

Meneroka Konsep Sekolah Mesra Kanak-Kanak dalam Proses Penyediaan Pendidikan Formal kepada Murid Berkeperluan Pendidikan Khas di Malaysia

(Exploring the Concept of Child-Friendly Schools in the Provision of Formal Education for Students with Special Educational Needs in Malaysia)

Nur Fatini Alias¹, Mohd Syazwan Zainal^{1*}

¹ Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor, Malaysia.

*Pengarang Koresponden: syazwanzainal@ukm.edu.my

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

DOI: <https://doi.org/10.55057/ijares.2026.8.3.22>

Abstrak: Pendidikan formal bagi Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) merupakan satu proses yang kompleks dan memerlukan pendekatan inklusif serta mesra kanak-kanak. Walaupun konsep Pendidikan Inklusif dan Sekolah Mesra Kanak-Kanak (Child-Friendly Schools, CFS) semakin ditekankan dalam dasar pendidikan, pelaksanaannya di peringkat sekolah masih berhadapan pelbagai cabaran, khususnya dalam memenuhi keperluan holistik MBPK. Selain itu, pengalaman ibu bapa sebagai pihak yang terlibat secara langsung dalam pendidikan formal anak MBPK masih kurang diterokai secara mendalam. Oleh itu, kajian ini bertujuan meneroka pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada MBPK. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan reka bentuk fenomenologi interpretif. Seramai lima orang ibu bapa yang mempunyai anak MBPK Tahun 1 di sekolah rendah di daerah Pasir Gudang, Johor dipilih secara pensampelan bertujuan. Data dikumpul melalui temu bual mendalam separa berstruktur dan dianalisis menggunakan Analisis Tematik berdasarkan kerangka Braun dan Clarke. Tiga tema utama dikenal pasti, iaitu (1) Persekitaran Inklusif dan Menyokong, (2) Keseimbangan Akademik dan Sosial, dan (3) Halangan serta Transisi dalam Pendidikan Harian. Pengalaman ibu bapa dipengaruhi oleh persekitaran fizikal sekolah, sokongan emosi guru, pengurusan sensori dan penerimaan sosial. Kejayaan pendidikan dinilai melalui perkembangan sosial, emosi dan kefungsi-an anak, bukan semata-mata pencapaian akademik. Penyediaan pendidikan formal MBPK memerlukan pendekatan holistik selari dengan prinsip Sekolah Mesra Kanak-Kanak, melibatkan persekitaran pembelajaran yang responsif, pedagogi fleksibel dan kerjasama berterusan antara sekolah dan ibu bapa.

Kata Kunci: murid berkeperluan pendidikan khas, sekolah mesra kanak-kanak, pendidikan inklusif, pengalaman ibu bapa, pendidikan rendah

Abstract: Formal education for Students with Special Educational Needs (SEN) is a complex process that requires inclusive and child-friendly approaches. Although the concepts of Inclusive Education and Child-Friendly Schools (CFS) are increasingly emphasized in educational policies, their implementation at the school level continues to face various challenges, particularly in meeting the holistic needs of SEN students. In addition, parents' experiences as key stakeholders directly involved in their children's formal education remain

underexplored. Therefore, this study aims to explore parents' experiences in providing formal education for SEN students. This study adopts a qualitative approach with an interpretive phenomenological design. A total of five parents of Year 1 SEN students in primary schools in the Pasir Gudang district, Johor, were selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured in-depth interviews and analyzed using Thematic Analysis based on the Braun and Clarke framework. Three main themes were identified: (1) Inclusive and Supportive Environment, (2) Balance between Academic and Social Development, and (3) Barriers and Transitions in Daily Schooling. Parents' experiences were influenced by the school's physical environment, teachers' emotional support, sensory management, and social acceptance. Educational success was evaluated through children's social, emotional, and functional development rather than academic achievement alone. The provision of formal education for SEN students requires a holistic approach aligned with Child-Friendly School principles, involving responsive learning environments, flexible pedagogy, and continuous collaboration between schools and parents.

Keywords: students with special educational needs, child-friendly schools, inclusive education, parents' experiences, primary education

1. Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak asasi setiap kanak-kanak dan menjadi asas kepada pembangunan potensi individu serta kesejahteraan masyarakat. Namun, dalam sistem pendidikan formal, murid yang mempunyai keperluan pembelajaran berbeza, khususnya murid berkeperluan khas, sering berhadapan dengan halangan struktur, pedagogi dan sosial yang mengehadkan penyertaan serta pencapaian mereka secara bermakna. Walaupun terdapat peningkatan kesedaran global terhadap kepentingan pendidikan inklusif, amalan pendidikan yang benar-benar responsif terhadap kepelbagaian murid masih belum dilaksanakan secara konsisten dalam banyak konteks pendidikan (Ware, 2018).

Pendidikan inklusif muncul sebagai satu pendekatan strategik untuk menangani isu pengecualian dalam sistem pendidikan formal dengan menekankan penyertaan semua murid dalam persekitaran pembelajaran arus perdana. Pendekatan ini menuntut perubahan paradigma daripada model pendidikan yang menyesuaikan murid kepada sistem sedia ada kepada sistem pendidikan yang fleksibel dan responsif terhadap keperluan murid yang pelbagai (Oranga et al., 2024). Pendidikan inklusif bukan sekadar berkaitan penempatan murid berkeperluan khas di kelas biasa, tetapi melibatkan transformasi menyeluruh terhadap kurikulum, pedagogi, pentaksiran serta penyediaan sokongan profesional dan institusi (Ware, 2018).

Seiring dengan perkembangan ini, UNICEF telah memperkenalkan kerangka Sekolah Mesra Kanak-Kanak (*Child-Friendly Schools, CFS*) sebagai satu pendekatan pendidikan berasaskan hak kanak-kanak. Kerangka ini berpaksikan Konvensyen Hak Kanak-Kanak Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu dan bertujuan mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat, sihat, inklusif dan menyokong perkembangan holistik kanak-kanak dari aspek fizikal, emosi, sosial dan akademik (Makwarella et al., 2017). Konsep CFS memperluas fokus pendidikan daripada pencapaian akademik semata-mata kepada kesejahteraan, perlindungan dan penyertaan aktif murid dalam kehidupan sekolah.

Walaupun pendidikan inklusif dan Sekolah Mesra Kanak-Kanak semakin diterima sebagai kerangka penting dalam pembaharuan pendidikan, pelaksanaannya masih berhadapan dengan

pelbagai cabaran, termasuk kekangan sumber, tahap kesediaan sekolah, kompetensi guru serta sokongan dasar dan komuniti yang tidak konsisten (Ispas, 2020; Hajaroh et al., 2020; Liestyasari et al., 2023). Oleh itu, pemahaman yang mendalam terhadap prinsip, strategi dan cabaran kedua-dua pendekatan ini adalah penting bagi menyokong pembangunan sistem pendidikan yang benar-benar inklusif dan mesra kanak-kanak. Oleh itu, kajian ini bertujuan meneroka bagaimana prinsip CFS dapat diaplikasikan dalam penyediaan pendidikan formal kepada MBPK melalui pengalaman ibu bapa yang mempunyai anak berkeperluan khas di peringkat awal persekolahan formal.

2. Tinjauan Literatur

Pendidikan inklusif merujuk kepada suatu pendekatan pendidikan yang bertujuan memastikan semua murid, tanpa mengira keupayaan, latar belakang atau keperluan khas, memperoleh akses kepada pendidikan berkualiti dalam persekitaran arus perdana dengan sokongan yang bersesuaian (Mathias, 2015). Pendekatan ini berakar daripada prinsip keadilan sosial dan kesaksamaan peluang, serta menolak amalan pengecualian yang memisahkan murid berdasarkan perbezaan individu (Ware, 2018). Seiring dengan komitmen global terhadap pendidikan untuk semua, pendidikan inklusif dilihat sebagai mekanisme penting untuk menangani ketidaksamaan pendidikan dan memupuk keterangkuman sosial dalam sistem pendidikan formal.

Literatur terdahulu menunjukkan bahawa pelaksanaan pendidikan inklusif memerlukan perubahan sistemik yang melibatkan pengubahsuaian kurikulum, kaedah pengajaran dan bentuk pentaksiran bagi memenuhi keperluan pembelajaran yang pelbagai (Oranga et al., 2024; Parveen et al., 2025). Pendidikan inklusif tidak boleh dilaksanakan secara terasing, sebaliknya memerlukan kerjasama bersepadu antara sekolah, guru, ibu bapa dan komuniti bagi menyokong perkembangan akademik serta sosial murid (Kapcia, 2024; Ispas, 2020). Pendekatan holistik ini mengiktiraf bahawa pembelajaran dipengaruhi oleh faktor budaya, sosial dan persekitaran, justeru memerlukan fleksibiliti dalam dasar dan amalan pendidikan (Ware, 2018).

Antara strategi utama yang dikenal pasti dalam literatur ialah pengajaran terbeza, yang membolehkan guru menyesuaikan pendekatan pengajaran, bahan pembelajaran dan pentaksiran berdasarkan keupayaan serta gaya pembelajaran murid (Parveen et al., 2025). Selain itu, pembelajaran kolaboratif dan sokongan rakan sebaya turut terbukti berkesan dalam meningkatkan integrasi sosial dan kemahiran interpersonal murid dalam persekitaran inklusif (Kapcia, 2024; Parveen et al., 2025). Penggunaan teknologi bantuan juga memainkan peranan penting dalam meningkatkan kebolehcapaian pembelajaran, khususnya bagi murid berkeperluan khas yang mengikuti pembelajaran di bilik darjah arus perdana.

Walau bagaimanapun, keberkesanan strategi-strategi ini sangat bergantung kepada kompetensi guru. Oleh itu, latihan profesional berterusan, refleksi amalan dan pembangunan kemahiran pedagogi inklusif merupakan elemen kritikal dalam memastikan kelestarian pendidikan inklusif (Ispas, 2020; Kapcia, 2024). Meskipun manfaat pendidikan inklusif diakui secara meluas, pelaksanaannya masih berhadapan pelbagai cabaran, termasuk kekangan sumber, saiz kelas yang besar dan kemudahan fizikal yang tidak mencukupi (Oranga et al., 2024). Selain itu, sikap resistif terhadap perubahan dan kefahaman yang terhad tentang konsep pendidikan inklusif dalam kalangan pendidik serta masyarakat turut menjejaskan pelaksanaan yang berkesan (Ware, 2018).

Akses kepada pendidikan formal berkualiti bagi murid berkeperluan khas kekal sebagai cabaran global, khususnya di negara berpendapatan rendah dan sederhana. Kekangan struktur, kekurangan sumber dan kelemahan pelaksanaan dasar dikenal pasti sebagai faktor utama yang menjejaskan keberkesanan pendidikan inklusif (Franco, 2023). Kekurangan bahan pengajaran, peranti bantuan dan latihan khusus guru sering menjadi penghalang kepada penyediaan sokongan yang berkesan untuk murid berkeperluan khas (Lindly et.al, 2015).

Dari sudut infrastruktur, kajian di Malaysia menunjukkan bahawa ketersediaan kemudahan mesra OKU seperti laluan tanpa halangan, bilik darjah yang boleh diakses dan persekitaran fizikal yang sesuai memainkan peranan penting dalam mempengaruhi keputusan ibu bapa dalam memilih sekolah untuk anak berkeperluan khas (Abdullah et al., 2018). Namun demikian, banyak sekolah masih kekurangan infrastruktur yang mencukupi, sekali gus menghadkan mobiliti, penyertaan dan penglibatan murid dalam aktiviti pembelajaran. Situasi yang sama turut dilaporkan di beberapa negara lain seperti Uganda dan Romania, di mana murid berkeperluan khas masih ditempatkan dalam sistem pendidikan terasing walaupun dasar inklusif telah diperkenalkan.

Konsep CFS yang diperkenalkan oleh UNICEF menawarkan satu kerangka pendidikan berasaskan hak kanak-kanak yang menekankan persekitaran pembelajaran yang selamat, inklusif dan menyokong perkembangan holistik murid (Makwarella et al., 2017). Kerangka ini sejajar dengan prinsip pendidikan inklusif melalui penekanan terhadap keterangkuman, penyertaan demokratik murid, perlindungan kanak-kanak serta penglibatan aktif komuniti (Cobanoglu & Sevim, 2019; Themane, 2017). Kajian menunjukkan bahawa persekitaran sekolah yang selamat dan menyokong mempunyai hubungan positif dengan kesejahteraan, motivasi dan penglibatan murid dalam pembelajaran (Makwarella et al., 2017). Melalui penggunaan instrumen seperti CFS Monitoring Toolkit dan Conditions for Learning Survey, sekolah dapat dinilai berdasarkan tahap mesra kanak-kanak, keterangkuman dan kesejahteraan, bukan sekadar pencapaian akademik semata-mata.

Dalam konteks pendidikan inklusif, CFS menekankan kepentingan persekitaran fizikal yang boleh diakses, latihan guru dalam pedagogi inklusif, serta penggunaan teknologi dan strategi pengajaran yang responsif terhadap kepelbagaian keperluan murid (Genovesi et al., 2022; Ginja & Chen, 2023). Di samping itu, kerangka CFS turut menggalakkan kerjasama merentas sektor, termasuk pendidikan, kesihatan dan perkhidmatan sosial, bagi memastikan sokongan yang menyeluruh kepada murid berkeperluan khas (Lindly et al., 2015; Abera et al., 2025). Walaupun pelaksanaan CFS berhadapan dengan cabaran seperti kekangan sumber, kesediaan sekolah dan keperluan sokongan teknikal yang berterusan (Hajaroh et al., 2020; Liestyasari et al., 2023), literatur menunjukkan bahawa kerangka ini menawarkan pendekatan yang koheren dan berasaskan bukti untuk memperkukuh pendidikan inklusif. Penglibatan aktif ibu bapa dan komuniti turut dikenal pasti sebagai faktor penting dalam memastikan keberkesanan dan kelestarian pelaksanaan pendidikan inklusif di bawah kerangka CFS (Salehiamiri et al., 2025).

3. Metodologi

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan reka bentuk fenomenologi interpretif bagi meneroka pengalaman hidup ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK). Pendekatan ini dipilih kerana ia membolehkan pengkaji memahami secara mendalam makna, persepsi dan tafsiran ibu bapa terhadap

pengalaman sebenar mereka, khususnya dalam konteks pelaksanaan konsep CFS (Creswell & Poth, 2018).

Jadual 1: Demografi Responden Kajian

Responden	Hubungan	Kategori MBPK	Ciri Utama anak
R1	Ibu	Autisme	Boleh bertutur, masalah fokus
R2	Bapa	Autisme	Tantrum, elopement
R3	Ibu	Sindrom Down	Sosial baik, akademik perlahan
R4	Bapa	Serebral Palsi	Masalah mobiliti
R5	Ibu	Disleksia	Bahasa lambat, pemalu

Kajian ini dijalankan di daerah Pasir Gudang, Johor, melibatkan ibu bapa yang mempunyai anak MBPK yang sedang mengikuti Tahun 1 di sekolah rendah yang menawarkan program pendidikan khas integrasi atau inklusif. Fokus terhadap ibu bapa pada peringkat awal persekolahan formal dipilih kerana fasa ini merupakan tempoh transisi kritikal yang sering memperlihatkan cabaran, keperluan sokongan dan jangkaan ibu bapa terhadap pihak sekolah. Pemilihan responden dibuat menggunakan pensampelan bertujuan, dengan kriteria merangkumi ibu bapa kepada anak MBPK yang telah didiagnosis secara rasmi, anak yang baru memasuki pendidikan formal, serta ibu atau bapa yang merupakan penjaga utama dan terlibat secara aktif dalam pendidikan anak. Seramai lima (5) orang ibu bapa terlibat dalam kajian ini. Saiz sampel ini dianggap memadai bagi kajian fenomenologi kerana penekanan diberikan kepada kedalaman dan kekayaan data, dengan pengumpulan data diteruskan sehingga ketepuan data dicapai (Guest et al., 2016).

Pengumpulan data dilakukan melalui instrumen utama kajian ialah protokol temu bual separa berstruktur yang membolehkan responden berkongsi pengalaman secara terbuka dan terperinci. Instrumen ini membolehkan pengkaji menggunakan soalan panduan yang sistematik, di samping memberi fleksibiliti untuk meneroka isu-isu baharu yang muncul semasa temu bual (Kvale & Brinkmann, 2015). Semua temu bual dirakam, ditranskripsikan secara verbatim dan disokong oleh catatan lapangan. Temu bual dirakam menggunakan perakam audio bagi memastikan ketepatan transkripsi, manakala catatan lapangan digunakan untuk merekodkan pemerhatian bukan lisan, refleksi awal dan konteks temu bual. Soalan temu bual dibahagi kepada empat bahagian:

Bahagian A: Latar Belakang Responden

Bahagian B: Pengalaman dan Cabaran Ibu Bapa dalam Pendidikan Formal Anak

Bahagian C: Keperluan dan Sokongan dalam Pendidikan Formal Anak

Bahagian D: Penutup

Bagi memastikan keteguhan kajian, beberapa strategi kebolehpercayaan digunakan merangkumi kredibiliti, kebolehbergantungan, kebolehpercayaan dan kebolehpindahan (Lincoln & Guba, 1985). Kredibiliti diperkukuhkan melalui triangulasi data, semakan responden (member checking) dan penggunaan petikan langsung. Audit trail dan proses pengkodan berulang digunakan bagi memastikan kebolehbergantungan, manakala reflektiviti pengkaji diamalkan bagi mengurangkan bias. Penerangan konteks yang terperinci disediakan bagi membolehkan pembaca menilai kebolehpindahan dapatan kajian. Pengumpulan data dijalankan secara berfasa bermula dengan mendapatkan kelulusan etika daripada Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia, diikuti kebenaran daripada Pejabat Pendidikan Daerah Pasir Gudang dan pihak sekolah. Responden yang bersetuju akan menandatangani

borang persetujuan termaklum sebelum temu bual dijalankan. Temu bual dilaksanakan secara individu, sama ada secara bersemuka atau di lokasi yang dipersetujui, dan berlangsung antara 60 hingga 90 minit. Proses pengumpulan data diteruskan sehingga ketepuan data dicapai. Semua rakaman temu bual ditranskripsikan secara verbatim dalam bahasa Melayu.

Data dianalisis menggunakan analisis tematik berpandukan enam fasa yang dicadangkan oleh Braun dan Clarke (2017), iaitu pembiasaan data, penjaan kod awal, pencarian tema, semakan tema, pendefinisian tema dan penulisan laporan. Proses analisis dijalankan secara berulang dan reflektif bagi memastikan tema yang dihasilkan benar-benar mewakili pengalaman responden. Secara ringkasnya, melibatkan proses pengekodan, pembentukan dan pengesahan tema secara sistematik. Oleh yang demikian, kajian ini bertujuan untuk meneroka pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada anak-anak berkeperluan khas mereka, termasuk cabaran yang dihadapi dan sokongan yang diperlukan.

4. Dapatan

Kajian ini bertujuan meneroka pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK). Analisis tematik terhadap data temu bual mendapati bahawa pengalaman ibu bapa dapat dihuraikan melalui tiga tema utama, iaitu (i) Persekitaran Inklusif dan Menyokong, (ii) Keseimbangan Akademik dan Sosial, dan (iii) Halangan serta Transisi dalam Pendidikan Harian. Ketiga-tiga tema ini saling berkait dan menggambarkan bahawa pengalaman ibu bapa bukan sahaja bermula pada peringkat kemasukan sekolah, malah berterusan dalam interaksi harian, penyesuaian emosi serta pengurusan rutin persekolahan anak MBPK.

4.1 Persekitaran Inklusif dan Menyokong

Tema pertama menekankan kepentingan persekitaran sekolah yang inklusif dan menyokong sebagai asas kepada kesediaan murid MBPK untuk mengikuti pendidikan formal. Ibu bapa menggambarkan bahawa aspek fizikal seperti susun atur bilik darjah, kawalan bunyi, aksesibiliti dan ruang sensori memberi kesan langsung terhadap kestabilan emosi dan tumpuan pembelajaran anak mereka. Seorang ibu kepada murid autisme menyatakan bahawa persekitaran yang teratur dan senyap membantu anaknya mengawal rangsangan sensori:

“Bila kelas teratur dan tak bising, anak saya lebih cepat tenang. Dia memang sensitif bunyi...itu satu-satunya perkara yang buat dia berani duduk dalam bilik.” (R1)

Selain faktor fizikal, sokongan emosi guru dikenal pasti sebagai elemen paling signifikan dalam pengalaman ibu bapa. Guru digambarkan bukan sekadar penyampai pengajaran, tetapi sebagai individu yang memberikan jaminan emosi dan rasa selamat kepada murid. Seorang ibu berkongsi pengalaman yang amat menyentuh perasaannya:

“Guru pegang bahu anak saya dan bisik, ‘Teacher ada... jangan takut.’ Masa tu saya rasa sekolah ini penyelamat kami.” (R2)

Penerimaan sosial oleh rakan sebaya dan warga sekolah turut memberi kesan emosi yang mendalam kepada ibu bapa. Tingkah laku empati rakan sebaya bukan sahaja membantu integrasi sosial murid MBPK, malah meningkatkan keyakinan ibu bapa terhadap persekitaran sekolah:

“Budak tu tunggu anak saya jalan perlahan-lahan dan cakap, ‘Tak apa, kita jalan sama-sama.’ Saya tak boleh lupa ayat tu.” (R4)

Dapatan ini menunjukkan bahawa persekitaran inklusif yang menyeluruh — merangkumi fizikal, emosi dan sosial — merupakan faktor utama yang mempengaruhi pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada MBPK.

4.2 Keseimbangan Akademik dan Sosial

Tema kedua menggambarkan bagaimana ibu bapa menilai kejayaan pendidikan formal melalui keseimbangan antara perkembangan akademik dan sosial. Ibu bapa menyatakan bahawa pembelajaran yang diindividualisasikan dan fleksibel lebih bermakna berbanding pencapaian akademik yang bersifat standard. Seorang ibu menerangkan pendekatan berperingkat yang digunakan oleh guru:

“Kalau nak ajar warna, cikgu ajar satu-satu. Tak boleh bagi semua sekaligus.” (R1)

Dalam konteks ini, perkembangan sosial dilihat sebagai keutamaan utama, terutamanya kebolehan anak untuk berkomunikasi, meminta bantuan dan berinteraksi dengan persekitaran sekeliling. Seorang ibu menegaskan:

“Saya lebih pentingkan dia boleh minta bantuan. Itu lebih penting dari pandai baca.” (R5)

Ibu bapa juga menghargai aktiviti pembelajaran yang bersifat autentik dan bermakna, yang membantu kestabilan emosi serta penglibatan murid dalam pembelajaran. Aktiviti harian seperti memasak, pergerakan fizikal dan penggunaan bahan visual dilihat sebagai medium pembelajaran yang berkesan:

“Hari dia boleh sebut ‘apple’ walaupun bunyi tak jelas, saya peluk dia lama-lama.” (R5)

Dapatan ini menunjukkan bahawa bagi ibu bapa, pendidikan formal yang berjaya ialah pendidikan yang memberi ruang kepada perkembangan holistik murid, bukan sekadar penguasaan akademik.

4.3 Halangan serta Transisi

Walaupun persekitaran sekolah yang menyokong wujud, ibu bapa masih berhadapan dengan pelbagai cabaran harian dalam proses pendidikan formal anak MBPK. Cabaran ini merangkumi isu emosi, tingkah laku, keperluan sensori, keterbatasan fizikal serta kesukaran komunikasi. Seorang ibu menggambarkan kebimbangannya terhadap tingkah laku anak:

“Dia boleh lari tanpa amaran. Itu paling menakutkan saya.” (R2)

Selain itu, transisi waktu pagi ke sekolah dikenal pasti sebagai salah satu fasa paling mencabar dalam rutin harian keluarga. Ibu bapa menggambarkan detik perpisahan sebagai situasi yang memerlukan sokongan emosi tinggi daripada guru:

“Pagi-pagi dia peluk saya kuat... tapi cikgu sabar pujuk.” (R1)

Cabaran-cabaran ini menunjukkan bahawa pendidikan formal bagi MBPK bukan sekadar berlaku dalam bilik darjah, tetapi melibatkan pengurusan emosi dan transisi yang konsisten setiap hari.

Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan bahawa pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada MBPK adalah kompleks, berlapis dan saling berkait. Kejayaan pendidikan formal tidak hanya bergantung kepada kurikulum atau struktur akademik, tetapi sangat dipengaruhi oleh kualiti sokongan holistik yang merangkumi persekitaran fizikal yang mesra, empati dan responsiviti guru, penerimaan sosial, pedagogi yang fleksibel serta pengurusan transisi harian yang sensitif. Dialog ibu bapa memperlihatkan dengan jelas bahawa pendekatan pendidikan yang inklusif dan mesra kanak-kanak adalah keperluan asas dalam memastikan MBPK dapat mengikuti pendidikan formal secara bermakna dan berkesan.

5. Perbincangan

Perbincangan kajian ini menunjukkan bahawa pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada MBPK terbentuk melalui interaksi pelbagai faktor yang saling mempengaruhi, termasuk persekitaran fizikal sekolah, keperluan pengurusan sensori, keseimbangan antara perkembangan akademik dan sosial, serta cabaran emosi dan transisi harian. Dapatan ini mengukuhkan hujah bahawa pendidikan MBPK tidak boleh difahami secara reduksionis atau linear, iaitu sekadar berfokus kepada akses ke sekolah dan pencapaian akademik. Sebaliknya, pendidikan MBPK perlu ditafsirkan sebagai satu proses ekologi yang melibatkan penyesuaian berterusan oleh murid, ibu bapa dan sistem pendidikan, selari dengan pendekatan inklusif yang menekankan keserasian antara individu dan persekitaran pembelajaran.

Dari sudut persekitaran fizikal sekolah, dapatan kajian memperlihatkan bahawa susun atur bilik darjah, tahap kebisingan, akses fizikal serta kemudahan sokongan merupakan faktor asas yang mempengaruhi kesediaan pembelajaran dan kestabilan emosi MBPK. Elemen ini bukan sahaja menentukan tahap penglibatan murid dalam aktiviti pembelajaran, malah turut membentuk keyakinan ibu bapa terhadap keselamatan dan kebajikan anak mereka di sekolah. Penemuan ini selari dengan Sasson dan Rimon (2025) yang menegaskan bahawa aspek fizikal seperti pencahayaan, warna, akustik dan susun atur ruang mempunyai kesan langsung terhadap rasa kepunyaan murid serta tahap penglibatan mereka dalam pembelajaran. Oleh itu, penambahbaikan persekitaran fizikal sekolah tidak boleh dianggap sebagai isu teknikal semata-mata, tetapi perlu difahami sebagai sebahagian daripada strategi pedagogi inklusif.

Dalam konteks murid Autisme, dapatan kajian menunjukkan bahawa rangsangan sensori berlebihan dalam persekitaran sekolah berpotensi mencetuskan tekanan sensori yang seterusnya menjejaskan penglibatan bermakna murid dalam pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahawa penyertaan MBPK dalam sistem persekolahan formal tidak semestinya mencerminkan inklusi sebenar sekiranya persekitaran pembelajaran gagal disesuaikan dengan keperluan individu murid. Johnson dan Johnson (2025) turut menegaskan bahawa kebolehcapaian, keselamatan serta penyelenggaraan infrastruktur sekolah merupakan asas kepada pembinaan persekitaran pembelajaran inklusif, khususnya bagi murid berkeperluan khas. Dapatan ini mengukuhkan hujah bahawa inklusi pendidikan memerlukan adaptasi persekitaran yang responsif terhadap keperluan sensori dan neurologi murid, bukan sekadar penempatan fizikal mereka dalam kelas arus perdana atau pendidikan khas.

Bagi murid yang mempunyai kekangan mobiliti seperti cerebral palsy, dapatan kajian memperlihatkan bahawa laluan pergerakan, susun atur ruang dan sokongan fizikal daripada guru memainkan peranan penting dalam menentukan tahap penyertaan murid dalam rutin sekolah. Penemuan ini menunjukkan bahawa konsep sekolah mesra MBPK perlu melangkaui adaptasi kurikulum dan merangkumi kebolehcapaian fizikal, autonomi pergerakan serta sokongan praktikal yang membolehkan murid berfungsi secara bermaruah dalam persekitaran sekolah.

Selain faktor struktur, pengurusan sensori muncul sebagai komponen kritikal dalam menyokong pembelajaran MBPK, khususnya bagi murid dengan autisme. Dapatan kajian menunjukkan bahawa fleksibiliti guru dalam mengubah suai persekitaran bilik darjah dan rutin pembelajaran, walaupun tanpa kemudahan khusus seperti bilik sensori, mampu membantu menstabilkan emosi murid. Penemuan ini menegaskan bahawa pengawalan rangsangan visual, warna dan bunyi latar belakang boleh mengurangkan gangguan sensori serta meningkatkan keselesaan pembelajaran murid. Kajian Park et al. (2020) turut menunjukkan bahawa elemen mesra sensori seperti ruang perlindungan sensori, bahan berwajaran dan alat fidget membantu murid mengawal rangsangan dan emosi mereka. Walaupun kemudahan ini tidak tersedia secara menyeluruh di sekolah, dapatan kajian ini memperlihatkan bahawa penyesuaian kecil tetapi konsisten oleh guru boleh memberi impak signifikan terhadap kesejahteraan emosi murid.

Tambahan pula, intervensi sensori berasaskan sekolah seperti jadual aktiviti sensori dikenal pasti berkesan dalam meningkatkan perhatian dan penggunaan strategi kognitif murid autistik (Mills et al., 2021). Walaupun penggunaan teknologi seperti realiti maya dan sistem pengurusan sensori berasaskan sensor masih terhad dalam konteks sekolah, kajian Deng dan Rattadilok (2022) serta Schmidt et al. (2024) menunjukkan bahawa teknologi ini berpotensi berfungsi sebagai sokongan tambahan yang terkawal dan selamat bagi pembelajaran murid autisme. Namun demikian, keberkesanan pengurusan sensori amat bergantung kepada tahap pengetahuan dan kemahiran guru. Oleh itu, dapatan kajian ini menyokong keperluan latihan profesional berterusan berkaitan pemprosesan sensori bagi meningkatkan keyakinan dan kecekapan guru (Niblock et al., 2025), di samping menegaskan kepentingan kerjasama antara guru dan terapis pekerjaan dalam menyediakan sokongan sensori tahap universal di sekolah (Smith & Douglas, 2024).

Dari perspektif ibu bapa, dapatan kajian menunjukkan bahawa kejayaan pendidikan formal MBPK dinilai melalui keseimbangan antara perkembangan akademik dan sosial, bukan berdasarkan pencapaian akademik semata-mata. Perspektif ini mencerminkan kefahaman ibu bapa bahawa pembelajaran MBPK bersifat berperingkat serta sangat bergantung kepada kesejahteraan emosi dan keupayaan fungsional murid. Pandangan ini selari dengan O'Connor (2018) yang menegaskan bahawa kemajuan kecil tetapi konsisten, khususnya dalam domain bukan akademik, merupakan indikator kejayaan pendidikan yang lebih adil bagi murid berkeperluan khas. Keutamaan ibu bapa terhadap kemahiran komunikasi, keupayaan meminta bantuan dan pengurusan diri turut menyokong peralihan paradigma ke arah pendidikan fungsional yang menekankan kebolehan murid berfungsi secara bermakna dalam kehidupan seharian (Wentzel & Ramani, 2016).

Selain itu, regulasi sendiri yang merangkumi kawalan emosi, perhatian dan tingkah laku dikenal pasti sebagai peramal penting terhadap penyesuaian murid dalam persekitaran pembelajaran. Pendekatan pembelajaran autentik dan berasaskan pengalaman seperti aktiviti kinestetik serta pembelajaran kontekstual didapati menyokong kestabilan emosi dan

penglibatan murid. Penemuan ini sejajar dengan pendekatan holistik dalam pendidikan yang menekankan kepelbagaian hasil pembelajaran melangkaui pencapaian akademik tradisional (Kleppan Flaata et al., 2025).

Akhir sekali, tema halangan dan transisi memperlihatkan bahawa pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada MBPK dicirikan oleh tekanan emosi berterusan serta keperluan penyesuaian harian yang kompleks. Cabaran berkaitan tingkah laku impulsif, kesukaran regulasi emosi, komunikasi dan keperluan fizikal anak memberi kesan langsung terhadap kesejahteraan psikologi ibu bapa. Dapatan ini sejajar dengan Crespo et al. (2017) yang menunjukkan hubungan antara kesukaran regulasi emosi kanak-kanak dan tekanan emosi ibu bapa, serta peranan belas ihsan sendiri sebagai faktor perlindungan (Shenaar-Golan et al., 2025). Pengalaman transisi harian ke sekolah, khususnya pada waktu pagi, dikenal pasti sebagai fasa berisiko tinggi dari segi emosi. Kajian Weddikkara (2023) menunjukkan bahawa peralihan sekolah meningkatkan kebimbangan murid, manakala hubungan guru–murid yang berkualiti berperanan penting dalam membantu proses penyesuaian mereka (Longobardi et al., 2019).

Secara keseluruhannya, perbincangan ini menegaskan bahawa pendidikan MBPK memerlukan pendekatan sistemik yang mengintegrasikan penyesuaian persekitaran fizikal, sokongan sensori, strategi pedagogi responsif serta kerjasama berterusan antara sekolah dan keluarga. Pendekatan sedemikian bukan sahaja menyokong pembelajaran murid, malah turut meningkatkan kesejahteraan emosi ibu bapa dan memperkukuh keberkesanan sistem pendidikan inklusif.

6. Implikasi

Dapatan kajian ini memberikan beberapa implikasi yang signifikan terhadap pengukuhan amalan pendidikan khas. Pertama, sekolah perlu mengutamakan pembangunan persekitaran fizikal yang benar-benar mesra MBPK, merangkumi aspek kebolehcapaian, keselamatan serta pengawalan rangsangan sensori. Persekitaran yang responsif bukan sahaja memudahkan penglibatan murid dalam pembelajaran, malah berfungsi sebagai asas kepada kestabilan emosi dan rasa selamat murid di sekolah. Justeru, usaha penambahbaikan infrastruktur perlu dilihat sebagai pelaburan pedagogi yang menyokong keberkesanan pendidikan inklusif, bukan sekadar keperluan fizikal semata-mata.

Kedua, latihan profesional guru perlu diperkukuh secara lebih sistematik, khususnya dalam aspek pengurusan sensori, sokongan regulasi emosi dan penyesuaian pedagogi berasaskan keperluan individu murid. Keupayaan guru untuk mentafsir isyarat emosi, memahami variasi tingkah laku MBPK serta menyesuaikan strategi pengajaran secara responsif merupakan faktor penting dalam memastikan pembelajaran yang bermakna. Pada masa yang sama, kompetensi ini turut mempengaruhi tahap keyakinan ibu bapa terhadap keupayaan sekolah dalam menyokong perkembangan anak mereka.

Ketiga, dapatan kajian menegaskan keperluan untuk memperkukuh amalan pembelajaran berfokus individu dan pendidikan fungsional sebagai teras dalam pendidikan MBPK. Penilaian kejayaan murid sewajarnya tidak terhad kepada pencapaian akademik, tetapi turut merangkumi perkembangan sosial, kestabilan emosi dan kefungsi adaptif dalam kehidupan harian. Pendekatan ini selari dengan prinsip pendidikan inklusif yang menekankan kebermaknaan pembelajaran dan pembangunan keupayaan hidup murid secara menyeluruh.

Akhir sekali, kajian ini menggariskan kepentingan memperkukuh kerjasama strategik antara sekolah dan ibu bapa. Komunikasi yang terbuka, sokongan emosi yang konsisten serta kefahaman bersama terhadap keperluan murid mampu mewujudkan persekitaran sokongan yang lebih kukuh. Hubungan kolaboratif sedemikian bukan sahaja membantu mengurangkan tekanan keibubapaan, malah meningkatkan keselarasan intervensi pendidikan dan seterusnya menyokong perkembangan MBPK secara lebih berkesan.

7. Kesimpulan

Secara keseluruhannya, kajian ini menunjukkan bahawa pengalaman ibu bapa dalam menyediakan pendidikan formal kepada MBPK dicirikan oleh cabaran yang berlapis dan saling berkait. Persekitaran fizikal, pengurusan sensori, keseimbangan akademik dan sosial serta transisi harian membentuk satu ekosistem pendidikan yang kompleks. Kejayaan pendidikan MBPK tidak boleh diukur melalui pencapaian akademik semata-mata, sebaliknya perlu dinilai melalui kesejahteraan emosi, keselamatan dan keupayaan murid untuk terlibat secara bermakna dalam rutin persekolahan. Kajian ini menegaskan bahawa pendidikan inklusif yang berkesan memerlukan pendekatan holistik, fleksibel dan berpusatkan murid, dengan sokongan sistemik yang berterusan kepada guru dan ibu bapa.

Penghargaan

Penulis ingin merakamkan ucapan terima kasih yang tidak terhingga kepada semua pihak yang menyumbang secara langsung dan tidak langsung dalam menyiapkan kajian ini. Penulis ingin merakamkan penghargaan dan terima kasih kepada Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia kerana menyokong penerbitan artikel ini.

Pernyataan Konflik Kepentingan

Penulis mengisytiharkan bahawa tiada konflik kepentingan mengenai penerbitan kajian ini

Rujukan

- Abera, M., Francis, G. L., Ahmed, A. N., Dawud, S., Ali, M., Shibabaw, G., Araya, B. M., Haines, S. J., & Aldersey, H. M. (2025). Collaboration for the inclusion of students with disabilities in education in Gondar, Ethiopia. *African Journal of Disability*, 14, Article a1569. <https://doi.org/10.4102/ajod.v14i0.1569>
- Abdullah, M. F., Shuhaimi, A. A. A., Osman, M. M., & Rabe, N. S. (2018). Factors influencing parents in selecting school for children with special education needs. *Planning Malaysia*, 16(2), 207–216. <https://doi.org/10.21837/PM.V16I6.475>
- Cobanoglu, F., & Sevim, S. (2019). Child-friendly schools: An assessment of kindergartens. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 637–650. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.637>
- Crespo, L. M., Trentacosta, C. J., Aikins, D., & Wargo-Aikins, J. (2017). Maternal emotion regulation and children's behavior problems: The mediating role of child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2797–2809. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0791-8>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deng, L., & Rattadilok, P. (2022). A sensor and machine learning-based sensory management recommendation system for children with autism spectrum disorders. *Sensors*, 22(15), Article 5803. <https://doi.org/10.3390/s22155803>

- Franco, V. 2023. School inclusion of children with disabilities in Mozambique: The teachers' perspective. *Frontiers in Education*, 8, Article 1058380. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1058380>
- Genovesi, E., Jakobsson, C., Nugent, L., Hanlon, C., & Hoekstra, R. A. (2022). Stakeholder experiences, attitudes and perspectives on inclusive education for children with developmental disabilities in sub-Saharan Africa: A systematic review of qualitative studies. *Autism*, 26(7), 1606–1625. <https://doi.org/10.1177/13623613221096208>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2023). Conceptualising inclusive education: The role of teacher training and teachers' attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 1042–1055. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2016). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hajaroh, M., Rukiyati, R., Purwastuti, L. A., & Saptono, B. (2020). The implementation of Indonesia's child-friendly school policy based on environment in the coastal tourist area of Gunungkidul, Indonesia. *GeoJournal of Tourism and Geosites*, 31(3), 1010–1018. <https://doi.org/10.30892/gtg.31312-535>
- Ispas, C. (2020). Decision-making training of teachers for inclusive school. In *Studies in Systems, Decision and Control* (Vol. 247, pp. 79–89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30659-5_4
- Johnson, N. N., & Johnson, T. L. (2025). Integrating the Americans with Disabilities Act (ADA) into practice. In *Enablers, barriers, and challenges for inclusive curriculum* (pp. 77–96). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1000-8.ch004>
- Kapcia, S. (2024). Enabling access: Reflecting on inclusive education practice. *Support for Learning*, 39(4), 203–207. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12506>
- Kleppan Flaar, L. K., Hordvik, M., & Fon, K. P. (2025). A multi-model approach to models-based practice: Students' learning experiences throughout lower-secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2525550>
- Liestyasari, S. I., Karsidi, R., Asrowi, & Rahman, A. (2023). Challenges of implementing child-friendly school model in Surakarta, Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(4), 2130–2137. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.25149>
- Lindly, O. J., Sinche, B. K., & Zuckerman, K. E. (2015). Variation in educational services receipt among U.S. children with developmental conditions. *Academic Pediatrics*, 15(5), 534–543. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.04.001>
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher–student relationship quality. *Frontiers in Psychology*, 10, 1238. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01238>
- Makwarela, M. C., Adu, E. O., & Mammen, K. J. (2017a). The intervention of safe, caring and child-friendly school policies on social construction of violence in South African secondary schools. *Journal of Social Sciences*, 50(1–3), 8–13. <https://doi.org/10.1080/09718923.2017.1311731>
- Mathias, B. A. (2015). Inclusive education for the disabled: A study of blind students in Nnamdi Azikiwe University, Awka, Nigeria. In *Disability Studies: Educating for Inclusion* (pp. 105–116).
- Mills, C. J., Chapparo, C., & Hinitt, J. (2021). Impact of a sensory activity schedule intervention on cognitive strategy use in autistic students: A school-based pilot study.

- British Journal of Occupational Therapy, 84(12), 775–784. <https://doi.org/10.1177/0308022620982888>
- O'Connor, M. (2018). Measuring the unmeasurable. *Support for Learning*, 33(3), 255–266. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12217>
- Oranga, J., Njurai, E., Gisore, B., & Areba, G. N. (2024). Inclusive education: Transcending exclusionary practices in education. In *Exploring Educational Equity at the Intersection of Policy and Practice* (pp. 101–119). <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1614-6.ch006>
- Park, G., Nanda, U., Adams, L., Essary, J., & Hoelting, M. (2020). Creating and testing a sensory well-being hub for adolescents with developmental disabilities. *Journal of Interior Design*, 45(1), 13–32. <https://doi.org/10.1111/joid.12164>
- Parveen, A., Zimik, P., Bashir, F., Ganie, A. N., & Jan, S. (2025). Inclusive teaching strategies: Empowering students with disabilities through effective practices. In *Enablers, Barriers, and Challenges for Inclusive Curriculum* (pp. 97–122). <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1000-8.ch005>
- Salehiamiri, S. M., Khodabakhshi-Koolae, A., & Falsafinejad, M. R. (2025). The opportunities and challenges of inclusive education for children with special needs with a focus on the role of family: A multi-stakeholder perspective in a low- and middle-income country. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(4), 674–687. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12750>
- Sasson, I., & Rimon, R. (2025). Beyond four walls: Exploring the relationships between physical learning environments, technological resources, and sense of school belonging. *Learning Environments Research*, 28(3), 795–811. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09554-z>
- Shenaar-Golan, V., Gur, A., & Yatzkar, U. (2025). Attachment, self-compassion, parental feelings and emotion regulation in high-stress parenting: Implications for social work practice in health care. *Social Work in Health Care*, 64(9–10), 305–319. <https://doi.org/10.1080/00981389.2025.2563556>
- Schmidt, M., Newbutt, N., Lee, M., Lu, J., Francois, M.-S., Antonenko, P. D., & Glaser, N. (2024). Toward a strengths-based model for designing virtual reality learning experiences for autistic users. *Autism*, 28(7), 1809–1827. <https://doi.org/10.1177/13623613231208579>
- Smith, M. N., & Douglas, R. R. (2024). The role of school-based occupational therapy practitioners in providing Tier 1 services to enhance sensory processing and self-regulation strategies within the classroom. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, 17(1), 26–36. <https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2129904>
- Themane, M. J. (2017). Creating rights-based and inclusive schools in South Africa. In *Anti-colonial educational perspectives for transformative change* (pp. 37–47).
- Ware, L. (2018). The aftermath of the articulate debate: The invention of inclusive education. In *Towards Inclusive Schools?* (pp. 127–146). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469084-10>
- Weddikkara, R. (2023). Supporting students' mental health and wellbeing as they transition from primary school to secondary school. *Education Research and Perspectives*, 50, 252–290. <https://doi.org/10.70953/ERPv50.23005>
- Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (2016). Overview. In *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 1–10). Routledge.