i>speech delay</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mengamalkan penilaian formatif</li> <li>Penggunaan visual</li> <li>Teknologi asas.</li> </ul>
R5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Down Syndrome</li> <li>Masalah Pembelajaran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menyediakan tugas individu</li> <li>Memerlukan sokongan ibu bapa untuk meylaraskan amalan pedagogi terbeza.</li> </ul>
R6	<ul style="list-style-type: none"> <li>ADHD</li> <li>Masalah Tingkah Laku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menggunakan rutin struktur</li> <li>Sistem ganjaran</li> <li>Kolaborasi guru arus perdana.</li> </ul>

Dari sudut persepsi, dapatan menunjukkan guru menilai pedagogi terbeza sebagai pendekatan yang adil dan bermakna, bukan sebagai tindakan “memudahkan kerja”, tetapi sebagai strategi

profesional yang mengekalkan objektif pembelajaran sambil menyediakan laluan pembelajaran berbeza. Ini jelas melalui kenyataan R2 bahawa “*laluan berbeza tetapi objektif sama*”, R3 bahawa “*cara untuk berjaya itu berbeza*”, serta R6 yang menekankan pedagogi terbeza sebagai “*akses pembelajaran*”. Dapatan ini selari dengan pandangan bahawa pedagogi terbeza menyokong keadilan pembelajaran apabila MBPK menerima sokongan mengikut keperluan dan bukan disamarataan, dan keadilan tidak sama dengan keseragaman (Purnamaningwulan dan Liliani, 2021). Walau bagaimanapun, dapatan turut menunjukkan wujud tanggapan keliru dalam pengalaman awal, sama ada pedagogi terbeza dianggap memudahkan tugas atau menambahkan beban kerja tidak seimbang. Isu salah faham ini konsisten dengan literatur yang menegaskan salah faham konsep pedagogi terbeza merupakan penghalang praktikal kerana guru atau pihak berkepentingan menilai pedagogi terbeza dari sudut “*jumlah kerja*” dan bukan dari sudut kesepadanan pembelajaran, namun pengalaman keberkesanan pedagogi terbeza sering mengubah persepsi kepada penerimaan yang lebih kukuh (Putra, 2023). Dalam kajian ini, perubahan persepsi berlaku apabila guru melihat respon MBPK yang lebih positif dari segi tumpuan, motivasi dan kestabilan emosi, lalu pedagogi terbeza difahami sebagai mekanisme yang meningkatkan fungsi bilik darjah, bukan menambah kerumitan semata-mata.

Satu dapatan yang dominan ialah keyakinan profesional guru sebagai pemangkin atau penghalang pelaksanaan pedagogi terbeza. Guru yang lebih yakin melaporkan pelaksanaan pedagogi terbeza lebih lancar dan terkawal, manakala guru yang keyakinannya turun naik cenderung kembali kepada kaedah tradisional apabila berdepan beban kerja atau kekangan perancangan. R1 dan R2 mengaitkan keyakinan dengan kelancaran pengurusan kelas, R3 menggambarkan masih “*teragak-agak*” dalam situasi tertentu, R4 menyebut rasa “*stuck*”, dan R5 menyatakan kembali kepada kaedah tradisional apabila kurang yakin. R6 pula menekankan latihan formal meningkatkan keyakinan (*self-efficacy*). Dapatan ini menguatkan hujah bahawa keyakinan profesional guru merupakan penentu penting kepada amalan pedagogi inklusif dan inovasi kelas, dan ia dipengaruhi oleh latihan, sokongan sekolah, dan ketersediaan sumber (Mohd Yasin et al., 2022). Oleh itu, keyakinan profesional guru dalam konteks PPKI wajar ditafsir sebagai konstruk yang bersifat sistemik kerana keyakinan guru berkembang atau merosot mengikut tekanan kerja, sokongan pentadbiran, peluang latihan dan akses bahan, bukan semata-mata berpunca daripada motivasi individu.

Dapatan juga menunjukkan cabaran pelaksanaan pedagogi terbeza berpusat pada kekangan masa, beban kerja, saiz kelas serta kepelbagaian MBPK yang tinggi. Guru menggambarkan pedagogi terbeza menuntut perancangan terperinci termasuk penyediaan beberapa versi modul, penyesuaian tugas dan pemantauan individu yang intensif, namun masa perancangan adalah terhad dan komitmen PPKI melibatkan tugas pelbagai. Petikan seperti “*dua jam sehari... tiga kelas berbeza*”, “*tidak sempat*”, “*bawa kerja balik rumah*”, dan rujukan kepada kelas 10 hingga 12 murid menunjukkan bagaimana masa dan saiz kelas mempengaruhi kerumitan pelaksanaan. Dapatan ini selari dengan literatur yang menegaskan masa merupakan kekangan paling kritikal kerana pedagogi terbeza memerlukan penyediaan bahan pelbagai aras dan strategi serentak dalam satu sesi (Indrawati et al., 2024). Dalam kelas heterogen, saiz kelas meningkatkan beban mental guru kerana perlu membuat keputusan adaptasi berterusan, memantau respons MBPK, dan melaras strategi dalam masa nyata, menjadikan konsistensi pedagogi sukar dikekalkan tanpa sokongan struktur.

Kekurangan sumber, bahan adaptif dan teknologi turut muncul sebagai cabaran yang menghadkan pelaksanaan pedagogi terbeza secara optimum. Guru menyatakan mereka menghasilkan bahan sendiri seperti kad bergambar dan bahan sensori, membeli bahan

menggunakan dana sendiri, serta berdepan masalah internet perlahan dan ketiadaan peranti seperti tablet yang berpotensi memudahkan aktiviti multimodal. Cabaran ini seiring dengan dapatan bahawa sumber yang tidak mencukupi mengekang kreativiti dan kebolehlaksanaan pedagogi terbeza kerana guru terpaksa menanggung kos masa dan kos kewangan untuk menyediakan bahan adaptif (Papanthymou dan Darra, 2022). Dalam kajian ini, keterbatasan teknologi bukan sahaja menjejaskan pengajaran, tetapi menjejaskan strategi pengurusan kelas, kerana alat seperti bahan digital boleh membantu struktur masa dan tumpuan MBPK. Apabila teknologi terhad, guru bergantung kepada bahan manual yang memerlukan masa persediaan lebih panjang.

Kepelbagaian MBPK dan sokongan institusi yang tidak konsisten memperlihatkan cabaran yang bersifat struktur. Guru menggambarkan variasi MBPK yang sangat luas termasuk perbezaan tahap literasi dari prabaca hingga membaca lancar, serta variasi tingkah laku seperti ADHD dan ASD yang menuntut pelarasan berterusan. Pada masa yang sama, guru menekankan ketiadaan pembantu, kekurangan masa perancangan khusus, dan salah faham ibu bapa bahawa tugas berbeza adalah “*tidak adil*”. Dapatan ini menyokong pandangan bahawa kepelbagaian MBPK meningkatkan keperluan strategi intensif dan menuntut sokongan tambahan kerana guru perlu mengurus pembelajaran akademik, tingkah laku, emosi dan sensori serentak dalam satu ruang (Maphumulo dan Biccard, 2024). Isu sokongan ibu bapa pula menunjukkan pedagogi terbeza memerlukan kesinambungan rumah-sekolah, kerana ketidakselarasan kefahaman boleh mengganggu penerimaan pendekatan, mengurangkan keseragaman intervensi, dan meningkatkan tekanan kerja guru apabila mereka perlu menerangkan semula rasional pedagogi terbeza kepada pihak luar.

Walaupun berdepan cabaran, guru menunjukkan strategi adaptif yang jelas untuk mengatasi kekangan pelaksanaan pedagogi terbeza. Strategi teras termasuk menyediakan 2 hingga 3 tahap bahan, menggunakan *scaffolding* individu, *folder* pembelajaran, ruang aktiviti berstruktur, dan perancangan fleksibel yang membenarkan MBPK bergerak mengikut rentak sendiri. Strategi ini bukan sahaja membantu akses pembelajaran, tetapi juga berfungsi sebagai mekanisme mengurus kepelbagaian MBPK kerana rutin dan bahan berperingkat mengurangkan keperluan guru “*mencipta*” adaptasi baharu secara spontan dalam setiap minit pengajaran. Dapatan ini selari dengan cadangan bahawa pemprofilan MBPK dan tugas berperingkat membantu pedagogi terbeza dilaksanakan dalam kelas multi keupayaan, terutama apabila guru menstruktur bahan supaya boleh diguna semula dan diubah suai mengikut perkembangan MBPK (Bunga et al., 2025). Guru juga memanfaatkan kolaborasi profesional melalui PLC dan perkongsian bahan sebagai strategi mengurangkan beban kerja serta meningkatkan kualiti modul pedagogi terbeza, termasuk perkongsian berkaitan sistem token dan cerita sosial (*social stories*). Strategi ini menyokong literatur bahawa kolaborasi meningkatkan kapasiti guru pendidikan khas kerana idea pengajaran, bahan dan strategi pengurusan dapat dibangunkan secara kolektif, bukan secara individu (Carreon et al., 2025).

Penggunaan teknologi asas seperti video ringkas, *visual timer*, aplikasi fonik dan platform perkongsian digital turut dilaporkan sebagai strategi memudahkan akses pembelajaran dan mengurangkan masa perancangan melalui guna semula bahan. Dapatan ini selari dengan bukti bahawa teknologi yang praktikal dan mudah diakses boleh meningkatkan fokus dan penglibatan MBPK apabila digunakan sebagai alat bantu yang menyokong struktur masa dan variasi input pembelajaran (Aribbay, 2024). Pada masa yang sama, guru mengekalkan refleksi profesional melalui catatan harian dan log mingguan untuk menilai keberkesanan aktiviti serta melaras strategi mengikut respons MBPK. Amalan refleksi ini mengukuhkan keperluan

penilaian formatif dalam pedagogi terbeza kerana penyesuaian hanya efektif apabila guru menilai kesesuaian kandungan, proses dan produk secara berterusan dan tidak statik (Ardy dan Budiarti, 2025). Dapatan ini juga menyokong idea bahawa refleksi ialah komponen penting dalam pembangunan profesional guru kerana ia membantu guru membuat keputusan pedagogi yang lebih tepat dalam situasi kompleks (Kara et al., 2025).

Secara keseluruhannya, kajian ini menunjukkan pedagogi terbeza dalam PPKI bukan sekadar set teknik bilik darjah. Tetapi amalan sistemik yang bergantung pada penjajaran antara kompetensi dan keyakinan guru dengan sokongan organisasi, ketersediaan sumber dan kefahaman ibu bapa. Dapatan menyokong kerangka pedagogi terbeza yang menekankan keadilan melalui laluan pembelajaran berbeza tetapi objektif yang sama (Tomlinson, 2017), di samping memperlihatkan bahawa keberkesanan pedagogi terbeza dalam PPKI diperkukuh apabila wujud ekosistem sokongan seperti latihan yang memantapkan keyakinan profesional guru, masa perancangan yang realistik, bahan adaptif yang mencukupi, kolaborasi PLC yang aktif dan penggunaan teknologi asas yang dapat mengurangkan kos masa guru. Pada masa yang sama, dapatan mengisyaratkan bahawa cabaran seperti kekangan masa, beban kerja, sumber terhad dan sokongan institusi yang tidak konsisten boleh menjejaskan kelestarian pelaksanaan pedagogi terbeza walaupun guru mempunyai persepsi positif terhadapnya. Oleh itu, pemeraksanaan pedagogi terbeza dalam PPKI memerlukan intervensi pada dua aras serentak, iaitu pengukuhan amalan pedagogi guru dan penambahbaikan struktur sokongan sekolah bagi memastikan pedagogi terbeza dapat dilaksanakan secara konsisten, berkesan dan beretika dalam realiti bilik darjah PPKI.

## 7. Implikasi Kajian

Pelaksanaan pedagogi terbeza dalam PPKI memerlukan perubahan sistematik yang merangkumi pemeraksanaan amalan pedagogi, pengukuhan efikasi sendiri, dan sokongan institusi. Guru pendidikan khas memerlukan autonomi dan latihan amali yang lebih terarah bagi meningkatkan kompetensi penyesuaian kandungan, proses, dan produk secara bersepadu, selari dengan kerangka Tomlinson (2017) dan Pozas et al. (2021). Selain itu, pihak pentadbir dan pembuat dasar perlu menangani cabaran struktur melalui penjadualan masa perancangan yang fleksibel, penyediaan bahan adaptif, serta pengukuhan kolaborasi profesional melalui PLC (Ramli & Yusoff, 2020; Papanthymou & Darra, 2022). Kajian ini juga mengimplicasikan kepentingan advokasi ibu bapa bagi meminimumkan salah faham terhadap kepelbagaian tugas, serta mencadangkan penyelidikan masa hadapan beralih kepada pembangunan modul latihan berasaskan reka bentuk (*design-based research*) bagi menjamin kelestarian pedagogi inklusif yang lebih responsif dan beretika.

## 8. Cadangan Kajian Masa Hadapan

Bagi memperkukuh penyelidikan mengenai pedagogi terbeza dalam pendidikan khas, kajian masa hadapan disarankan untuk beralih kepada penggunaan reka bentuk kaedah campuran (*mixed-methods*) yang menggabungkan data kualitatif dengan pemerhatian kelas sebenar serta instrumen kuantitatif bagi memperoleh gambaran amalan guru yang lebih holistik dan objektif. Selain itu, penyelidikan lanjutan wajar menumpukan kepada pembangunan dan pengujian model latihan atau modul intervensi khusus bagi menilai keberkesanan terhadap peningkatan keyakinan profesional guru dan impak jangka panjangnya terhadap penglibatan serta hasil pembelajaran murid berkeperluan khas secara lebih empirikal.

## 9. Kesimpulan

Kajian ini menyimpulkan bahawa pelaksanaan pedagogi terbeza dalam PPKI merupakan amalan sistemik yang melangkaui sekadar penyesuaian instruksional, malah berkait rapat dengan efikasi sendiri guru dan ekosistem sokongan institusi. Walaupun guru berjaya meningkatkan penglibatan dan motivasi murid melalui strategi adaptif seperti tugas bertingkat dan *scaffolding* individu, cabaran struktur seperti kekangan masa, kepelbagaian MBPK, dan kekurangan sumber bahan masih menjadi penghalang utama. Justeru, keberkesanan pendekatan ini memerlukan penjajaran strategik antara kompetensi profesional guru dengan sokongan sekolah yang kondusif bagi memastikan akses pembelajaran yang adil, beretika, dan berkualiti buat MBPK.

## Penghargaan

Pengkaji merakamkan setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih kepada semua pihak yang telah memberi kerjasama dan sokongan sepanjang pelaksanaan kajian ini, khususnya kepada para guru pendidikan khas yang terlibat sebagai peserta kajian atas kesudian berkongsi pengalaman, pandangan dan komitmen profesional mereka. Pengkaji juga ingin merakamkan penghargaan dan terima kasih kepada pihak Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia kerana menyokong penerbitan artikel ini.

## Pernyataan Konflik Kepentingan

Penulis mengisytiharkan bahawa tiada konflik kepentingan mengenai penerbitan kajian ini.

## Rujukan

- Abdullah Zawawi, N. A. W., & Hashim, H. (2024). Special education integration program: Teacher's insights on utilizing technology in ESL classroom. *SHS Web of Conferences*, 182, 1013. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418201013>
- Abdullah, N. H. L., Mohd Jamil, S. F., Ibrahim Mukthar, M., Mohamed, M., & Paimin, A. N. (2021). Persepsi bakal guru pendidikan khas terhadap pendidikan khas di Malaysia. *Sains Insani*, 6(1), 113–120. <https://doi.org/10.33102/sainsinsani.vol6no1.260>
- Ahmad, D. S., Hesmatantya, V., & Mayasari, L. (2024). Implementation of differentiated learning in English lesson using independent curriculum at MAN Surabaya. *JLCT*, 2(2), 1–11. <https://doi.org/10.25047/jlct.v2i2.5002>
- Amar, N., Lasunra, L., & Aeni, N. (2025). Enhancing students' vocabulary mastery by using differentiated instruction in SMAN 7 Soppeng. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 681–686. <https://doi.org/10.34050/els-jish.v8i2.45028>
- Ardy, P. A., & Budiarti, M. (2025). Inclusive learning model in equivalency education Package A equivalent to elementary school: A case study at UPTD SKB Magetan. *At-Ta'lim: Jurnal Pendidikan*, 11(1), 67–72. <https://doi.org/10.55210/attalim.v11i1.1987>
- Aribbay, A. J. (2024). Differentiating mathematics instruction: Teachers' experiences in inclusive classroom. *Isabela State University Linker Journal of Education, Social Sciences and Allied Health*, 1(2), 26. <https://doi.org/10.65141/jessah.v1i2.n3>
- Austin, T. (2022). Linguistic imperialism: Countering anti-Black racism in world language teacher preparation. *Journal for Multicultural Education*, 16(3), 246–258. <https://doi.org/10.1108/jme-12-2021-0234>
- Blessing, A., Emmanuel, N., & Chinyere, E. N. (2021). Effect of differentiated instruction on students' achievement in geometry. *International Journal for Research in Applied Sciences and Biotechnology*, 8(3). <https://doi.org/10.31033/ijrasb.8.3.2>

- Boualli, H., & Boudiaf, A. (2025). Implementing differentiated instruction strategies to develop EFL learners' intercultural competence: Voices from an Algerian secondary school context. *JLT*, 5(2), 126–137. <https://doi.org/10.70204/jlt.v5i2.628>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bunga, J. B., Olano, M. L. R., & Morga, M. R. (2025). Differentiated instruction in multigrade classrooms: Bridging theory and practice. *International Journal of Educational Methodology*, 11(3), 377–390. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.3.377>
- Carreon, M., Bagcal, B., Bakiao, G., Lanticse, M. J., Pabon, R., & Huliganga, H. J. (2025). Speaking to learn, learning to speak: A case study on teaching approaches for learners with language learning disabilities. *PEMJ*, 34(6), 661–672. <https://doi.org/10.70838/pemj.340602>
- Creswell, J. W. (2020). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Husin, M. R., Nor Rahmat, A. F., Rosle, A. F., Mohamad Hassan, F. S., Mat Nawi, F. S., Abiraham, M. A., Abd Rahman, N., Mohamad Razman, N. A., Khairulnauar, N. B. S., Hassan Basari, N. H., Suhaili, U. S. H., & Malik, S. F. (2023). Strategi dan teknik PdPc bagi mengendalikan murid berkeperluan khas ketidakupayaan pendengaran dalam pendidikan inklusif. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 75–87. <https://doi.org/10.36079/lamintang.jhass-0502.550>
- Indrawati, D., Habibie, R. K., Budiyo, B., & Zuhdi, U. (2024). What factors are barriers and enablers to implementing differentiated mathematics instruction in elementary schools? *Jurnal Elementaria Edukasia*, 7(4), 3270–3281. <https://doi.org/10.31949/jee.v7i4.11993>
- Istiyati, S., Marmoah, S., Poerwanti, J. I. S., Supianto, S., Sukarno, S., & Mahfud, H. (2023). Comparative study of education for children with special needs in Malaysia and Indonesian primary school. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(10), 7903–7908. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i10.5210>
- Izam, S., & Hasan, A. (2021). A survey on the needs of research on developing employability skills model for special education needs students with learning disabilities in vocational stream towards meeting the industry needs. *Asia Proceedings of Social Sciences*, 8(2), 156–159. <https://doi.org/10.31580/apss.v8i2.1925>
- Kara, S., & Tekindur, A. (2025). The effect of differentiated instruction on the academic achievement and opinions of 3rd-grade students in science education: A mixed-methods study. *Journal of Intelligence*, 13(10), 126. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13100126>
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2022). Challenging but positive! – An exploration into teacher attitude profiles towards differentiated instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/bjep.12535>
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2020). Effectiveness of differentiated instruction on primary school students' English reading comprehension achievement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19, 20–35. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.2>
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2020). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Jordanian students' overall achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 533–548. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13237a>
- Maphumulo, T. B., & Biccand, P. (2024). Teachers identified challenges to implement differentiated instruction in mainstream primary school mathematics classrooms. *CCWB*, 13(1), 55–65. <https://doi.org/10.15294/ccwb1a43>

- Mardiyah, F. H., & Solihat, R. (2023). Differentiated instruction analysis on the topic of cell reproduction in 12th grade of senior high school. *Assimilation: Indonesian Journal of Biology Education*, 6(2), 109–116. <https://doi.org/10.17509/aijbe.v6i2.58538>
- Md Isa, F. W., & Toran, H. (2024). Exploring the role of special education teachers in the process of preparing and implementing individual education plans in the special education integration program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i5/21196>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mirawati, I. G. A., Suwastini, N. K. A., Haryanti, N. D., & Jayantini, I. G. A. S. R. (2022). Differentiated instructions: Relevant studies on its implementation. *Prasi*, 17(1), 11–21. <https://doi.org/10.23887/prasi.v17i1.41867>
- Mohd Rashid, S. M., & Wong, M. T. (2022). Challenges of implementing the individualized education plan (IEP) for special needs children with learning disabilities: Systematic literature review (SLR). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 15–34. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.2>
- Mohd Yasin, M. H., Mohamad, S., Rasilah, N. E. A., Azirun, R., Tahar, M. M., & Mohd Rashid, S. M. (2021). The perception of special education teachers towards the involvement of audiologist in special education classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(12). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i12/11765>
- Muntasir, M., & Akbar, I. (2023). Revisiting the significance of ZDP and scaffolding in English language teaching. *JETLEE: Journal of English Language Teaching, Linguistics and Literature*, 3(1), 40–45. <https://doi.org/10.47766/jetlee.v3i1.1276>
- Papanthymou, A., & Δάρρα, M. (2022). Teachers' perceptions regarding the factors of implementing differentiated instruction to students with learning difficulties: Empirical research in primary education. *International Journal of Learning and Development*, 12(3), 53. <https://doi.org/10.5296/ijld.v12i3.20184>
- Peyton, D., Acosta, K., Harvey, A., Pua, D., Sindelar, P. T., Mason-Williams, L., Dewey, J., Fisher, T., & Crews, E. (2020). Special education teacher shortage: Differences between high and low shortage states. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0888406420906618>
- Porta, T., & Todd, N. (2022). Differentiated instruction within senior secondary curriculum frameworks: A small-scale study of teacher views from an independent South Australian school. *The Curriculum Journal*, 33(4), 570–586. <https://doi.org/10.1002/curj.157>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Purnamaningwulan, R. A. (2024). Evaluating the efficacy of differentiated instruction in EFL speaking classes: A classroom action research study. *VELES: Voice of English Language Education Society*, 8(1), 186–196. <https://doi.org/10.29408/veles.v8i1.25635>
- Putra, G. S. (2023). The misconception in differentiated instruction practices: A literature review. *Open Journal of Social Sciences*, 11(1), 305–315. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.111022>
- Putra, G. S., Pribadi, A., & Zakiyah, S. (2023). Differentiated instruction scenario on physics learning: Reflection of readiness and future implementation. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 12(4), 625–634. <https://doi.org/10.15294/jpii.v12i4.48545>

- Ramli, R., & Mohd Yusoff, N. (2020). Self-efficacy and differentiated instruction: A study among Malaysian school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1252–1260. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080416>
- Samsudi, S., Suprptono, E., Utanto, Y., Rohman, S., & Djafar, T. (2024). Unravelling the Merdeka Curriculum: Exploring differentiated instruction's impact on student learning. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 12(2), 517–538. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v12i2.1131>
- Shareefa, M., Moosa, V., & Chee Hoo, W. (2024). An investigation of K–12 teachers' perception and use of differentiated instruction based on qualification, training and experience. *International Journal of Education and Practice*, 12(2), 324–335. <https://doi.org/10.18488/61.v12i2.3683>
- Shariman, S., & Mas'ud, F. H. (2025). Exploring teachers' experiences in delivering sexual and reproductive health education to students with learning disabilities in Southern Sarawak. *Malaysian Journal of Paediatrics and Child Health*, 31(S1), 92–98. <https://doi.org/10.51407/mjpch.v31is1.377>
- Suryati, I., Ratih, K., & Maryadi, M. (2024). How can teachers tailor success? Innovative strategies for content, process and product in EFL classrooms. *VELES: Voice of English Language Education Society*, 8(1). <https://doi.org/10.29408/veles.v8i1.24451>
- Terletska, T. (2024). Differentiated instruction at higher education institutions: Bibliometric analysis. *The Modern Higher Education Review*, 9, 101–118. <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2024.96>
- Tirizite, Y., & Marjane, D. (2023). Use of differentiated instruction in LSP courses in Moroccan higher education. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 1(3). <https://doi.org/10.59652/jetm.v1i3.30>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Wantini, W., Hopid, A., Butam, B. M. R., Arqam, L., & Perawironegoro, D. (2023). Differentiated learning in the Merdeka Belajar curriculum to improve the learning outcome of Islamic education in the elementary school. *International Journal of Education, Humanities and Social Science*, 6(6), 185–200. <https://doi.org/10.54922/ijehss.2023.0620>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.